

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Διπλωματική Εργασία

**«Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΑΓΑΘΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑ
ΣΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΝΕΟΚΛΑΣΙΚΗ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ»**

Φοιτήτρια

ΜΑΡΙΑΝΘΗ ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ ΚΑΡΑΤΖΟΥΛΙΔΟΥ

Επιβλέπων

Αναπληρωτής Καθηγητής

ΜΙΧΑΗΛ ΖΟΥΜΠΟΥΛΑΚΗΣ

Βόλος 2010

Υπεύθυνη δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στη διπλωματική εργασία. Επίσης έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η πτυχιακή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τις απαιτήσεις του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην Εφαρμοσμένη Οικονομική του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Βόλος, Ιανουάριος 2010

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μιχάλη Ζουμπουλάκη για την ουσιαστική συμβολή, την πολύτιμη καθοδήγηση και τη διαρκή συμπαράσταση κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας μου.

Επίσης, πρέπει να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη ψυχολογική συμπαράσταση και υπομονή που επέδειξαν κατά το χρονικό διάστημα εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Μαριάνθη Καρατζουλίδου

Βόλος, Ιανουάριος 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΠΑΙΔΕΙΑ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ

1.1.	Εννοιολογικός προσδιορισμός παιδείας και εκπαίδευσης.....	14
1.2.	Αποσαφηνίσεις και εννοιολογικές προσεγγίσεις παιδείας – εκπαίδευσης στην κοινωνική διάσταση.....	19
1.3.	Επίπεδα ανάπτυξης της Ιστορίας της Παιδείας-Εκπαίδευσης.....	25
1.4.	Ιστορική προσέγγιση στις έννοιες παιδεία - εκπαίδευση.....	27
1.5.	Οι σκοποί και οι επιπτώσεις της παιδείας στην κοινωνική διάρθρωση....	34
1.6.	Μοντέλο εκπαίδευσης και κοινωνίας.....	35
1.7.	Εκπαίδευση και συσχετισμός με τα δημόσια αγαθά.....	38
1.8.	Στόχοι εκπαιδευτικής πολιτικής.....	39
	1.8.1. Αποτελεσματικότητα.....	39
	1.8.2. Κοινωνική δικαιοσύνη.....	40
1.9.	Οι αποτυχίες της αγοράς και η ανάγκη κρατικής παρέμβασης.....	41
	1.9.1. Κοινωνικό αγαθό - ατελής πληροφόρηση.....	41
	1.9.2. Εξωτερικές επιπτώσεις.....	41
	1.9.3. Ατέλειες του ανταγωνισμού.....	42
	1.9.4. Κοινωνική δικαιοσύνη.....	42
1.10.	Μορφές κρατικής παρέμβασης.....	43
1.11.	Τα Οικονομικά της Παιδείας.....	43
1.12.	Εκπαίδευση και Οικονομία.....	45
1.13.	Εκπαίδευση, τεχνολογικές εξελίξεις και παγκοσμιοποίηση.....	50
1.14.	Η εκπαίδευση ως επένδυση και ο συσχετισμός με το ανθρώπινο κεφάλαιο.....	51
1.15.	Η Κοινωνική Αντίληψη της Εκπαίδευσης.....	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΚΛΑΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

2.1.	Κλασική Πολιτική Οικονομία.....	54
2.2.	Κοινωνικές εκπαιδευτικές και οικονομικές συνθήκες του 18 ^{ου} αιώνα...	54
2.3.	Adam Smith, ο πατέρας των οικονομικών	56
2.3.1.	Αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	61
2.3.2.	Οι εναλλακτικές μέθοδοι χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας.....	62
2.3.3.	Κριτική στους δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς της εποχής.....	63
2.3.4.	Κριτική στην επίδραση των ηθικών κανόνων της θεολογίας στην εκπαιδευτική λειτουργία.....	68
2.3.5.	Κριτική στην επίδραση του κοινωνικού καταμερισμού της επιστημονικής γνώσης και της εργασίας.....	72
2.3.6.	Κριτική στον ελεύθερο χρόνο και τις κοινωνικές σχέσεις ως παράγωγο της εκπαιδευτικής λειτουργίας.....	76
2.3.7.	Συγκριτικές διαφοροποιήσεις παραδοσιακών εκπαιδευτικών θεσμών και σύγχρονης δημόσιας εκπαίδευσης.....	80
2.3.8.	Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης από την προσέγγιση του Adam Smith.....	83
2.4.	Κοινωνικές εκπαιδευτικές και οικονομικές συνθήκες του 19 ^{ου} αιώνα...	87
2.5.	John Stuart Mill, πρωτοπόρος του φιλελευθερισμού	88
2.5.1.	Το έργο του John Stuart Mill.....	89
2.5.2.	Οι πολιτικές απόψεις του John Stuart Mill.....	90
2.5.2.1.	Ωφελιμότητα.....	90

2.5.2.2. Ελευθερία.....	90
2.5.2.3. Παιδεία.....	92
2.5.2.4. Δημοκρατία.....	92
2.5.2.5. Σοσιαλισμός.....	93
2.5.3. J.S.Mill, η Πολιτική Οικονομία ως κλάδος της «Κοινωνικής Φιλοσοφίας».....	93
2.5.4. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής του J.S.Mill, κοινά γνωρίσματα και διαφορές από το έργο του Adam Smith.....	97
2.5.5. Μορφές κρατικής παρέμβασης στο πεδίο εκπαίδευσης.....	99
2.5.6. Η διεύρυνση της έννοιας της κρατικής εκπαίδευσης.....	101
2.5.7. Η κοινωνική δυναμική-πρόοδος.....	103
2.5.8. Η βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης και η συμμετοχή της στον κοινωνικό ιστό.....	106
2.5.9. Το νόημα του Ωφελιμισμού και η εκπαιδευτική λειτουργία.....	111
2.5.10. Ο καθολικός και υποχρεωτικός χαρακτήρας της στοιχειώδους εκπαίδευσης.....	113
2.5.11. Το ζήτημα της εκπαίδευσης, το εκλογικό δικαίωμα της εργατικής τάξης, η πολλαπλή ψήφος και η αντιπροσωπευτική δημοκρατία.....	114
2.5.12. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης από την προσέγγιση του J.S.Mill.....	118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
ΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ
ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

3.1.	Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.....	124
3.2.	Alfred Marshall, ιδρυτής των νεοκλασικών οικονομικών.....	126
	3.2.1. Ο προσδιορισμός των ουσιαστικών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο έργο του A.Marshall.....	127
	3.2.2. Η οικονομική επιστήμη και ο συσχετισμός της με την κοινωνία.....	129
	3.2.3. Ο προσδιορισμός της τιμής και της οικονομικής αξίας των αγαθών.....	132
	3.2.4. Ο προσδιορισμός της εκπαίδευσης και ο συσχετισμός της με τον παραγωγικό συντελεστή της εργασίας.....	134
	3.2.5. Οι δαπάνες της εκπαίδευσης ως στοιχείο εθνικής επένδυσης.....	137
	3.2.6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και ο συσχετισμός της με την εργασία, τη βιομηχανική οργάνωση και την κοινωνική πρόοδο.....	138
	3.2.7. Το πρότυπο του εκπαιδευτικού συστήματος.....	141
	3.2.8. Το αγαθό της εκπαίδευσης ως επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου....	143
	3.2.9. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης από την προσέγγιση του A.Marshall.....	146
3.3.	Theodore William Schultz, πρωτοπόρος του ανθρώπινου κεφαλαίου.....	148
	3.3.1. Η συμβολή του T.W.Schultz στην οικονομία.....	149
	3.3.2. Η συμβολή του στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου.....	150
	3.3.3. Η έννοια της Εκπαίδευσης.....	153
	3.3.4. Το κόστος και η αποτίμηση της εκπαίδευσης.....	154

3.3.5. Η αξία της εκπαίδευσης ως επένδυση στην κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια.....	155
3.3.6. Το κόστος της εκπαίδευσης.....	158
3.3.7. Διαχρονικές μεταβολές στο κόστος εκπαίδευσης.....	160
3.3.8. Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης.....	161
3.3.9. Η εκπαίδευση ως πηγή οικονομικής ανάπτυξης.....	162
3.3.10. Η εκπαίδευση και ο σχηματισμός κεφαλαίου.....	163
3.3.11. Συμπεράσματα για την οικονομική αξία της εκπαίδευσης ως επένδυση και η συμβολή της στο σχηματισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου.....	164
3.4. Gary Stanley Becker, οικονομολόγος των κοινωνικών ζητημάτων.....	168
3.4.1. Το έργο του Gary Stanley Becker.....	169
3.4.2. Το ανθρώπινο κεφάλαιο.....	170
3.4.3. Ανθρώπινο κεφάλαιο και φτώχεια.....	175
3.4.4. Ανθρώπινο δυναμικό και οικονομική ανάπτυξη.....	176
3.4.5. Εκπαίδευση και κατάρτιση.....	180
3.4.6. Η εκπαίδευση και κατάρτιση των γυναικών.....	182
3.4.7. Εκπαίδευση, κατάρτιση, αποδοχές εργασίας, κοινωνικά οφέλη...	183
3.4.8. Ανθρώπινο κεφάλαιο και οικογένεια.....	185
3.4.9. Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και υγείας.....	189
3.4.10. Το ανθρώπινο κεφάλαιο και το οικονομικό περιβάλλον.....	189
3.4.11. Πολιτική ανθρώπινου κεφαλαίου και εκπαίδευσης.....	190
3.4.12. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης κατά τον G. Becker.	191

3.5.	Jacob Mincer, ο εμπειρικός της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού	193
	3.5.1. Τα νέα οικονομικά εργασίας και η κεντρική θέση του ανθρώπινου δυναμικού στη σύγχρονη εργασία.....	195
	3.5.2. Το πρωτοποριακό ενδιαφέρον για το ανθρώπινο δυναμικό.....	197
	3.5.3. Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.....	199
	3.5.4. Το ερευνητικό πρόγραμμα ανθρώπινου δυναμικού στα οικονομικά εργασίας.....	199
	3.5.5. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη συμπεριφορά του εργατικού δυναμικού.....	201
	3.5.6. Ανθρώπινο δυναμικό, εκπαίδευση, μετανάστευση και κινητικότητα της αγοράς εργασίας.....	202
	3.5.7. Εκπαίδευση και ανεργία των γυναικών.....	204
	3.5.8. Εκπαίδευση, εμπειρία και απασχόληση.....	205
	3.5.9. Οι αποδοχές, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα εκπαίδευσης και εμπειρίας.....	205
	3.5.10. Η ανεργία ως σύμπτωμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	209
	3.5.11. Η αντιστοίχιση αμοιβών εργασίας και εκπαιδευτικής επένδυσης.....	212
	3.5.12. Η συνεισφορά του J.Mincer στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.....	215
3.6.	Mark Blaug, ο αιρετικός της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου	218
	3.6.1. Το έργο του και η επίδραση του σε Οικονομία, Φιλοσοφία και Πολιτική.....	219
	3.6.2. Το ανθρώπινο δυναμικό.....	220

3.6.3. Η ανάπτυξη της επένδυσης του ανθρώπινου δυναμικού.....	220
3.6.4. Τα οικονομικά της εκπαίδευσης.....	223
3.6.5. Η εκπαίδευση και το φαινόμενο της ανεργίας της νεολαίας.....	228
3.6.6. Οι επιπτώσεις των σχολικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	228
3.6.7. Η κατάρτιση ως παράγωγο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	231
3.6.8. Η συμβολή του σχολείου στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης.....	233
3.6.9. Η συμβολή των σχολικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση και στην αντιμετώπιση της ανεργίας.....	235
3.6.10. Αξιολόγηση της ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	237
3.6.11. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης από την προσέγγιση του M. Blaug.....	240
3.7. Γιώργος Ψαχαρόπουλος, ο Έλληνας οικονομολόγος των οικονομικών της εκπαίδευσης.....	242
3.7.1. Ιστορική προοπτική, πολιτική και πρακτική της εκπαίδευσης.....	243
3.7.2. Ορισμός των Οικονομικών της Εκπαίδευσης.....	245
3.7.3. Η Μικροοικονομική θεώρηση.....	245
3.7.3.1. Κοινωνική αποδοτικότητα.....	246
3.7.3.2. Κριτική της αποδοτικότητας των επενδύσεων στην παιδεία.....	248
3.7.4. Μακροοικονομικά υποδείγματα.....	248
3.7.4.1. Μη αγοραία οφέλη και εξωτερικότητες.....	248
3.7.4.2. Εκτίμηση μη αγοραίων ωφελειών.....	250

3.7.4.3. Θεωρία Ενδογενούς Οικονομικής Ανάπτυξης.....	250
3.7.5. Ποιοτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης.....	251
3.7.5.1. Μέθοδος των εισροών.....	251
3.7.5.2. Μέθοδος των εκροών.....	252
3.7.6. Μικροοικονομικό υπόδειγμα διανομής.....	253
3.7.6.1. Ισότητα ευκαιριών.....	254
3.7.6.2. Εκπαίδευση και διανομή εισοδήματος.....	256
3.7.6.3. Φυλετικές διακρίσεις.....	256
3.7.6.4. Γενική και ειδική κατάρτιση.....	258
3.7.6.5. Δυναδική αγορά εργασίας.....	258
3.7.7. Κόστος και χρηματοδότηση.....	260
3.7.7.1. Χρηματοδότηση.....	260
3.7.8. Εκπαιδευτική πολιτική.....	264
3.7.9. Εκπαιδευτικός προγραμματισμός.....	271
3.7.9.1. Κριτική των διαθέσιμων μεθόδων.....	272
3.7.10. Δαπάνες προϋπολογισμού για την παιδεία.....	275
3.7.11. Πρόσφατα ερευνητικά συμπεράσματα.....	275
3.7.12. Πορείες κατάρτισης για την Ευρώπη.....	278
3.7.13. Η ελληνική μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	279
3.7.13.1. Η συμμετοχή των γυναικών στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.....	281
3.7.13.2. Η συμβολή της εκπαίδευσης στο κοινωνικό εκδημοκρατισμό.....	283

3.7.13.3. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	283
3.7.13.4. Το φαινόμενο παραπαιδείας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	286
3.7.13.5. Το οικογενειακό περιβάλλον και η συμβολή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	287
3.7.13.6. Η κοινωνική κινητικότητα.....	288

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ 290

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Ελληνική Βιβλιογραφία και Αρθρογραφία.....	307
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία και Αρθρογραφία.....	310
Διαδικτυακοί τόποι.....	314

«Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΑΓΑΘΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΝΕΟΚΛΑΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη καταβάλλεται προσπάθεια να καταγράφουν και να αναδειχθούν βασικά στοιχεία θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων επιφανών οικονομολόγων της Κλασικής και Νεοκλασικής Πολιτικής Οικονομίας, που σχετίζονται με την παραγωγή του αγαθού παιδεία και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Μεγάλο μέρος της μελέτης αποτελεί προσωπική μεταφραστική προσπάθεια βιβλίων, κειμένων και άρθρων αυτών των οικονομολόγων.

Στο 1ο κεφάλαιο, επιχειρείται συνοπτική καταγραφή του εννοιολογικού προσδιορισμού των εννοιών παιδείας και εκπαίδευσης, σύντομη ιστορική προσέγγιση της Παιδείας-Εκπαίδευσης οι επιπτώσεις στην κοινωνική διάρθρωση, οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ατέλειες του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, καταγράφεται η διασύνδεση της οικονομίας με την εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος των τεχνολογικών εξελίξεων και της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση, η κοινωνική διάστασή της και αναλύονται συνοπτικά οι έννοιες των οικονομικών της παιδείας και της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Στο 2ο κεφάλαιο, καταγράφονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις επιφανών εκπροσώπων της Κλασικής Πολιτικής Οικονομίας για το ρόλο της παιδείας στο κοινωνικό σύνολο και την οικονομία. Μελετώνται λοιπόν, ο Adam Smith και ο John Stuart Mill στην κριτική διάσταση για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς της εποχής, στον κοινωνικό καταμερισμό της επιστημονικής γνώσης και της εργασίας, στις επιπτώσεις στην κοινωνική διάρθρωση του ρόλου της εκπαίδευσης, στη ρυθμιστική λειτουργία της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και στα ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο 3ο κεφάλαιο, καταγράφονται προσεγγίσεις της Νεοκλασικής Πολιτικής Οικονομίας, της θεωρητικής και εμπειρικής σχολής της έννοιας ανθρώπινου κεφαλαίου. Μελετώνται πολυβραβευμένοι οικονομολόγοι, όπως οι Alfred Marshall, Theodore William Schultz, Gary Stanley Becker, Jacob Mincer, Mark Blaug και ο Γιώργος Ψαχαρόπουλος, οι οποίοι κατέγραψαν μεθοδικά την οικονομική διάσταση του ρόλου της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε εργασία, απασχόληση και επαγγελματική κατάρτιση και ανέδειξαν με οικονομετρικά στοιχεία τη σπουδαιότητα των οικονομικών της παιδείας στη σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα.

Επιπλέον αξιολόγησαν την αποδοτικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση, εκτίμησαν τη διανομή του εισοδήματος ως απόρροια της εκπαιδευτικής λειτουργίας και ανέλυσαν κοινωνικές προεκτάσεις σε θέματα φυλετικών διακρίσεων, μετανάστευσης, ανεργίας, ατομικών και κοινωνικών πνευματικών και ψυχικών επιλογών. Επίσης, καταγράφονται στοιχεία που αφορούν διεθνείς μετρήσεις και αξιολογήσεις του ρόλου της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και ανάλογες μελέτες για την Ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος, στο 4ο κεφάλαιο, καταγράφονται συνοπτικά συμπεράσματα των θέσεων που αναλύθηκαν εκτενώς στα προηγούμενα κεφάλαια.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση, ανθρώπινο κεφάλαιο, κατάρτιση, οικονομική ανάπτυξη, εκπαιδευτική πολιτική

Κωδικοί JEL

B12, B25, H52, I21, I28

ABSTRACT

This review of human capital theory begins in 1776 and ends in the 1990s, when the theoretical and empirical foundations of the field were articulated and established. The review is organized to provide a general reference to human capital theory, its historical development, and its major methodological approaches. While human capital research has not been limited to education, it usually includes empirical measures of education and produces results that affect educators and education policy.

The paper highlights that economics of education formally evolved in the last century, but its conceptualization was articulated centuries ago. The most prominent economists to address issues of human capital were A. Smith, J. S. Mill and A. Marshall. The residual portion of economic growth which was unexplained by traditional economic inputs was, instead, one main reason of the spreading of the literature on education after 1960. In those years, the Chicago School by T. Schultz, G. Becker, J. Mincer and later other economists as M. Blaug and G. Psacharopoulos adopted the rates of return approach on human capital investments as fundamental base of research.

Review of the studies that were conceived by Nobel prize laureates and historically prominent economists supports the position that educators should draw their own informed conclusions and define the agenda of future human capital research.

Keywords

Education, Human capital, training skills, economic growth, educational policy.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διπλωματική εργασία πραγματεύεται το θέμα της παραγωγής του αγαθού παιδεία στην Κλασική και στη Νεοκλασική Πολιτική Οικονομία.

Το ενδιαφέρον μου για την εκπόνηση αυτής της μελέτης πρόκυψε τα τελευταία χρόνια, όταν ως μαθήτρια και φοιτήτρια αντιμετώπισα έντονο προβληματισμό, αβεβαιότητα, επίπονη πνευματική και ψυχική κόπωση μέσα στο πολυδαίδαλο εκπαιδευτικό σύστημα για την επιλογή πορείας που σχετίζεται με τη μελλοντική επαγγελματική μου προοπτική. Παράλληλα, αντιλήφθηκα ανάλογες διαπιστώσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των ανθρώπων της νέας γενιάς που ονειρεύονται και προσδοκούν καλύτερη παιδεία, ποιοτική εκπαίδευση και ουσιαστικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Ταυτόχρονα, κατανόησα τις γενναίες οικονομικές θυσίες, στις οποίες υποβάλλεται το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και φοιτητή στη προσπάθεια να συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπλήρωση των στόχων των παιδιών.

Επίσης, συμμετέχοντας ενεργά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διάρθρωσης, κατανόησα τα σοβαρά κενά που αφορούν τη συνολική υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά κυρίως την ανεπαρκή ποιοτική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Συνειδητοποίησα την ανυπαρξία ουσιαστικών μηχανισμών αξιολόγησης των παραγόμενων αποτελεσμάτων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές, με τρόπο που θα εντοπίζουν έγκαιρα και θα παρεμβαίνουν διορθωτικά στις ατέλειες του συστήματος αλλά και θα προστατεύουν όλους τους πιθανούς αποδέκτες.

Επιπρόσθετα, παρακολούθησα τις διεθνείς κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις που ανέδειξαν αλυσίδα προβληματισμών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Τέλος, ασχολήθηκα με την επιχειρηματολογία που αναφέρεται στην αναγκαιότητα διαρκούς εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της άμεσης σύνδεσης με την αγορά εργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τις σύγχρονες ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις.

«Οι ρίζες της εκπαίδευσης είναι πικρές, αλλά ο καρπός της γλυκός».

Αριστοτέλης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΑΙΔΕΙΑ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ

1.1.Εννοιολογικός προσδιορισμός παιδείας και εκπαίδευσης.

Με τον όρο *παιδεία* εννοούμε την απασχόληση με το παιδί και κυρίως την παιδαγωγική ενέργεια που καταβάλλει η οικογένεια και η πολιτεία για την ανατροφή, την εκπαίδευση και τη μόρφωση του παιδιού. Στη φράση *εγκύκλια παιδεία*, η λέξη παιδεία χρησιμοποιείται με την εξής σημασία: «Ο κύκλος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να δίνονται και να καλλιεργούνται με τη διδασκαλία και συνεπώς να αποτελούν το αντικείμενο της παιδείας».¹

Η λέξη «παιδεία» είναι παράγωγο του αρχαίου ρήματος «παιδεύω» που σημαίνει διδάσκω, εκπαιδεύω. Συνώνυμα, η λέξη παιδεία αναφέρεται στη νοητική και ψυχική καλλιέργεια ενός παιδιού, η οποία επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης στις διάφορες βαθμίδες. Η λέξη κουλτούρα ενσωματώνει τη δήλωση τόσο της πνευματικής καλλιέργειας, όσο και του πνευματικού πολιτισμού σε αντιδιαστολή προς τον τεχνικό και υλικό πολιτισμό. Εκτός από την παροχή γνώσεων, η εκπαίδευση αποσκοπεί επίσης στη μόρφωση του ανθρώπου καθώς και στη διάπλασή του, δηλαδή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ανάπτυξη του ήθους του. Οι έννοιες αυτές αποδίδονται επίσης, με τον όρο αγωγή.

Ουσιαστική παιδεία δεν μπορούμε να αποκτήσουμε, αν δεν τη θεμελιώσουμε στην πραγματική ζωή και το εκφραστικό όργανό της, τη γλώσσα και τη παράδοση των λαών. Αντιλαμβανόμαστε ότι, από την παιδεία εξαρτάται η ατομική ευτυχία και η κοινωνική ευημερία του ανθρώπου.

Οι αρχές της λέξης παιδείας ανιχνεύονται στον Αισχύλο και στο Σοφοκλή, δηλώνοντας την τροφή και την ανατροφή ενός παιδιού, αλλά και την καλλιέργεια ενός δέντρου. Στον Πλάτωνα, η λέξη σαφώς αναβαθμίζεται και αναδεικνύεται σε μέτρο γνώσης και αρετής, καλύπτοντας τελικώς τόσο την πλατωνική οντολογία, όσο και την πλατωνική επιστήμη.

*«Η παιδεία ενός τόπου πρέπει να δίνει στο κάθε παιδί τη μόρφωση που ταιριάζει με το φυσικό του, ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική θέση και φιλοδοξία του σπιτιού του».*²

¹ Βικιπαίδεια, ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια / Φράγκος Π. Χρήστος (1986), *Επίκαιρα θέματα παιδείας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα. / Χατζηδήμου Χ. Δημήτρης (2005), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ, Θεσσαλονίκη.

² Δελμούζος Αλέξανδρος (1958), «Από το Σχολείο Εργασίας», 1951. *Μελέτες και πάρεργα*, Α',132, Αθήνα.

«Μόνη αληθής κιβωτός και μόνον ασφαλές κλειδίον του πλούτου είναι η παιδεία».³

Με τον όρο *εκπαίδευση*, ορίζεται η καλλιέργεια με συστηματική διδασκαλία και άσκηση σε ειδικά ιδρύματα (σχολεία) των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων δεξιοτήτων των ατόμων, κυρίως των παιδιών και των νέων, για να μπορέσουν να ασκήσουν κάποιες επαγγελματικές ή άλλες δραστηριότητες.

Εκπαίδευση είναι η παρέμβαση της Πολιτείας, μέσω του Σχολείου που αποτελεί θεσμό της, στη σωματική, ψυχική και πνευματική ανάπτυξη των νέων. Η παρέμβαση αυτή γίνεται με βάση ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα και είναι χρονικά οριοθετημένη. Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «εκπαιδύω», που σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω, διαπαιδαγωγώ.

Κάποιοι άλλοι γνωστοί ορισμοί για την εκπαίδευση:

- Σύμφωνα με τον **Durkheim**⁴, «η εκπαίδευση ορίζεται ως η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή».
- Σύμφωνα με τον **Piaget**⁵, «Η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρχουν πολλοί, ακόμη κι αν οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου. Χρειάζεται η διαμόρφωση εφευρετών, ανακαινιστών, όχι κομφορμιστών».
- Στο βιβλίο του **Τσαούση**⁶, «Λεξικό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», συναντάμε τον παρακάτω ορισμό: «Εκπαίδευση είναι μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενό της τη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς (εντός ειδικών ιδρυμάτων).

³ Κοραΐς Αδαμάντιος (1820), Επιστολή προς τους Δημογέροντες και Προεστώτες της νήσου Ύδρας, *Αλληλογραφία*, Δ'. Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, 1982.(240,8-9).

⁴ Ντυρκέμ Ε. (1998) Η εκπαίδευση, η φύση της, ο ρόλος της, μετάφραση Θ. Ανθογαλίδου, *Virtual School*, The sciences of Education Online, Τόμος 1, Τεύχος 1/ Φράγκος Π. Χρήστος (1986), *Επίκαιρα θέματα παιδείας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα. / Πολυχρονόπουλος Πάνος (1992), *Φιλοσοφία της παιδείας, Το υπόβαθρο της εκπαιδευτικής πολιτικής*, Εκδόσεις Παιδαγωγία, Αθήνα / Το λεξικό της κοινής νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη/ Live-Pedia(www.livopedia.gr/) / Μαρωνίτης Δ.Ν.(2009), *Παιδεία και εκπαίδευση*, *Βήμα*, σελ. 1

⁵ Piaget Jean (2000), *Περί παιδαγωγικής*, Μεταφρ. Αβαριτσιώτη Μαρία, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. / Φράγκος Π. Χρήστος (1986), *Επίκαιρα θέματα παιδείας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

⁶ Τσαούσης Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή οποιονδήποτε άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα και αφετέρου υλοποιείται από αυτούς τους φορείς. Επειδή η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της οφείλει να την έχει εξολοκλήρου η Πολιτεία.

Σύμφωνα με τον *Durkheim*, οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη των κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών πρέπει να ερμηνεύονται. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αλλάζει καθώς αλλάζει η κοινωνία. Διαφοροποιήσεις στη σημασία του όρου εμφανίστηκαν στην εποχή της Αναγέννησης και του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, όπου η μελέτη της κλασικής γραμματείας αντικατέστησε την αυστηρή εκπαίδευση στη λογική που κατείχε κεντρική θέση στο σχολαστικισμό του Μεσαίωνα. Τώρα πια δινόταν έμφαση στην ελκυστικότητα της παρουσίασης, την κομψότητα της μορφής, στο εκλεπτυσμένο και επεξεργασμένο ύφος και όχι στην ανάπτυξη της δύναμης της λογικής.

Η αγωγή, η εκπαίδευση, η διδασκαλία είναι ειδικές και συστηματικές διαδικασίες επηρεασμού και μορφοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, η αγωγή είναι μια διαδικασία προσανατολισμού που κατευθύνει τους ανθρώπους στη συγκρότηση και αξιολόγηση των εμπειριών τους με έναν καθορισμένο τρόπο. Η εκπαίδευση οδηγεί τους ανθρώπους στην απόκτηση γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων και προδιαθέσεων. Τέλος, η διδασκαλία είναι μια διαδικασία μετάδοσης και δημιουργίας συνθηκών για την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων από τους ανθρώπους, την εσωτερίκευση συγκεκριμένων αξιών, την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και τον εθισμό σε συγκεκριμένους τρόπους δράσης - αντίδρασης.

- Διδασκαλία: μέσο για την επίτευξη της εκπαίδευσης.
- Εκπαίδευση: μέσο για την επίτευξη της αγωγής.
- Αγωγή: μέσο για την επίτευξη της παιδείας.

Οι Βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι:

- Στοιχειώδης ή Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Ανώτερη εκπαίδευση.
- Ανώτατη εκπαίδευση.

Ο όρος *εκπαίδευση* πρωτοεμφανίστηκε το 12ο αιώνα στις Β. Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Γερμανία και Τσεχία για την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού, μιας και έχουμε τη βιομηχανική επανάσταση στην Αγγλία, το 18ο αιώνα. Η παροχή δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης γινόταν από φιλανθρωπικές και θρησκευτικές οργανώσεις, ο στόχος των οποίων ήταν πρωταρχικά ηθικός και η αντίληψή τους για το βαθμό μόρφωσης που ήταν αναγκαίος, ήταν πολύ περιορισμένη.

Είναι δυνατόν να σημειώσει κανείς δύο πολύ βασικούς σταθμούς στην ιστορία της εκπαίδευσης του τελευταίου αιώνα.

- Ο πρώτος σταθμός χρονολογείται στις αρχές του 20ού αιώνα και χαρακτηρίζει τη μετάβαση από το λεγόμενο «παλαιό» στο «νέο» σχολείο (σχολείο εργασίας). Επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εσωτερική μορφή και λειτουργία της εκπαίδευσης, δηλαδή στο περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή.
- Ο δεύτερος σταθμός καλύπτει την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, όπου μεταδίδεται το εκάστοτε ισχύον σύστημα γνώσεων και αξιών σε κάθε κοινωνική ομάδα. Ασκείται κοινωνικός έλεγχος, το παιδαγωγικό έργο γίνεται πλέον επάγγελμα και διαμορφώνεται ένα πλέγμα προσδοκιών και νορμών για το φορέα του επαγγελματικού ρόλου.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή. Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν έχει ξεκαθαρισμένους σκοπούς, λόγω της γρήγορης ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, γίνονται γενικά αποδεκτοί οι παρακάτω σκοποί:

- Ο σχηματισμός του χαρακτήρα που θα βοηθήσει τους νέους στις σχέσεις τους με τους συναθρώπους τους.
- Η ανάπτυξη της ευφυΐας.
- Η μετάδοση και η βελτίωση της εθνικής κουλτούρας.
- Ο εφοδιασμός των νέων με γνώσεις και δεξιότητες ανάλογα με τις ικανότητές τους, ώστε να κερδίσουν τα απαραίτητα για τη ζωή και να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας.
- Η προσπάθεια να γίνουν οι νέοι ικανοί να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Επιπλέον, ο **D.J.O'Connor**⁷ λέει ότι, οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να είναι:

- Ο εφοδιασμός των ανθρώπων με βασικές δεξιότητες που χρειάζονται είτε για να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία, είτε για να αναζητήσουν περισσότερη γνώση.
- Ο εφοδιασμός με επαγγελματική κατάρτιση που θα τους βοηθήσει να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα της ζωής.
- Η αφύπνιση του ενδιαφέροντος και της αγάπης για γνώση.
- Η απόκτηση κριτικής σκέψης.
- Η επαφή με την κουλτούρα και τα επιτεύγματα του ανθρώπου.
- Η ηθική εξύψωση του ατόμου και η ανάπτυξη ηθικής συνείδησης - ήθους.

Οι σκοποί αυτοί δείχνουν ότι, η εκπαίδευση είναι μια ουδέτερη και αυτόνομη διαδικασία που δεν έχει καμία σχέση με το δογματισμό και τους αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας και αποβλέπει στην ανάπτυξη των αναλυτικών και συνθετικών ικανοτήτων του ατόμου. Αλλά είναι αδύνατο να επιτευχθεί αυτό, όταν η εκπαίδευση είναι ξεκομμένη από τον κοινωνικό της περίγυρο. Το άτομο είναι ανάγκη να θεωρήσει τον εαυτό του αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας και να μορφωθεί σ' αυτά τα πλαίσια, επειδή οι συνθήκες για την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μπορούν να δημιουργηθούν μόνο μέσα σε μια κοινωνία, χωρίς ανταγωνισμούς και κοινωνικές διακρίσεις.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η παιδεία και η εκπαίδευση δεν είναι ταυτόσημοι όροι. Η εκπαίδευση είναι θεσμός της πολιτείας με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο και έχει καθορισμένη χρονική διάρκεια. Αντίθετα, η παιδεία δεν περιορίζεται σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία. Επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, αφού το άτομο δεν σταματά να δέχεται επιδράσεις και ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Η έννοια παιδεία είναι πλατύτερη από την έννοια εκπαίδευση.

⁷ Marples R. (2002), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα / Κόκκοτας Β.Π. (1983), *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα. / Herder (1968), *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα / Banks O. (1987), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη / Blackledge D., Hunt B. (1995), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα / Χατζηδήμου Χ. Δημήτρης (2005), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ, Θεσσαλονίκη.

1.2. Αποσαφηνίσεις και εννοιολογικές προσεγγίσεις παιδείας–εκπαίδευσης στην κοινωνική διάσταση.

Η παιδεία είναι μια πρακτική λειτουργία που τελείται με τρόπο φυσικό και εμπειρικό. Ξέρει κάποιος κάτι, όσο το ξέρει, και αυτό το «κάτι» το μεταδίδει σε κάποιους άλλους όπως μπορεί: άμεσα ή έμμεσα, σκόπιμα ή τυχαία, εκούσια ή ακούσια, με λόγια ή με την ίδια τη δουλειά του, με τη στάση του και τη συμπεριφορά του. Η κάθε ενέργεια και ο κάθε λόγος έχει μια διάσταση παιδευτική, εντάσσεται στο ευρύτερο κύκλωμα της επικοινωνίας και γίνεται «μήνυμα» που επηρεάζει συνειδητά ή ασυνείδητα το «δέκτη»⁸. Όχι λοιπόν μόνο η οικογένεια, το σχολείο, οι θεσμοί της πολιτείας και οι φορείς τους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι ποικίλες οργανώσεις και οργανωμένες ομάδες, όχι μόνο το στενό περιβάλλον, οι φίλοι, οι συνεργάτες, οι συνάδελφοι, οι συμμαθητές, αλλά όλο το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, ασκεί παιδευτική επίδραση.

Αυτό δεν συμβαίνει βέβαια μόνο σε μια ορισμένη ηλικία, αλλά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Οποσδήποτε, οι παιδευτικές επιδράσεις είναι περισσότερες και εντονότερες στην παιδική ηλικία που το άτομο παρουσιάζει μεγαλύτερη πλαστικότητα, αλλά δεν παύουν να επενεργούν και στην υπόλοιπη ζωή. Όσο ο άνθρωπος κρατάει τα μάτια του ανοιχτά και το πνεύμα του σε εγρήγορση, εξακολουθεί να διαμορφώνεται, δηλαδή να προσαρμόζεται στην κοινωνία και να κοινωνικοποιείται.

Εκτός από τον παραπάνω ευρύτατο ορισμό που ταυτίζει την παιδεία με την κοινωνικοποίηση, δηλαδή με την όλη διαδικασία ένταξης και προσαρμογής του ατόμου στη μεταβαλλόμενη κοινωνία, το παιδευτικό φαινόμενο έχει λάβει εξειδικευμένη μορφή από τις πολύ παλιές κοινωνίες. Ως εξειδικευμένη κοινωνική λειτουργία, η παιδεία παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Είναι δράση συνειδητή, σκόπιμη και συστηματική.
- Ασκείται από την ώριμη γενιά και συνήθως με ειδικούς εκπροσώπους της.
- Απευθύνεται στους νέους και στα παιδιά, δηλαδή στη γενιά που δεν είναι ακόμη ώριμη για την κοινωνική ζωή.
- Έχει σκοπό να αναπτύξει ορισμένες φυσικές, διανοητικές, ηθικές ή τεχνικές ιδιότητες και ικανότητες, τις οποίες η συγκεκριμένη κοινωνία χρειάζεται για τη διατήρηση και τη συνέχεια της.

⁸ Μπαλάσκας Κώστας (1989), *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, σελ.15-18.

Η παιδεία, ως εξειδικευμένη κοινωνική δραστηριότητα, αποτελεί θεσμό με πολυμορφία ανάλογη προς τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις στον τόπο και στο χρόνο, όπως συμβαίνει άλλωστε με όλους τους θεσμούς. Στις πιο απλές μορφές κοινωνίας αντιστοιχούν απλούστεροι θεσμοί, ενώ στις ανεπτυγμένες σύγχρονες κοινωνίες οι θεσμοί, άρα και ο εκπαιδευτικός, είναι συνθετότεροι και πολυπλοκότεροι. Η θεσμική όψη της παιδείας ονομάζεται εκπαίδευση.

Παιδεία και εκπαίδευση βρίσκονται σε συμμαχική και συνάμα σε αντίπαλη σχέση. Κοινός τους παρονομαστής παραμένει η διαβαθμισμένη γνώση, ως μάθηση ασκημένη εντός θεσμοθετημένων θυλάκων της πολιτείας, χωρίς να αποκλείεται και η ιδιωτική κηδεμονία τους που παίρνει τη μορφή ταξικής και οικονομικής υπεροχής σε ορισμένες περιπτώσεις. Από εκεί και πέρα αρχίζουν προφανείς διαφορές, ανάλογα με το χώρο και το χρόνο που αυξομειώνονται χωρίς να καταργούνται. Οι διαφορές αυτές μοιράζονται σε θεμιτές και αθέμιτες.

Οι θεμιτές προκύπτουν από τη διαφορετική τους φύση και τον αποκλίνοντα προορισμό τους. Δηλαδή, η παιδεία είναι περισσότερο μέθοδος, ενώ η εκπαίδευση κυρίως πράξη. Η παιδεία είναι λειτουργία λίγο πολύ ελεύθερη που αναγνωρίζεται στις προδρομικές κυρίως εφαρμογές των γραμμάτων και των τεχνών. Αντίθετα, η εκπαίδευση ελέγχεται εκ προθέσεως εντεταλμένη. Η παιδεία είναι προαιρετική, ενώ η εκπαίδευση θεωρείται υποχρεωτική. Γενικότερα, η παιδεία είναι σύστημα ανοιχτό που αντιστέκεται στον άμεσο έλεγχο της πολιτείας αλλά και των ιδιωτικών φορέων, τουλάχιστον σε θέματα αρχής. Η εκπαίδευση προγραμματίζεται και περιορίζεται από τις μεταβαλλόμενες συχνά προθέσεις και ορέξεις της εξουσίας. Τέλος, η παιδεία υπόσχεται έρευνα και παραγωγή νέας γνώσης που συμπληρώνει, διορθώνει ή ακυρώνει την προηγούμενη. Η εκπαίδευση αντίθετα εκπροσωπεί και μεταδίδει την κεκτημένη γνώση, δυσφορώντας με τις πειραματικές μετατροπές και ανατροπές.

Γενικά, η λεγόμενη κοινή γνώμη θεωρεί δεδομένο και αυτονόητο πώς ότι λέγεται εκπαίδευση είναι καλό πράγμα και όσο περισσότερη εκπαίδευση, τόσο το καλύτερο. Αυτό, άλλωστε, υπονοείται όταν επισημαίνεται πώς όσοι είναι διαβασμένοι, μορφωμένοι, καλλιεργημένοι, όχι μόνο γνωρίζουν περισσότερα, αλλά είναι γενικά καλύτεροι σαν άνθρωποι και ευτυχέστεροι.

Ο ανθρωπολόγος **E. Leach**⁹ επισημαίνει εύστοχα, «για τον κυνικό παρατηρητή δεν είναι καθόλου αυτονόητο πως η επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία κάνει τους ανθρώπους ευτυχέστερους, ούτε τους κάνει καλύτερους πολίτες αυτού του κόσμου. Δύσκολα επίσης, θα δεχόταν σήμερα κανείς πως ο Αμερικανός πολίτης, με το υψηλότερο κατά μέσο όρο εκπαιδευτικό επίπεδο στον κόσμο, αποτελεί το πρότυπο κοινωνικής και πολιτισμικής ύπαρξης και συμπεριφοράς». Τα ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν αν αναλογιστεί κανείς που οδηγήθηκε στο μεσοπόλεμο ο γερμανικός λαός, αν και είχε το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Με τον όρο *εκπαίδευση* προσδιορίζεται κάθε είδος επίσημης και θεσμοθετημένης μορφής διδασκαλίας που διεξάγεται σε σχολεία όλων των βαθμίδων, στις τεχνικές επαγγελματικές σχολές και στα πανεπιστήμια, ανεξάρτητα από το αν παρέχεται από το κράτος ή τους ιδιωτικούς φορείς. Έτσι, η έννοια εκπαίδευση περιορίζεται τεχνητά, αφού δεν περιλαμβάνει όλες τις μορφές και τις φάσεις της συνολικής διαδικασίας εκμάθησης.

Οι παιδευτικές διαδικασίες επιτελούνται από παιδευτικούς μηχανισμούς, εκτός των επίσημων σχολικών: η οικογένεια, η εκκλησία, το κόμμα, το συνδικάτο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, κυρίως η τηλεόραση στην εποχή μας, ο κινηματογράφος, οι εφημερίδες, τα περιοδικά και πρόσφατα το διαδίκτυο, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και το σχολείο κινδυνεύει να μοιάζει απολίθωμα άλλων εποχών.

Η αναζήτηση των σχέσεων εκπαίδευσης και παιδείας ή κουλτούρας - πολιτισμού θα ήταν μάλλον άγονη, χωρίς την αποδοχή του αμφίδρομου χαρακτήρα τους. Γιατί, αν το εκπαιδευτικό καθεστώς προκαθορίζει σε μεγάλο βαθμό το καθεστώς της παιδείας, ισχύει πως η εκπαίδευση δεν είναι κυρίως ο μοχλός κίνησης του πολιτισμού μας, όσο το αποτέλεσμά του. Στόχος της εκπαίδευσης μπορεί να είναι ένα ανώτερο πολιτιστικό επίπεδο, όμως είναι αδιανόητο ένας πολιτισμένος λαός να μην έχει στο επίκεντρο της προβληματικής του τους βασικούς μηχανισμούς αναμετάδοσης και αναπαραγωγής του πολιτισμού. Μέσα από τις παραπάνω διαδοχικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και της σχέσης με την παιδεία και τον πολιτισμό μιας εποχής, φτάνουμε σε μια άλλη διατύπωση που εμπεριέχει το στοιχείο της δυναμικής επενέργειας μεταξύ ατόμου, εκπαίδευσης και πολιτισμού.

⁹ Μαρωνίτης Δ.Ν. (2009), *Παιδεία και εκπαίδευση*, Βήμα, σελ.1 / Πεσμαζόγλου Στέφανος (1999), *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στη Ελλάδα 1948-1985 Το Ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.40-44.

Η εκπαίδευση διαμεσολαβεί στη διαδικασία ενοποίησης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Αποτελεί κριτική διαδικασία που έχει στο επίκεντρο της το πρόβλημα της μετατροπής των ιδεών σε υλική δύναμη (γκραμισιανό πλαίσιο)¹⁰. Στο πλαίσιο αυτό, νοείται ως η διαμεσολάβηση, με την οποία ο άνθρωπος γίνεται ικανός να επενεργήσει πάνω στην πραγματικότητα αναπαράγοντας ή αλλάζοντας την. Απόρροια αυτής της συλλογιστικής είναι η θεώρηση του σχολείου και γενικότερα των εκπαιδευτικών μηχανισμών, ως θεσμική έκφραση της σύζευξης της γνώσης και της πράξης σε συγκεκριμένη κοινωνία και συγκεκριμένη εποχή.

Η συνολική παιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο αυτό ολοκληρώνεται σε δύο φάσεις:

- στη φάση συνειδητοποίησης μιας αντικειμενικής κατάστασης ή της υποκειμενικής (εσωτερίκευσης) του αντικειμενικού έξω κόσμου και
- στη φάση ενσωμάτωσης της κατακτημένης αυτής γνώσης (αλήθειας) στον έξω κόσμο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδευτική διαδικασία προσλαμβάνει καθαρτική διάσταση. Η συνειδητοποίηση θεωρείται άκυρη, εφόσον το κοινωνικό σύνολο δεν την απορροφήσει και εφόσον οποιαδήποτε γνώση δεν γίνει κτήμα του συνόλου, αλλά απομονωθεί στα μύχια μιας ατομικής συνείδησης. Για αυτό και συστατικό στοιχείο της παιδείας, γίνεται η έννοια της ενεργούς αλήθειας. Η ολοκλήρωση της παιδευτικής διαδικασίας δεν νοείται χωρίς την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στον έξω κόσμο, από τον οποίο άλλωστε προήλθε. Η εκπαίδευση προσλαμβάνει έτσι τη μορφή αγώνα εναντίον των ενστίκτων. Γίνεται διαδικασία μύησης στην αλήθεια, δηλαδή σε διάφορες επιστημονικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλήθειες.

Το σημαντικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι η παιδευτική διαδικασία δεν ολοκληρώνεται την ώρα της εκμάθησης, αλλά όταν η γνώση και η θεωρία γίνεται πράξη. Η γνωστική διαδικασία δεν αποτελεί μια στιγμή αυτόνομη και ανεξάρτητη από τη φάση εφαρμογής της. Η πράξη αποτελεί την αρχή και το τέλος κάθε γνωστικής διαδικασίας, από αυτήν εξαρτάται και σε αυτή στοχεύει, και αποτελεί το μοναδικό κριτήριο αλήθειας της γνώσης. Η εργασία και η παραγωγή αποτελούν συστατικό στοιχείο της παιδευτικής διαδικασίας στο βαθμό που σχετίζονται με την εκμάθηση ειδικοτήτων.

Έτσι, ο ξυλουργός κρίνεται όταν κατασκευάζει τα έπιπλα, ο αρχιτέκτονας ή ο πολιτικός μηχανικός όταν οικοδομούν το σπίτι ή το συνοικισμό.

¹⁰ Πεσμαζόγλου Στέφανος (1999), *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στη Ελλάδα 1948-1985 Το Ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.45-48.

Διευρύνοντας τον προβληματισμό, θα λέγαμε πως οι συνήθειες, οι αξίες και η καλλιέργεια ενός ατόμου δεν κρίνονται από την επίδειξη πολυμάθειας, αλλά από τη συμπεριφορά του στην καθημερινή του ζωή. Οι πολιτικές απόψεις, η ιδεολογία, οι αντιλήψεις για την κοινωνία και την εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα βαθύτερων και ευρύτερων γνώσεων, δεν κρίνονται από την προβολή τους ή την προπαγάνδισή τους, αλλά από την εφαρμογή τους.

Η συγκεκριμένη πολιτική παρέμβαση ενός ατόμου, ενός συνδικάτου ή κόμματος στην καθημερινή πολιτική συγκυρία και στις συγκεκριμένες κοινωνικές συγκρούσεις σε διεθνές, εθνικό, περιφερειακό ή δημοτικό επίπεδο αποτελεί το κριτήριο του είδους και της ποιότητας της πολιτικής και κοινωνικής του παιδείας. Τα τελικά προϊόντα, είτε είναι αποτέλεσμα τεχνολογικής εφαρμογής και τεχνικής επεξεργασίας, είτε είναι εφημερίδα, βιβλίο, διαδίκτυο αποτελούν σαφέστερες αντανakλάσεις της παιδείας και του πολιτισμού της εποχής.

Οι διαδοχικές επιστημονικές προσεγγίσεις και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της εκπαίδευσης δεν εντάχθηκαν στο μέρος αυτό ως επιπρόσθετη επεξεργασία σχολαστικού ή ακαδημαϊκού περιεχομένου. Η αναγκαιότητα τους σχετίζεται απόλυτα με την αποφυγή κάθε διαπραγμάτευσης στο σώμα των οικονομικών της εκπαίδευσης. Η συγκρότηση προτύπων ανάλυσης της εκπαίδευσης έξω από τα συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια και η προβολή εκπαιδευτικών αναγκών στο μέλλον, χωρίς την αναζήτηση των μηχανισμών έκφρασής τους, αφαιρεί κάθε δυνατότητα ερμηνείας της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας¹¹.

Για να αποκτήσει ο οικονομικός προβληματισμός αναλυτική ισχύ, είναι ανάγκη να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πλέγμα συνιστωσών που καθορίζουν την πραγματική δυναμική των κοινωνικών σχηματισμών. Η καταγραφή των επιμέρους επιστημονικών κατευθύνσεων που έχουν σημαντικές προεκτάσεις στο συνολικό εκπαιδευτικό προβληματισμό, αποτελεί το αναγκαίο βήμα στη συνολική κριτική θεώρηση των οικονομικών της εκπαίδευσης μετά την προηγηθείσα εξέταση της συνοχής της εσωτερικής τους λογικής. Άλλωστε, στον επιστημονικό αυτό περίγυρο βρίσκεται το επιστημολογικό, ιδεολογικό και πραγματολογικό υπόβαθρο τους.

¹¹ Πεσμαζόγλου Στέφανος (1999), *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στη Ελλάδα 1948-1985 Το Ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.35-38.

Το αντικείμενο οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετίζεται με τη γνώση είτε πρόκειται για την αναπαραγωγή της, είτε για την παραγωγή νέας. Στην ιστορία της φιλοσοφίας, από τους αρχαίους και μέχρι τους μετά αναγεννησιακούς Άγγλους και Γερμανούς διανοητές και ως τις πολύ πρόσφατες επιστημολογικές συζητήσεις, η φιλοσοφία της γνώσης, η ανάλυση στα συστατικά της στοιχεία και η αναζήτηση της φύσης των θεμελίων της αποτέλεσαν κεντρικά προβλήματα. Είναι αυτονόητο ότι, η γενικότερη φιλοσοφική θεώρηση επηρεάζει αποφασιστικά την ανθρωποκεντρική, τεχνοκρατική, ιδεαλιστική και υλιστική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μηχανισμών¹².

Από το ζήτημα του προσδιορισμού της φύσης ή των θεμελίων της γνώσης, οδηγούμαστε στο εξίσου κρίσιμο πρόβλημα της ανίχνευσης της γνωστικής διαδικασίας. Οι θεωρίες των διαδικασιών εκμάθησης προέρχονται από το χώρο της ψυχολογίας, ως επιστήμης της πνευματικής ζωής και οι σχολές της ψυχολογίας διακρίνονται ανάλογα με τις μεθόδους τους και τις απαντήσεις τους στα προβλήματα της πνευματικής λειτουργίας του ανθρώπου.

Από τους προβληματισμούς για τον τρόπο λειτουργίας των γνωστικών μηχανισμών του ανθρώπου οδηγούμαστε στις διαδικασίες εκμάθησης κατά βαθμίδα και τύπο του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν μπορούμε να μιλάμε για μία, αλλά για πολλές διαδικασίες εκμάθησης ανάλογα με το είδος των μαθημάτων, τη βαθμίδα εκπαίδευσης (βρεφικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμια) και την κοινωνική ομάδα στην οποία απευθύνονται. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιστήμης έχουν τη θέση τους και οι παιδαγωγικές αναζητήσεις για τον προσδιορισμό του τρόπου κατανομής του χρόνου ανάμεσα στην από καθέδρας διδασκαλία και την πράξη, τη μαθητεία, την εμπειρία και τις εφαρμογές. Όμως, η θεμελίωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής έχει οργανική σχέση με την παιδαγωγική θεωρία που ενυπάρχει στους υπολογισμούς αποδοτικότητας.

Συστατικό στοιχείο της συνολικής παιδευτικής διαδικασίας είναι οι συνήθειες και οι συμπεριφορές που αναμεταδίδονται σε κάθε κοινωνία και εποχή. Αντικείμενο μελέτης της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της εθνολογίας είναι ο συνολικός τρόπος ζωής κοινωνιών ή κοινωνικών ομάδων, όπως τρόποι ομιλίας, συμπεριφοράς, διατροφής, ρουχισμού, αξίες, οικολογική και κοινωνική συνείδηση που αποτελούν επίκτητες συνήθειες ως αποτέλεσμα διαδικασιών εκμάθησης, όπου ελάχιστα προέρχονται από το σχολείο.

¹² Banks O. (1987), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη / Blackledge D., Hunt B. (1995), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα.

Το συντηρητικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίζεται αφενός στη μιμητική υφή της πολιτισμικής αναμετάδοσης και αφετέρου στον εξαναγκασμό απόκτησης ορισμένων γνώσεων λειτουργικού περιεχομένου με σημασία ως προς την επικοινωνία, τις ανταλλαγές υλικών αγαθών και τον πόλεμο. Στους προφορικούς πολιτισμούς, που απασχολούν κυρίως με την κοινωνική ανθρωπολογία, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν ελέγχεται από μια κρατική γραφειοκρατία ή από εκπαιδευτικούς λειτουργούς, η ύπαρξη των οποίων είναι αποτέλεσμα σύγχρονων μορφών καταμερισμού εργασίας.

Στην εξέταση των σχέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας, οι περισσότερες προσεγγίσεις ή θεωρίες εντάσσονται στο χώρο της κοινωνιολογίας και ειδικότερα στο χώρο που προσδιορίζεται από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από τις αποχρώσεις, τις διαφορές έμφασης και τις συγκρούμενες αντιλήψεις και ιδεολογίες, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως συνολικά το κύριο σώμα της βιβλιογραφίας αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμό περιφρούρησης των ηθικών και ιδεολογικών πλαισίων μιας κοινωνίας και ως μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής.

1.3. Επίπεδα ανάπτυξης της Ιστορίας της Παιδείας-Εκπαίδευσης.

Μέρος της παιδαγωγικής ιστοριογραφίας καλύπτει ζητήματα ιστορίας των εκπαιδευτικών θεσμών και της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, κυρίως μετά το 19ο αιώνα. Μπορούμε να διακρίνουμε τρία βασικά επίπεδα ανάπτυξης της Ιστορίας της Παιδείας¹³.

Το πρώτο επίπεδο αναπτύσσεται στη βάση της παραδοσιακής, εμπειρικής, αφηγηματικής ιστοριογραφίας και περιλαμβάνει την ανάλυση επιμέρους στιγμών της Ιστορίας της Παιδείας, τη συμβολή κάποιων παιδαγωγών, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και το ρόλο κάποιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι επιμέρους στιγμές της Ιστορίας της Παιδείας δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές, αν δεν παρουσιαστούν στα πλαίσια της διαδικασίας που εντάσσονται.

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάλυση ευρύτερων ιστορικών περιόδων ανάπτυξης της Παιδείας, όπως η Παιδεία κατά την Αρχαιότητα, η Παιδεία κατά την εποχή του Μεσαίωνα και η Ιστορία της Παιδείας του **Marrou**, το 1961.

¹³ Δαφερμάκης Μ. (2003), *Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, Η Παιδεία στην αυγή του 20ου-21ου αιώνα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, σελ.1-9 / Χουρδάκης Α. (1995), *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα / Marrou H. (1961), *History of Education in Antiquity*, Sheed and Ward, London, *Ιστορία της Εκπαίδευσης κατά την Αρχαιότητα*, ελλην. μτφρ. Θ. Φωτεινοπούλου, Αθήνα.

Στο τρίτο επίπεδο γίνεται ανάλυση της θέσης και του ρόλου της Παιδείας στη δομή της κοινωνίας και του μετασχηματισμού της κατά τη διαδικασία της ιστορικής ανάπτυξης. Σε αυτό το επίπεδο είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί η υπέρβαση του αποσπασματικού χαρακτήρα της παιδαγωγικής ιστοριογραφίας και η ανάπτυξη μιας συνθετικής θεωρίας της Παιδείας στη βάση της γενίκευσης των ερευνητικών δεδομένων του συνόλου των Επιστημών της Αγωγής.

Η Παιδεία δεν αποτελούσε μια διαφοροποιημένη διαχωρισμένη διαδικασία, αλλά είχε τη μορφή σωματικής, εργασιακής, ηθικής, αισθητικής και νοητικής προετοιμασίας των νέων γενιών που πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της πρακτικής εργασιακής δραστηριότητας για την εξασφάλιση των απαραίτητων υλικών όρων για την επιβίωση της κοινότητας.

Εκπαίδευση είναι η παροχή παιδείας και αγωγής, με την οποία μεταδίδονται με συστηματικό τρόπο γνώσεις και αξίες. Συνήθως, στην εκπαίδευση δίνουν όλη την έκταση της διαδικασίας που σχετίζεται με τη μάθηση.

Πολλοί περιορίζουν την εκπαίδευση, στην είσοδο του νέου ατόμου στον κύκλο της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας. Αν θεωρήσουμε την εκπαίδευση κυρίως σαν είσοδο του νέου ατόμου στον κύκλο της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας, τότε γίνεται φανερή η σημασία της διαδικασίας αυτής τόσο για την ανανέωση, όσο και για την ανάπτυξη της ανθρώπινης κοινωνίας και του πολιτισμού.

Στο βαθμό που αναπτυσσόταν ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, η Παιδεία σταδιακά διαχωρίστηκε από την άμεση πρακτική δραστηριότητα των πρωτόγονων κοινοτήτων και μετατράπηκε σε σχετικά ανεξάρτητη διαδικασία.

Τα πρώτα εκπαιδευτικά μορφώματα κάλυπταν τις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, ενώ η πλειοψηφία του πληθυσμού παρέμενε αποκλεισμένη από την οργανωμένη εκπαίδευση. Η ανάπτυξη των εμπορικών και χρηματικών σχέσεων οδήγησε στη σταδιακή εξασθένιση της κοινότητας, ως υποκειμένου της αγωγής και στην ενίσχυση της τάσης ανεξαρτητοποίησης των ατόμων.

Οι αξίες που πρέπει να μεταδοθούν στα νέα μέλη μιας κοινωνίας είναι οι ηθικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και κοινωνικές που διαμορφώνονται μέσα στην κοινωνία ύστερα από μακρόχρονη διαδικασία. Η μετάδοση των αξιών αυτών είναι αναγκαία για τη διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας. Απαραίτητη είναι και η μετάδοση των γνώσεων που έχουν συσσωρευτεί μέσα σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν είναι η εμπειρία ενός μόνο λαού, αλλά πολλών λαών, μια εμπειρία που ανταλλάσσουν μεταξύ τους με τη βοήθεια των οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών σχέσεων.

1.4. Ιστορική προσέγγιση στις έννοιες παιδεία - εκπαίδευση.

Η συσσώρευση των γνώσεων αρχίζει από τη στιγμή που ο πρώτος άνθρωπος ένιωσε την ανάγκη για να επιβιώσει, να παρατηρήσει το γύρω του κόσμο, να βρει τα εργαλεία για την τροφή του και να ανακαλύψει τον τρόπο να προφυλαχθεί από τις άσχημες καιρικές συνθήκες. Τις γνώσεις αυτές τις εμπλούτισε όσο περνούσε ο καιρός, με την πείρα που αποκτούσε αντιπαλεύοντας με το φυσικό κόσμο και από τις γνώσεις των άλλων ανθρώπων που ζούσε μαζί τους.

Από τη στιγμή που ο πρωτόγονος αυτός άνθρωπος μετέδωσε στα παιδιά του τις γνώσεις του, απαντώντας στις ερωτήσεις που του έκαναν, άρχισε η ιστορία της εκπαίδευσης. Έτσι, η οικογένεια ήταν ο πρώτος χώρος της εκπαίδευσης, το πρώτο σχολείο. Αργότερα, όταν οι άνθρωποι σχημάτισαν φυλές, η εκπαίδευση έγινε πιο συστηματική. Οι γεροντότεροι κάθε φυλής αναλάμβαναν το ρόλο του δασκάλου, γιατί κατείχαν τη μεγαλύτερη εμπειρία, η οποία ήταν το πρώτο γόνιμο έδαφος όπου φύτρωσε και αναπτύχθηκε η επιστήμη με τους διάφορους τομείς της. Ένας άλλος χώρος ήταν η κοινωνική ζωή, ο χώρος που οι άνθρωποι ανταλλάσσουν τις γνώσεις και την πείρα τους πάνω στα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Αλλά οι πρώτες πολιτισμένες κοινωνίες κατάλαβαν ότι η συστηματική εκπαίδευση ήταν αναγκαία για να μπορεί ο άνθρωπος, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, να προσαρμόζεται και να προσανατολίζεται στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να προσφέρει άμεσα στον εαυτό του και στους συνανθρώπους του¹⁴.

Η **Αίγυπτος** φαίνεται να έχει το προβάδισμα στην οργάνωση της επίσημης εκπαίδευσης. Στην περίοδο του Αρχαίου Βασιλείου (2.980-2.475 π.Χ.), υπήρχαν σχολεία προσαρτημένα στο παλάτι που πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους στα παιδιά του βασιλιά και των εύπορων τάξεων. Εκεί τα παιδιά μάθαιναν γραφή, πρακτική φιλοσοφία, ηθικά παραγγέλματα, καλούς τρόπους, γυμναστική και κολύμπι. Αργότερα, ιδρύθηκαν πολυάριθμοι εκδοτικοί οίκοι, όπου φοιτούσαν τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών τάξεων.

Από τα αρχαιότερα εκπαιδευτικά συστήματα επίσης, είναι και το **Κινέζικο**, αλλά από αυτό ελάχιστα πράγματα μας είναι γνωστά από τους πρώτους 18 αιώνες της ιστορίας του.

¹⁴ Μπουζάκης Σ. (2002), *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα / Χουρδάκης Α. (1995), *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα / Δαφερμάκης Μ. (2003), *Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, Η Παιδεία στην αυγή του 20ου-21ου αιώνα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, σελ.1-9 / Πατέλης Δ. (2002), *Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση*, Εκδόσεις Σαββάλα, Αθήνα.

Το σύστημα αυτό, μετά την εποχή του **Κομφούκιου** (511-478 π.Χ.), απέκτησε τέτοια μορφή που διατηρήθηκε με ασήμαντες μόνο μεταβολές ως τα τέλη του 19ου αιώνα. Το σύστημα αυτό αποτελούνταν από ένα σοφά οργανωμένο δίκτυο κατωτέρων και ανωτέρων σχολείων σε συνδυασμό με ορισμένους τακτικούς διαγωνισμούς κατευθυνόμενους από το κράτος.

Ο κυριότερος σκοπός του συστήματος ήταν η επιλογή υποψήφιων για κάθε είδους δημόσιο λειτούργημα, από τη θέση του δημοδιδάσκαλου ως τη θέση του μέλους του αυτοκρατορικού υπουργικού συμβουλίου. Η ύλη που διδασκόταν ήταν τα "Τέσσερα Βιβλία" και οι "Πέντε Κλασσικοί", δηλαδή την ιερή φιλοσοφία της Κίνας που έγραψαν ο Κομφούκιος και οι μαθητές του. Ο μαθητής αυτών των σχολείων ήταν υποχρεωμένος να αποστηθίζει το περιεχόμενο και να μιμείται τη μορφή των φιλολογικών αυτών αριστουργημάτων. Καμιά καινοτομία ύφους δεν ήταν ανεκτή. Αυτό το φαινόμενο, της χρησιμοποίησης των μέσων εκπαίδευσης για την αποτροπή της κοινωνικής αλλαγής, θεωρείται ως το μοναδικό στην Ιστορία.

Για μια περίοδο 19 αιώνων, τις Ινδίες κυβέρνησαν οι **Βραχμάνοι** νομοθέτες, δάσκαλοι και ιερείς (6^{ος} αι. π.Χ.-13ος αι μ.Χ.). Αυτοί καθόριζαν όχι μόνο τα όρια της εκπαίδευσης, αλλά και τις δυνατότητες εκπαίδευσης των Ινδών. Έτσι, μια κατηγορία ατόμων που δεν αναγνωρίζονταν από το βραχμανικό σύστημα, οι λεγόμενοι «*απόβλητοι*», δεν είχαν κανένα προνόμιο, ούτε το δικαίωμα να εκπαιδευτούν. Στις Ινδίες, υπήρχαν δύο τύποι εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η σανσκριτική σχολή, όπου διδασκόταν η βεδική φιλολογία και οι επιστήμες της εποχής. Αργότερα δημιουργήθηκαν χωριστές σχολές ιατρικής, αστρονομίας, νομικής επιστήμης και φιλολογίας. Στο σχολείο του χωριού διδάσκονταν μόνο γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Η επιρροή που ασκούσαν οι Βραχμάνοι σε όλα τα στρώματα της ινδικής κοινωνίας ήταν βαθιά και οφειλόταν στις εθιμοτυπίες θρησκευτικού χαρακτήρα.

Η **Αρχαία Αθήνα** συνειδητοποίησε πρώτη την ανάγκη να αναλάβει η πολιτεία το έργο της εκπαίδευσης, με σκοπό να διαπλάσει άξιους πολίτες και ικανούς εργάτες για την ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Έτσι, στην αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία έχουμε τις παλαίστρες, όπου φοιτούσαν παιδιά μέχρι 14 χρόνων. Εκεί διδάσκονταν από τους παιδοτρίβες γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, μουσική και μαζί με τη γυμναστική αποσκοπούσαν στην ταυτόχρονη ανάπτυξη του σώματος και του νου. Στην εφηβική ηλικία, οι νέοι φοιτούσαν στα γυμνάσια και αργότερα στις ανώτερες σχολές που δεν ήταν άλλες από τις σχολές των φιλοσόφων και των σοφιστών.

Κατά την περίοδο της δουλοκτησίας στην Αρχαία Ελλάδα, η παιδεία είχε αριστοκρατικό χαρακτήρα και αφορούσε ένα μικρό τμήμα του πληθυσμού που όφειλε να αποδεικνύει την υπεροχή και την ανωτερότητά του. Οι δούλοι, οι γυναίκες, οι αγρότες και κάποιο μέρος των φτωχών πολιτών παρέμεναν αναλφάβητοι και δεν είχαν πρόσβαση στα σχολεία της εποχής. Η παιδεία είχε μη χρησιμοθηρικό προσανατολισμό και η χειρωνακτική εργασία ήταν υποτιμητική ασχολία για τον Αθηναίο πολίτη. Η εκπαίδευση, κατά την κλασική αρχαιότητα, δεν είχε στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων, αλλά την καλλιέργεια της ψυχής και τη σωματική ρώμη, ενώ θεωρούνταν δουλοπρέπεια η εκμάθηση κάποιας τέχνης με σκοπό το βιοπορισμό.

Μια από τις σημαντικότερες κοινωνικές αιτίες της ακμής της παιδείας στην Αρχαία Αθήνα, είναι ο ιδιότυπος τύπος σύνδεσης κοινότητας και ατόμων. Η κοινότητα των Αθηναίων άρχισε να χαλαρώνει, να αποδυναμώνεται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των εμπορικών-χρηματικών σχέσεων και της ιδιωτικής ιδιοκτησίας που προκαλούσε αυξανόμενη οικονομική ανισότητα και έκπτωση των οικονομικά ασθενέστερων. Η κοινότητα έπαψε να έχει τον ισοπεδωτικό, στρατιωτικοποιημένο χαρακτήρα της Αρχαίας Σπάρτης και επέτρεπε ως ένα βαθμό τη σχετικά ανεξάρτητη ανάπτυξη των μελών της, αλλά ταυτόχρονα διατηρούσε την ισχύ και την εξουσία να αποβάλλει, να εξοστρακίσει ή να θανατώσει τα μέλη της που απειλούσαν τη επιβίωσή της. Ενώ όμως, οι Αρχαίοι Έλληνες κατανοούσαν τη μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης, αυτή ήταν προνόμιο μόνο των εύπορων, γιατί η παιδεία δεν παρεχόταν δωρεάν.

Ο **Ζάλευκος**, νομοθέτης των Λοκρών στην Κάτω Ιταλία, καθιέρωσε πρώτος την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι Ρωμαίοι αποδέχτηκαν το ελληνικό σύστημα της εκπαίδευσης, αφού το προσάρμοσαν στο δικό τους τρόπο ζωής.

Κατά την ελληνιστική περίοδο και ιδιαίτερα τη ρωμαϊκή εποχή, ενισχύθηκε ο πρακτικός και ωφελμιστικός προσανατολισμός της παιδείας που εκφράζεται με έμφαση στη διδασκαλία της ρητορικής και στην αντιμετώπιση της μόρφωσης ως προετοιμασίας των νέων από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα για τη μελλοντική πολιτική τους καριέρα.

Η διευρυνόμενη διαφοροποίηση της επιστημονικής γνώσης και τα πρώτα βήματα χειραφέτησής της από τη φιλοσοφία βρήκε την έκφρασή της στη διάκριση επτά ελεύθερων τεχνών, γραμματική, ρητορική, λογική, αριθμητική, γεωμετρία, μουσική, αστρονομία, που μετατράπηκε κατά την εποχή του Μεσαίωνα σε θεμέλιο της σχολαστικής εκπαίδευσης.

Κατά τον **Μεσαίωνα**, κυριαρχούσε η κάθετη κοινωνική διαστρωμάτωση και η διαπαιδαγώγηση συνδεόταν με την εκμάθηση και τήρηση της εθιμοτυπίας που οριοθετούσε με αυστηρό τρόπο τη συμπεριφορά του ατόμου. Έτσι, η διαπαιδαγώγηση ήταν διαφοροποιημένη σε συνάρτηση με τη θέση και το ρόλο καθεμιάς κατεστημένης τάξης στην κοινωνική ιεραρχία.

Η θέση στην κοινωνική ιεραρχία είχε κληρονομικό χαρακτήρα και κυριαρχούσε η αντίληψη ότι, η ανισότητα απορρέει από την ανθρώπινη φύση. Την εποχή του Μεσαίωνα, η **Εκκλησία** μονοπωλούσε την εκπαίδευση που απέκτησε θεοκρατικό χαρακτήρα. Ο κλήρος παρουσιάζοταν ως θεματοφύλακας της κεκτημένης γνώσης που χρησιμοποιήθηκε σε αντιστοιχία με τα συμφέροντα της εκκλησίας. Η σχέση με την αρχαία ελληνική παιδεία κυμαινόταν από την πλήρη απόρριψη ως την επιλεκτική χρησιμοποίησή της ως τεχνολογίας λόγου, είτε για τη βελτίωση του θρησκευτικού κηρύγματος, είτε για την επιβεβαίωση των θρησκευτικών δογμάτων. Η απομνημόνευση και ο σχολιασμός των κειμένων της Αγίας Γραφής αποτελούσε βασική κατεύθυνση της εκπαίδευσης που αποτελούσε μονοπώλιο της εκκλησίας. Από τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες, η εκπαίδευση ξανασυνδέεται με την Εκκλησία. Αυτή τη φορά όμως, η χριστιανική θρησκεία εμπλουτίζει τις αξίες του ελληνικού χώρου και διαμορφώνεται αυτό που σήμερα ονομάζεται «*Ελληνοχριστιανικός Πολιτισμός*».¹⁵ **Οι Πατέρες της Εκκλησίας** είχαν μελετήσει τους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς και το πνεύμα της ελευθερίας, που διαπνέει το έργο τους, γίνεται κύριο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ακόμη και μέσα στο πειθαρχημένο πλαίσιο εκπαίδευσης που επιβάλλει η θρησκεία. Έτσι και στο Βυζάντιο, η παιδεία παραμένει αριστοκρατική, είναι κτήμα των λίγων αφού η πλειοψηφία του πληθυσμού παραμένει αναλφάβητη και ζει μέσα στο σκοτάδι της αμάθειας. Το γεγονός αυτό έχει τρομακτική ιστορική, κοινωνική και πολιτική σημασία για τη μετέπειτα τύχη του Βυζαντίου.

Η ίδια κατάσταση με εκείνη του Βυζαντίου επικρατεί και στη Δύση το 16ο αιώνα. Μόνο που εδώ η αμάθεια και ο αναλφαβητισμός είναι μεγαλύτεροι, λόγω των κοινωνικών συνθηκών και της δύναμης που έχει η παπική Εκκλησία, η οποία από το στείρο και μισαλλόδοξο δογματισμό της, όχι μόνο δεν διαδίδει τη μόρφωση, αλλά αντιδρά και στην ανάπτυξη της επιστήμης, γιατί νομίζει ότι αντιστρατεύεται στη θρησκεία.

¹⁵ Χουρδάκης Α. (1995), *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα / Δαφερμάκης Μ. (2003), *Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, Η Παιδεία στην αυγή του 20ου-21ου αιώνα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, σελ.1-9/ Μπουζάκης Σ. (2002), *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα / Live-Pedia (www.livepedia.gr).

Στη Δύση αρχίζει ταυτόχρονα μια περίοδος τρομακτικών μεταβολών στην εκπαίδευση, κάτω από την επίδραση του πνεύματος της Αναγέννησης. Η πρώτη σημαντική μεταβολή είναι η αλλαγή του φορέα της εκπαίδευσης. Παύει η Εκκλησία να έχει το απόλυτο αυτό προνόμιο και η εκπαίδευση ανατίθεται στα χέρια των τοπικών αρχών που αργότερα θα τους διαδεχθεί το δημόσιο, σαν ο μοναδικός φορέας της εκπαίδευσης. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνης της εποχής απαλλάσσεται από το στείο δογματισμό του καθολικισμού και διαποτίζεται με το πνεύμα της ελευθερίας των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Η ανάπτυξη των θετικών επιστημών επηρεάζει βαθιά την εκπαίδευση, καθώς η βιομηχανική επανάσταση αρχίζει την πορεία της μέσα στην ιστορία. Έτσι, η ανάγκη για ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται από τα πράγματα, δηλαδή την αλματώδη ανάπτυξη του εμπορίου και της βιομηχανίας και την άνοδο της αστικής τάξης που γκρεμίζει το θεοκρατικό και αντιπαραγωγικό σύστημα της εκπαίδευσης των φεουδαρχικών χρόνων.

Η δεύτερη σημαντική μεταβολή είναι η εξάπλωση της εκπαίδευσης. Η οικονομία των χωρών χρειάζεται περισσότερους μορφωμένους ανθρώπους για να αναλάβουν σημαντικές θέσεις. Συγχρόνως οι παιδαγωγοί και οι ανθρωπιστές, διαπνεόμενοι από το πνεύμα της απελευθέρωσης του ανθρώπου, υποστηρίζουν την εξάπλωση της εκπαίδευσης και την ίδρυση σχολείων, γιατί είχαν κατανοήσει ότι η μόρφωση βοηθά τον άνθρωπο να απελευθερωθεί από την κυριαρχία των φυσικών δυνάμεων στους υλικούς όρους της ζωής του, από τις ανάγκες που τον καθιστούν έρμαιο σε ένα αδιάκοπο αγώνα για τροφή και ένδυση και να απελευθερώσει έτσι τις δημιουργικές δυνάμεις που περικλείει μέσα του σε άλλους τομείς, όπως η τέχνη και η επιστήμη. Η άνοδος λοιπόν, της αστικής τάξης και το πνεύμα του ευρωπαϊκού διαφωτισμού διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα του 19ου αιώνα. Το πιο βασικό μέρος της εκπαίδευσης εκείνης της εποχής καταλαμβάνουν οι ανθρωπιστικές σπουδές.

Αργότερα και προς τα μέσα του 19ου αιώνα, όταν η βιομηχανική επανάσταση ολοκληρώθηκε, γίνεται ριζική αλλαγή στα εκπαιδευτικά προγράμματα των βιομηχανικών χωρών. Η στροφή αυτή είναι η εισαγωγή των θετικών μαθημάτων που προσαρμόζονται αμέσως στις ανάγκες της κοινωνίας και ιδιαίτερα στις οικονομικές ανάγκες. Στην κατώτερη και μέση βαθμίδα προσφέρονται οι αναγκαίες γνώσεις από τον τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών, που αποσκοπούν στη μετάδοση των κοινωνικών αξιών και τη διάπλαση πολιτών που είναι έτοιμοι να μπουν και να προσαρμοστούν στην κοινωνία. Συγχρόνως, στις δύο κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης δίνεται εκείνο το ποσό των θετικών γνώσεων που θα επιτρέψει στους απόφοιτους να ακολουθήσουν την τεχνική και θετική ανώτερη εκπαίδευση.

Αυτό είναι, σε γενικές γραμμές, το σύστημα εκπαίδευσης που επικρατεί σήμερα από την κατώτερη ως την ανώτατη βαθμίδα. Πρέπει να προστεθεί ότι υπάρχει και ένα προσχολικό στάδιο εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο τα μικρά παιδιά προετοιμάζονται για να προσαρμοστούν εύκολα στο σχολείο. Αυτή η προσχολική εκπαίδευση παρέχεται από τα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς.

Οι φορείς της εκπαίδευσης είναι το κράτος ή οι ιδιώτες. Στις ΗΠΑ, η εκπαίδευση κατά το μεγαλύτερο μέρος παρέχεται στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, όπου οι μαθητές και οι φοιτητές πληρώνουν κάθε μήνα το καθορισμένο ποσό των διδάκτρων. Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι, το κράτος παρέχει πάρα πολλές υποτροφίες και χρηματικά βραβεία καθώς και άλλων ειδών οικονομική ενίσχυση στους σπουδαστές, ώστε τελικά ένα μεγάλο μέρος των δαπανών εκπαίδευσης να το πληρώνει το κράτος. Στην Αγγλία, το σύστημα είναι μεικτό, υπάρχουν τόσο ιδιωτικά, όσο και δημόσια εκπαιδευτήρια.

Στην Ελλάδα, η παιδεία από την κατώτατη ως την ανώτατη εκπαίδευση είναι τελείως δωρεάν από το 1964, αν και συγχρόνως λειτουργούν και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Όμως από τις αρχές του 1976, τέθηκαν οι ουσιαστικές βάσεις για την ανάπτυξη του συστήματος και την επίλυση του λεγόμενου εκπαιδευτικού μας προβλήματος.

Η μετατροπή της εκπαίδευσης σε σχετικά ανεξάρτητη κοινωνική διαδικασία αποτελεί έκφραση του πραγματοποιούμενου μετασχηματισμού της γενικότερης δομής της κοινωνίας, που εκφράζεται στη διαφοροποίηση των μορφών της κοινωνικής συνείδησης και το διαχωρισμό τους από την άμεση παραγωγική διαδικασία και την εμφάνιση έμμεσων μορφών αλληλεπίδρασης της οικονομικής βάσης και του εποικοδομήματος.¹⁶

Η παραγωγή, μετάδοση και εφαρμογή της νέας γνώσης παύει να γίνεται υπόθεση κάποιων ξεχωριστών ατόμων που δρουν αυτόνομα και μετατρέπεται σε ξεχωριστό, ολοένα και διεκταμένο τομέα θεσμοθετημένης εργασιακής δραστηριότητας που συνδέεται μέσω νέων μορφών, με την ίδια την παραγωγή των μέσων και των αντικειμένων της εργασίας. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώθηκαν κατά την εποχή του βιομηχανικού καπιταλισμού και συνέβαλλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του έθνους-κράτους, στο βαθμό που λειτούργησαν ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης του πληθυσμού και δημιουργίας εθνικών αγορών, στις οποίες εξασφαλίζεται η ελεύθερη διακίνηση της εργασιακής δύναμης στη βάση των αναπτυσσόμενων αναγκών αξιοποίησης του κεφαλαίου.

¹⁶ Δαφερμάκης Μ. (2003), *Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, Η Παιδεία στην αυγή του 20ου-21ου αιώνα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, σελ.1-9.

Στην αναπτυγμένη κεφαλαιοκρατική κοινωνία διαμορφώθηκε η τάση ενοποίησης και θεσμοποίησης της εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε η μαζικοποίηση του σχολείου που απευθύνεται σε διευρυνόμενα κοινωνικά στρώματα.

Η γραφειοκρατία της εκπαίδευσης οδηγεί στην όξυνση της αντίθεσης μεταξύ του προσδιορισμού των αρχών, κατευθύνσεων, σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι αρμοδιότητα συγκεκριμένων τμημάτων του κρατικού μηχανισμού και της εκτελεστικής παιδαγωγικής δραστηριότητας που ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς.

Ο ιεραρχικός καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών στα πλαίσια της διοίκησης της εκπαίδευσης δημιουργεί την επίφαση αμερόληπτης, αντικειμενικής και υπερταξικής λειτουργίας προς όφελος του γενικού συμφέροντος, αποκρύπτοντας το γεγονός ότι το κράτος αναλαμβάνει το ρόλο του συλλογικού εκφραστή και η εκπαίδευση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην παραγωγή της εργατικής δύναμης και στην κατανομή της παραγωγής ανά κλάδο.

Στην ώριμη κοινωνία, η παιδεία μεταμορφώνεται από σφαίρα αναπαραγωγής παγιωμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων προσαρμογής των ατόμων στην καθεστηκυία κοινωνική κατάσταση σε μια μορφή συλλογικής και πολιτισμικής δραστηριότητας που προσανατολίζεται στην ανάπτυξη προσωπικοτήτων ικανών να παράγουν νέα γνώση, να καινοτομούν και να μετασχηματίζουν τις σχέσεις τους μέσα σε μια διαδικασία αμοιβαίου εμπλουτισμού.

Η παιδεία παύει να είναι υπόθεση ενός και μοναδικού, αποσπασμένου κλάδου της οργανωμένης, θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και γίνεται πτυχή της λειτουργίας και της ανάπτυξης ολόκληρης της εσωτερικά διαφοροποιημένης και διαρθρωμένης κοινωνίας. Ο εξανθρωπισμός των κοινωνικών σχέσεων και η κοινωνικοποίηση της ανθρωπότητας δεν οδηγεί στην κατάργηση του σχολείου ή στην απασχόληση της κοινωνίας. Η ανάπτυξη της παιδείας, κατά την ιστορική διαδικασία, έχει σπειροειδές χαρακτήρα. Από την παιδεία ως πτυχή της συλλογικής και εργασιακής δραστηριότητας των πρωτόγονων κοινοτήτων, πραγματοποιείται η μετάβαση σε σχετικά ανεξάρτητα εκπαιδευτικά μορφώματα, τα οποία καλύπτουν αρχικά μικρές ομάδες του πληθυσμού που ασχολούνται κυρίως με την πνευματική εργασία.

Η κοινωνική χειραφέτηση της ανθρωπότητας εκφράζει την προοπτική μιας ιδιότυπης επιστροφής στο αφετηριακό σημείο, όπου η κοινότητα αποτελούσε υποκείμενο της αγωγής και η παιδεία ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την εργασιακή δραστηριότητα και τα εμβρυακά μορφώματα της κοινωνικής συνείδησης.

Όμως, η επιστροφή πραγματοποιείται σε ένα ποιοτικά καινούργιο επίπεδο που εκφράζει ότι, η κοινωνικοποιημένη ανθρωπότητα αναπτύσσεται ως υποκείμενο της αγωγής και η παραγωγή υλικών αγαθών και μέσων εργασίας υποτάσσεται στην ανάπτυξη των ανθρώπων ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων στα πλαίσια εσωτερικά διαρθρωμένης κοινωνικής ολότητας.

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε, για μια ακόμη φορά, τη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία της κοινωνίας. Η φράση "*ανθρώπινο κεφάλαιο*" που χρησιμοποιούν πάρα πολλοί οικονομολόγοι, εννοώντας τον αριθμό των μορφωμένων και ειδικευμένων μελών μιας κοινωνίας, μας δίνει μια εικόνα της σημασίας της εκπαίδευσης για την υλική ευημερία της κοινωνίας. Το *ανθρώπινο κεφάλαιο* συνεπώς, αναφέρεται στο απόθεμα *δεξιοτήτων* και *γνώσεων* που ενσωματώνονται στην ικανότητα των ατόμων να εργαστούν, έτσι ώστε να παράγουν οικονομική αξία.

1.5. Οι σκοποί και οι επιπτώσεις της παιδείας στην κοινωνική διάρθρωση.

Η παιδεία όμως είναι βασικά κοινωνική λειτουργία. Κατά συνέπεια, η Φιλοσοφία της Παιδείας δεν είναι δυνατό να εξετάζει «αφηρημένα» το παιδευτικό φαινόμενο, δηλαδή ξεκομμένο από τις κοινωνικές συνθήκες παρουσίας και λειτουργίας του. Μια τέτοια εξέταση θα κινδύνευε να αποβεί μεταφυσική ανάλυση χωρίς νόημα.

Η Φιλοσοφία της Παιδείας είναι κοινωνική φιλοσοφία, χωρίς να ταυτίζεται με την Κοινωνιολογία της Παιδείας. Έτσι, η κοινωνική θεώρηση της παιδείας που επιχειρούμε εδώ διαφοροποιείται από άλλες φιλοσοφίες της παιδείας στο βαθμό που αρνείται να δει «καθεαυτό» το παιδευτικό φαινόμενο, δηλαδή αφηρημένα. Διαφοροποιείται επίσης, αφενός από τις κοινωνιολογίες της παιδείας στη μέθοδο και αφετέρου στο γεγονός ότι προχωρεί τη θεώρησή της σε μια δεοντολογική διάσταση, με την οποία αποβλέπει επιπλέον:

- Στην αναζήτηση ενός νέου εκπαιδευτικού μοντέλου που να ανταποκρίνεται περισσότερο στο δημοκρατικό αίτημα, θεμελιακό αίτημα για το παρόν και το μέλλον των κοινωνιών και
- Στην αναζήτηση των μεθόδων για την προσέγγιση αυτού του αιτήματος, άρα αυτού του μοντέλου.

Η προοδευτική στάση χαρακτηρίζεται γενικά ως ανοιχτή στάση στο παρόν και στο μέλλον με το πνεύμα σε εγρήγορση και σε ετοιμότητα. Χρειάζεται όμως, ειδικότερη σπουδή για τα μοντέλα και τις αξίες, ώστε να φτάσουμε σε μια παιδεία που ξέρει τι ζητάει και πορεύεται συνειδητά στο δρόμο της προόδου.

Η πρόοδος αποτελεί ένα δεδομένο για την εξελικτική πορεία της ανθρωπότητας, έστω και αν υπάρχουν χρονικές περιόδους που μπορούν να θεωρηθούν πισωγυρίσματα, όπως εποχές πολέμων. Η εξέλιξη, δηλαδή η πρόοδος, δεν είναι ευθύγραμμη αλλά σπειροειδής.

Μπορούμε κατά συνέπεια να δεχτούμε καταρχήν τη θεωρία της προόδου, όχι βέβαια με την αφελή αισιοδοξία του 19ου αιώνα, αλλά διατηρώντας ενδοιασμούς και επιφυλάξεις, θέτοντας συνεχώς όρους και ερωτηματικά για τη συνειδητοποίηση των προβλημάτων που την ακολουθούν. Ο ρόλος της παιδείας άλλωστε είναι ακριβώς αυτός: Να δημιουργεί και να ελέγχει την πρόοδο, να την προετοιμάζει και να την κατευθύνει, να τη δέχεται και να την προσανατολίζει, να την επιδιώκει και να την προβληματίζει, με σκοπό

- να διατηρεί την πρόοδο στην υπηρεσία του ανθρώπου και του λαού.
- να διατηρεί τον άνθρωπο σταθερά κυρίαρχο στο φαινόμενο της προόδου.
- να μην επιτρέψει να γίνει η πρόοδος πορεία προς το «μη είναι», αλλά προς το να γίνει η ζωή και ο κόσμος αυτό που θα έπρεπε να είναι και που δεν είναι¹⁷.

1.6. Μοντέλο εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Κάθε εποχή και κάθε κοινωνία είναι φυσικό να διαμορφώνει το δικό της εκπαιδευτικό μοντέλο που εκφράζει ως ένα βαθμό την κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή την ιδεολογία της άρχουσας τάξης. Είναι επίσης, φυσικό ότι με το μοντέλο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας που προτείνει η άρχουσα τάξη για την εκπαίδευση, αποβλέπει στη διατήρηση της εξουσίας. Παράλληλα όμως, στα πλουραλιστικά αστικά καθεστώτα, κοινωνικές τάξεις που προασπίζονται άλλα συμφέροντα, διαμορφώνουν διαφορετική ιδεολογία και προτείνουν διαφορετικά μοντέλα.

Έτσι σε κάθε εποχή και κοινωνία υπάρχει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο δεδομένο άνωθεν και από πριν, δηλαδή το επίσημο και καθιερωμένο, και επίσης υπάρχουν κάποια άλλα μοντέλα που προβάλλονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ή άτομα ως ζητούμενα και αιτήματα. Η διαφορά του δεδομένου μοντέλου από το ζητούμενο είναι ότι το δεδομένο μοντέλο ως πραγματωμένη μορφή, είναι ευκολότερα εκτεθειμένο στην κριτική, αφού τα μέλη του είναι ορατά.

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός, βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία. Κατά συνέπεια, κάθε δεδομένο εκπαιδευτικό μοντέλο αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ κάθε ζητούμενο εκπαιδευτικό μοντέλο προβάλλεται ως όραμα μιας άλλης κοινωνίας.

¹⁷ Μπαλάσκας Κώστας (1989), *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ.29.

Γι' αυτό κάθε φιλοσοφία της παιδείας πολύ γρήγορα συνειδητοποιεί ότι γίνεται κατά ανάγκη κοινωνική ή πολιτική φιλοσοφία, όπως και κάθε κοινωνική ή πολιτική φιλοσοφία αισθάνεται την ανάγκη να θεμελιωθεί σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς.

Αυτό το είδε καθαρά ο **Πλάτων**¹⁸ στην Πολιτεία του. Μέσα σε μια άδικη κοινωνία δεν είναι δυνατό να θεμελιωθεί σωστή παιδεία. Επειδή όμως, δεν μπορούμε «να στείλουμε στις εξοχές» όλους τους άνω των δέκα ετών, όπως κάνει ο Πλάτων για να οργανώσει την ουτοπία του, είμαστε υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούμε την ορθή παιδεία, ως ανατρεπτικό μηχανισμό της άδικης κοινωνίας. Η εκπαίδευση, παρέχοντας χθесινές αξίες και γνώσεις εκπαιδύει το μαθητή για το αύριο. Αλλά σήμερα που οι αξίες αυτές και οι γνώσεις ισχύουν, ο μαθητής είναι πολύ μικρός για να τις βιώσει ή να τις αξιοποιήσει.

Αύριο που ο μαθητής θα έχει μεγαλώσει και θα μπορεί, οι γνώσεις ίσως θα έχουν ξεπεραστεί και οι αξίες αναθεωρηθεί. Άρα η εκπαίδευση προετοιμάζει το νέο άνθρωπο για μια κοινωνία που ακόμα δεν υπάρχει, δηλαδή την αυριανή. Κανονικά, αγνοούμε τη μορφή αυτής της κοινωνίας. Μπορούμε όμως να ισχυριστούμε με αρκετή αληθοφάνεια ότι η μορφή της θα εξαρτηθεί σε ένα βαθμό και από την εκπαίδευση που παρέχεται σήμερα.

Μπορούμε να εξετάσουμε την παιδεία από δυο οπτικές γωνίες:

- από την οπτική γωνία της θέσης και του ρόλου της στην εσωτερική διάθρωση της αναπτυγμένης κοινωνίας. Η παιδεία δεν αποτελεί μια επιμέρους σφαίρα της κοινωνικής ζωής, αλλά οργανική πτυχή της διάθρωσης της κοινωνίας και της δραστηριότητας των ατόμων από τα οποία αυτή αποτελείται στο σύνολό της. Το παιδαγωγικό ιδεώδες ως πτυχή του κοινωνικού ιδεώδους εκφράζει την προοπτική της ολόπλευρης φυσικής, νοητικής, αισθητικής, ηθικής ανάπτυξης της προσωπικότητας και της κοινωνικής χειραφέτησης της ανθρωπότητας.
- από την άποψη της φυσικό-ιστορικής διαδικασίας του γίνεσθαι των μορφών αλληλεπίδρασης των νεότερων γενιών και των εκάστοτε ώριμων γενιών, κατά τη διαδικασία της ιστορικής ανάπτυξης, σε συνάρτηση με τη συγκεκριμένη μορφή συγκρότησης της κοινωνίας. Σε διαφορετικές βαθμίδες της ιστορικής διαδικασίας μετασηματίζονται οι αντιλήψεις, περί παιδαγωγικού ιδεώδους και σκοπών της Παιδείας, σε συνάρτηση με το επίπεδο ανάπτυξης της διάρθρωσης της κοινωνίας και του χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων¹⁹.

¹⁸ Μπαλάσκας Κώστας (1989), *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ.36-38.

¹⁹ Δαφερμάκης Μ. (2003), *Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, Η Παιδεία στην αυγή του 20ου-21ου αιώνα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, σελ.1-9.

Η συστηματική εξέταση της εσωτερικής διάθρωσης της αναπτυγμένης κοινωνίας ως οργανικής ολότητας, προϋποθέτει τη διερεύνηση της απλούστερης σχέσης της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων ως ζώντων οργανισμών με το εξωτερικό περιβάλλον και μεταξύ τους για την εξασφάλιση της βιολογικής επιβίωσης του είδους. Οι βιολογικές προϋποθέσεις της παιδείας σχετίζονται με την προετοιμασία των παιδιών από τους ενήλικους για μια ανεξάρτητη υποστήριξη της βιολογικής ύπαρξής τους.

Η παιδεία, ως συνιστώσα της εργασιακής δραστηριότητας, συνδέεται με την αυθόρμητη ή συνειδητή επαναλαμβανόμενη προετοιμασία του υποκειμένου της εργασίας, που μετατρέπεται σταδιακά σε αυτοτελή κοινωνική διαδικασία, σε σχέση με την άμεση παραγωγή υλικών αγαθών.

Η οργανωμένη εκπαίδευση αναλαμβάνει το ρόλο της εκμάθησης των καθολικευμένων, γενικευμένων, σχετικά σταθερών εργασιακών ιδιοτήτων στα νέα άτομα που είναι απαραίτητες για την αναπαραγωγή της εργασιακής διαδικασίας.

Η αναβάθμιση της σημασίας της εκπαίδευσης για την αναπαραγωγή της ενδότερης διάρθρωσης της ουσίας της κοινωνίας εκφράζεται στη συνεχή διεύρυνση της διάρκειας της εκπαίδευσης, στην αύξηση του αριθμού των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό, αλλά και στην αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτών σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευόμενων. Η ανάπτυξη των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης εκφράζει το ευρύτατο φάσμα των προδιαγραφών που προτάσσει η παραγωγική διαδικασία στις αναπτυσσόμενες, νέες γενιές εργαζομένων.

Η παιδεία - εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στη παραγωγή των υποκειμένων της εργασίας, αλλά και στην κατανομή τους κατά κλάδο εργασιακής διαδικασίας και, τέλος, στην οικειοποίηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους.

Από αυτήν την άποψη, η παιδεία εκφράζει συνολικά τη δυναμική των σχέσεων παραγωγής στην αμοιβαία συνάφειά τους με τις παραγωγικές δυνάμεις, δηλαδή αποτελεί μια σχετικά αυτοτελή ενσάρκωση του συγκεκριμένου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Η παιδεία ως μορφή εργασιακής δραστηριότητας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τύπου σχέσης των ανθρώπων προς τα αντικείμενα, στην απόκτηση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον εργασιακό μετασχηματισμό της φύσης, αλλά και μεταξύ τους και στην εκμάθηση μορφών οργάνωσης και ρύθμισης των εργασιακών σχέσεων.

Ουσιαστικό φαινόμενο της κοινωνίας είναι η απεικόνιση των ανθρωπίνων σχέσεων, μέσω των μορφών κοινωνικής συνείδησης. Εδώ αναπτύσσονται οι πολυδιάστατες μορφές των δεσμών των ανθρώπων που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία του κοινωνικού μετασχηματισμού.

Σε αυτό το επίπεδο, η παιδεία παρουσιάζεται ως μορφή πνευματικής αγωγής και καλλιέργειας του κοινωνικού υποκειμένου που περιλαμβάνει δύο βασικές πτυχές:

- τη γνωστική σχέση του υποκειμένου προς το αντικείμενο,
- τη συνειδητοποίηση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων²⁰.

Η παιδεία, ως μορφή πνευματικής καλλιέργειας, αποτελεί αποκρυστάλλωση ενός συγκεκριμένου επιπέδου συγκρότησης και μεταβίβασης της συσσωρευμένης γνώσης σχετικά με τη δομή και τους νόμους που διέπουν την αντικειμενική πραγματικότητα.

Ταυτόχρονα, η παιδεία παρουσιάζεται ως μορφή κοινωνικής αναπαράστασης των μορφών οργάνωσης και διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, ως υποκειμένων της εργασιακής δραστηριότητας. Από αυτή την άποψη, η παιδεία δεν αποτελεί απλώς μόνο καλλιέργεια κριτικής και διαλεκτικής σκέψης, αλλά και ανάπτυξη ποικιλότητας μορφών κοινωνικής γνώσης και δημιουργικής κατανόησης των αμοιβαίων δεσμών μεταξύ των ανθρώπων που μετασχηματίζουν με συνειδητό τρόπο τον εαυτό τους και τις αμοιβαίες σχέσεις τους.

Η παιδεία, ως κουλτούρα της αναπτυγμένης προσωπικότητας αποτελεί επίσης, μορφή αυτοσυνείδησης του υποκειμένου, κατανόησης της διαφοράς και της ενότητας της νόησής του με τα άλλα κοινωνικά υποκείμενα. Η παιδεία, με την ευρύτερη έννοια του όρου, είναι η διαδικασία προαγωγής, καλλιέργειας των ανθρώπων ως ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων.

1.7. Εκπαίδευση και συσχετισμός με τα δημόσια αγαθά.

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο διαμόρφωσης της ποιότητας του μελλοντικού εργατικού δυναμικού και των ικανοτήτων των νέων ανθρώπων για κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Επίσης, ενώ αποτελεί βασική προϋπόθεση ανοδικής επαγγελματικής και κοινωνικής κινητικότητας, ταυτόχρονα είναι μηχανισμός επιλογής και αποκλεισμού που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

²⁰ Δαφερμάκης Μ. (2003), *Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, Η Παιδεία στην αυγή του 20ου-21ου αιώνα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, σελ.1-9 / Πατέλης Δ. (1998), *Επιστήμες, πολιτική και πολιτική φιλοσοφία. Στο Φιλοσοφία, επιστήμη και πολιτική*, Εκδόσεις Τυπωθήτω Δαρδανός, Αθήνα.

Η εκπαίδευση δεν είναι καθαρά δημόσιο αγαθό εφόσον δεν υπάρχει δυσκολία να χρεωθεί ένα άτομο για τη χρήση αυτής της υπηρεσίας. Άρα, δημόσιοι φορείς παροχής εκπαίδευσης μπορεί να συνυπάρχουν με ιδιωτικούς. Η κύρια δικαιολόγηση της δημόσιας παροχής στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης προέρχεται από την ανησυχία για τις μεγάλες κοινωνικές ανισότητες ως προς την πρόσβαση που μπορεί να δημιουργήσει η ιδιωτική χρηματοδότησή της, ενώ ο κύριος λόγος δημόσιας ενίσχυσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ατέλεια των κεφαλαιαγορών.

Σε όλες τις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες, η παροχή εκπαίδευσης κυριαρχείται από δημόσιους φορείς και συνδυάζεται με ένα σύστημα κρατικών υποτροφιών σε φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όμως, η προτεραιότητα που δόθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στην περικοπή των δημοσίων ελλειμμάτων από την οικονομική πολιτική και η συνακόλουθη προσπάθεια συγκράτησης των κρατικών δαπανών εκπαίδευσης, είχαν ως συνέπεια την αναζήτηση άλλων πηγών χρηματοδότησης (γονείς, φοιτητές, επιχειρήσεις) και τη διεύρυνση του ιδιωτικού τομέα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δόθηκε έμφαση στην αντιστοίχιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της παραγωγής, ως πολιτική καταπολέμησης της ανεργίας των νέων.

1.8. Στόχοι εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που εξετάζει η οικονομική θεωρία είναι:

- η αποτελεσματικότητα και
- η κοινωνική δικαιοσύνη²¹.

1.8.1. Αποτελεσματικότητα.

Σε ένα γενικό επίπεδο η αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται με τον προσδιορισμό της ποσότητας εκπαίδευσης, δηλαδή του μεγέθους του εκπαιδευτικού συστήματος που μεγιστοποιεί το καθαρό κοινωνικό όφελος. Σε ένα αναλυτικότερο επίπεδο, το παραπάνω είδος αποτελεσματικότητας ορίζεται ως εξωτερική αποτελεσματικότητα ή μακρο-αποτελεσματικότητα κατανομής των πόρων και αναφέρεται στο συνολικό ύψος πόρων.

Η εξωτερική μικρο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην κατανομή των συνολικών πόρων μεταξύ διαφορετικών ειδών και επιπέδων εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί ο άριστος συνδυασμός που αντιστοιχεί στις κοινωνικές προτιμήσεις.

²¹ Ψαλιδόπουλος Μιχάλης (1997), *Οικονομικές θεωρίες και κοινωνική πολιτική*, Εκδόσεις Αίολος, Αθήνα. / Stiglitz J. (1992), *The Economics of the Public Sector*, 1988 ελληνική έκδοση, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα / Barr N. (1998), *The Economics of the Welfare State*, Oxford University Press.

Τέλος, η εσωτερική αποτελεσματικότητα ή αποτελεσματικότητα παραγωγής εξαρτάται από το πόσο αποτελεσματικά λειτουργούν τα σχολεία και οι άλλοι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Αυτό εξαρτάται από το αν επιτυγχάνουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα με το μικρότερο δυνατό κόστος.

Ο προσδιορισμός της ποσότητας εκπαίδευσης που μεγιστοποιεί το καθαρό κοινωνικό όφελος είναι αδύνατος.

Αφενός, η μέτρηση του ακαθάριστου οφέλους της εκπαίδευσης συναντά ανυπέρβλητα εμπόδια, αφού τα οφέλη της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο τεχνικά (υψηλότερη παραγωγικότητα, υψηλότερος ρυθμός ανάπτυξης). Είναι επίσης, καταναλωτικά (ευχαρίστηση από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία), επενδυτικά (υψηλότερες αμοιβές, ικανοποίηση από τη δουλειά, απόλαυση του ελεύθερου χρόνου) και εξωτερικά (κοινές αξίες, κοινωνική συνοχή). Τα περισσότερα από αυτά δεν μπορούν να μετρηθούν, αλλά αυτό δεν τα κάνει μη πραγματικά.

Αφετέρου, η αιτιώδης σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και αυξημένης ατομικής παραγωγικότητας αμφισβητείται για τη μετά-στοιχειώδη εκπαίδευση από τη θεωρία της εκπαίδευσης ως «μηχανισμού διαλογής». Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι επιχειρήσεις αναζητούν εργαζόμενους με μεγάλες ικανότητες, αλλά είναι ανίκανες να διακρίνουν τους εργαζόμενους με μικρές δεξιότητες.

Επίσης, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανάπτυξης δεν είναι ξεκάθαρη, δεδομένου ότι η οικονομική μεγέθυνση εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων, ένας εκ των οποίων είναι και η ποιότητα του εργατικού δυναμικού, που διαμορφώνεται κυρίως από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά όχι μόνο από αυτό.

1.8.2. Κοινωνική δικαιοσύνη.

Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι ένα ατομικό δικαίωμα. Μπορεί να σημαίνει την εγγύηση ενός ελάχιστου επιπέδου εκπαίδευσης σε όλους ή μπορεί να σημαίνει ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα που έχουν τις ίδιες ικανότητες και προτιμήσεις, ανεξαρτήτως εισοδήματος, φύλου, φυλής, θρησκείας ή εθνικής προέλευσης. Είναι όμως, αδύνατον να επιτευχθεί η ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση με τους περιορισμένους πόρους που διατίθενται σήμερα.

1.9. Οι αποτυχίες της αγοράς και η ανάγκη κρατικής παρέμβασης.

Η δημόσια συζήτηση για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες έχει φέρει σε αντιπαράθεση τους υποστηρικτές της αγοράς με αυτούς που θεωρούν ότι, η δημόσια παροχή εκπαίδευσης είναι ο μόνος τρόπος εξασφάλισης κοινωνικής δικαιοσύνης και αντιμετώπισης ορισμένων αποτυχιών της αγοράς ως προς την αποτελεσματική κατανομή πόρων.

Οι υποστηρικτές της αγοράς ισχυρίζονται ότι, η ποσότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης προσδιορίζονται με καλύτερο τρόπο από την αγορά σε σχέση με το κράτος. Οι καταναλωτές επιλέγουν ελεύθερα το είδος και την ποσότητα εκπαίδευσης που επιθυμούν και ο ανταγωνισμός εξασφαλίζει ότι, η εκπαίδευση που ζητούν οι καταναλωτές παρέχεται στο μικρότερο δυνατό κόστος. Αντίθετα, οι υποστηρικτές της κρατικής παρέμβασης υπογραμμίζουν με έμφαση τις παρενέργειες της αγοράς ως προς την ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση και ασκούν κριτική στο επιχείρημα της ελεύθερης επιλογής.

Οι αποτυχίες της αγοράς που δικαιολογούν την κρατική παρέμβαση για λόγους αποτελεσματικότητας είναι οι ατέλειες των κεφαλαιαγορών, η ατελής πληροφόρηση, οι εξωτερικές οικονομίες και το μονοπώλιο στην παροχή εκπαίδευσης. Παρόλο αυτά, ο ισχυρότερος λόγος που καθιστά αναγκαία την κρατική παρέμβαση είναι η αποτυχία της αγοράς να εξασφαλίσει μια κοινωνικά δίκαιη διανομή της εκπαίδευσης.

1.9.1. Κοινωνικό αγαθό - ατελής πληροφόρηση.

Μια βασική υπόθεση στην ορθόδοξη οικονομική θεωρία είναι ότι, οι καταναλωτές γνωρίζουν τα συμφέροντά τους καλύτερα από οποιονδήποτε. Όμως, οι καταναλωτές εκπαίδευσης δεν είναι ώριμοι ενήλικες και οι κηδεμόνες τους μπορεί να μην ενεργούν πάντοτε προς το συμφέρον τους, είτε διότι τα παραμελούν, είτε διότι έχουν ελλιπή πληροφόρηση, είτε διότι ενεργούν με βάση άλλους υπολογισμούς. Επειδή όμως, η βασική εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό, το κράτος παρεμβαίνει για να την καταστήσει υποχρεωτική.

1.9.2. Εξωτερικές επιπτώσεις.

Η εκπαίδευση δεν έχει θετικές επιπτώσεις μόνο σ' αυτούς που την καταναλώνουν ή επενδύουν σ' αυτήν άμεσα, αλλά έχει και εξωτερικές επιπτώσεις σε τρίτους. Δύο κατηγορίες θετικών εξωτερικών επιπτώσεων αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία,

- τα οφέλη απασχόλησης και
- τα ευρύτερα κοινωνικά οφέλη.

Η εκπαίδευση δεν αυξάνει μόνο την παραγωγικότητα αυτών που εκπαιδεύονται, αλλά και την παραγωγικότητα των συναδέλφων τους μέσω της συνεργασίας. Επίσης, καθιστά τους εργαζόμενους ευέλικτους και προσαρμοστικούς και άρα ικανότερους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τεχνολογιών. Τα οφέλη αυτά τα απολαμβάνουν, είτε οι συνάδελφοι μέσω υψηλότερων μισθών, είτε οι εργοδότες μέσω της επικερδέστερης αξιοποίησης της νέας τεχνολογίας.

Μερικοί οικονομολόγοι δεν θεωρούν ότι αυτές οι επιπτώσεις της εκπαίδευσης δημιουργούν εξωτερικά οφέλη, αλλά ότι αποφέρουν ιδιωτικό όφελος στους κατόχους του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω των αμοιβών τους. Η ανάλυση των θετικών εξωτερικών επιπτώσεων της εκπαίδευσης δικαιολογεί την ανάγκη κρατικής παρέμβασης στον τομέα της εκπαίδευσης, με το επιχείρημα ότι η αγορά δεν εξασφαλίζει την κοινωνικά επιθυμητή ποσότητα εκπαίδευσης, διότι λαμβάνει υπόψη της μόνο το ιδιωτικό και όχι το κοινωνικό όφελος²².

1.9.3. Ατέλειες του ανταγωνισμού.

Στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να δημιουργηθούν μονοπωλιακές καταστάσεις στην παροχή εκπαίδευσης από το γεγονός ότι, ορισμένες γεωγραφικές περιοχές είναι αραιοκατοικημένες και δεν διαθέτουν ένα μέγεθος πληθυσμού που να μπορεί να συντηρεί περισσότερα από ένα σχολεία.

Αν τα σχολεία αυτά είναι ιδιωτικά, τότε οι ιδιοκτήτες τους μπορούν κάλλιστα να εκμεταλλευτούν τη μονοπωλιακή τους θέση για να επιβάλουν τιμές υψηλότερες από αυτές που θα καθορίζονταν από μια τέλεια ανταγωνιστική αγορά. Οι υψηλές τιμές μπορεί να έχουν σοβαρές αναδιανεμητικές επιπτώσεις και άρα το κράτος οφείλει να παρέμβει.

1.9.4. Κοινωνική δικαιοσύνη.

Αν θεωρήσουμε ότι η ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση αποτελεί το θεμελιώδη στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης, τότε η αγορά αδυνατεί να οδηγήσει από μόνη της στην επίτευξή του. Και αυτό διότι η ενιαία τιμή που διαμορφώνεται από τις δυνάμεις της προσφοράς και της ζήτησης, ενδέχεται να είναι πολύ υψηλή για τα χαμηλά εισοδήματα.

²² Ψαλιδόπουλος Μιχάλης (1997), *Οικονομικές θεωρίες και κοινωνική πολιτική*, Εκδόσεις Αίολος, Αθήνα. / Stiglitz J. (1992), *The Economics of the Public Sector*, 1988 ελληνική έκδοση, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα / Barr N. (1998), *The Economics of the Welfare State*, Oxford University Press / Καράγιωργας Δ. (1979), *Δημόσια οικονομική Ι: Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Είναι βέβαιο ότι, ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών δεν θα μπορούσαν να διαθέσουν τα απαραίτητα χρήματα για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών τους. Όσον αφορά την ανώτατη εκπαίδευση, ακόμα και αν το κράτος αναλάβει το άμεσο κόστος σπουδών, το κόστος ευκαιρίας με όρους διαφυγόντων εισοδημάτων από μισθούς θα έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις στις αποφάσεις των φοιτητών από φτωχότερες οικογένειες.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, οι εισοδηματικές ανισότητες οδηγούν ευθέως σε ανισότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση και ότι όσο μεγαλύτερο είναι το κόστος της εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν οι ιδιώτες και όσο υψηλότερη είναι η τιμή που παρέχονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, τόσο οξύνονται οι ανισότητες πρόσβασης.

1.10. Μορφές κρατικής παρέμβασης.

Οι κύριες μορφές κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι:

- η δια νόμου επιβολή της υποχρεωτικότητας της βασικής εκπαίδευσης,
- η δημόσια παροχή της εκπαίδευσης εντελώς ή σχεδόν δωρεάν,
- οι κρατικές υποτροφίες σε σπουδαστές/φοιτητές χαμηλών ή μέσων εισοδημάτων,
- η επιδότηση του επιτοκίου των σπουδαστικών δανείων,
- η επιδότηση ιδιωτικών φορέων παροχής εκπαίδευσης,
- οι φοροαπαλλαγές γονέων για ιδιωτικές δαπάνες εκπαίδευσης των παιδιών²³.

1.11. Τα Οικονομικά της Παιδείας.

Η Οικονομική της Εκπαίδευσης είναι ένας νέος κλάδος της οικονομικής επιστήμης. Η θεωρητική βάση της σύγχρονης οικονομικής της εκπαίδευσης αναφέρεται από τον A.Smith στο βιβλίο του «*Ο Πλούτος των Εθνών*», όπου ανέφερε ότι οι δαπάνες για εκπαίδευση αποτελούν μια επένδυση που δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο έχει μια αποδοτικότητα συναφή με αυτή των επενδύσεων σε υλικό κεφάλαιο. Υποστήριξε ότι, το κόστος της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης ενός εργαζομένου με στόχο την εξειδίκευση του, ανακτάται στην πάροδο του χρόνου και μετατρέπεται σε κέρδος, αφού καθίσταται παραγωγικότερος σε σχέση με τον ανειδίκευτο.

²³ Ψαλιδόπουλος Μιχάλης (1997), *Οικονομικές θεωρίες και κοινωνική πολιτική*, Εκδόσεις Αίολος, Αθήνα. / Stiglitz J. (1992), *The Economics of the Public Sector*, 1988 ελληνική έκδοση, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα / Barr N. (1998), *The Economics of the Welfare State*, Oxford University Press.

Οι απόψεις του A.Smith οριοθετούν όλες τις μεταγενέστερες θεωρίες για το ελάχιστο κράτος και αποτελούν υπόβαθρο για τη θεμελίωση της οικονομικής ανάπτυξης στην ιδιωτική δραστηριότητα. Καταγράφει ότι, στο μέτρο που το κράτος είναι υπεύθυνο για την απονομή δικαιοσύνης και τη διατήρηση των θεσμών, γίνεται πράγματι λεπτός ο διαχωρισμός μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού χώρου στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών.

Επίσης, αναγνώριζε και την ανάγκη να εκδηλωθεί κρατική πρωτοβουλία κάθε φορά που σε ένα συγκεκριμένο τομέα η ιδιωτική επιχείρηση δεν ήθελε ή δεν μπορούσε να αναπτύξει δραστηριότητα. Ο A.Smith αναγνωρίζει ότι, κάθε φορά που πρυτανεύει στις αποφάσεις το πνεύμα της ελευθερίας και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, τότε οι λύσεις στα διάφορα προβλήματα είναι πιο αποτελεσματικές για την οικονομία και περισσότερο ευνοϊκές για την κοινωνική πρόοδο.

Είναι, συνεπώς, φανερό ότι οι οικονομικές θεωρίες του πατέρα της Πολιτικής Οικονομίας έθιγαν μεγάλα θέματα της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της ανάπτυξης του ανθρωπίνου κεφαλαίου γενικότερα και συνέβαλαν ουσιαστικά στη μεθοδολογία των οικονομικών της εκπαίδευσης. Οι εργασίες του βοήθησαν στη δημιουργία της σύγχρονης οικονομικής και αποτελούν την καλύτερη τεκμηρίωση του ελεύθερου εμπορίου, του καπιταλιστικού συστήματος και του φιλελευθερισμού²⁴.

Τα οικονομικά της παιδείας είναι ένας κλάδος των οικονομικών που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια. Η βασική ιδέα στην οποία στηρίζεται είναι ότι η απόκτηση παιδείας-εκπαίδευσης αποτελεί μια μορφή επένδυσης. Όπως σε κάθε άλλη επένδυση, έτσι και στην εκπαίδευση, το κόστος και τα οφέλη πρέπει να υπολογισθούν και η απόφαση να λάβει υπόψη την αναμενόμενη οικονομική αποδοτικότητα της επένδυσης.

Με αυτό τον τρόπο, ανοίγεται η πόρτα για την οικονομική ανάλυση της ιδιωτικής ζήτησης για εκπαίδευση καθώς και τη διατύπωση οικονομικών κριτηρίων για την παροχή εκπαιδευτικών επενδύσεων. Αυτή είναι η περιοχή του προγραμματισμού της παιδείας, όπου οι οικονομολόγοι έχουν βρει πολλές δυσκολίες, όπως και σε θέματα γενικού οικονομικού προγραμματισμού.

²⁴ Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p. / Ζουμπουλάκης Σ. Μ. (2002), Το κοινωνικό κράτος στους Βρετανούς Κλασικούς, *Σπουδαί*, περιοδική επιστημονική έκδοση του πανεπιστημίου Πειραιώς, Τόμος 52, Τεύχος 4, σελ.112-123. / Σαΐτη Α. (2000), *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα. / Ψαχαρόπουλος Γ.(1999), *Η Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ' Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Ο προγραμματισμός και η ανάλυση της ζήτησης για εκπαίδευση δεν είναι τα μόνα θέματα με τα οποία ασχολείται ο κλάδος των οικονομικών της παιδείας. Ασχολείται επίσης, με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, την επίδραση της παιδείας στην επαγγελματική δομή του εργατικού δυναμικού, την πολιτική προσλήψεων και προαγωγών των εργοδοτών, την κατανομή του εισοδήματος, τη μετανάστευση και κυρίως από όλα, τις προοπτικές για οικονομική ανάπτυξη.

1.12. Εκπαίδευση και Οικονομία.

Υπάρχει ένα επιχείρημα που βασίζεται στη λογική ότι, η εκπαίδευση δεν είναι καθαρά δημόσιο αγαθό με την έννοια που οι οικονομολόγοι προσδίδουν στον όρο, επομένως δεν υπάρχει λόγος να την παρέχει το κράτος ή τουλάχιστον να την παρέχει αποκλειστικά. Με την τεχνική έννοια που χρησιμοποιούν οι οικονομολόγοι, *δημόσιο αγαθό* είναι αυτό που χαρακτηρίζεται ως *μη-συναγωνιστικό* και *μη-αποκλειστικό*.

- *Μη-συναγωνιστικό* σημαίνει ότι αν κανείς καταναλώνει ένα αγαθό, δεν εμποδίζει κάποιον άλλον να κάνει το ίδιο.

Τα περισσότερα αγαθά είναι συναγωνιστικά στην κατανάλωσή τους, αφού αν απομένει μόνο ένα κομμάτι ψωμί τότε δεν μπορούμε όλοι να το απολαύσουμε. Σε αντιπαράθεση, η κατανάλωση της εθνικής άμυνας από κάποιον, με κανέναν τρόπο δεν εμποδίζει τους άλλους να απολαμβάνουν τα οφέλη. Η άμυνα αποτελεί συνεπώς, *μη-συναγωνιστικό αγαθό*.

Ένα εναλλακτικό παράδειγμα είναι μια ραδιοφωνική εκπομπή, όπου η προσθήκη μιας πρόσθετης ακροάτριας, ούτε ελαττώνει την ποιότητα της εκπομπής για τους προηγούμενους ακροατές, ούτε αυξάνει το κόστος παραγωγής για την παραγωγή. Επομένως, κρίνεται αναποτελεσματικό από οικονομική άποψη να εμποδιστεί η επιπρόσθετη ακροάτρια να προσπορισθεί τα οφέλη της εκπομπής.

- *Μη αποκλειστικό* σημαίνει ότι δεν υπάρχει τρόπος να εμποδιστεί κάποιος να κάνει χρήση του αγαθού, απλώς επειδή δεν πλήρωσε για αυτό.

Η άμυνα είναι στην πράξη *μη-αποκλειστική*. Αυτό όμως, ισχύει και για άλλα αγαθά, όπως ο φωτισμός των δρόμων. Αν αποφασίσω να παρέχω φωτισμό στο δρόμο έξω από το σπίτι μου, δεν μπορώ να εμποδίσω τους γείτονές μου να επωφεληθούν, επειδή δεν έχουν συνεισφέρει στο κόστος του.

Η ουσία ενός δημόσιου αγαθού είναι επομένως ότι, δεν είναι δυνατόν να παρακάμψουμε το πρόβλημα του «*τζαμπατζή*», αφού όλοι έχουν το κίνητρο να καταναλώσουν το αγαθό, χωρίς να συνεισφέρουν στην πληρωμή του. Υπό τέτοιες συνθήκες, η παροχή του μέσω του μηχανισμού της αγοράς είναι απίθανο να πετύχει.

Αν μια επιχείρηση προσπαθήσει να παρακινήσει τα άτομα να αποκαλύψουν την αληθινή τους προτίμηση για την χρήση ενός αγαθού, υπάρχει μεγάλο κίνητρο ψεύδους, εφόσον ψευδόμενο κάθε άτομο θα πληρώσει λιγότερα, ενώ θα εξακολουθήσει να απολαμβάνει όλα τα οφέλη που η παροχή του αγαθού αποδίδει. Δηλαδή, η αγορά θα τείνει να υποπαράγει δημόσια αγαθά.

Η εκπαίδευση τώρα, σαφώς δεν είναι δημόσιο αγαθό με αυτή την έννοια. Δεν είναι ούτε *μη-συναγωνιστικό*, ούτε *μη-αποκλειστικό* αγαθό.

Δύο σημεία αξίζει να υπογραμμισθούν.

- Ενώ είναι αλήθεια ότι το κράτος οφείλει να παρέχει τα δημόσια αγαθά, δεν είναι αληθές ότι ο τεχνικός ορισμός των δημόσιων αγαθών είναι η μόνη λογική πίσω από την κρατική ανάμιξη.
- Δεν ισχύει η άποψη ότι από τη στιγμή που παραμερίζουμε τα δημόσια αγαθά, τότε όλα τα υπόλοιπα αγαθά είναι παρόμοια²⁵.

Οι ντομάτες, τα αυτοκίνητα, η υγεία και η εκπαίδευση δεν αποτελούν απλά παραδείγματα μη-δημόσιων αγαθών. Οι οικονομολόγοι καταλαβαίνουν καλά και έχουν εργασθεί πολύ για να διερευνήσουν τις διαφορές μεταξύ τύπων αγαθών. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που ορισμένα αγαθά είναι καλύτερο να μην παράγονται από την αγορά και θα μπορούσαν να καλούνται με την ευρύτερη έννοια «δημόσια αγαθά». Αναφορικά με αυτά τα αγαθά, δεν υπάρχει κάποια προέχουσα αρχή διανεμητικής δικαιοσύνης που επενεργεί. Δηλαδή, δεδομένου ότι οι καταναλωτές είναι δυνατό να λαμβάνουν αποφάσεις, δεν υπάρχει λόγος κάποιος που διαθέτει τα μέσα να μη μπορεί να αγοράσει περισσότερες ντομάτες από κάποιον άλλο.

Φυσικά, υπάρχει ζήτημα διανεμητικής δικαιοσύνης, αν τμήματα της κοινωνίας δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση σε έναν ικανό αριθμό αγαθών που η κοινωνία ωστόσο καθορίζει. Αυτό όμως, είναι ένα ευρύτερο θέμα δικαιοσύνης και διανομής του εισοδήματος σε διαφορετικό επίπεδο.

Ανακεφαλαιώνοντας, ορισμένα αγαθά είναι σαφώς μη δημόσια αγαθά, είτε με την έννοια που καθορίζουν οι οικονομολόγοι, είτε με την ευρύτερη έννοια ότι υπάρχουν άλλοι λόγοι για κάποια ανάμιξη του κράτους. Το επιχείρημα καταλήγει ότι η εκπαίδευση δεν είναι δημόσιο αγαθό, όπως η εθνική άμυνα και επίσης δεν μοιάζει πολύ με τη ντομάτα.

²⁵ Τσακαλώτος Ε. (1998), *Ιδιωτικοποίηση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Ποιο είναι το διακύβευμα; Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, Τεύχος 11, σελ.27-53.

Και πάλι, ξεκινούμε από την οπτική γωνία των οικονομολόγων. Ορίσαμε ένα σύνολο απλών αγαθών, όπως εκείνα με σχετικά εύκολα κατανοητές ιδιότητες, όπου τα προβλήματα πληροφόρησης δεν είναι συντριπτικά και οι δυνάμεις της αγοράς μέσω της λειτουργίας της εξόδου και δεδομένων άλλων συνθηκών, όπως οι ανταγωνιστικές αγορές, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικές εκβάσεις. Ορισμένα περισσότερο περίπλοκα αγαθά, όπως η υγεία και η εκπαίδευση, δεν πληρούν, ούτε ίσως θα μπορούσαν να πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις. Τέτοια αγαθά, όπως η εκπαίδευση και η υγεία, δεν είναι καθόλου απλά και είναι εύκολο να δούμε ότι έχουν πολλαπλές και περίπλοκες ιδιότητες.

Ας πάρουμε για παράδειγμα, τις υπηρεσίες ενός γιατρού. Όταν κάποιος επιλέγει γιατρό, τον απασχολεί ένας αριθμός ιδιοτήτων που συγκροτούνται γύρω από το αγαθό ή την υπηρεσία που παρέχεται. Δεν είναι παράλογο να ανησυχεί για το συμβουλευτικό ρόλο του γιατρού ή την προθυμία του να αφιερώσει χρόνο στον πελάτη.

Θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι τέτοιες ιδιότητες είναι σχετικά εύκολα αναγνωρίσιμες. Αλλά είναι επίσης, εύλογο να απασχολεί κάποιον κατά πόσο ο γιατρός παρακολουθεί τις τελευταίες εξελίξεις στον τομέα του αναφορικά με νέες θεραπείες ή φάρμακα. Επιπλέον, θέλουμε να είμαστε βέβαιοι ότι η θεραπεία στην οποία υποβαλλόμαστε είναι η καλύτερα σχεδιασμένη για τις ανάγκες μας και όχι η πλέον επικερδής από την οπτική γωνία του γιατρού. Είναι προφανές, πως οι ιδιότητες τέτοιων αγαθών είναι πολύ λιγότερο διακριτές.

Ας πάρουμε τώρα για παράδειγμα, ένα λέκτορα πανεπιστημίου. Η υπηρεσία που παρέχεται εδώ είναι περίπλοκη. Μας απασχολεί ο απαραίτητος χρόνος που ξοδεύεται στην προετοιμασία των διαλέξεων και την ενσωμάτωση νέων ιδεών, ο απαιτούμενος χρόνος στις μεθόδους διδασκαλίας και την ευσυνείδητη μελέτη των εργασιών των φοιτητών, και η ποσότητα και ποιότητα της έρευνας που διεξάγεται.

Το στοιχείο αυτών των ιδιοτήτων που μας απασχολούν εδώ είναι ότι είναι δύσκολο να καταμετρηθούν και να αποκτηθεί σχετική πληροφόρηση. Όχι μόνο η πληροφόρηση είναι ατελής με την απόλυτη έννοια, αλλά πιθανό να είναι και ασύμμετρη. Ασύμμετρη σημαίνει ότι στα δύο παραπάνω παραδείγματα οι γιατροί και οι λέκτορες όχι μόνο γνωρίζουν περισσότερα για την ποιότητα και ποσότητα της υπηρεσίας που όντως παρέχουν, αλλά επίσης και για τη φύση της υπηρεσίας που οφείλουν να παρέχουν.

Πράγματι, τα προβλήματα της πληροφόρησης είναι τέτοια που θα ήταν αδύνατο να κοστολογηθούν και να τιμολογηθούν όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το να είναι κανείς γιατρός ή λέκτορας. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι, δε θα ήταν δυνατό να οριστούν συμβόλαια για όλες αυτές τις υπηρεσίες μεταξύ αγοραστών και πωλητών.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αγορά δεν μπορεί να διαδραματίσει τον παραδοσιακό της ρόλο. Υπάρχουν υπερβολικά πολλές ευκαιρίες κέρδους που μπορεί να απολήξουν σε βάρος της ποιότητας του παρεχόμενου προϊόντος. Ένας γιατρός/λέκτορας μπορεί να ασχοληθεί με περισσότερους πελάτες/φοιτητές παραμελώντας το διάβασμα/έρευνα. Ένας γιατρός μπορεί να προσφέρει ένα λιγότερο αποτελεσματικό χάπι, που όμως αποφέρει μεγαλύτερο κέρδος. Ένας λέκτορας μπορεί να προωθήσει τη δημοτικότητά του στους φοιτητές, όντας γενναιόδωρος στις εξετάσεις σε βάρος της ποιότητας.

Ούτε είναι σίγουρο ότι ο κύριος τρόπος που η αγορά προάγει την αποτελεσματικότητα θα τελεσφορήσει. Η πληροφόρηση που παρέχει η έξοδος είναι περιορισμένη εκφράζει μια γενική δυσαρέσκεια, χωρίς να διασαφηνίζει την ειδικότερη πηγή του προβλήματος.

Ο **Hirshman** έχει ακόμη ισχυριστεί ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμό με χαρακτήρα συμπαίγνιας: *«δηλαδή, η έξοδος είναι δυνατό να αποτύχει να προσφέρει ακόμη και τη στοιχειώδη πληροφορία για την ύπαρξη δυσαρέσκειας, εάν οι δυσαρεστημένοι πελάτες μεταστρέφονται εμπρός και πίσω μεταξύ διάφορων εξίσου ανεπαρκών προμηθευτών έτσι, ώστε κάθε μεμονωμένος προμηθευτής να κερδίζει νέους πελάτες τόσο γρήγορα, όσο τους χάνει»²⁶.*

Οι επιπτώσεις όλων των παραπάνω στα ιδιωτικά πανεπιστήμια είναι αρκετά ισχυρές. Μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα στο να επιτρέψουμε ιδιωτικά πανεπιστήμια με στόχο το κέρδος και εκείνα που συστήνονται ως μη-κερδοσκοπικοί οργανισμοί. Και τα δύο είναι εξίσου προβληματικά.

Στην πρώτη περίπτωση η εκπαίδευση παρέχεται για το κέρδος και τα προβλήματα πληροφόρησης που εντοπίσαμε θα είναι ιδιαίτερος σοβαρά. Έχουμε παραθέσει προηγουμένως ένα αριθμό παραδειγμάτων για τον τρόπο με τον οποίο ο προμηθευτής θα αυξήσει τα κέρδη σε βάρος της ποιότητας.

Έχουμε επίσης, καταγράψει πως ο ανταγωνισμός σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να αποτύχει να ανεβάσει τις προδιαγραφές, εφόσον η ύπαρξη «εξόδου» είναι απίθανο να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Ούτε έχουμε εξαντλήσει όλα τα δυνατά προβλήματα.

²⁶ Hirshman, A.O. (1981), *Essays in Trespassing: Economics to Politics and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge, σελ.220.

Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε εδώ ένα φαινόμενο, με το οποίο αυτοί που παρέχουν μια υπηρεσία επιχειρούν να προσελκύσουν μόνο πελάτες χαμηλού κόστους. Το κλασικό παράδειγμα εκλεκτικότητας **creaming** είναι ο κίνδυνος, ότι μια ιδιωτική ταχυδρομική υπηρεσία δεν θα μπορούσε να εξυπηρετήσει απομακρυσμένες περιφέρειες²⁷.

Στην εκπαίδευση, ο πειρασμός των ιδιωτικών πανεπιστημίων θα ήταν να μην προσφέρουν εκπαίδευση, είτε σε δύσκολους φοιτητές, είτε σε επιστήμες όπου τα πάγια έξοδα, όπως ακριβά εργαστήρια, εξοπλισμός είναι μεγάλα, για παράδειγμα στη φυσική και την ιατρική. Με άλλα λόγια, οι παρέχοντες που μεγιστοποιούν το κέρδος θα προσπαθήσουν να «*ξαφρίσουν την κρέμα*», τον εύκολα ή φθηνά εκπαιδευόμενο φοιτητή, με συνέπεια η υπηρεσία να μη φθάνει σε εκείνους που την έχουν περισσότερο ανάγκη.

Στη δεύτερη περίπτωση, τα προβλήματα δεν λιγοστεύουν, εάν τα ιδιωτικά πανεπιστήμια είναι μη-κερδοσκοπικά ιδρύματα. Διότι το συγκριτικό πλεονέκτημα της σφαίρας της αγοράς είναι ακριβώς ότι, ενισχύει την αποτελεσματικότητα μέσω του ανταγωνισμού που κατευθύνεται από την αναζήτηση του κέρδους.

Όπως το έχει θέσει ο **Julian Le Grand**, καθηγητής στο London School of Economics που ειδικεύεται στα οικονομικά του κράτους πρόνοιας, τα κίνητρα είναι κρίσιμα για τη λειτουργία της αγοράς: «*Οι προμηθευτές πρέπει να κινητοποιούνται τουλάχιστον μερικώς από χρηματοοικονομικούς υπολογισμούς. Ειδάλλως, εάν για παράδειγμα κινητοποιούνται σε μεγάλο βαθμό από αίσθημα κοινωνικού καθήκοντος, δεν θα ανταποκρίνονται κατάλληλα στα σήματα της αγοράς. Έχει μικρό νόημα η εισαγωγή μιας αγοράς για τη δημιουργία κερδοφόρων ευκαιριών, εάν οι συμμετέχοντες στην αγορά δεν ενδιαφέρονται να αποκομίσουν κέρδη*»²⁸.

Υπάρχει επομένως, πλήθος προβλημάτων πληροφόρησης και αποτυχιών της αγοράς που σχετίζονται με την εκπαίδευση ως αγαθό. Αυτός είναι ο λόγος που σχεδόν σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες είναι ανάγκη το κράτος να έχει ισχυρή συμμετοχή. Αυτή η συμμετοχή φυσικά παίρνει πολλές μορφές, που κυμαίνονται από την άμεση παροχή υπηρεσιών ως την έμμεση ρύθμιση της ιδιωτικής παροχής. Αλλά ο άξονας της κρατικής αγοραίας ρύθμισης, είναι ο ίδιος ανολοκλήρωτος.

²⁷ Τσακαλώτος Ε. (1998), Ιδιωτικοποίηση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Ποιο είναι το διακύβευμα; *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, Τεύχος 11, σελ.27-53.

²⁸ Le Grand Julian (1991), Quasi-markets and Social Policy, *Economic Journal*, Vol. 101, issue 408, pp. 1256-1267.

Αυτό που επίσης χρειάζεται είναι ένα τρίτο επίπεδο ρύθμισης, το οποίο είναι αυτό της κοινωνικής ρύθμισης. Αυτό «περικλείει όλους τους διαφορετικούς τρόπους που η ατομική οικονομική συμπεριφορά εμπεδώνεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο»²⁹. Η κοινωνική ρύθμιση συχνά εμπεδώνεται σε ποικίλους θεσμούς που ρυθμίζουν την οικονομική και κοινωνική ζωή, αλλά επίσης συμπεριλαμβάνει ηθικούς κώδικες συμπεριφοράς και τον κώδικα επαγγελματικού ήθους που στηρίζει πολλές επαγγελματικές ομάδες. Προηγουμένως, έχουμε δει ότι επαγγελματικές ομάδες, όπως οι γιατροί και οι ακαδημαϊκοί, λειτουργούν σε αγορές όπου υπάρχει ασυμμετρία στην πληροφόρηση για τη φύση του προϊόντος και συνεπώς υπάρχει μεγάλη αβεβαιότητα. Ο «επαγγελματισμός» δρα ως ένα κοινωνικό μέσο περιορισμού των ευκαιριών σε τέτοια πράγματα και «ο σύγχρονος καπιταλισμός στηρίζεται όλο και περισσότερο σε επαγγελματικές ομάδες που προσδοκείται ότι απομονώνονται από την καθαρά ωφελμιστική δραστηριότητα»³⁰.

Επομένως, οποιαδήποτε κοινωνία πρέπει να βρει μια ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις τρεις μορφές ρύθμισης της αγοράς, του κράτους και της κοινωνικής. Αλλά προτού είμαστε σε θέση να ξεκινήσουμε να κάνουμε κάτι τέτοιο, επιβάλλεται να εξετάσουμε περαιτέρω τη φύση της εκπαίδευσης ως αγαθού και ειδικότερα, να δούμε μη-οικονομικά επιχειρήματα, τα οποία επιδρούν στη ρύθμιση και παροχή της εκπαίδευσης.

1.13. Εκπαίδευση, τεχνολογικές εξελίξεις και παγκοσμιοποίηση.

Στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες είναι χαρακτηριστική η ευρύτατη συμφωνία μεταξύ των κοινωνικών εταίρων και των οικονομολόγων για τη σπουδαιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου στις σύγχρονες κοινωνίες και η απώλεια δυνητικού κέρδους, αν οι βασικές επενδύσεις δεν συνδέονται με κεφάλαιο νοητικής αξίας. Στην παραγωγική διαδικασία, τα τεχνοκρατικά μοντέλα παραγωγής εγκαταλείπονται και ενισχύονται τα ανθρωποκεντρικά συστήματα παραγωγής.

Η ανταγωνιστική οικονομία πρέπει να συγκρατήσει το κόστος εργασίας και ο καλύτερος τρόπος για να συμβεί αυτό είναι η αύξηση της παραγωγικότητας που επιτυγχάνεται με τους ακόλουθους τρόπους:

- με τον εκσυγχρονισμό των επιχειρήσεων, την υιοθέτηση νέων επενδύσεων και την εφαρμογή νέων τεχνολογιών,
- με τη βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενης εργασίας, μέσω της εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των εργαζομένων.

²⁹ Block F. (1990), *Postindustrial Possibilities*, University of California Press, σελ. 42.

³⁰ Block F. (1990), *Postindustrial Possibilities*, University of California Press, σελ. 63.

Η δυνατότητα εξοικείωσης του εργατικού δυναμικού με τις τεχνολογικές εξελίξεις αποτελεί συγκριτικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για την οικονομία μιας χώρας στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα. Η αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων με τα εύλογα οφέλη τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθορίζεται από ένα ευρύτατο φάσμα στόχων όπως:

- η διαμόρφωση της αναγκαιότητας για τη διάχυση γνώσης και πληροφορίας.
- ακριβής και αξιοκρατικός καταμερισμός εργασίας.
- ενίσχυση αποτελεσματικότητας και συνεργασίας.
- ανάπτυξη επιχειρήσεων και οικονομίας³¹.

Το εκπαιδευτικό σύστημα υποτίθεται πως παρέχει τη μεθοδολογία και τη γνώση στα επαγγέλματα που προϋποθέτουν ακαδημαϊκή εκπαίδευση για την ενημέρωση των εξελίξεων της επιστήμης, σε αντίθεση με τους πρακτικούς εργατοτεχνίτες που αδυνατούν να προσαρμοστούν στις τεχνολογικές μεταβολές.

Η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο για την οικονομική ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Ο συσχετισμός εκπαίδευσης και απασχόλησης καθίσταται προφανής σε όρους παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος με φυσική συνέπεια, οι κυβερνήσεις να επενδύουν σε παροχές εκπαίδευσης και σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Αυτό οφείλεται στη βούληση των κυβερνήσεων να ανταποκριθούν στο διογκούμενο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, διαθέτοντας το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό για την αντιμετώπιση των συνθηκών της ύφεσης και την επίτευξη υψηλών ρυθμών ανάπτυξης. Η επαγγελματική κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση είναι ιδιαίτερα απαραίτητες στην αγορά εργασίας.

1.14. Η εκπαίδευση ως επένδυση και ο συσχετισμός με το ανθρώπινο κεφάλαιο.

Μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα παιδιά και οι οικογένειές τους έρχονται αντιμέτωπες με το εξής δίλημμα: να συνεχίσουν τα παιδιά το σχολείο ή να βρεθούν στην αγορά εργασίας. Το δίλημμα αυτό επανέρχεται με την αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και μετά το πτυχίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές έχουν λάβει σήμερα μεγάλη έκταση.

³¹ Γραβάρης Δ. - Παπαδάκης Ν. (2005), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα / Σαΐτη Α. (2000), *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα. / Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Η Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ' Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Η ανάλυση του διλήμματος με οικονομικούς όρους, δηλαδή οι υπολογισμοί που κάνουν τα άτομα και οι οικογένειες προκειμένου να πάρουν τις αποφάσεις τους, υπήρξε το αντικείμενο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η θεωρία αυτή εξηγεί τη ζήτηση για εκπαίδευση με βάση τα παραγωγικά και άλλα οφέλη.

Η εκπαίδευση αυξάνει τη μελλοντική παραγωγικότητα του ατόμου και άρα μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, ανάλογη με την επένδυση στη βελτίωση του μηχανολογικού εξοπλισμού. Το άτομο προσδοκά οφέλη, είτε με τη μορφή υψηλότερου εισοδήματος στο μέλλον, είτε με αυτή των μη-χρηματικών ωφελειών. Όταν λοιπόν τα παιδιά και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν το δίλημμα να συνεχίσουν ή όχι την εκπαίδευση, βρίσκονται στην ουσία μπροστά σε μια επενδυτική απόφαση. Για να αποφασίσουν αν αξίζει τον κόπο να επενδύσουν σε περαιτέρω έτη εκπαίδευσης, υπολογίζουν το κόστος και τα οφέλη από την επένδυση.

Αν τα προεξοφλούμενα μελλοντικά οφέλη ξεπερνούν το άμεσο και μεσοπρόθεσμο κόστος σπουδών, τότε η επένδυση είναι συμφέρουσα. Αν συμβαίνει το αντίθετο, τότε συμφέρει να πιάσει κανείς δουλειά. Στο κόστος της επένδυσης σε εκπαίδευση περιλαμβάνονται τα δίδακτρα, όταν αυτά καταβάλλονται από το φοιτητή και το κόστος σε εκπαιδευτικό υλικό, όπως βιβλία και πιθανά έξοδα διαμονής του φοιτητή μακριά από το σπίτι.

Αν η απόδοση της επένδυσης σε εκπαίδευση είναι υψηλή, τότε θα πρέπει να περιμένουμε ότι οι φοιτητές θα είναι πρόθυμοι να δανειστούν λεφτά για να χρηματοδοτήσουν τις σπουδές τους και να αποπληρώσουν το δάνειο από το αυξημένο τους εισόδημα. Επίσης, θα πρέπει να περιμένουμε ότι, οι τράπεζες και τα άλλα πιστωτικά ιδρύματα θα αναγνωρίσουν τις αποδόσεις της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο και θα παρέχουν δάνεια σ' αυτούς που το ζητούν. Στην πραγματικότητα, τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα είναι εξαιρετικά επιφυλακτικά στο να δανείσουν λεφτά σε δανειολήπτες χαμηλού εισοδήματος χωρίς εγγύηση. Επιπλέον πολλοί σπουδαστές, από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων, δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να εμπλακούν σε τέτοιου είδους μακροχρόνια δέσμευση. Συνάγεται λοιπόν ότι, η ιδιωτική αγορά κεφαλαίων δεν είναι σε θέση να χρηματοδοτήσει την αποτελεσματική ποσότητα επένδυσης των ατόμων στην εκπαίδευση και άρα υπάρχει ανάγκη κρατικής παρέμβασης.

1.15. Η Κοινωνική Αντίληψη της Εκπαίδευσης.

Η προηγούμενη συζήτηση δεν έχει εξαντλήσει τα οικονομικά επιχειρήματα για τη φύση της εκπαίδευσης. Έχουν ειπωθεί αρκετά για να δειχθεί ότι η αγορά εκπαίδευσης δεν είναι όπως η αγορά ντομάτας.

Δεδομένης της ευκολίας που πολλοί υποστηρικτές της ιδιωτικοποίησης και ειδικά εκείνοι που λόγω της κατάρτισής τους στα οικονομικά θα έπρεπε να γνωρίζουν καλύτερα, παραδέχονται ότι η εκπαίδευση δεν είναι διαφορετική από απλά καταναλωτικά αγαθά. Όμως οι άνθρωποι δεν είναι απλώς καταναλωτές, αλλά μέλη οικογενειών και κοινοτήτων καθώς και πολίτες με ευρύτερο προβληματισμό. Για παράδειγμα, όταν οι άνθρωποι ενεργούν ως πολίτες μπορεί να έχουν διαφορετικούς στόχους και αίσθηση των πράξεων τους. Επιπλέον, οι άνθρωποι πρέπει να αποφασίσουν σε ποιες πλευρές της ζωής θα ενεργούν ως καταναλωτές που μεγιστοποιούν την ευημερία και σε ποιες πλευρές θα δρουν με διαφορετικές αρχές, για παράδειγμα από αίσθημα δημόσιου καθήκοντος.

Στα ελληνικά πανεπιστήμια για παράδειγμα η εικόνα του καθηγητή που ενδιαφέρεται λίγο για την έρευνα και τη διδασκαλία και που χρησιμοποιεί την ακαδημαϊκή του θέση απλώς και μόνο ως πηγή προσωπικού γοήτρου και για ίδια πρόσβαση σε άλλες πηγές εισοδήματος είναι έντονη. Όμως, οποιοσδήποτε έχει εργασθεί σε ελληνικά πανεπιστήμια γνωρίζει ότι αυτό δεν είναι η πλήρης αλήθεια. Πολλοί πανεπιστημιακοί καθηγητές εργάζονται σκληρά με λιγοστή υποστήριξη, από αίσθημα καθήκοντος προς την κοινωνία και τους φοιτητές. Θα ήταν αδιανόητο να λειτουργεί ένα πανεπιστημιακό σύστημα δίχως τέτοια αφοσίωση.

Το γεγονός ότι τα άτομα είναι δυνατό να ενεργούν ως καταναλωτές και πολίτες, έχει σημαντικές επιπτώσεις για οποιαδήποτε θεωρία αγαθών. Ορισμένα αγαθά είναι διαφορετικά από τις ντομάτες, όχι μόνο με την τεχνική οικονομική έννοια, αλλά επειδή οι άνθρωποι έχουν καταλήξει σε αυτό που ο **Michael Waltzer** αποκάλεσε «κοινωνική κατανόηση»³². Θα δούμε παρακάτω με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τι υπονοεί αυτό, αλλά αυτή η κοινωνική κατανόηση υπονοεί μια αντίληψη σε τι αποσκοπεί ένα αγαθό, ποιος θα πρέπει να έχει πρόσβαση σε αυτό, και πως και από ποιον θα πρέπει να παρέχεται. Υπάρχει λοιπόν, μια κοινωνική αντίληψη για τέτοια αγαθά, όπως η υγεία και η εκπαίδευση.

Ας πάρουμε για παράδειγμα, το ζήτημα της διανομής υγείας, όπου η κατάλληλη αρχή διανομής είναι η ιατροφαρμακευτική ανάγκη. Στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η κατάλληλη αρχή διανομής είναι η ατομική αξία και ικανότητα ή η συμβολή στην ανάγκη της κοινωνίας. Διαφορετικές κοινωνίες θα έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το κατάλληλο διανεμητικό κριτήριο. Είναι αποκαλυπτικό ότι λίγοι θα ισχυρίζονταν, πως η ανταπόδοση για τη διανομή είτε της υγείας, είτε της εκπαίδευσης, είναι η δυνατότητα πληρωμής. Συνεπώς, η κοινωνική κατανόηση αγαθών, όπως η εκπαίδευση, αποτελεί έναν επιπλέον τρόπο μέσω του οποίου μπορούμε να ξεχωρίσουμε αυτά τα αγαθά από τα απλά καταναλωτικά αγαθά.

³² Waltzer Michael (1983), *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, Basil Blackwell, Oxford.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΚΛΑΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

2.1. Κλασική Πολιτική Οικονομία.

Η Κλασική Οικονομική Σκέψη ή η Κλασική Πολιτική Οικονομία, για πολλούς θεωρείται ίσως η σημαντικότερη οικονομική σχολή με πολλούς υποστηρικτές αλλά και πολέμιους, ακόμη και σήμερα. Οι συνθήκες που επικρατούσαν τότε στην Ευρώπη και κυρίως στην Αγγλία, αφορούσαν την πνευματική και οικονομική άνθηση, κάτι που οδήγησε την κοινωνία στις φιλελεύθερες ιδέες.

Κύριοι εκπρόσωποι της Κλασικής Πολιτικής Οικονομίας είναι ο **Adam Smith**, ο **David Ricardo**, ο **T.R.Malthus**, ο **Jean-Baptiste Say** και ο **John Stuart Mill**.

Έχουμε για πρώτη φορά τη χρησιμοποίηση του όρου «*επιστήμη των οικονομικών*» και οι βάσεις της κλασικής σχολής οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη των θεωριών τους ήταν:

- Η ύπαρξη ατομικής ιδιοκτησίας (το ατομικό κίνητρο ερμηνεύει και προσδιορίζει τις οικονομικές πράξεις των ατόμων).
- Η κυριαρχία του ελεύθερου εμπορίου και η μικρή κρατική παρέμβαση.
- Η επίδειξη ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τη μακροχρόνια πορεία της οικονομίας ως σύνολο.
- Το θέμα της αξίας και της κατανομής των παραγωγικών πόρων είναι ο θεμέλιος λίθος της οικονομικής επιστήμης.³³

2.2. Κοινωνικές εκπαιδευτικές και οικονομικές συνθήκες του 18^{ου} αιώνα.

Κατά το τέλος του 17ου και στις αρχές του 18ου αιώνα ήταν γενικά παραδεκτό ότι, το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας ήταν πολύ ανώτερο από εκείνο της Αγγλίας, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Ο κύριος λόγος για αυτή τη διαφορά, για όλους τους μελετητές, ήταν η νομοθεσία των δύο αυτών χωρών.

Στη Σκωτία, το 1696 επιβάλλεται ένας νόμος που υποχρεώνει την κάθε κοινότητα να χτίσει σχολεία, καθώς και σπίτι όπου θα φιλοξενείται ο τοπικός διδάσκαλος. Ο νόμος επέβαλλε αυτή την υποχρέωση στον ιδιοκτήτη γης, το γαιοκτήμονα.

³³ Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p.

Ο τοπικός δάσκαλος θα ήταν υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών της κοινότητας και οι αμοιβές του θα προερχόταν από ένα μικρό σταθερό μισθό και από δίδακτρα που θα κατέβαλλαν οι γονείς και οι μαθητές. Έτσι, η Σκωτία κατάφερε κατά το τέλος του 18ου αιώνα να έχει τη μεγάλη πλειοψηφία των νέων της, με γνώση της βασικής εκπαίδευσης.

Με το πέρασμα του χρόνου, ο πληθωρισμός μείωνε την πραγματική αξία του σταθερού μισθού του δασκάλου που δεν είχε αυξηθεί από την αρχή της εφαρμογής του νόμου και έτσι ο κύριος όγκος των εισοδημάτων του ήταν τα δίδακτρα που έπαιρνε από τους μαθητές.

Έτσι όπως είναι φυσικό, οι αποδοτικότεροι δάσκαλοι με τη μεγαλύτερη φήμη έπαιρναν υψηλότερο μισθό-δίδακτρα. Ο δάσκαλος στη Σκωτία, πληρωνόταν για να εκπληρώνει τις επιθυμίες των γονιών και των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η παρομοίωση του **Robert Lowe**, «στην Σκωτία πωλούν την εκπαίδευση, όπως ο παντοπώλης πωλεί τα σύκα».

Αντίθετα τον ίδιο καιρό στην Αγγλία, η κατάσταση στην εκπαίδευση ήταν τελείως διαφορετική. Το 1665 έχουμε το νόμο **Test Act**, ο οποίος αποκλείει τους αποστάτες από τα σχολεία και απαγορεύει στους καθολικούς και εβραίους να πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο. Αντίθετα σε ότι αφορά τους δασκάλους μέσης εκπαίδευσης, για να διδάξουν χρειάζονταν ειδική άδεια από την εκκλησιαστική αρχή. Σαν αποτέλεσμα, πολλοί διδάσκαλοι που ήθελαν και μπορούσαν να διδάξουν, αποτρέπονταν κυρίως για να προστατευθούν οι υπάρχοντες δάσκαλοι από τον πιθανό ανταγωνισμό.

Εκτός από την νομοθεσία που υπήρχε στην Αγγλία σε ότι αφορά το κομμάτι της εκπαίδευσης, υπήρχε η παράδοση της Αγγλικής παιδείας που αποτρέπει την άνθησή της, όπως γινόταν στη Σκωτία. Ήταν η διαδικασία της Χορηγίας. Ο τρόπος με τον οποίο αμειβόταν και συντηρούταν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η χρηματοδότηση των σχολείων και των κολεγίων, προερχόταν από κεφάλαια που κληροδοτήθηκαν από εύπορους ευεργέτες. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, να παραμένουν ανεκπλήρωτες οι επιθυμίες των γονιών για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, η αξία και η φήμη του δασκάλου να μην αμείβονται κατάλληλα και με το πέρασμα του χρόνου, οι αρχικοί στόχοι των ιδρυμάτων να εξυπηρετούν τις προσδοκίες των διοικούντων του συστήματος. Την εποχή εκείνη λοιπόν, η “*Ecosse sauvage*” («*Άγρια Σκωτία*»), όπως την αποκαλούσαν ακόμη περιφρονητικά οι Γάλλοι, είχε εξελιχθεί σε φυτώριο εκσυγχρονισμού, όπου οι έννοιες εμπόριο, επένδυση, κεφάλαιο, μέρισμα, μετοχές και επιτόκια ήταν στην ημερήσια διάταξη³⁴.

³⁴ Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago. / Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org.

«Ο καταμερισμός της εργασίας είναι η πηγή του πλούτου της κοινωνίας και η βάση της συνοχής της».

Adam Smith

2.3. Adam Smith, ο πατέρας των οικονομικών.

Ο Adam Smith (1723-1790), οικονομολόγος και ηθικός φιλόσοφος, από τους κύριους εκπροσώπους του σκωτσέζικου διαφωτισμού και της σχολής της «κοινής λογικής», κορυφαίος εκπρόσωπος της οποίας υπήρξε ο φίλος του **David Hume**, ο πρώτος Ευρωπαίος φιλόσοφος που αγνοεί τη θεότητα στο έργο του. Ο Adam Smith θεωρείται από πολλούς, ο πατέρας των σύγχρονων οικονομικών.

Ο A.Smith μετά το πέρας των σπουδών του στα πανεπιστήμια της Γλασκώβης και της Οξφόρδης κατέλαβε θέση καθηγητή στη Γλασκώβη, όπου δίδαξε Ηθική Φιλοσοφία και συνέγραψε και δημοσίευσε τη «*Θεωρία των ηθικών συναισθημάτων*». Μετέπειτα ανέλαβε θέση επισκέπτη καθηγητή, κάτι που του επέτρεπε να ταξιδέψει στην Ευρώπη και να συναναστραφεί με άλλους διανοούμενους της εποχής του.

Μετά το τέλος των ταξιδιών του στην Ευρώπη, ο A.Smith επέστρεψε στη Σκωτία, όπου για τα επόμενα δέκα χρόνια αφιερώθηκε στη συγγραφή του «*Πλούτου των Εθνών*» που δημοσιεύτηκε το 1776 και αποτέλεσε μια από τις πρώτες προσπάθειες να μελετηθεί η ιστορική ανάπτυξη της βιομηχανίας και του εμπορίου στην Ευρώπη.

Αυτό το έργο βοήθησε στη δημιουργία της σύγχρονης ακαδημαϊκής πειθαρχίας των οικονομικών και παρείχε μια από τις πιο γνωστές διανοητικές δικαιολογήσεις του ελεύθερου εμπορίου, του καπιταλισμού και του φιλευθερισμού.

Το πνευματικό κλίμα στη Σκωτία την εποχή των μεγάλων πολιτικοκοινωνικών επαναστάσεων στην Αμερική (1775) και στη Γαλλία (1789) ευνοεί την παρατήρηση, την ελεύθερη σκέψη, τη χρήση λογικής και την αξιοποίηση της πείρας για επίτευξη συγκεκριμένων πρακτικών αποτελεσμάτων, καθώς και την αναγνώριση του πρωτείου του ατόμου στην πολιτεία, την επιστήμη και την οικονομία.

Για τον A.Smith ο «*Πλούτος των Εθνών*» συναρτάται ουσιαστικώς με τον πλούτο και τη σοφία των πολιτικών τους θεσμών³⁵.

³⁵ Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago. / Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org.

Ο πρώτος συγγραφέας τον 18^ο αιώνα που ασκεί κριτική στο Αγγλικό σύστημα ήταν ο **Turgot** που τόνισε ότι οι χορηγίες, από την φύση τους έχουν την αδυναμία να διατηρήσουν την εκτέλεση του σκοπού τους. Ο λόγος είναι ότι «ο ζήλος των χορηγών, δεν θα διαβιβαστεί στο πρόσωπο που είναι χρεωμένο με τη διαιώνιση του αποτελέσματος».

Έτσι θεωρεί ότι η χρηματοδότηση, όσο χρήσιμη μπορεί να είναι θα γίνει μια μέρα άχρηστη και επιβλαβής και ότι αυτό θα γίνει σε ένα μεγάλο βάθος χρόνου.

Επίσης το σύστημα των χορηγιών έκανε τον Adam Smith να διαφωνήσει με την όλη του φιλοσοφία. Ο κύριος λόγος της κριτικής του ήταν ότι, έχοντας μια σφαιρική ιδέα τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας, διέβλεπε τις διαφορές και κατέγραφε ότι οι χορηγίες στα σχολεία και τα κολέγια μείωσαν την ανάγκη αίτησης και απόδοσης των δασκάλων.

Η συντήρηση και ο βιοπορισμός των δασκάλων, όπως καθορίζεται από το μισθό τους, είναι αποδεδειγμένο ότι παράγεται ανεξάρτητα από την επιτυχία και τη φήμη τους στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Επίσης ο A.Smith υποστήριξε ότι, «τα άτομα θα έπρεπε να διαλέγουν ελεύθερα τους δασκάλους τους αφού θα έβρισκαν ένα καλύτερο δάσκαλο για αυτούς από ότι αυτόν που θα τους έβρισκε το κράτος». Η σκέψη του αυτή οφείλεται τους κλασικούς Έλληνες.

Για τον A.Smith τον πρωτοπόρο της πολιτικής οικονομίας, πηγή του πλούτου ενός έθνους είναι η εργασία (*Ο πλούτος των Εθνών*, 1776). Με τον όρο *πλούτο*, εννοούσε το σύνολο των υλικών προϊόντων ή των ειδών κατανάλωσης, δεδομένου ότι η κατανάλωση ήταν ο τελικός στόχος και η αιτία της παραγωγής. Η αύξηση του πλούτου μπορεί να προέλθει είτε από την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας ως αποτέλεσμα του καταμερισμού της εργασίας, είτε από την αύξηση του αριθμού των παραγωγικών εργατών που εξαρτάται από τη συσσώρευση του κεφαλαίου.

Ο A.Smith αναγνωρίζει στο κράτος και ένα καθαρά κοινωνικό ανθρωπιστικό ρόλο. Ο «*Πλούτος των Εθνών*», γραμμένος το 1776 δεν συνιστούσε μόνο επίθεση εναντίον όλων των κρατικών παρεμβάσεων, αλλά παρουσίαζε παράλληλα μια ισχυρότατη επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα της υιοθέτησης κοινωνικών πρωτοβουλιών εκ μέρους του κράτους σε τομείς όπως παροχή παιδείας, δημόσιας υγείας, μέτρων ασφαλείας για τους εργαζομένους στα εργοστάσια καθώς και προστασίας των εργαζομένων από τις απάτες των εργοδοτών.

Ο A.Smith υποστήριζε ότι, η πολιτική *laissez-faire* "το προφανές και απλό σύστημα της φυσικής ελευθερίας"³⁶ ενθαρρύνει την ελεύθερη αλληλεπίδραση της προσφοράς και της ζήτησης για τη ρύθμιση των οικονομιών και επιτρέπει σε όλους τους οικονομικούς παράγοντες να αναπτύσσουν συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από εγωιστικά κίνητρα. Είναι ενδιαφέρον ότι η υπόθεση μιας "εγωιστικής συμπεριφοράς" έχει γίνει από τότε ένα από τα θεμέλια για το νεοκλασικό μοντέλο της οικονομίας.

Είναι πολύ σημαντικό ότι η ειδική επιχειρηματολογία του A.Smith για τη στάση *laissez-faire* από την κυβέρνηση υποστηρίζει την παροχή αγαθών που έχουν μεγάλες κοινωνικές παροχές, αλλά δεν παρέχονται από την ιδιωτική αγορά, διότι η προμήθεια τους δεν θα ήταν αρκετά κερδοφόρα.

Για παράδειγμα, τα κοινωνικά οφέλη της εκπαίδευσης είναι πολύ μεγάλα, αλλά τα κέρδη που θα πραγματοποιηθούν από την ιδιωτική παροχή της εκπαίδευσης είναι τόσο μικρά ώστε, η αγορά πρέπει να επενδύει και να παρέχει λιγότερο εκπαίδευση από ό,τι είναι κοινωνικά επιθυμητό.

Ο A.Smith δήλωσε ότι η παραγωγικότητα της εργασίας εξαρτάται από τον καταμερισμό της εργασίας. Είναι γεγονός ότι η εξειδίκευση και ο καταμερισμός της εργασίας προκαλούν την αύξηση της παραγωγικότητας. Είναι ενδιαφέρον ότι, παρόλο που ο A.Smith αναγνώρισε τα οικονομικά οφέλη της εξειδίκευσης και του καταμερισμού της εργασίας, προσδιόρισε επίσης ότι προκαλούν σοβαρές κοινωνικές δαπάνες.

Ένα κοινωνικό μειονέκτημα του καταμερισμού της εργασίας είναι ότι οι εργαζόμενοι έχουν επαναλαμβανόμενα καθήκοντα που σύντομα καταλήγουν μονότονα. Τα ανθρώπινα όντα γίνονται μηχανές που συνδέονται με μια παραγωγική διαδικασία με απλά, επαναλαμβανόμενα και βαρετά καθήκοντα.

Ο A.Smith δεν είχε καμία αμφιβολία ότι η ανθρώπινη ευημερία αυξήθηκε από τη διαίρεση της εργασίας. Τόσο ο ρυθμός συσσώρευσης του κεφαλαίου, όσο και η εμβάθυνση του καταμερισμού της εργασίας εξαρτώνται από τη διαρκή μεγέθυνση των αγορών.

³⁶ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα / Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago, Book IV Chapter IX / Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p.

Ο καταμερισμός της εργασίας ενίσχυσε τις ανταλλαγές αγαθών (*παράδοξο της αξίας*) και οδήγησε σε αύξηση της παραγωγικότητας διότι,

- αυξάνει την επιδεξιότητα των εργατών,
- συμβάλλει στην εξοικονόμηση του χρόνου εξαιτίας του περιορισμού μετακινήσεων των εργατών από εργασία σε εργασία,
- καθιστά την ανακάλυψη νέων τεχνικών παραγωγής, αφού οι άνθρωποι του πνεύματος και της επιστήμης ασχολούνται αποκλειστικά με την επίτευξη αυτού του σκοπού³⁷.

Περιφραστικά, ο A.Smith είπε ότι «η μόρφωση ή η κατάρτιση ενός εργαζομένου για να γίνει ειδικευμένος στοιχίζει στον εργαζόμενο ή την επιχείρηση ένα ποσό χρημάτων, αλλά αυτά τα χρήματα ανακάμπτονται χρονικά με κέρδος, διότι ο ειδικευμένος εργάτης γίνεται περισσότερο παραγωγικός»³⁸.

Με άλλα λόγια, οι δαπάνες για εκπαίδευση αποτελούν μια επένδυση που δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο έχει μια αποδοτικότητα συναφή με αυτή των επενδύσεων σε υλικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον A.Smith, «ο καταμερισμός της εργασίας είναι η πηγή του πλούτου της κοινωνίας και η βάση της συνοχής της».

Πρώτον, υποστήριξε ότι ο καταμερισμός της εργασίας συμβάλλει στη βελτίωση της παραγωγικότητας και ως εκ τούτου δημιουργείται πλούτος.

Δεύτερον, υποστήριξε ότι η κατανομή της εργασίας στα μέλη της κοινωνίας δημιουργεί οικονομικές αλληλεξαρτήσεις. Δεν είναι πλέον αυτόρκες, έπρεπε να ανταλλάσσουν, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με σκοπό τα προσωπικά τους οικονομικά συμφέροντα. Ο A.Smith πίστευε ότι η οικονομική αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των οργάνων αυτορρύθμισης δεν εξυπηρετεί το θεμέλιο της οικονομικής. Για εκείνον, η κοινωνική συνεργασία βασίστηκε στο αμοιβαίο όφελος.

Στον *Πλούτο των Εθνών*, ο A.Smith όπως είναι γνωστό ισχυρίστηκε ότι σύμφωνα με τους όρους του καταμερισμού της εργασίας, η οικονομική επιδίωξη της προσωπικής οικονομικής ωφέλειας θα οδηγήσει στη μεγιστοποίηση του πλούτου της κοινωνίας.

³⁷ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα / Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago, Book I Chapter I/ Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p.

³⁸ Spengler J.J. (1977), Adam Smith on Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 67, No. 1, pp.32-36.

Πίστευε ότι μέσω ενός αυθόρμητου μηχανισμού που θα ονομάζεται το *αόρατο χέρι*, το ιδιωτικό οικονομικά συμφέρον θα συγχωνευθεί με το κοινό και πως αυτό θα οδηγήσει στο καλύτερο δυνατό οικονομικό αποτελέσματα.

Ορμώμενος από την αρχή του ατομικού συμφέροντος ως ερμηνεία των οικονομικών πράξεων των ατόμων, παρουσίασε τη λειτουργία της αυτόματης αποκατάστασης της αγοραίας ισορροπίας (*αόρατο χέρι*), που οδηγεί στην άριστη κατανομή των παραγωγικών πόρων ανάλογα με τις συνθήκες της ζήτησης και της προσφοράς.

Ο A.Smith χρησιμοποίησε τη βασική μικροοικονομική στην ανάπτυξη της θεωρίας του για να ερμηνεύσει την οικονομική ανάπτυξη ή τη δημιουργία του πλούτου των εθνών.

Η κυρίαρχη δύναμη στην αύξηση του πλούτου των εθνών είναι η *εργασία* κατά τον A.Smith που την κατηγοριοποίησε ως ακολούθως,

- εργασία για την παραγωγή αγαθών και τη συσσώρευση κεφαλαίου,
- εργασία που συντελεί στην αύξηση πλεονάσματος για μελλοντικές επενδύσεις και
- εργασία που αν και χρήσιμη στην κοινωνία (ιατροί, δικηγόροι, ηθοποιοί), δεν συμβάλλει στην παραγωγή του κοινωνικού προϊόντος.

Με άλλα λόγια, ο A.Smith θεώρησε ως *«παραγωγική εργασία»*, τις εργασίες εκείνες που συνδυάζονται με το κεφάλαιο. Βέβαια, κατανόησε και διατύπωσε τα όρια του καταμερισμού της εργασίας, καθώς και τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής της κατηγοριοποίησης. Συγκεκριμένα, επειδή οι περισσότεροι άνθρωποι εργάζονται εξειδικευμένα δεν μπορούν να εξασκήσουν τις ικανότητές τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Στη συνέχεια, αναφέρθηκε και στη σημασία της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ότι, οι δαπάνες για την εκπαίδευση είναι επένδυση που δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο με αποδοτικότητα συναφή με αυτή των επενδύσεων σε υλικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με τη θεωρία του A.Smith, ο ορθολογικός άνθρωπος αναζητά τη μεγιστοποίηση της ωφέλειάς του. Προκειμένου να ικανοποιηθεί η επιδίωξη αυτή πρέπει να υπάρχει ελεύθερο διεθνές εμπόριο και ανταγωνισμός, ελευθερία παραγωγής, εργασίας και κατανάλωσης αγαθών. Μάλιστα, η κοινωνία συνολικά, μέσω της ατομιστικής ωφελιμιστικής συμπεριφοράς, ωφελείται και αυτή. Αυτή η ιδέα οδήγησε τους κλασικούς οικονομολόγους στην έρευνα της αξίας και των τιμών. Η συνάντηση της επιδίωξης του προσωπικού οφέλους με την κοινωνική ωφέλεια επιτυγχάνεται στον A.Smith μέσω του *«αόρατου χεριού»* της αγοράς³⁹.

³⁹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα.

Στην ανάλυση της θεωρίας της οικονομικής ανάπτυξης, ο A.Smith επισημαίνει τη διασύνδεση του καταμερισμού της εργασίας, της έκτασης της αγοράς και της συσσώρευσης του κεφαλαίου. Καταγράφει τα πρώτα στοιχεία που αφορούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου στον τομέα της εκπαίδευσης και παραδέχεται ότι το κράτος μπορούσε να αναλάβει πρωτοβουλίες για να εμφυσήσει στο λαό το απαραίτητο πνεύμα παιδείας.

2.3.1. Αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο έργο του A.Smith αναδεικνύονται με αναφορά σε τρία στοιχεία.⁴⁰

- Στο 5ο Βιβλίο του Πλούτου των Εθνών παρατηρείται ότι, το επιχείρημα αναπτύσσεται από μια απλή και μη-ανεπτυγμένη οριοθέτηση μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού, για να καταλήξει σε μια σύνθετη και ανεπτυγμένη οριοθέτηση στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής, η αναγκαιότητα της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης προκύπτει από τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει η ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας. Συνεπώς, το περιεχόμενο και ο σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίζονται ουσιαστικά ως «αγωγή των πολιτών».
- Κατόπιν αναφέρεται στη θέση που κατέχουν οι αναλύσεις που αφορούν την έννοια του καταμερισμού της εργασίας, τη θεωρία της αξίας, την ιδέα περί «φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας» αλλά και την κριτική σε παρεμβατικά συστήματα πολιτικής οικονομίας, όπως ο μερκαντισμός. Υποστηρίζεται μάλιστα, ότι οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής παράγονται υπό αυτές τις προϋποθέσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι έννοιες της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν αναπτύγματα της ιδέας περί φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας και μόνο υπό την έννοια αυτή κατανοούνται ως ειδικό καθήκον του κράτους.
- Τέλος, αναδεικνύεται σε σχέση με τον προσδιορισμό της εκπαίδευσης ως αγωγής των πολιτών και παραπέμπει στις αναλύσεις της «Θεωρίας των Ηθικών Συναισθημάτων», όπου αναπτύσσονται οι συνθήκες της ορθής κοινωνικής πράξης. Με την έννοια αυτή, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι ηθικό-πρακτικές έννοιες, όπως αυτή της δομής της συμπάθειας, του ακομμάτιστου και καλώς πληροφορημένου παρατηρητή, δεν συγκροτούνται ως a priori αρχές, αλλά εμφορούνται από την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική, νοούμενη ως αγωγή των πολιτών.

⁴⁰ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα.

Παρατηρείται λοιπόν ότι, η εκπαιδευτική πολιτική στο έργο του A.Smith δεν παράγεται μόνο στο πλαίσιο του πολιτικό-οικονομικού επιχειρήματος, το οποίο συγκροτείται με αφαίρεση από τις επιμέρους ηθικό-πρακτικές σκοπιές, αλλά είναι επιπρόσθετα αναβαθμισμένο, καθώς το ίδιο το αντικείμενο και ο σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής μορφοποιείται με δεσμευτική αναφορά προς την εξασφάλιση των συνθηκών της ορθής κοινωνικής πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι αρχές που καθορίζουν τόσο τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών, όσο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, ρυθμίζονται από τη συσχέτιση τους με τον κοινωνικό δεσμό που συνδέει τους κοινωνικούς δρώντες, όχι μόνο ως αστούς αλλά και ως πολίτες.

Αυτός ο τύπος κοινωνικού δεσμού απαντά, σύμφωνα με τον A.Smith «σε κοινωνίες της αγοράς, στις οποίες κανόνας είναι ο μετριασμένος εγωισμός και η συμμετοχή των μεμονωμένων κοινωνικών δρώντων στο δημόσιο πνεύμα, στη βάση του οποίου άλλωστε νομιμοποιείται και η κρατική παρέμβαση»⁴¹. Καθήκον, επομένως, του κράτους είναι μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής να καλλιεργεί στη συνείδηση των ατόμων το δημόσιο πνεύμα και με τον τρόπο αυτό να εξασφαλίζει και να δημοσιοποιεί τις ίδιες τις συνθήκες νομιμοποίησης του.

2.3.2. Οι εναλλακτικές μέθοδοι χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Οι εναλλακτικές μέθοδοι χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας φαίνεται ότι, αποτελούν το σημείο εκκίνησης των αναλύσεων του A.Smith σχετικά με τους θεσμούς που είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον της εκπαίδευσης των νέων. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένου ότι η λειτουργία αυτών των θεσμών συνεπάγεται μια ορισμένη δαπάνη τίθεται το ζήτημα της πηγής των εσόδων που είναι δυνατό να καλύψουν τη δαπάνη αυτή. Από μια στενή οπτική γωνία ο προσδιορισμός αυτός σημαίνει ότι η εκπαιδευτική λειτουργία είναι δυνατό να θεμελιωθεί αποκλειστικά στο εσωτερικό του μηχανισμού της αγοράς ως ζήτημα που αναφέρεται στην άριστη κατανομή των πόρων, οπότε το επιχειρήμα του A.Smith θα ήταν ομόλογο της νεοκλασικής οικονομικής θεωρίας.

Μάλιστα, η αναφορά του όρου φυσικό έσοδο εμπεριέχει τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της αγοραίας σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ως φυσικής σχέσης και αντλεί τη δυνατότητά του από την οριοθέτηση του μηχανισμού της αγοράς στο εσωτερικό του φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας, οι βασικές ιδιότητες του οποίου αποτελέσαν αντικείμενο του Πλούτου των Εθνών.

⁴¹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.15-16.

Αντίθετα, το ζήτημα της χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας τίθεται ως αφετηρία ενός σύνθετου επιχειρήματος, που είναι προσανατολισμένο στον προσδιορισμό της ορθής σχέσης μεταξύ γενικού συμφέροντος και επιμέρους κοινωνικών συμφερόντων. Ο τρόπος χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας τίθεται επομένως, ως αιτία συγκρότησης επιμέρους συμφερόντων γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης.

Το ζήτημα που έλκει το ενδιαφέρον του A.Smith είναι αρχικά να εντοπισθούν οι πιθανές αλλοιώσεις που επιφέρει η δραστηριότητα των επιμέρους συμφερόντων στη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών και κατόπιν η οριοθέτηση αυτής της δραστηριότητας μέσα στα πλαίσια του φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας.

Η εξέταση αυτού του ζητήματος από τον A.Smith επιχειρείται με την ανάλυση του τρόπου χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και των σκοπών της. Έτσι, στον ένα πόλο της σχέσης τίθεται ο ιστορικός τύπος δημόσιας χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών θεσμών, που δεν ταυτίζεται αναγκαία με τη χρηματοδότηση μέσω του γενικού εσόδου, αλλά υλοποιείται στο βαθμό που ανταποκρίνεται στην επιμερισμένη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών θεσμών. Στον άλλο πόλο αυτής της σχέσης τίθενται οι σκοποί της δραστηριότητας των εκπαιδευτικών θεσμών, που περιγράφονται αφενός ως ενθάρρυνση της επιμέλειας και βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών και αφετέρου με τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την ευρύτερη χρησιμότητά τους τόσο για τα μεμονωμένα άτομα, όσο και για το κοινό⁴².

2.3.3. Κριτική στους δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς της εποχής.

Αφετηρία της κριτικής που απευθύνει ο A.Smith στους δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς της εποχής είναι η αρχή σύμφωνα με την οποία, η επιτέλεση της εκπαιδευτικής λειτουργίας μέσω της άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, συνδέεται αναγκαία με τον τύπο της αμοιβής των εκπαιδευτικών.

Αναφέρεται μάλιστα ότι στο βαθμό που η αμοιβή από την άσκηση αυτού του επαγγέλματος αποτελεί τη μοναδική πηγή εισοδήματος για τους εκπαιδευτικούς, η αναγκαία αυτή σχέση αποδεικνύεται ολοένα και ισχυρότερη. Η αναγκαιότητα αυτή καθορίζει ότι προκειμένου να αποκτήσουν αυτό το εισόδημα οι εκπαιδευτικοί, όπως κάθε άλλος επαγγελματίας, οφείλουν να εκτελέσουν μια ορισμένη εργασία ορισμένης αξίας.

⁴² Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα / Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p., σελ.318-330.

Στην περίπτωση αυτή η κατασκευή της αναγκαίας σχέσης είναι προσανατολισμένη στην επανόρθωση του νόμου της αξίας εργασίας. Όμως η αναγκαιότητα μεταξύ του εκπαιδευτικού έργου και του τύπου της αμοιβής επαναπροσδιορίζεται από το περιβάλλον της άμιλλας και του ανταγωνισμού, που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να ασκούν το επάγγελμα τους με ένα συγκεκριμένο βαθμό ακριβείας.

Παρατηρείται λοιπόν ότι, η κατασκευή αυτής της αναγκαίας σχέσης ανάμεσα στον τύπο της αμοιβής και στο ίδιο το εκπαιδευτικό έργο αποβλέπει στην αναγκαία και αυστηρή από τη σκοπιά της πολιτικής οικονομίας σύνδεση των κινήτρων της εκπαιδευτικής πράξης με τις συνέπειες της, δηλαδή με την ποσότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής εργασίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως αποκτούν εκπαιδευτικοί θεσμοί που διακρίνονται από το μεικτό χαρακτήρα της χρηματοδότησης. Στην περίπτωση αυτή, η αμοιβή των εκπαιδευτικών δεν προέρχεται μόνο από τον πάγιο μισθό τους, αλλά και από την καταβολή διδάκτρων από τους ίδιους τους σπουδαστές.

Αυτός ο μεικτός τύπος χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού έργου δεν εξαφανίζει εντελώς την αναγκαία σχέση, αλλά την αλλοιώνει μέσα σε ιστορικά ανεκτά πλαίσια. Στο βαθμό λοιπόν, που η απόκτηση κύρους και καλής φήμης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ευγνωμοσύνη, τη συμπάθεια και τις ευνοϊκές στάσεις των σπουδαστών, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός οφείλει να κερδίσει τη συμπάθεια των σπουδαστών του αποδεικνύοντας την αξία του, τις ικανότητες και την επιμέλεια κατά την εκτέλεση του επαγγελματικού του καθήκοντος.

Το στοιχείο που αλλοιώνει τη φυσική συγκρότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν είναι ούτε ο σχηματισμός συντεχνιακών θεσμών ελέγχου της εκπαιδευτικής λειτουργίας, ούτε η παρέμβαση του κράτους. Η αλλοίωση εντοπίζεται, σύμφωνα με τον A.Smith, «στους συγκεκριμένους φραγμούς που τίθενται από αυτές τις δύο θεσμικές μορφές παρέμβασης σε σχέση με τις προϋποθέσεις του ανταγωνισμού και της αναγκαίας σχέσης μεταξύ κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης»⁴³. Οι προϋποθέσεις από πολιτικοοικονομική σκοπιά αναφέρονται στη διαμόρφωση της τιμής που πρέπει να πληρώνεται η εκπαιδευτική εργασία σύμφωνα με το νόμο της αξίας εργασίας.

⁴³ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα / Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago / Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p., σελ.318-330.

Αυτό γίνεται κατανοητό όταν εξετάσουμε το επιχείρημα από τη σκοπιά των σπουδαστών που αγοράζουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Πράγματι, εφόσον η αυτονόμηση των κινήτρων της εκπαιδευτικής πράξης από τα αποτελέσματά της ενισχύεται με τον τεχνητό προσδιορισμό της αμοιβής των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την ολιγοπωλιακή διάρθρωση των εκπαιδευτικών θεσμών, η τελευταία φαίνεται να οδηγεί σε αποκλεισμό των σπουδαστών από την εκπαιδευτική λειτουργία.

Σύμφωνα με τον A.Smith, το φυσικό κίνητρο που ωθεί τους σπουδαστές στην επιλογή ενός εκπαιδευτικού θεσμού είναι η καλή φήμη και η αξία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν.

Στις ιστορικές κοινωνίες όμως τις οποίες περιγράφει ο A.Smith, τη θέση αυτού του κινήτρου έχει καταλάβει ένα άλλο τεχνητό κίνητρο που συνίσταται στην προνομιακή θέση που κατέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεσμός.

Όπως και στην περίπτωση των επαγγελματιών εκπαιδευτικών, έτσι και στην περίπτωση των σπουδαστών, η προνομιακή διάρθρωση των εκπαιδευτικών θεσμών γίνεται αιτία που τελικά ενεργοποιεί τα στενά κίνητρα και συμφέροντα των σπουδαστών, καθώς βασικό κίνητρο για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού θεσμού είναι η παρακολούθηση για ορισμένα έτη των μαθημάτων και των διαλέξεων προκειμένου να αποκτηθεί το δίπλωμα και τα επαγγελματικά προνόμια αυτής της μαθητείας.

Το στοιχείο που εξαφανίζεται με την ενεργοποίηση αυτών των εγωιστικών πράξεων είναι το κύρος, η καλή φήμη και η αξία των εκπαιδευτικών που οφείλει να μεσολαβεί και να μετριάζει την ακραία εγωιστική και συμφεροντολογική επιλογή. Σε αντίθετη περίπτωση καταλήγει σε έναν ιδιόμορφο αποκλεισμό των σπουδαστών από την εκπαιδευτική λειτουργία, εφόσον αδυνατούν να επιλέξουν τους εκπαιδευτές τους, γεγονός που διευκολύνει την επιτυχία εσωτερικής πειθαρχίας και αμοιβαίου ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου.

Αυτός ο αποκλεισμός συνοδεύεται από τη διαρκή υποβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και τη διαμόρφωση μιας εξωτερικής πειθαρχίας αυτοσκοπού, η οποία στο βαθμό που αυτονομείται από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην υποχρέωση των σπουδαστών να παρακολουθούν μια σειρά διαλέξεων για ορισμένο χρονικό διάστημα προκειμένου να εξασφαλίσουν τα επαγγελματικά δικαιώματα που απορρέουν από την παρακολούθησή τους, δεν αποβλέπει τελικά στο όφελος των σπουδαστών, αλλά εξυπηρετεί κυρίως το συμφέρον και τη βολή των δασκάλων.

Συνοψίζοντας την κριτική του A.Smith στους παραδοσιακά δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς, όπως είχαν υλοποιηθεί στις ιστορικές κοινωνίες της εποχής, είναι δυνατή η επισήμανση μιας σειράς στοιχείων που αναδεικνύουν τη σχέση αυτής της κριτικής με το πολιτικό-οικονομικό επιχείρημα του A.Smith.

- Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στον κανόνα που χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών. Ο κανόνας αυτός κατασκευάζεται με αναφορά στην αναγκαία σχέση μεταξύ κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης όπως αυτή διενεργείται από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Το περιεχόμενο του κανόνα προσδιορίζεται με τον εντοπισμό του τύπου αμοιβής των επαγγελματιών εκπαιδευτικών που δεν αμφισβητεί τη συμβατότητα που οφείλει να υπάρχει ανάμεσα στα κίνητρα και στα αποτελέσματα.

Ο κανόνας αυτός φαίνεται να συνηγορεί υπέρ του μηχανισμού της αγοράς και των εκουσίων ανταλλαγών ως εκείνου του τύπου πολιτικό-οικονομικών σχέσεων που μεσολαβεί ανάμεσα στα κίνητρα και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης. Ωστόσο ο προσδιορισμός της αμοιβής των επαγγελματιών εκπαιδευτικών και επομένως της τιμής της εκπαιδευτικής εργασίας στη βάση της πληρωμής διδάκτρων δεν τίθεται ως αυτοσκοπός του μηχανισμού της αγοράς.

- Μάλλον, η κατασκευή της αναγκαίας σχέσης και ο προσδιορισμός της φυσικής αμοιβής των εκπαιδευτικών έχει συγκεκριμένες προϋποθέσεις και ο εντοπισμός τους αποτελεί το δεύτερο σημαντικό στοιχείο. Οι προϋποθέσεις αυτές ανατρέχουν στον προσδιορισμό της αξίας της εκπαιδευτικής εργασίας, έτσι ώστε αφενός η τιμή της να απηχεί αυτή την αξία και αφετέρου να μην θέτει φραγμούς και τεχνητά εμπόδια στην αναπαραγωγή της κοινωνίας. Ο προσδιορισμός της τιμής της εκπαιδευτικής εργασίας μέσω του αναγκαίου συσχετισμού κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης δεν καθορίζει αυτή την τιμή, ως απλή αξία ανταλλαγής. Επιπρόσθετα, λαμβάνει υπόψη και άλλες όψεις εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως οι ικανότητες και η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η επιμέλεια άσκησης των εκπαιδευτικών καθηκόντων, η καλή φήμη και το κύρος που απέκτησαν από την άσκηση του επαγγέλματος και η αξιοσύνη τους. Αυτές οι όψεις κυρίως, αποτελούν τους παράγοντες εκείνους που μετριάζουν τα ακραία εγωιστικά κίνητρα και τα καθοδηγούν σε δραστηριότητες που διευκολύνουν την ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας τόσο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

- Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται και ένα τρίτο στοιχείο που αναφέρεται στους φραγμούς που θέτουν στην ανάπτυξη αυτών των προϋποθέσεων οι εκπαιδευτικοί θεσμοί της εποχής του A.Smith.

Δύο όψεις αυτής της κριτικής παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον:

➤ αφορά τη χαλάρωση της αναγκαίας σχέσης μεταξύ κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης που επιφέρει η διάρθρωση και λειτουργία αυτών των θεσμών, στο βαθμό που οι τελευταίοι προσδιορίζουν την τιμή της εκπαιδευτικής εργασίας ανεξάρτητα από την επίδοση και την ποιότητα της και

➤ αναφέρεται στους τρόπους που η παραδοσιακή και οργανική συγκρότηση των θεσμών ως εκπαιδευτικών κοινοτήτων κατατείνει στη μονόπλευρη και συντεχνιακή ιδιοποίηση αυτών των προϋποθέσεων ανάπτυξης της εκπαιδευτικής λειτουργίας, αποκλείοντας στην ουσία ένα ουσιώδες τμήμα αυτής της εκπαιδευτικής κοινότητας, με άλλα λόγια τους ίδιους τους σπουδαστές, από τις εσωτερικές συνθήκες της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

- Ένα τέταρτο τέλος, στοιχείο προκύπτει με τη μορφή της κρατικής παρέμβασης ως εναλλακτικής μεθόδου προσδιορισμού της τιμής της εκπαιδευτικής εργασίας. Εδώ, μολονότι υποστηρίζεται ότι η συγκρότηση της κρατικής μορφής ως εξωτερικής εξουσίας αποτελεί μια ελάχιστη και ίσως αναγκαία προϋπόθεση για την επιτέλεση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η εξάντληση του επιχειρήματος σε αυτή τη σχέση εξωτερικότητας δεν είναι δυνατό να οριοθετήσει την ορθή κρατική παρέμβαση. Αντίθετα, η μονομερής και μη ανεπτυγμένη ιδέα του κράτους ως εξωτερικής συνθήκης της εκπαιδευτικής λειτουργίας ενέχει τον κίνδυνο του εκφυλισμού της κρατικής παρέμβασης σε παρεκβατικές μορφές⁴⁴.

Δεδομένου ότι οι κύριοι εκπαιδευτικοί θεσμοί όπου αναπτύσσεται η επιστημονική γνώση είναι τα πανεπιστήμια, το επιχείρημα του A.Smith σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής λειτουργίας αναφέρεται στην ιστορική εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, όπως η τελευταία αναπτύχθηκε σε επιμέρους εξειδικεύσεις. Παράλληλα, η παρουσία των πανεπιστημίων στις κοινωνίες σηματοδοτεί και το διαχωρισμό της κοινωνικής εργασίας αφενός σε χειρωνακτική και αφετέρου σε διανοητική, ενώ η βασική λειτουργία αυτών των εκπαιδευτικών θεσμών είναι προσανατολισμένη τόσο στην αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης, όσο και στην εξασφάλιση των συνθηκών αναπαραγωγής της διανοητικής εργασίας.

⁴⁴ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.23-25.

2.3.4. Κριτική στην επίδραση των ηθικών κανόνων της θεολογίας στην εκπαιδευτική λειτουργία.

Τα ηθικά καθήκοντα αλλά και οι ηθικοί κανόνες γενικά αποτελούσαν μέσα για την επίτευξη αυτού του σκοπού της ηθικής τελείωσης και της ευδαιμονίας του ανθρώπινου βίου. Η συστηματοποίηση της επιστημονικής γνώσης στη βάση της θεολογίας αλλάζει τους σκοπούς όπου θεμελιώνονται οι πρακτικές αρχές και οι κανόνες της ηθικής συμπεριφοράς των ανθρώπων. Σκοπός πλέον δεν είναι η ευδαιμονία και η ηθική τελείωση του ανθρώπινου βίου, αλλά η προετοιμασία των ανθρώπων για τη μετέπειτα ζωή.

Αυτή η μεταβολή στη θεμελίωση των ηθικών κανόνων συνεπάγεται και μεταβολές στο περιεχόμενο των ηθικών κανόνων και των αρχών συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στο φυσικό σύστημα της αρχαίας φιλοσοφίας η ηθική κατασκεύαζε κανόνες έτσι ώστε οι τελευταίοι να παράγουν ευδαιμονία και ηθική τελείωση στο θεολογικό σύστημα φιλοσοφίας, η ηθική επιδιώκει την κατασκευή κανόνων συμπεριφοράς, οι οποίοι στην πραγματικότητα αποτρέπουν την επίτευξη της ευδαιμονίας και της ηθικής τελείωσης.

Ο A.Smith θεωρούσε ότι τα άτομα βρίσκονται υπό τη συνεχή επίδραση πολλών ανταγωνιστικών κινήτρων και αναγνώριζε ότι κινούνται από το προσωπικό τους συμφέρον. Ωστόσο, τόνιζε παράλληλα ότι οι ανθρώπινες πράξεις καθορίζονται από πολλά κίνητρα που εξουδετερώνουν το προσωπικό συμφέρον, όπως η επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση, η ματαιοδοξία και η επιθυμία για εύκολη ζωή. Η επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση συμπληρώνει την επιθυμία για ατομική βελτίωση.

Η ματαιοδοξία ανταγωνίζεται εμμέσως το προσωπικό συμφέρον όταν τα άτομα στην προσπάθεια τους να προβληθούν, υιοθετούν και προωθούν πολλές αρετές όπως η αλήθεια, η ακεραιότητα, η εντιμότητα και η ευγένεια. Τέλος, η επιθυμία για εύκολη ζωή ανταγωνίζεται το προσωπικό συμφέρον, κυρίως μεταξύ των κοινωνικών ομάδων που ζουν από εισοδήματα είτε του κεφαλαίου, είτε της γης και κινδυνεύουν να οδηγηθούν σε ραθυμία και οκνηρία.

Ακόμη πιο σημαντική είναι η ανθρώπινη ιδιότητα της «*Συμπάθειας*». Καταρχήν, γιατί ακόμη και η πολιτισμένη κοινωνία υπάρχει χάρη σε αυτήν την ιδιότητα που συνδέει τα άτομα μεταξύ τους.

Το βασικό θέμα του βιβλίου του Θεωρία των Ηθικών Συναισθημάτων αφορά στη λειτουργία της Συμπάθειας: «Μέσω της Συμπάθειας, θέτει καθείς τον εαυτό του στη θέση του άλλου ώστε να συναισθανθεί τα δικά του αισθήματα»⁴⁵.

Η Συμπάθεια λειτουργεί ως αντίβαρο στο εγωιστικό κίνητρο, ισορροπώντας το άτομο ανάμεσα στην αγάπη για τον εαυτό του και στο φυσικό του ενδιαφέρον για την ευτυχία των άλλων. Αυτή απαντά στο κεντρικό ερώτημα του A.Smith, πως είναι δυνατό να συνδυάζεται η επίτευξη του ατομικού συμφέροντος με το αίσθημα του καθήκοντος που εξηγεί την κοινωνική τάξη. Το κίνητρο της συμπάθειας όχι μόνο εγγυάται τη κοινωνική συνοχή, αλλά και την αρμονία μεταξύ ατόμων που δρουν το καθένα με βάση το ατομικό του συμφέρον.

Με βάση τα παραπάνω, η οικονομική συμπεριφορά δεν νοείται από τον A.Smith ως αποτέλεσμα ορθολογικών υπολογισμών με βάση μόνο το ατομικό όφελος. Τα άτομα δρώντας ως μέλη μιας οργανωμένης κοινωνίας, δρουν λαμβάνοντας υπόψη τα ηθικά συναισθήματα των συνανθρώπων τους. Ανταλλάσσοντας αγαθά και υπηρεσίες κινούνται από το προσωπικό συμφέρον, συναισθανόμενοι τις ανάγκες των άλλων συναλλασσόμενων. Προς αυτή την κατεύθυνση τους ωθεί το γεγονός ότι βρίσκονται δεσμευμένοι από τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Η ηθική τελείωση του ανθρώπου επιτυγχάνεται όταν κάθε άτομο πλάθει δίπλα του με τη φαντασία του έναν νοητό «*Αμερόληπτο Θεατή*» του οποίου την επιδοκιμασία προσπαθεί να αποσπάσει μετριάζοντας τα πάθη του. Ο «*Αμερόληπτος Θεατής*» δεν είναι λοιπόν κάποιος χρησιμοθήρας σχεδιαστής που παρεμβαίνει και ρυθμίζει τη συμπεριφορά των ατόμων, αλλά ο εγγυητής ενός διαρκώς ανανεωμένου κοινωνικού συμβολαίου που δεν αναδύθηκε απότομα μέσα από κάποια μυθική φυσική κατάσταση αλλά εξελίσσεται αδιάκοπα στο χρόνο.

Οι κανόνες του δικαίου είναι σαν τους κανόνες της γραμματικής που είναι σαφείς, ακριβείς και απαραίτητοι. Οι κανόνες της ηθικής είναι χαλαρότεροι και πιο ακαθόριστοι, είναι κοσμήματα που ομορφαίνουν το κοινωνικό οικοδόμημα, ενώ η Δικαιοσύνη είναι το θεμέλιο του. Εάν η Δικαιοσύνη λείπει, η ανθρώπινη κοινωνία θα κατατεμαχισθεί σε ασύνδετα μεταξύ τους άτομα.

⁴⁵ Ζουμπουλάκης Σ. Μ. (2002), Το κοινωνικό κράτος στους Βρετανούς Κλασικούς, *Σπουδαί*, περιοδική επιστημονική έκδοση του πανεπιστημίου Πειραιώς, Τόμος 52, Τεύχος 4, σελ.112-123.

Τα «ηθικά συναισθήματα» δηλαδή, η αγάπη προς εαυτόν, η συμπάθεια προς έτερον, η επιθυμία ελευθερίας, το αίσθημα ιδιοκτησίας, η συνήθεια εργασίας, η τάση προς το εμπόριο και τις επωφελείς συναλλαγές, δεν είναι κατά το Σκωτσέζο φιλόσοφο, ευμετάβλητες καταστάσεις του θυμικού ούτε μαθηματικά αξιώματα, αλλά κάτι μεταξύ των δύο. Έχοντας διαπιστώσει ότι οι «εγωιστικές τάσεις» είναι πολύ ισχυρές, ο διακεκριμένος στοχαστής συμπεραίνει ότι μια κοινωνία που θα τις καταπολεμούσε, θα κατέρρεε⁴⁶.

Ο A.Smith συμπεριέλαβε πολλά παραδείγματα στον «Πλούτο των Εθνών» για να δείξει πως οι άτυποι κοινωνικοί θεσμοί, όπως οι κανόνες και τα έθιμα διαμορφώνουν την ατομική συμπεριφορά. Τόνισε ότι σε κάθε πολιτισμένη κοινωνία συνυπάρχουν διάφορα ηθικά πρότυπα, όπως το αυστηρό, το φιλελεύθερο και το χαλαρό. Κάθε πρότυπο υιοθετείται από διάφορες κοινωνικές ομάδες και οδηγεί σε συμπεριφορές ως προς την κατανάλωση, την αποταμίευση και την επένδυση.

Τέλος, οι ηθικοί περιορισμοί φαίνονται ανάγλυφα στην πίστη που έδειχνε ο A.Smith στα όρια της εκπολιτιστικής επίδρασης της οικονομικής προόδου μακροχρόνια. Ο A.Smith θεωρούσε ότι, η οικονομική ανάπτυξη δεν είναι ο τελικός, αλλά ένας πρώτος αναγκαίος στόχος στην πορεία για τη δημιουργία μιας κοινωνίας πολιτών.

Αναγνωρίζοντας τον εφήμερο χαρακτήρα των υλικών αγαθών, υπογράμμισε την αξία της θέσπισης υγιών θεσμών που εγγυώνται τη φυσική ελευθερία των πολιτών. Επιπλέον, ο A.Smith διέγινωσε από τα πρώτα στάδια της βιομηχανικής επανάστασης, τις βλαβερές συνέπειες της υπερβολικής εξειδίκευσης στο χαρακτήρα και την πνευματική ικανότητα των εργατών.

Η μεσαιωνική ηθική του ασκητισμού, του όρκου πενίας και της ταπεινοφροσύνης ξεπερνιέται χωρίς καταβράθρωση της κοινωνίας σε πόλεμο όλων εναντίον όλων και συγκρούσεις αχαλίνωτων εγωισμών. Για να λειτουργήσει ο μηχανισμός, ωστόσο, απαιτείται αυτορρύθμιση και ελευθερία. Μόλις αρχίσει να παρεμβαίνει η πολιτική εξουσία το σύστημα υπονομεύεται.

Στο θέμα της θρησκείας θεωρεί ότι η απειλή μεταθανάτιας τιμωρίας είναι συχνά η συντομότερη οδός για να επηρεασθεί η συμπεριφορά των ατόμων προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

⁴⁶ Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago / Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p., σελ.318-330.

Ωστόσο ο A.Smith υπήρξε επικριτικός κατά των κρατικών θρησκειών, κατηγορώντας τις για «μονοπωλιακές πρακτικές» και τους λειτουργούς τους για νωθρότητα καθώς γνωρίζουν ότι η δικαστική εξουσία, η αστυνομία και η διοίκηση θα τους προστατεύουν πάντα από κάθε ανταγωνιστή στο θρησκευτικό τομέα. Εισηγείται λοιπόν, κατοχυρωμένη ελευθερία για μέγα πλήθος δογμάτων και αιρέσεων που ανταγωνίζονται ελεύθερα για την προσέλκυση οπαδών και την ταχύτερη δυνατή ηθικοποίηση τους.

Στο θεολογικό σύστημα ηθικής φιλοσοφίας η ιδέα του ανθρώπου συρρικνώνεται και ταυτίζεται ως προς το περιεχόμενό της με την εικόνα του μοναχού και του ασκητή κληρικού. Στην περίπτωση αυτή, η ηθική γνώση που παράγεται, εκτός από τη συστηματική της διαφθορά, είναι άχρηστη και αδιάφορη για τον άνθρωπο του κόσμου και της καθημερινής ζωής.

Η αναφορά του A.Smith στη σκοπιά του αριστοκράτη και του ανθρώπου του κόσμου σε αντιδιαστολή με τη σκοπιά του κληρικού και του μοναχού, προκείμενου να αξιολογηθεί το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, συσχετίζει την εκπαιδευτική λειτουργία με τις τάσεις διεύρυνσης αναπαραγωγής αστικών κοινωνιών όπου ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας αναδεικνύει την ανάγκη για μια νέα συστηματοποίηση της επιστημονικής γνώσης.

Αυτή η συστηματοποίηση εμπεριέχει μια νέα μορφή του διαχωρισμού μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας καθώς επίσης και το αίτημα μεταρρύθμισης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών θεσμών τόσο από τη σκοπιά του τρόπου χρηματοδότησης τους, όσο και από τη σκοπιά της σχέσης τους με τις νέες συνθήκες διευρυμένης αναπαραγωγής της κοινωνίας.

Με την έννοια αυτή, η χρηστική αξία της εκπαιδευτικής λειτουργίας τίθεται ως προϋπόθεση για την κατανόηση της φυσικής μεθόδου χρηματοδότησης της μέσω της καταβολής διδάκτρων ή ενός αντιτίμου για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Αυτή η φυσική μέθοδος χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας αξιολογείται θετικά από τον A.Smith στο βαθμό που εξασφαλίζει τη δυνατότητα μετατροπής της χρηστικής αξίας της εκπαίδευσης σε αξία ανταλλαγής. Εκτός από τη δυνατότητα αποτίμησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην αγορά εμπεριέχει και τη δυνατότητα συμμετοχής στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής λειτουργίας των ανερχόμενων κοινωνικών δυνάμεων.

Η μορφή της ανταλλακτικής αξίας που οφείλει να προσλάβει η εκπαιδευτική λειτουργία αποτελεί ένα φραγμό στις αντιρρήσεις που προβάλλει η λειτουργία των παραδοσιακών εκπαιδευτικών θεσμών σε σχέση με τις συνθήκες διευρυμένης αναπαραγωγής της αστικής κοινωνίας.

Γίνεται λοιπόν εμφανές ότι στον ουσιώδη προσανατολισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας, στην καλλιέργεια, δηλαδή του δημοσίου πνεύματος, αναβαθμίζονται βασικές συνιστώσες της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας, δεδομένου ότι τόσο η φυσική μέθοδος χρηματοδότησης της, όσο και το ίδιο το περιεχόμενο της - η χρηστική αξία της - αναδεικνύονται σε εσωτερικές συνθήκες του δημοσίου βίου σε μια κοινωνία ελευθέρων ανθρώπων.

Απευθυνόμενη στους πολίτες, η εκπαιδευτική λειτουργία προσλαμβάνει μια γενική μορφή και εμπεριέχει στοιχεία του γενικού κοινωνικού συμφέροντος. Είναι σαφές ότι η ιδέα του γενικού συμφέροντος εισάγεται στη θεώρηση του A.Smith με βασική αναφορά στην έννοια του πολίτη. Μολονότι αυτή η έννοια είναι γενικότερη και περισσότερο αφηρημένη από την έννοια της συμμετοχής σε κοινωνική τάξη, ωστόσο δεν αντιπαρατίθεται απέναντι στο επιμεριστικό στοιχείο που εμπεριέχει η τελευταία έννοια.

Με άλλα λόγια, η σχέση ανάμεσα στις έννοιες του πολίτη ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής τάξης δεν κατασκευάζεται ως σχέση άμεσης υπαγωγής του μερικού συμφέροντος στο γενικό. Αντίθετα, η έννοια του γενικού συμφέροντος εισάγεται ως στοιχείο μετριασμού και αναγνώρισης μέσα σε προσδιορισμένα όρια της επιδίωξης των ατομικών συμφερόντων. Η εκπαιδευτική λειτουργία ως έννοια αγωγής των πολιτών καλλιεργεί εκείνες τις αρετές και τις δυνατότητες στους πολίτες, που επιτρέπουν αυτό το μετριασμό και την αναγνώριση των αντιπάλων συμφερόντων.

2.3.5. Κριτική στην επίδραση του κοινωνικού καταμερισμού της επιστημονικής γνώσης και της εργασίας.

Η υποστήριξη της φυσικής μεθόδου χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας που οικοδομείται μέσα από την πολυεπίπεδη κριτική του A.Smith στους παραδοσιακά δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αναδεικνύει μεταξύ των άλλων και τη νεωτερική σκοπιά της θεωρίας του.

Η επικράτηση, λοιπόν, της παραδοσιακής συγκρότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας από τη σκοπιά της θεσμικής της μορφοποίησης σε θεσμούς, στο εσωτερικό των οποίων ευνοείται η προνομιακή και παρεκβατική σύνδεση των επιμέρους συμφερόντων με το κράτος, συνεπάγεται την καταστροφή της ίδιας της χρηστικής της αξίας.

Το ανάλογο συμπέρασμα προκύπτει από τη σκοπιά του καταμερισμού της επιστημονικής γνώσης, αφού η εισαγωγή του στοιχείου της αγοράς και της ανταλλαγής ως μορφικού στοιχείου της νεωτερικής και σύγχρονης συγκρότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας έχει ως όρο δυνατότητας την αναβάθμιση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής λειτουργίας τόσο από πολιτικό-οικονομική, όσο κι από ηθικό-πολιτική σκοπιά.

Ταυτόχρονα αυτό το μορφικό στοιχείο προσδιορίζει τα όρια της διευρυμένης αναπαραγωγής του καταμερισμού της εργασίας σε νεωτερικές αστικές κοινωνίες σε σχέση με το ιστορικό τους παρελθόν, καθώς η γενικότητα των ανταλλαγών και της αγοράς επιτρέπει την ένταξη των παραδοσιακών συμφερόντων σε σύγχρονες κοινωνικές σχέσεις αστικού χαρακτήρα.

Η πρόοδος του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας αποτελεί το θεμελιώδες υπόβαθρο της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς και τη νομιμοποιητική βάση για τον ορθό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Από τη σκοπιά της εξειδίκευσης της κοινωνικό-οικονομικής πράξης, η πρόοδος του καταμερισμού εργασίας εμφανίζεται ως αιτία παραγωγής ανεπιθύμητων και αρνητικών συνεπειών που θέτουν φραγμούς στη διευρυμένη κοινωνική αναπαραγωγή.

Με την έννοια αυτή, οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν διττή θεμελίωση:

- πολιτικό-οικονομική και
- ηθικό-πολιτική.

Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνει ο A.Smith: *«Με την πρόοδο του καταμερισμού της εργασίας, η απασχόληση του μεγαλύτερου μέρους όσων ζουν από την εργασία τους... περιορίζεται σε πολύ λίγες απλές δραστηριότητες... Όμως η νοητική ικανότητα του μεγαλύτερου μέρους των ανθρώπων διαμορφώνεται αναγκαστικά από τις συνήθειες και καθημερινές τους απασχολήσεις».*

Ο άνθρωπος που ξοδεύει όλη τη ζωή του εκτελώντας μερικές απλές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα των οποίων είναι ίσως πάντοτε τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια. Δεν έχει την ευκαιρία να ασκήσει τη νοητική του ικανότητα ή την εφευρετικότητα του μυαλού του για να βρει τα κατάλληλα μέσα ώστε να ξεπεράσει δυσκολίες που ποτέ δεν συμβαίνουν. Συνεπώς χάνει κατά φυσικό τρόπο τη συνήθεια μιας τέτοιας άσκησης και γίνεται τόσο βλάκας και αμαθής όσο είναι δυνατό να αποβλακωθεί ένα ανθρώπινο όν. Η νάρκη του μυαλού του τον καθιστά όχι μόνο ανίκανο να εντυπώσει ή να λάβει μέρος σε μια έλλογη συζήτηση, αλλά και ανίκανο να νιώσει κάθε αξιότιμο, ευγενές και τρυφερό συναίσθημα και συνεπώς ανίκανο να κρίνει για ζητήματα που αφορούν πολλά, ακόμα και τα πιο συνηθισμένα καθήκοντα της καθημερινής ζωής. *«Είναι εντελώς ανίκανος να κρίνει για τα μεγάλα και πλατιά συμφέροντα της χώρας του. Η ομοιομορφία της στατικής του ζωής φθείρει κατά φυσικό τρόπο το σφρίγος του μυαλού του. Η δεξιότητα που αποκτά για την άσκηση του ιδιαίτερου επαγγέλματος του φαίνεται να γίνεται σε βάρος των νοητικών, κοινωνικών και πολεμικών του αρετών».*⁴⁷

⁴⁷ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.34/ Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p., σελ.318-330.

«Αλλά σε κάθε προοδευμένη και πολιτισμένη κοινωνία αυτή είναι η κατάσταση στην οποία περιέρχονται αναγκαστικά οι φτωχοί εργαζόμενοι, δηλαδή το μεγάλο σώμα του λαού, εκτός εάν η κυβέρνηση λάβει κάποια μέτρα για να αποτρέψει κάτι τέτοιο».⁴⁸

Μέσα στα εργοστάσια, διαπίστωσε, ο κάθε εργάτης παραμελείται, κινδύνευε να υποστεί «πνευματικό ακρωτηριασμό, διότι ο προχωρημένος καταμερισμός της εργασίας είχε συρρικνώσει το φάσμα των καθηκόντων του και του είχε στερήσει την ευκαιρία να ασκήσει την επινοητικότητα του». Ο A.Smith δεν ζήτησε βέβαια επανάσταση των «αλλοτριωμένων», αλλά κρατική μέριμνα γι' αυτούς και στοιχειώδη εκπαίδευση για όλους με ευθύνη του κράτους, που αποτέλεσε πολύ προχωρημένο αίτημα για την εποχή του. Αυτό που τον απασχολούσε ήταν να καταστούν οι φτωχοί όσο το δυνατόν ικανότεροι να συλλάβουν και να επιδιώξουν το πεφωτισμένο συμφέρον τους.

Ο A.Smith διακρίνει μεταξύ των «προστατευτικών» (άμυνα και δικαιοσύνη) και των «παραγωγικών» (δημόσια έργα) καθηκόντων του κράτους. Κάθε παρεχόμενη δημόσια υπηρεσία στο πλαίσιο των «παραγωγικών» καθηκόντων του κράτους πρέπει να κοστολογείται και το τίμημα της να καταβάλλεται στο ακέραιο από τους χρήστες.

Το κράτος δεν παράγει πλούτο αλλά πρέπει να διευκολύνει ή τουλάχιστον να μην παρεμποδίζει τους ιδιώτες να πλουτίζουν.

Ωστόσο, ο A.Smith αναγνωρίζει στο κράτος και έναν καθαρά κοινωνικό και ανθρωπιστικό ρόλο. Από το παραπάνω απόσπασμα διαφαίνεται ότι τα εμπόδια που παράγονται από την πρόοδο του καταμερισμού της εργασίας, δηλαδή από τη διευρυμένη αναπαραγωγή της κοινωνίας εντοπίζονται σε σχέση με την κατάσταση της εργατικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η πρόοδος του καταμερισμού της εργασίας, συνεπάγεται, σύμφωνα με τον A.Smith, μεγαλύτερη εξειδίκευση της εργασίας, στοιχείο που συντελεί στην αύξηση της παραγωγικότητας τόσο της εργασίας, όσο και της κοινωνίας.

Ωστόσο, τίθεται το ζήτημα των συνθηκών ορθής ιδιοποίησης της προόδου, δεδομένου ότι η εξειδίκευση της εργασίας επιτυγχάνεται σε βάρος εκείνων των συναισθημάτων και των νοητικών ικανοτήτων που θα επέτρεπαν στην τάξη της εργασίας να μετάσχει στα οφέλη από την ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας.

⁴⁸ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.34/ Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago / Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p., σελ.318-330.

Αυτή η αλλοτρίωση της τάξης εργασίας από τις νοητικές, κοινοτικές και πολεμικές της αρετές, από τις δυνατότητες δηλαδή που επιτρέπουν τη συμμετοχή της στο δημόσιο πνεύμα, λειτουργεί περαιτέρω υπονομευτικά στις ηθικό-πρακτικές προϋποθέσεις αναπαραγωγής του φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας. Καθόσον πυρηνικό στοιχείο του φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας αποτελεί ο αγοραίος δεσμός και η φυσική κοινωνικότητα των ανθρώπων, υποβαθμίζεται το αξιολογικό υπόβαθρο της πολιτικής οικονομίας ως επιστήμης.

Από τα παραπάνω, δύο συμπεράσματα συνάγονται σχετικά με την εκπαιδευτική λειτουργία. Το πρώτο αναφέρεται στην τεχνική κατάρτιση και την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση που παράγεται φυσικά από την πρόοδο του καταμερισμού της εργασίας. Η γνώση αυτή και η εξειδίκευση αποτελεί προϊόν των αιτιακών σχέσεων και του αυτοματισμού των οικονομικών μεγεθών. Το δεύτερο αναφέρεται στις αρνητικές συνέπειες από την επενέργεια αυτού του αυτοματισμού και εγείρει το ζήτημα της εκπαίδευσης υπό την έννοια της αγωγής των πολιτών. Στη τελευταία περίπτωση, η εκπαιδευτική λειτουργία, εκτός από την αξιακή της αναβάθμιση, είναι δημόσια και διορθωτική παρέμβαση αυτών των αρνητικών συνεπειών. Αυτές οι δύο διαστάσεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας εμφανίζονται σαν να έχουν όχι μόνο διαφορετικές, αλλά και ασύμβατες πολιτικό-οικονομικές θεμελιώσεις.

Ειδικότερα, η εξειδίκευση της εργασίας και η παραγωγή συγκεκριμένης τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης εμφανίζεται σαν να θεμελιώνεται αποκλειστικά στο ιστορικό γεγονός της ταύτισης της εξατομικευμένης εγωιστικής πράξης με τον καταμερισμό της εργασίας, γεγονός που δικαιολογεί, σύμφωνα με τον A.Smith, την αποσύνδεση του ζητήματος της αξίας από την εργατική της πηγή.

Παρατηρείται, με άλλα λόγια, η ανάδειξη μιας κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης που συλλαμβάνεται ως σχετική έννοια της αρχικής αποσύνδεσης της οικονομικής αξίας από την εργασιακή της πηγή. Η αγωγή των πολιτών, λειτουργεί ως ιδιοποίηση των συνθηκών αναπαραγωγής της κοινωνίας από την τάξη της εργασίας, με την ανάπτυξη εκείνων των πολιτικών αρετών που είχε στερήσει ο αυτοματισμός και η απροσδιοριστία των οικονομικών μεγεθών.

Ο μορφικός προσδιορισμός του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στο οικονομικό και στο πολιτικό στοιχείο, αναπτύσσεται αφενός με τη θέση της εργασίας ως πηγής των οικονομικών αξιών και αφετέρου ως προϋπόθεση για την κατανόηση του δημόσιου και αναβαθμισμένου χαρακτήρα της κρατικής παρέμβασης.

Αυτή η συσχέτιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας ως αγωγής των πολιτών με το ηθικό-πολιτικό αίτημα της επανόρθωσης του νόμου της αξίας-εργασίας, εμφανίζεται από τη διάκριση που επιχειρεί ο A.Smith αφενός στις βάρβαρες και αφετέρου στις πολιτισμένες κοινωνίες σε σχέση με την παραγωγή παρόμοιων αλλοτριωτικών συνεπειών.

Από τη σύγκριση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους κοινωνιών που αντιστοιχούν σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, προκύπτουν ορισμένα στοιχεία που αποκτούν ιδιαίτερη ερευνητική σημασία για την εξέταση της μορφής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης ως κρατικής λειτουργίας.

2.3.6. Κριτική στον ελεύθερο χρόνο και τις κοινωνικές σχέσεις ως παράγωγο της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Το πρώτο από τα στοιχεία αυτά συνδέεται με τη διαπίστωση του A.Smith ότι η ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και ιδιαίτερα των παραγωγικών ικανοτήτων των εργαζομένων αποτελεί προϊόν εξειδίκευσης των δραστηριοτήτων και των επαγγελματικών απασχολήσεων. Συνθήκη αυτής της ανάπτυξης φαίνεται να είναι ως ένα βαθμό, η αλλοτρίωση των εργαζομένων από τις νοητικές, κοινωνικές και πολιτικές τους αρετές. Η υποβάθμιση αυτών των ικανοτήτων στο εσωτερικό του μεμονωμένου ατόμου φαίνεται να είναι αιτία για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων για τη συνολική κοινωνία.

Ένα δεύτερο στοιχείο ωστόσο, συνδέεται με το γεγονός ότι στις πολιτισμένες κοινωνίες απελευθερώνεται χρόνος από τις παραγωγικές ενασχολήσεις έστω και αν η χρήση του περιορίζεται σε λίγους ανθρώπους που μπορούν να ζουν χωρίς να χρειάζεται να ασκούν κάποιο επιμέρους επάγγελμα.

Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι η απελευθέρωση του χρόνου από τις επιμέρους παραγωγικές ενασχολήσεις, έχει ως αιτία την ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Αυτός ο ελεύθερος χρόνος, που εκ πρώτης όψεως φαίνεται να προϋποθέτει τα αλλοτριωτικά αποτελέσματα από την ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, στην ουσία είναι αξιακά αναβαθμισμένος ως προς τη χρήση του.

Αυτή η αναβάθμιση, η οποία αποτελεί και το τρίτο στοιχείο που προκύπτει από την εξέταση του επιχειρήματος του A.Smith, χωρεί προς δύο κατευθύνσεις.

Η πρώτη αναφέρεται στον ελεύθερο χρόνο ως όρο δυνατότητας γνώσης των κοινωνικών σχέσεων. Ο ελεύθερος χρόνος αφορά τη δυνατότητα περιορισμού απασχόλησης των επιμέρους παραγωγικών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων καθώς και τη δυνατότητα προβληματισμού στοχασμού πάνω στις ορθές κοινωνικές σχέσεις.

Αξίζει ωστόσο, να υπογραμμισθεί ότι αυτή η δυνατότητα αφαίρεσης πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα όρια που τίθενται από την ίδια τη μορφή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Έτσι, η ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας δεν συλλαμβάνεται ως έννοια μείωσης του κοινωνικά αναγκαίου χρόνου εργασίας και παράλληλης αύξησης του χρόνου υπερεργασίας, οπότε ο ελεύθερος χρόνος εμπεριέχει το αίτημα ιδιοποίησης του συνολικού προϊόντος από τις δυνάμεις της εργασίας μαζί με το αίτημα άρσης των σχέσεων εκμετάλλευσης. Η ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας και η απελευθέρωση του χρόνου τίθεται σε σχέση με τις επιμέρους σκοπιές, τόσο εκείνης της κοινωνικής τάξης που δεν είναι προσκολλημένη σε κάποια ιδιαίτερη επαγγελματική ή οικονομική δραστηριότητα, όσο και της εργατικής τάξης, ο αποκλεισμός της οποίας από τον παραχθέντα ελεύθερο χρόνο δεν της επιτρέπει να αναπτύξει τις νοητικές και ηθικές της δυνατότητες. Αυτός ο αποκλεισμός αναδεικνύει και τη δεύτερη κατεύθυνση που στρέφεται η αξιακή αναβάθμιση της έννοιας του ελεύθερου χρόνου, η οποία άλλωστε προσδιορίζει και τη σύγχρονη μορφή της εκπαίδευσης ως κρατικής λειτουργίας.

Επομένως, η δυνατότητα που παρέχει ο ελεύθερος χρόνος για τη γνώση της ορθής σχέσης μεταξύ των παραγωγικών δραστηριοτήτων προσδιορίζει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής λειτουργίας ως αγωγής των πολιτών.

Στο βαθμό που η γνώση αναδεικνύει ως καθήκον και σκοπό της εκπαιδευτικής λειτουργίας την καλλιέργεια των ηθικών συναισθημάτων και αρετών που επιτρέπουν τη συμμετοχή των κοινωνικών δρώντων να αναπτύξουν τη φυσική/αστική τους κοινωνικότητα, ο αποκλεισμός της εργατικής τάξης από τον ελεύθερο χρόνο και η διαφθορά των πιο ευγενών τμημάτων του ανθρώπινου χαρακτήρα συνδέει το περιεχόμενο και το σκοπό της εκπαιδευτικής λειτουργίας με την ορθή και πρόσφορη μορφή που οφείλει να προσλάβει η κρατική παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η σχέση ανάμεσα στον ελεύθερο χρόνο και στην εκπαιδευτική λειτουργία αναπτύσσεται από τον A.Smith στις καταστάσεις αφενός των ανωτέρων τάξεων και αφετέρου των κατωτέρων τάξεων. Επισημαίνεται ότι, όσοι ανήκουν σε κάποια ανώτερη και πλουσιότερη τάξη ξεκινούν τις επαγγελματικές τους ενασχολήσεις όταν έχουν ήδη συμπληρώσει το δέκατο όγδοο ή το δέκατο ένατο έτος της ηλικίας τους. Το γεγονός αυτό τους επιτρέπει με την κατάλληλη εκπαίδευση να αποκτήσουν τα απαραίτητα επαγγελματικά εφόδια και προσόντα και να αναπτύξουν τις νοητικές αρετές.

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών τάξεων που δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για να αφιερώσουν στην εκπαίδευσή τους. Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου στην τελευταία περίπτωση συνδυάζεται άμεσα με το ύψος του εισοδήματος, το οποίο μόλις επαρκεί για τη συντήρησή τους. Τα παιδιά, επομένως, των μελών των κατώτερων τάξεων είναι υποχρεωμένα, από τη στιγμή που είναι σε θέση να εργασθούν, να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα προκειμένου να συντηρηθούν.

Για τις κατώτερες τάξεις επομένως, η εφαρμογή της φυσικής μεθόδου χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας με την καταβολή ενός αντιτίμου έναντι των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών δεν έχει κανένα νόημα, δεδομένου ότι το διαθέσιμο εισόδημα τους μόλις επαρκεί για τη συντήρησή τους. Παράλληλα, τα επαγγέλματα που ασκούν τα μέλη των δύο τάξεων διαφέρουν σημαντικά ως προς τις δυνατότητες που παρέχουν για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων τους. Επισημαίνεται μάλιστα ότι, οι επαγγελματικές ενασχολήσεις των μελών των ανωτέρων τάξεων *«είναι άκρως περίπλοκες ώστε να ασκούν περισσότερο το μυαλό παρά τα χέρια... επιπρόσθετα οι ενασχολήσεις αυτές δεν διαρκούν από το πρωί μέχρι το βράδυ. Τα μέλη, επομένως, των ανωτέρων τάξεων διαθέτουν αρκετό ελεύθερο χρόνο, στη διάρκεια του οποίου μπορούν να τελειοποιηθούν σε οποιονδήποτε κλάδο είτε χρήσιμης, είτε λιγότερο χρήσιμης γνώσης»*.⁴⁹

Αντίθετα, για τις κατώτερες τάξεις υπογραμμίζεται ότι *«η επαγγελματική τους ενασχόληση είναι τόσο απλή και ομοιόμορφη ώστε να μην επιτρέπει την άσκηση της νόησης ενώ, ταυτόχρονα, η εργασία τους είναι τόσο διαρκής και τόσο σκληρή ώστε ο ελεύθερος χρόνος και η διάθεση που τους απομένει να μην επαρκούν για να σκεφθούν οτιδήποτε άλλο»*.

Παρατηρείται, λοιπόν ότι, εκτός από τις εισοδηματικές διαφορές που χωρίζουν τις ανώτερες από τις κατώτερες τάξεις, οι σχέσεις ανισότητας προσδιορίζονται τόσο στον ελεύθερο χρόνο, όσο και στον καταμερισμό της εργασίας ανάμεσα αφενός σε σύνθετες επαγγελματικές ενασχολήσεις και αφετέρου σε απλές και χειρωνακτικές ενασχολήσεις.

Αυτές ακριβώς, οι σχέσεις ανισότητας δυσχεραίνουν την εφαρμογή της φυσικής μεθόδου χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας στις πολιτισμένες κοινωνίες. Η ύπαρξη, λοιπόν, αυτών των σχέσεων ανισότητας υποχρεώνει το επιχείρημα να ανατρέξει στις προϋποθέσεις και στους όρους δυνατότητας αυτής της φυσικής μεθόδου χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

⁴⁹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.38.

Σε αυτές τις προϋποθέσεις εμπεριέχονται η απελευθέρωση του ελεύθερου χρόνου αλλά και η ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, η οποία δίπλα από τις απλές και ομοιόμορφες επαγγελματικές ενασχολήσεις δημιουργεί περισσότερο σύνθετες δεξιότητες, η εφαρμογή των οποίων προαπαιτεί την απόκτηση ορισμένων γνώσεων.

Η δημόσια παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευσης αποσκοπεί στην εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων και των όρων δυνατότητας της φυσικής μεθόδου χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα με δεδομένο το επίπεδο ανάπτυξης του καταμερισμού της εργασίας στην πολιτισμένη κοινωνία, η κρατική παρέμβαση προσανατολίζεται στη δημιουργία του ελεύθερου χρόνου που είναι απαραίτητος για την απόκτηση των πιο στοιχειωδών γνώσεων της εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν και να μεταδοθούν στην παιδική ηλικία.

Ως προς τη μορφή της, η δημιουργία του ελεύθερου χρόνου εμφανίζεται ως κρατική δαπάνη με την οποία πληρώνεται ένα μέρος του φυσικού αντιτίμου. Η δημόσια και συμπληρωματική χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας μπορεί να αναφέρεται είτε στην ίδρυση «*μικρών σχολείων σε κάθε ενορία ή περιοχή*», είτε στην «*καθιέρωση βραβείων ή υποτροφιών για τα παιδιά των κατώτερων τάξεων τα οποία αριστεύουν*», είτε τέλος στη «*θεσμοθέτηση υποχρεωτικών εξετάσεων ως προαπαιτούμενων για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος*»⁵⁰.

Η ιδιοποίηση, επομένως, του ελεύθερου χρόνου από την κοινωνία συνολικά, πραγματοποιείται στον ιστορικό ορίζοντα των πολιτισμένων κοινωνιών ως αξιακό ιδεώδες παιδείας και καλλιέργειας των αρετών και προσλαμβάνει τη μορφή της υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης ως δημόσιας λειτουργίας.

Αυτή η δημόσια ιδιοποίηση του ελεύθερου χρόνου δεν αποτελεί μόνο «*minimum όρο αναπαραγωγής της κοινωνίας σε φυσικό σύστημα*» ως στοιχείο από το οποίο είναι δυνατό να συναχθεί η αναγκαιότητα της κρατικής παρέμβασης. Συνιστά επίσης, όρο της κρατικής παρέμβασης στο βαθμό που δεσμεύει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης τόσο σε αντικείμενα χρήσιμα με το επίπεδο ανάπτυξης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, όσο και προς την κατεύθυνση της εξασφάλισης των ηθικό-πρακτικών συνθηκών συμμετοχής στο φυσικό σύστημα με την καλλιέργεια των αρετών που συνοψίζονται στο ιδεώδες της αστικής κοινωνικότητας του εκδημοκρατισμού και της κοινωνικής συνοχής.

⁵⁰ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.39 / Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago, σελ.318-330.

2.3.7. Συγκριτικές διαφοροποιήσεις παραδοσιακών εκπαιδευτικών θεσμών και σύγχρονης δημόσιας εκπαίδευσης.

Αξίζει να υπογραμμισθεί επίσης και η ουσιώδης διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στους παραδοσιακά δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς αφενός και στη σύγχρονη δημόσια εκπαίδευση αφετέρου. Μολονότι και τα δύο συστήματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από το μεικτό χαρακτήρα της χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η δημόσια παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευσης όπως αυτή προτείνεται να υλοποιηθεί σε σύγχρονες πολιτισμένες κοινωνίες παράγεται με τη θέση των προϋποθέσεων εκείνων που αναδεικνύουν τη δυνατότητα του φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας.

Με τη θέση αυτών των προϋποθέσεων, οι οποίες στη θεώρηση του A.Smith γίνονται σαφείς με την εμφάνιση των ορίων που παράγει ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, μεταβάλλεται όχι μόνο ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής λειτουργίας, «αγωγή των πολιτών», αλλά και οι πολιτικό-οικονομικές συνθήκες της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης, «ιδιοποίηση του παραχθέντος από την κοινωνία ελεύθερου χρόνου».

Με την έννοια αυτή, η δημόσια μορφή της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι δυνατό να εννοηθεί ως ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του καταμερισμού της εργασίας, όπως αυτός μορφοποιείται στο πλαίσιο πολιτισμένων αστικών κοινωνιών. Η ορθή σχέση μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών συμφερόντων συνοψίζεται στο ιδεώδες της αστικής κοινωνικότητας, ενώ παράλληλα συνιστά και τη νομιμοποιητική βάση της κρατικής παρέμβασης σε σύγχρονες πολιτισμένες κοινωνίες.

Με άλλα λόγια, οι μακρό-κοινωνικές σχέσεις που προσδιορίζονται με αναφορά τις αφηρημένες πολιτικοοικονομικές κατηγορίες και συνοψίζονται στην έννοια του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, εμπεριέχουν εκτός από το στοιχείο της προόδου και της ανάπτυξης, αλλοιώσεις στις σκοπιές των επιμέρους κοινωνικών τάξεων και συμφερόντων. Αυτές οι αλλοιώσεις εμποδίζουν την αυτονόητη σύνδεση των μηχανισμών που παράγουν την πρόοδο και την ανάπτυξη με την ιδέα του γενικού κοινωνικού συμφέροντος στο βαθμό που αναγνωρίζονται ως γνωστικά και πρακτικά εμπόδια που φράζουν την κατανόηση των κοινωνικών συμφερόντων ως μετόχων του γενικού συμφέροντος της κοινωνίας.

Από τη σκοπιά της εργατικής τάξης, η αναγκαιότητα της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης προσδιορίζεται όταν οι φραγμοί εντοπίζονται στις αλλοιώσεις και δυσμορφίες από τις οποίες πάσχει η ανθρώπινη φύση των μελών αυτής της τάξης. Οι δυσμορφίες αυτές δεν επιτρέπουν να αναγνωρίσει στον εαυτό της, το ιδεώδες της αστικής κοινωνικότητας.

Η εξάλειψη αυτών των δυσμορφιών αποτελεί καθήκον και βασικό προσανατολισμό της κρατικά οργανωμένης στοιχειώδους εκπαίδευσης, η οποία στο βαθμό που αποκαθιστά τις συνθήκες συμμετοχής της εργατικής τάξης στην αστική κοινωνικότητα, εξασφαλίζει τις συνθήκες νομιμοποίησης του πολιτικού συστήματος.

Η διαμόρφωση της ορθής κρίσης ως βασικό και φυσικό καθήκον της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης αποσκοπεί, περαιτέρω, στην εξασφάλιση εκείνων των ηθικό-πρακτικών συνθηκών που επιτρέπουν τη συμμετοχή της εργατικής τάξης στο φυσικό σύστημα πολιτικής οικονομίας. Το βασικό πρόβλημα που ανακύπτει κατά το σχηματισμό της ορθής ηθικής κρίσης είναι η αποσύνδεση ανάμεσα στα κίνητρα και στα αποτελέσματα της εξατομικευμένης κοινωνικής πράξης. Το πρόβλημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη ερευνητική βαρύτητα, καθώς για τον A.Smith η εξατομικευμένη μορφή της κοινωνικής πράξης και ο εγωιστικός χαρακτήρας των κινήτρων της θεωρείται ως ιστορικό δεδομένο.

Αυτό το ιστορικό γεγονός της εξατομικεύσης και της ενεργοποίησης εγωιστικών πράξεων ισοδυναμεί με διαχωρισμό ανάμεσα στα κίνητρα και στα κοινωνικά αποτελέσματα της εξατομικευμένης κοινωνικής πράξης, διαχωρισμός που μαρτυρά έναν ουσιώδη διχασμό της ηθικής κρίσης.

Έτσι, ο επαγωγικός σχηματισμός ηθικών κανόνων από τα δρώντα υποκειμένα με βάση τη δομή της συμπάθειας δεν υποδηλώνει μόνο το μετριασμό του εγωισμού αλλά και την προσπάθεια σχετικότητας του αρχικού χωρισμού των κινήτρων από τις συνέπειες της πράξης.

Η ενεργοποίηση της δομής της συμπάθειας είτε είναι συμπάθεια προς τα κίνητρα, είτε συμπάθεια προς τα μέσα αποβλέπει στην ιδιοποίηση των συνεπειών των πράξεων από τους μεμονωμένους δρώντες. Αυτή η ιδεολογική ανάπτυξη της δομής της συμπάθειας και συνακόλουθα η πεπλανημένη ιδιοποίηση των μακρό-κοινωνικών συνθηκών από τους μεμονωμένους δρώντες έχει σαφή όρια που προσδιορίζονται ως όρια της δύναμης της φαντασίας και των ιδεολογικών πράξεων.

Τα όρια αυτά εντοπίζονται ειδικότερα στη σχέση της πολιτικής με τα κοινωνικά συμφέροντα και προδιαγράφουν το πεδίο ενεργοποίησης του έλλογου στοιχείου κατά το σχηματισμό της ορθής ηθικής κρίσης. Οι αφηρημένοι σκοποί της κοινωνικής πράξης και η ταύτιση με τα μέσα, επαναπροσδιορίζονται σύμφωνα με τη λογική των ιδιαίτερων συμφερόντων των κοινωνικών τάξεων από τις οποίες συντάσσεται η κοινωνία. Παράλληλα, αυτή η λογική του ιδιαίτερου επαναπροσδιορίζει την αφηρημένη έννοια του πολίτη που παρήγαγε το αισθητικό πνεύμα συστήματος.

Από την έννοια αυτή κρατάει ως θετικά στοιχεία την υπακοή στην κυβέρνηση και την άρση των προνομίων που διαμορφώνονται στις κλειστές νομό-κατεστημένες τάξεις των παραδοσιακών κοινωνιών. Ταυτόχρονα συσχετίζει το στοιχείο της ένταξης των κοινωνικών τάξεων στο πολιτικό σύστημα με τις προϋποθέσεις διατήρησης, συνοχής αλλά και μεταβολής της κοινωνίας.

Οι παραπάνω επισημάνσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία με το ζήτημα της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης, η αναγκαιότητα της οποίας συσχετίζεται με την κατάσταση της εργατικής τάξης. Έχει υπογραμμισθεί ότι, η πρόοδος του καταμερισμού της εργασίας έχει ως αρνητική συνέπεια την παραμόρφωση των δυνάμεων στην εργατική τάξη εξαιτίας τόσο της έλλειψης ελεύθερου χρόνου, όσο και της επαγγελματικής ενασχόλησης που συνίσταται στην επανάληψη απλών ομοιόμορφων ενεργειών και στερείται νοητικών ικανοτήτων. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων θα της επέτρεπε να κατανοήσει το σχετικό δίκαιο των συμφερόντων των άλλων κοινωνικών τάξεων και να διαβλέψει την ευμορφία και την τάξη του συστήματος των κοινωνικών σχέσεων, ως μέλος μιας ευρύτερης ενότητας.

Αν από πολιτικό-οικονομική σκοπιά η ιδιοποίηση από την εργατική τάξη των συνθηκών συμμετοχής της στην αστική κοινωνικότητα ισοδυναμεί με ιδιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, από ηθικό-πρακτική σκοπιά αυτή ισοδυναμεί με την εξασφάλιση ελάχιστων συνθηκών για την ορθή ανάπτυξη των δυνάμεων της ανθρώπινης φύσης. Και από τις δύο σκοπιές, ωστόσο, η εκπαίδευση της εργατικής τάξης ισοδυναμεί με την αποκατάσταση των ιδιοτήτων του ελεύθερου πολίτη.

Έτσι, εκτός από την άμεση χρησιμότητα της που συνίσταται στην εξασφάλιση συνθηκών συνάντησης της εργασίας με το παραγωγικό μέσο και την εκμάθηση στοιχειωδών γνώσεων, η εκπαίδευση της εργατικής τάξης αποβλέπει επιπλέον κατά κύριο λόγο στη μερική άρση εκείνων των παραμορφώσεων που εμποδίζουν την ανάπτυξη της δομής της συμπάθειας και την ολοκλήρωση της σε δημόσιο πνεύμα. Με την άρση αυτών των εμποδίων αναπτύσσεται και η εκπαιδευτική λειτουργία στην ολοκληρωμένη μορφή της αγωγής των πολιτών.

Οι παραπάνω σκέψεις είχαν ως στόχο να αποσαφηνίσουν ότι στο έργο του A.Smith η διατύπωση αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής έλκεται από το ουσιώδες περιεχόμενο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η ανάπτυξη της οποίας σε δημόσιο πνεύμα θεωρείται ότι εξασφαλίζει τόσο το μετριασμό ακραίων εγωιστικών πράξεων, όσο και την αναγνώριση από τους μεμονωμένους κοινωνικούς δρώντες του καλώς εννοούμενου συμφέροντος τους⁵¹.

⁵¹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.40-45.

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική λειτουργία υπό την αναβαθμισμένη μορφή της αγωγής των πολιτών φαίνεται να δεσμεύεται από ένα ιδεώδες κοινωνικής συνεργασίας και αλληλεγγύης, στο βαθμό βέβαια που το τελευταίο επιδρά διορθωτικά και ρυθμίζει την εξατομικευμένη και υποκινούμενη κοινωνική πράξη από την επιδίωξη του ατομικού συμφέροντος.

Αυτός ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής λειτουργίας αποτελεί στην περίπτωση του A.Smith, το στοιχείο σύνδεσης της τόσο με τις πολιτικό-οικονομικές, όσο και με τις ηθικό-πρακτικές της προϋποθέσεις στο βαθμό που οι τελευταίες τίθενται με αναφορά σε επιμέρους περιεχόμενο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως η επιμέλεια κατά τη διδασκαλία, το φυσικό σύστημα των επιστημών, η καλλιέργεια των νοητικών δυνάμεων και των ηθικό-πολιτικών αρετών.

2.3.8. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης από τη θεωρητική προσέγγιση του Adam Smith.

Οι εκπρόσωποι της κλασικής σχολής ήταν φανατικοί υποστηρικτές του οικονομικού φιλελευθερισμού, σύμφωνα με τον οποίο ο κύριος κανόνας οικονομικής πολιτικής είναι η ελευθερία της οικονομικής δραστηριότητας που επιτυγχάνεται με την κατάργηση της κρατικής παρέμβασης.

Για τον A.Smith στο κεφάλαιο που αναφέρεται στις «*Δαπάνες των Θεσμών που έχουν ως σκοπό την εκπαίδευση των νέων*»⁵², παρατηρείται μια σύνθεση πολιτικών, οικονομικών και ηθικοπλαστικών προσεγγίσεων και αναδεικνύονται τρία στοιχεία,

- την οριοθέτηση μεταξύ ιδιωτικού και δημοσίου τομέα στο πεδίο της εκπαίδευσης με την αναγκαιότητα της κρατικής παρέμβασης, ως επακόλουθο των αρνητικών συνεπειών που επιφέρει η ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο και ο σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής να προσδιορίζονται ως *αγωγή πολιτών*.
- την παραγωγή των αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής υπό τις προϋποθέσεις του καταμερισμού εργασίας, της θεωρίας της αξίας και της ιδέας του φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας που κατανοούνται ως *ειδικό καθήκον* του κράτους.
- την ανάδειξη ηθικό-πρακτικών εννοιών, όπου αναπτύσσονται οι συνθήκες ορθής κοινωνικής πράξης, νοούμενης ως αγωγή των πολιτών, όπως προκύπτει από τις αναλύσεις της «*Θεωρίας των Ηθικών Συναισθημάτων*» (συμπάθεια, ακομμάτιστος και ορθά πληροφορημένος παρατηρητής).

⁵² Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago, σελ.318-330/ Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org.

Ο A.Smith στηρίζει τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής στην μεθοδολογία της *αστικής κοινωνικότητας*⁵³. Ο καθορισμός των αρχών λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ρυθμίζονται από τη συσχέτιση τους με τον κοινωνικό δεσμό που συνδέει τους κοινωνικούς δρώντες.

Βασικοί παράγοντες του κοινωνικού δεσμού στις κοινωνίες της αγοράς καθορίζονται από το μετριασμένο εγωισμό και τη συμμετοχή όλων των πολιτών στα κοινωνικά γεγονότα με *δημόσιο πνεύμα*, στη βάση του οποίου εξάλλου νομιμοποιείται η κρατική παρέμβαση.

Ο A.Smith προσδιορίζει ως φυσική και αγοραία τη σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή και ως φυσικό και αγοραίο έσοδο το καταβληθέν δίδακτρο ή αντίτιμο. Η προσέγγιση αυτή με ευρεία έννοια προσδιορίζει τη σχέση μεταξύ αγοράς και κράτους στο τομέα της εκπαίδευσης.

Το σύστημα των χορηγιών έκανε τον A.Smith να διαφωνήσει με την πρακτική τους και να ασκήσει έντονη κριτική σε ότι αφορούσε τις χορηγίες στα σχολεία και τα κολέγια που μείωναν την ανάγκη της αίτησης των δασκάλων. Η επιτυχία, η αξία και η φήμη των δασκάλων και παιδαγωγών είναι ανεξάρτητη από το μισθό τους, αφού προέρχεται από τις χορηγίες.

Κατακρίνει τα πανεπιστήμια, όπου προσελκύνονται μαθητές ανεξάρτητα την αξία του πανεπιστημίου και των καθηγητών του και είναι αντίθετος στο θεσμό των υποτροφιών που προσφέρουν ορισμένα ιδρύματα. Στη νεαρή και ευαίσθητη ηλικία του νεότερου ατόμου πρέπει τα πανεπιστήμια να προσφέρουν πραγματική γνώση. Επίσης, δεν υπήρχε κανένα δημόσιο ίδρυμα για τις γυναίκες. Διδάσκονταν από τους γονείς ή τους «*φύλακες*» εκείνα που ήταν απαραίτητα για να γίνουν σωστές κυρίες και να προετοιμαστούν για την απόκτηση οικογένειας.

Πολλοί μελετητές στο θέμα της παιδείας τόνισαν ότι, ο A.Smith θεωρούσε την υποχρεωτική βασική εκπαίδευση ως απαραίτητο όρο για επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας και αντίδοτο στις έριδες και την ανταρσία. Πρότεινε την καθιέρωση μικρών σχολείων σε κάθε κοινότητα υπό την κρατική μέριμνα, ώστε όλοι να έχουν ευκαιρία για βασική εκπαίδευση. Έτσι τα παιδιά θα υποχρεώνονται να μάθουν τη βασική παιδεία πληρώνοντας ένα μέτριο χρηματικό αντάλλαγμα, ώστε ακόμη και ένας κοινός εργάτης να μπορεί να το αντέξει οικονομικά.

⁵³ Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago, σελ.318-330/ Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford / Library Economic Liberty, www.econ.lib.org.

Για να βρεθεί όμως η αξία του χρηματικού αντίτιμου για την παροχή παιδείας, θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει ανταγωνιστικά με βάση κίνητρα και η διαμόρφωση της τιμής πρέπει να γίνεται σύμφωνα με το νόμο αξίας-εργασίας. Ο δάσκαλος να πληρώνεται εν μέρει, όχι πλήρως από το δημόσιο για να μη παραμελεί τη δουλειά του.

Επίσης, επιχειρείται ακριβής προσδιορισμός μεταξύ των εννοιών φυσικού και κοινωνικού εσόδου ως παράγωγο φορολογικού αποτελέσματος. Η χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας προσανατολίζεται στον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ του γενικού κοινωνικού συμφέροντος και επιμέρους συμφερόντων.

Ο A.Smith αξιολογεί επίσης τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών καταγράφοντας την αναγκαία σχέση μεταξύ κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης ως παράγωγο των επαγγελματιών εκπαιδευτικών.

Ο προσδιορισμός της φυσικής αμοιβής των εκπαιδευτών αναφέρεται αφενός στην καταγραφή της πραγματικής αξίας αποτίμησης της αμοιβής και αφετέρου στην παρεμπόδιση φραγμών στη διευρυμένη αναπαραγωγή της κοινωνίας. Ο τρόπος προσδιορισμού της τιμής της εκπαιδευτικής εργασίας στο πλαίσιο των παραδοσιακών εκπαιδευτικών θεσμών, οδηγεί τόσο στην συντεχνιακή διάρθρωση των φορέων της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όσο και στη πλημμελή διδασκαλία των αντικειμένων της εκπαίδευσης.

Επίσης, προτείνεται η συστηματοποίηση της επιστημονικής γνώσης που επιχειρείται από τη θεολογία και τα εκκλησιαστικά ιδρύματα της εποχής με τον εμπλουτισμό τριών επιστημονικών πεδίων: της φυσικής φιλοσοφίας, της ηθικής φιλοσοφίας και της λογικής.

Η θετική αξιολόγηση της φυσικής μεθόδου χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, με την καταβολή μιας αξίας ανταλλαγής, δικαιολογείται από τις δυνατότητες που προκύπτουν, τόσο από την ορθή ιδιοποίηση της χρηστικής αξίας της εκπαιδευτικής λειτουργίας από τις κοινωνικές τάξεις, όσο και από την καλλιέργεια του δημόσιου πνεύματος. Η πρόοδος του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας αποτελεί το θεμελιώδες υπόβαθρο της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης και οδηγεί στην εξειδίκευση της εργασίας, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας τόσο της εργασίας, όσο και της κοινωνίας. Βεβαίως, εκτός των θετικών επιπτώσεων της προόδου προκύπτουν και αρνητικές επιπτώσεις σε βάρος όσων κοινωνικών ομάδων υστερούν σε νοητικές ικανότητες, ή αποκλείονται από τα οφέλη της ανάπτυξης του καταμερισμού της εργασίας.

Από τη συστηματική μελέτη της εκπαιδευτικής λειτουργίας προκύπτουν δυο σαφή συμπεράσματα:

- η τεχνική κατάρτιση και η εξειδικευμένη τεχνική γνώση παράγονται από την πρόοδο του καταμερισμού της εργασίας και αποτελούν προϊόν των αιτιακών σχέσεων και του αυτοματισμού των οικονομικών μεγεθών.
- οι αρνητικές συνέπειες του αυτοματισμού των οικονομικών μεγεθών εγείρουν το ζήτημα παρέμβασης της δημόσιας και διορθωτικής εκπαίδευσης με την έννοια της αγωγής των πολιτών.

Η απόκτηση ταλέντων από τον αγοραστή κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, σπουδών ή μαθητείας είναι πάντα μια πραγματική δαπάνη, το κόστος της οποίας είναι σταθερό και αποτελεί μια επένδυση κεφαλαίου που έχει πραγματοποιηθεί στο πρόσωπο του. Τα ταλέντα αυτά είναι μέρος της περιουσίας του στην κοινωνία που ανήκει.

Η βελτιωμένη επιδεξιότητα του εργάτη μπορεί να θεωρηθεί όπως μια μηχανή ή μέσο συναλλαγών. Διευκολύνει μια εργασία και το κόστος και η δαπάνη αποπληρώνεται με κέρδος.

Ως εκ τούτου, το ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως ορίζεται από τον A.Smith, και η παραγωγική δύναμη της εργασίας εξαρτώνται από τη διαίρεση της εργασίας. *«Η μεγαλύτερη βελτίωση στις παραγωγικές δυνάμεις της εργασίας και το μεγαλύτερο μέρος των δεξιοτήτων και επιδεξιοτήτων φαίνεται να έχουν αποτελέσματα στον καταμερισμό της εργασίας»*⁵⁴.

⁵⁴ Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p., σελ.318-330.

2.4. Κοινωνικές εκπαιδευτικές και οικονομικές συνθήκες του 19^{ου} αιώνα.

Κατά τον 19ο αιώνα που ονομάζεται Βικτωριανή εποχή διότι σφραγίζεται από τη μακρά βασιλεία της Βικτωρίας, το γόητρο και η δύναμη της Αγγλίας βρίσκονται στο ζενίθ τους αλλά οι φιλελεύθεροι στοχαστές περιέργως σπανίζουν.

Μεσουρανεί την εποχή εκείνη το περίεργο και αντιφατικό κίνημα που ονομάστηκε ωφελμισμός, ιδρυτής του οποίου ήταν ο **Jeremy Bentham**⁵⁵ (1748-1832), που περιφρονούσε βαθύτατα τα δικαιώματα του ανθρώπου αποκαλώντας τα «ανοησίες σε ξυλοπόδαρα».

Οι ωφελμιστές δεν ενδιαφέρονταν μόνο για την ελευθερία, αλλά είχαν αναγάγει τη «μέγιστη ευτυχία για το μέγιστο αριθμό» σε πρωταρχική αρχή της πολιτείας. Το ιδεολόγημα του **homo economicus**, δηλαδή το αφηρημένο πλάσμα πασχίζει ακατάπαυστα να μεγιστοποιήσει την ευτυχία του που υποτίθεται πως είναι αυτονόητη έννοια ωφελμιστικής εμπνεύσεως.

Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα διατυπώθηκαν μια σειρά από φιλελεύθερες απόψεις σχετικά με τις διακρίσεις φύλου⁵⁶. Η βασική επιχειρηματολογία ήταν ότι δεν υπάρχει ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων, εκτός ίσως από τη μυϊκή τους δύναμη. Αν συνεπώς, η φύση δεν έκανε τον άνδρα και τη γυναίκα άνισους, τότε η νομοθεσία δεν είχε υποχρέωση μέσω της θέσπισης κανόνων και νόμων να τους εξισώσει.

Επίσης, αρκετοί συγγραφείς θεωρούσαν ότι η γυναίκα πρέπει να εξαρτάται από τον άνδρα, όσο και ο άνδρας από την γυναίκα, εκτός και αν οι σχέσεις είναι τέτοιες ώστε να επιβάλλεται η εξάρτηση του ενός περισσότερο από τον άλλον.

⁵⁵ Bentham J. (1948), *Εισαγωγή στις αρχές των ηθών και της νομοθεσίας*, (*The Principles of Morals and Legislation*), Hafner Press, New York.

⁵⁶ Καραγιάννης Α.Δ. (1998), *Ιστορία Οικονομικής Σκέψης*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.

2.5. John Stuart Mill, πρωτοπόρος του φιλελευθερισμού.

Ο John Stuart Mill (1806 –1873), Άγγλος φιλόσοφος, πολιτικός οικονομολόγος και μέλος του Αγγλικού κοινοβουλίου, ήταν σημαίων κλασικός φιλελεύθερος στοχαστής του 19ου αιώνα. Υπήρξε συνήγορος του ωφελιμισμού και της ηθικής του θεωρίας.

Ο J.S.Mill γεννήθηκε στο Λονδίνο και εκπαιδεύτηκε ιδιωτικά από τον πατέρα του, με τις συμβουλές και την βοήθεια των **Jeremy Bentham** και **Francis Place** με εξαιρετικά αυστηρή ανατροφή. Στην ηλικία των τριών διδάχτηκε το Ελληνικό αλφάβητο. Μέχρι την ηλικία των οκτώ είχε διαβάσει τους Μύθους του Αισώπου, την Ανάβαση του Ξενοφώντα, τον Ηρόδοτο και ήταν εξοικειωμένος με τους Λουκιανό, Διογένη Λαέρτιο, Ισοκράτη και τους έξι διαλόγους του Πλάτωνα. Άρχισε να μαθαίνει Λατινικά και Άλγεβρα και του ανατέθηκε η διδασκαλία των νεότερων παιδιών της οικογένειας. Αμέσως μετά στην ηλικία των δώδεκα, μελετά τη σχολαστική λογική, διαβάζοντας ταυτόχρονα τις λογικές πραγματείες του Αριστοτέλη στην πρωτότυπη γλώσσα. Τον επόμενο χρόνο ήρθε σε επαφή με την πολιτική οικονομία και μελέτησε τους A.Smith και D.Ricardo, ολοκληρώνοντας τελικά την κλασική οικονομική θεώρησή τους. Το 1823, ίδρυσε με το Jeremy Bentham τη Westminster Review, μια εφημερίδα για τους φιλοσοφικούς ριζοσπάστες.

Η εντατική όμως αυτή μελέτη είχε τραυματικά αποτελέσματα στη νοητική υγεία του J.S.Mill. Στην ηλικία των 21 υπέστη νευρικό κλονισμό. Όπως εξηγείται στην *Αυτοβιογραφία* του, ο κλονισμός προκλήθηκε από τη μεγάλη σωματική και πνευματική εντατικότητα των σπουδών του που είχε καταπιέσει κάθε συναίσθημα ή πνευματικότητα στην παιδική του ηλικία. Ωστόσο, η κατάθλιψη αυτή άρχισε τελικά να υποχωρεί, εξαιτίας της παρέας της **Harriet Taylor**⁵⁷. Αρνήθηκε να φοιτήσει είτε στο Κέμπριτζ, είτε στην Οξφόρδη επειδή δεν ήθελε να πάρει τις Αγγλικές παραδοσιακές γνώσεις.

Ο J.S.Mill εργάστηκε για τη Βρετανική Εταιρεία Ανατολικών Ινδιών, αλλά ήταν επίσης μέλος του Κοινοβουλίου για 2 έτη. Στις θεωρήσεις για την Αντιπροσωπευτική Κυβέρνηση, ο J.S.Mill κατέγραψε την ανάγκη για διάφορες μεταρρυθμίσεις του Κοινοβουλίου και της ψηφοφορίας, ιδιαίτερα για την αναλογική εκπροσώπηση και την επέκταση του εκλογικού δικαιώματος.

⁵⁷ Rossi S. Alice (1970), *Essays on sex equality by J. S. Mill and H. Taylor Mill*, University of Chicago Press, Chicago.

Ασχολήθηκε ενεργά με την πολιτική και υποστήριξε σθεναρά τα δικαιώματα των γυναικών, την πρόληψη της διαφθοράς και την αντιπροσώπευση των εργατικών συνδικάτων και των αγροτικών συνεταιρισμών. Το 1869 υποστήριξε το δικαίωμα των γυναικών να ψηφίζουν. Εξελέγη Λόρδος και πρόεδρος του πανεπιστημίου St. Andrews. Το 1851, ο J.S.Mill παντρεύτηκε την Harriet Taylor μετά από 21 χρόνια φιλίας, η οποία άσκησε σημαντική επιρροή στο έργο και τις ιδέες του και ενέπνευσε τη συνηγορία του για τα γυναικεία δικαιώματα.

2.5.1. Το έργο του John Stuart Mill.

Ένα θεμελιώδες βιβλίο ήταν το «*Περί Ελευθερίας*» (*On Liberty*), για την αρχή της ελευθερίας και για τη φύση και τα όρια της εξουσίας που μπορεί να ασκηθούν από την κοινωνία πάνω στο άτομο. Ένα επιχείρημα που ανέπτυξε ο J.S.Mill ήταν η αρχή βλάβης, δηλαδή ότι οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να έχουν οποιαδήποτε συμπεριφορά επιθυμούν όσο δεν βλάπτουν άλλους.

Η παρουσία καταλλήλων συνθηκών για ελευθερία, ακόμη και αν αυτές χαρακτηρίζονται ως υλικοί πόροι, διαμορφώνουν ένα επίπεδο διαφώτισης και την ευκαιρία για πολιτική συμμετοχή. Έτσι, ο J.S.Mill ισχυρίστηκε ότι ο ρόλος της Κυβέρνησης είναι να απομακρύνει τα εμπόδια, όπως οι νόμοι από τις συμπεριφορές που δεν βλάπτουν τους άλλους.

Το μέγιστο έργο του J.S.Mill ήταν το *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, το οποίο υπέστη διάφορες αναθεωρήσεις και εκδόσεις. Η φήμη της δουλειάς αυτής είναι κατά πολύ οφειλόμενη στην ανάλυση της επαγωγικής απόδειξης, σε αντίθεση με τους συλλογισμούς του Αριστοτέλη που είναι απαγωγικοί. Επίσης, αποτέλεσε προσπάθεια του J.S.Mill να αξιώσει μια θεωρία της γνώσης.

Αποκήρυξε τον ποσοτικό ωφελιμισμό του Bentham τονίζοντας ότι ορισμένες ωφέλειες είναι ποιοτικώς πολύ ανώτερες από άλλες και ότι δεν μπορεί κανείς να χρησιμοποιεί την ωφέλεια γενικά ως λογιστική μονάδα. «*Καλύτερα ένας ευτυχής άνθρωπος από έναν ευτυχή χοίρο, και καλύτερα ένας ευτυχής Σωκράτης από έναν ευτυχή ηλίθιο*».

Η θανάτωση του Σωκράτη με επίκληση ωφελιμιστικών κριτηρίων για το «*καλό της πόλης*» είναι δείγμα βαρβαρότητας και υψίστης ανοησίας. Στην ουσία, ο J.S.Mill διακρίνει ήδη την ιδιοφέλεια από την προτίμηση που είναι πάντοτε προσωπική, υποκειμενική και δεν υπόκειται σε μέτρηση με κανένα «*ευτυχιόμετρο*».

Υπό την επίδραση της γυναίκας του, ο J.S.Mill έγινε «σοσιαλιστής» προς το τέλος της ζωής του, δεχόμενος τη διδαχή του Γάλλου φιλοσόφου **Auguste Comte**⁵⁸ ότι η «επιστήμη της κοινωνίας είναι δυνατή και ότι η έγκυρη παρέμβαση του κράτους στην οικονομία και την κοινωνία είναι συχνά απαραίτητη».

2.5.2. Οι πολιτικές απόψεις του John Stuart Mill.

Η κοινωνική και πολιτική σκέψη του J.S.Mill περιστρέφεται γύρω από έξι βασικές έννοιες που εμφανίζονται έντονα στο δοκίμιο του «Περί ελευθερίας» και είναι ωφελιμότητα, ελευθερία, παιδεία, δημοκρατία και σοσιαλισμός.

2.5.2.1. Ωφελιμότητα.

Ο J.S.Mill ακολουθούσε τον κανόνα του Bentham «μεγαλύτερη ευτυχία του μεγαλύτερου αριθμού ανθρώπων». Με ευτυχία εννοούσε την ευχαρίστηση και την έλλειψη πόνου και με δυστυχία εννοούσε την έλλειψη ευχαρίστησης και πόνο. Οι πράξεις των ανθρώπων είναι σωστές μόνο όταν αποσκοπούν στην προαγωγή της ευτυχίας και λαθεμένες όταν παράγουν το αντίθετο της ευτυχίας. Ο J.S.Mill αναγνώριζε στις «χαρές του πνεύματος, των αισθημάτων της φαντασίας καθώς και των ηθικών αισθήσεων» μια πολύ μεγαλύτερη ποιότητα από εκείνες που γίνονται αντιληπτές με τις αισθήσεις του σώματος. Επίσης συνέδεε την έννοια της ευτυχίας, όχι μόνο με το ξεχωριστό άτομο, αλλά είχε πάντα κατά νου την ευτυχία των άλλων, δηλαδή ολόκληρης της Ανθρωπότητας «είναι ευτυχισμένοι μόνο εκείνοι που έχουν στραμμένη την φροντίδα τους σε ένα άλλο αντικείμενο παρά στο δικό τους καλό: στην ευτυχία των άλλων, στη βελτίωση όλης της ανθρωπότητας».

2.5.2.2. Ελευθερία.

Η ελευθερία είναι αναμφισβήτητα η κεντρική έννοια της σκέψης του J.S.Mill. Ορίζει ότι οι σκέψεις πρέπει να αναπτύσσονται και να προβάλλονται ελεύθερα, δηλαδή πρέπει να υπάρχει ελευθερία συζήτησης. Διαβλέπει μια δραστική προστασία από την τυραννία της κοινής γνώμης είτε αυτή κατευθύνεται από το κράτος, είτε από κοινωνικές ομάδες και φοβάται περισσότερο το «δεσποτισμό της κοινωνίας πάνω στο άτομο». Αυτό είναι ένας υπαινιγμός απέναντι στις «μηχανές ηθικής καταπίεσης»⁵⁹, όπως αυτές χρησιμοποιούνταν στην εποχή του από τη βικτωριανή μεσαία τάξη.

⁵⁸ Comte A., Bridges J.H.(2009), *A General View of Positivism*, Trubner and Co., 1865 reissued by Cambridge University Press.

⁵⁹ Mill John Stuart (1848), *Principles of Political Economy: with some of their applications to social philosophy*, William J. Ashley (ed.), 1909, New York: A.M. Kelley, 1973 / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Ο J.S.Mill θεωρούσε ότι η απαλλαγή από την «τρομοκρατία της κοινωνίας» ήταν εξίσου πολύτιμη με την απαλλαγή από την κρατική κηδεμονία. Η ανοχή απέναντι σε άλλες γνώμες αποτελεί προϋπόθεση για κάθε πρόοδο στην ανθρώπινη κοινωνία. Η πρόοδος της γνώσης μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη διαλεκτική διαδικασία της ελεύθερης συζήτησης. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στην προστασία των μειονοτήτων.

Στη συζήτηση δεν επιτρέπεται να καταπιέζεται καμιά γνώμη, όσο απομονωμένη και αν είναι. Γιατί ποτέ δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι πως η γνώμη, που επιχειρούμε να καταπνίξουμε, είναι εσφαλμένη. Άλλα ακόμα και αν είμαστε βέβαιοι, πως έχουμε να κάνουμε με μια εσφαλμένη γνώμη, η καταστολή της είναι πάντα κακή ενέργεια. Ο σκοπός της ελεύθερης συζήτησης είναι η ανεύρεση της αλήθειας ή τουλάχιστον η προσέγγισή της. Η έννοια της ελευθερίας κατά τον J.S.Mill δεν περιορίζεται στον πνευματικό τομέα.

Όταν μιλάει για ελευθερία εννοεί ταυτόχρονα την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας στην εξωτερική της συμπεριφορά. Αποδέχεται πλήρως το εκκεντρικό άτομο στην εξωτερική εμφάνιση και στη συμπεριφορά του προς τον περιβάλλοντα κόσμο. Χαρακτηριστικό είναι ακόμα, πως η έννοια της ελευθερίας δεν προσανατολίζεται μόνο στο άτομο, αλλά εισχωρεί στον κοινωνικό τομέα.

Υποστηρίζει την ελευθερία της συνένωσης ατόμων όχι μόνο για την αστική μεσαία τάξη, αλλά και για την εργατική τάξη. Απέναντι στο συνεταιριστικό και συνδικαλιστικό κίνημα της εποχής του, η στάση του J.S.Mill είναι θετική.

Ο J.S.Mill απασχολούνταν όμως πάντα με τη σκέψη για τα αναγκαία όρια της ελευθερίας. Ήθελε την απονομή ελευθερίας συνδεδεμένη με δύο προϋποθέσεις,

- η ελευθερία μπορεί να κυριαρχεί μόνο σε μια πολιτισμένη κοινότητα.
- η ελευθερία μπορεί να ισχύει μόνο για ανθρώπους που βρίσκονται σε κατάσταση «ωριμότητας των ικανοτήτων»⁶⁰ τους, δηλαδή όχι για παιδιά και πνευματικά καθυστερημένους.

Σε αντίθεση με πολλούς συγχρόνους του, ο J.S.Mill ήταν υπέρ της απονομής ελευθερίας στις γυναίκες και στα κατώτερα της μεσαίας τάξης στρώματα.

⁶⁰ Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα/ Mill John Stuart (1999), *On Liberty*, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org.

Το δοκίμιο του «Περί ελευθερίας» στηρίζεται σε δύο αξιώματα που δηλώνουν ταυτόχρονα την έκταση και τα όρια της ελευθερίας.

- Το άτομο δεν είναι υπόλογο στην κοινωνία για πράξεις που αφορούν αποκλειστικά και μόνο δικά του συμφέροντα.
- Το άτομο είναι αντίθετα υπόλογο στην κοινωνία για όλες εκείνες τις πράξεις που βλάπτουν τα συμφέροντα άλλων.

Ο κατάλογος των εξαιρέσεων, όπου το κράτος μπορεί να περιορίζει την ελευθερία των πολιτών του, διευρύνθηκε στις επόμενες εκδόσεις των «*Βασικών αρχών της πολιτικής οικονομίας*». Ο J.S.Mill δεν υποστηρίζει μια ατομική ελευθερία χωρίς όρια, αλλά της θέτει μια δέσμευση προσανατολισμένη στις απαιτήσεις της ανθρώπινης κοινωνίας. Ταυτόχρονα έχει πλήρη συνείδηση ότι η ελευθερία απειλείται συνεχώς από την ενυπάρχουσα τάση των ατόμων να συμμορφώνονται στις επιταγές της κοινωνίας. Τα ταμπού και οι συμβατικότητες, η κρατική γραφειοκρατία και η κοινή γνώμη παρεμποδίζουν την ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου. Ο J.S.Mill βλέπει ως κύριο καθήκον του να υπερασπιστεί την ατομικότητα από την τρομοκρατία της κοινής γνώμης και από την κοινωνική πίεση προς συμμόρφωση.

2.5.2.3. Παιδεία.

Ο J.S.Mill απαιτεί την απελευθέρωση από τις συμβατικότητες της κοινωνίας που μπορούν να εκφυλιστούν σε χειρίστη τυραννία. Αυτή η απελευθέρωση μπορεί να γίνει μόνο με μια όσο το δυνατό πλατύτερη παιδεία⁶¹. Είναι η μόνη εγγύηση για μια διαρκή δημοκρατική διακυβέρνηση. Το κράτος έχει καθήκον να αναγκάζει τους πολίτες στην ευτυχία τους. Δεν μπορεί όμως και δεν του επιτρέπεται να επεμβαίνει σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία με προγραμματικές διατάξεις. Το καθήκον του περιορίζεται στη δημιουργία σφαιρικής διαφώτισης των γονέων και παροχής οικονομικών μέσων. Αυτά αποτελούν προϋποθέσεις για μια εκτεταμένη γενική μόρφωση και παιδεία που φτάνει μέχρι στα εργατικά στρώματα.

2.5.2.4. Δημοκρατία.

Η παιδεία και η μόρφωση παίζουν, κατά την άποψη του J.S.Mill, αποφασιστικό ρόλο σε κάθε δημοκρατία. Ο J.S.Mill δεν αμφιβάλει ότι μια μέρα θα καθιερωθεί το γενικό δικαίωμα ψήφου.

⁶¹ Mill John Stuart (1848), *Principles of Political Economy: with some of their applications to social philosophy*, William J. Ashley (ed.), 1909, New York: A.M. Kelley, 1973 / Mill John Stuart (1999), *On Liberty*, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Το κύριο μέλημα του είναι να προετοιμαστεί ο πληθυσμός για αυτή την ημέρα, να γίνει ώριμος με παιδεία και μόρφωση για την άσκηση του εκλογικού δικαιώματος. Ο J.S.Mill είχε εμπιστοσύνη στην απεριόριστη ικανότητα βελτίωσης του ατόμου και γενικά των ανθρώπινων συνθηκών. Πίστευε πως η λογική μπορεί να διαμορφώνει την πραγματικότητα.

Γνώριζε βέβαια, πως ο δρόμος για τη «βελτίωση» του ανθρώπου θα είναι μακρύς. Για αυτό χρειάζονταν άλλες λύσεις που να ανταποκρίνονται στην αντικειμενική πραγματικότητα. Η εργατική τάξη, την απαίτηση της οποίας υποστήριζε σθεναρά ο J.S.Mill για συμμετοχή στην πολιτική ζωή, δεν ήταν εκείνη την εποχή σαν σύνολο ώριμη για τη δημοκρατία από την άποψη της παιδείας και της μόρφωσης.

Ο J.S.Mill αν και αναγνώριζε πλήρως τις επιθυμίες όλων για συμμετοχή στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα, αντιμετώπιζε το προλεταριάτο της εποχής του με φόβο και δυσπιστία. Σε σύγκριση με τη γαλλική εργατική τάξη, η κρίση του για την αγγλική εργατική τάξη ήταν εξαιρετικά αρνητική. Ήταν καθήκον του κράτους να βελτιώσει τις δυνατότητες της εργατικής τάξης για παιδεία και μόρφωση. Στο μεταξύ, τα συμφέροντα της εργατικής τάξης ήταν δυνατό να τα εκπροσωπούν φωτισμένα μέλη της τάξης των διανοούμενων που έχουν δεσμούς με την εργατική τάξη.

2.5.2.5. Σοσιαλισμός.

Ο J.S.Mill δεν είναι μόνο ένας από τους πρώτους αντιμιλιταριστές, αλλά δικαιολογημένα μπορούμε να τον εντάξουμε στους πρώτους σοσιαλιστές φιλελεύθερων τάσεων. Η έννοια του για την ελευθερία, καθώς και οι παραστάσεις του για την ωφελιμότητα, την παιδεία και τη δημοκρατία ήταν κοινωνικά προσανατολισμένες.

2.5.3. J.S.Mill, η Πολιτική Οικονομία ως κλάδος της «Κοινωνικής Φιλοσοφίας».

Ο J.S.Mill είχε μια ολοκληρωμένη μεθοδολογική αντίληψη. Σκοπός του ήταν να περιγράψει την Πολιτική Οικονομία ως ένα ξεχωριστό και όχι ανεξάρτητο κλάδο της Κοινωνικής Επιστήμης. Ο J.S.Mill αντιλαμβάνονταν τα κοινωνικά φαινόμενα ως ένα σύνθετο αποτέλεσμα μιας «διαπλοκής αιτιών». Πίστευε ωστόσο, ότι κάθε ξεχωριστό είδος κοινωνικών φαινομένων εξαρτάται από ένα «κυρίαρχο αίτιο». ⁶²

⁶² Ζουμπουλάκης Σ. Μ. (2003), Ηθικοί περιορισμοί της οικονομικής συμπεριφοράς στους Βρετανούς Κλασσικούς, Παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του συνεδρίου «Οικονομική Σκέψη: Ιστορία, Μεθοδολογία, Ηθική» του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Έτσι τα ψυχολογικά, πολιτισμικά και οικονομικά φαινόμενα παράγονται αντίστοιχα από ψυχολογικά, πολιτισμικά και οικονομικά αίτια, ενώ και τα τρία μαζί παράγουν ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, ακριβώς όπως η κίνηση ενός φυσικού σώματος που είναι η συνισταμένη πολλών συνιστωσών δυνάμεων. Αυτό ήταν ένα βασικό επιχείρημα του J.S.Mill για να αιτιολογήσει τη χρήση της αφαίρεσης ως μεθοδολογικού εργαλείου της μελέτης των οικονομικών φαινομένων. Μέσω της αφαίρεσης, οι οικονομολόγοι απομονώνουν ένα συγκεκριμένο αίτιο που παράγει οικονομικά φαινόμενα. Η Πολιτική Οικονομία ασχολείται συνεπώς αποκλειστικά με αυτό το είδος κοινωνικών φαινομένων που παράγονται ως αποτέλεσμα της επιθυμίας του πλούτου.

Μελετώντας τα φαινόμενα της παραγωγής και διανομής πλούτου, δηλαδή αγαθών και υπηρεσιών που ικανοποιούν τις υλικές ανάγκες των ανθρώπων, οι οικονομολόγοι προσπερνούν αφενός κάθε μη οικονομικό αίτιο που συνδέεται με αυτά τα φαινόμενα και αφετέρου κάθε δευτερεύον «*διαταρακτικό αίτιο*» που ενδεχομένως αντιμάχεται την επιθυμία του πλούτου.

Ο J.S.Mill (1836) θα ονομάσει δύο συγκεκριμένα «*διαταρακτικά αίτια*»:

- την «*απαρέσκεια προς την εργασία*» και
- την «*επιθυμία για άμεση απόλαυση*».

Ο J.S.Mill είχε συνείδηση των ορίων της αφαίρεσης γνωρίζοντας ότι τα άτομα δεν δρουν έτσι στην καθημερινή τους ζωή, αλλά επηρεάζονται από ένα πλήθος οικονομικών και μη αιτίων. Για το λόγο αυτό, emphaticά υπογράμμισε ότι η Πολιτική Οικονομία, μελετώντας τα αποτελέσματα της δράσης των ατόμων που κινούνται από την επιθυμία πλούτου, εξηγεί μόνο τις τάσεις των ανθρώπων στη διάρκεια των οικονομικών τους δραστηριοτήτων⁶³.

Επειδή η Πολιτική Οικονομία εξηγεί μέρος μόνο της πραγματικότητας ως αποτέλεσμα της χρήσης της μεθόδου της αφαίρεσης, δεν είναι παρά ένας ξεχωριστός, όχι ανεξάρτητος κλάδος της Κοινωνικής Επιστήμης. Η εξήγηση ενός κοινωνικού φαινομένου δεν είναι πλήρης, παρά μόνο αν συμπληρωθεί με τα θεωρητικά συμπεράσματα εκάστου κλάδου της Κοινωνικής Επιστήμης⁶⁴.

⁶³ Hausman D. (1992), *The inexact and separate science of Economics*, Cambridge University Press, Cambridge, σελ. 124.

⁶⁴ Ζουμπουλάκης Σ. Μ. (2003), Ηθικοί περιορισμοί της οικονομικής συμπεριφοράς στους Βρετανούς Κλασσικούς, Παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του συνεδρίου «*Οικονομική Σκέψη: Ιστορία, Μεθοδολογία, Ηθική*» του Πανεπιστημίου Πειραιώς / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Για να κατανοήσει κανείς πλήρως την Κοινωνική Επιστήμη του J.S.Mill, πρέπει να αναφερθεί στην ιδέα του περί «*ιεραρχίας των νόμων*» των κοινωνικών φαινομένων, που αποτελείται από τρία επίπεδα.

- Στο κατώτερο επίπεδο έθετε τους εμπειρικούς και γενικούς νόμους που διέπουν το άτομο (Ψυχολογία),
- Στο μεσαίο επίπεδο έθετε τους νόμους που εξηγούν το χαρακτήρα πολλών ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή χώρα (Ηθολογία) και
- Στο ανώτερο επίπεδο υπήρχαν οι συνθετότεροι νόμοι των διαφόρων κλάδων της Κοινωνικής Επιστήμης (Οικονομία, Ιστορία, Πολιτική Επιστήμη)⁶⁵.

Οι νόμοι κάθε επιπέδου παράγονται λογικά από τους νόμους του κατώτερου επιπέδου σε συνδυασμό με τις συγκεκριμένες συνθήκες εφαρμογής. Άρα οι νόμοι της Πολιτικής Οικονομίας είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης των νόμων της Ψυχολογίας και της Ηθολογίας (1843).

Το κλειδί για την κατανόηση της φύσης των υποθέσεων που αφορούν στην οικονομική συμπεριφορά βρίσκεται στην Ηθολογία «*την επιστήμη του τρόπου διαμόρφωσης του ανθρώπινου χαρακτήρα ενός λαού ή μιας εποχής*» (1843) που αποτελεί το άμεσο θεμέλιο της Κοινωνικής Επιστήμης. Αυτή η υπό κατασκευή επιστήμη είναι αρμόδια να παράγει γενικούς αιτιακούς νόμους της συμπεριφοράς των ατόμων μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, στηριζόμενη στους γενικούς νόμους της Ψυχολογίας και τις ειδικές κοινωνικές συνθήκες κάθε χώρας ή εποχής⁶⁶.

Η Ηθολογία είχε ως σκοπό να προσφέρει στην Κοινωνική Επιστήμη τις γέφυρες μεταξύ των νόμων που διέπουν τα άτομα προσωπικά και των νόμων που διέπουν τα άτομα ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Γιατί μπορεί ο J.S.Mill να θεωρούσε ως συνεπής ατομικιστής ότι τα άτομα παράγουν τα κοινωνικά φαινόμενα, αναγνώριζε ωστόσο ότι οι κοινωνικές συνθήκες καθορίζουν ως ένα βαθμό την ατομική συμπεριφορά μέσα από κοινά πρότυπα. Αυτά ακριβώς, τα κοινά πρότυπα συμπεριφοράς θα μελετούσε η επιστήμη της Ηθολογίας. Ουσιαστικό μέρος αυτών των κοινών προτύπων ανθρώπινης συμπεριφοράς περιγράφουν οι ηθικοί κανόνες και οι κοινωνικές αξίες κάθε περιοχής ή κάθε εποχής.

⁶⁵ Zouboulakis, M.S. (1997), Mill and Jevons: Two concepts of economic rationality, *History of Economic Ideas*, Vol. 5, No. 1, pp. 7-25 / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

⁶⁶ Hollander (1985), *The Economics of John Stuart Mill*, London: Blackwell., σελ.135.

Μέσω της Ηθολογίας κάθε κοινωνική επιστήμη, και φυσικά η επιστήμη της οικονομικής συμπεριφοράς, συλλαμβάνει τους επικρατούντες ηθικούς κανόνες. Όταν αυτοί μεταβάλλονται οι οικονομολόγοι οφείλουν να προσαρμόζουν ανάλογα τις βασικές υποθέσεις συμπεριφοράς, ώστε να ανταποκρίνονται στις συνθήκες εφαρμογής μέσα στις οποίες τα οικονομικά φαινόμενα λαμβάνουν χώρα (1836). Είναι σχετικά εύκολο να βρει κανείς παραδείγματα αυτής της μεθοδολογικής πρακτικής στο έργο του J.S.Mill, όπως στις *Αρχές Πολιτικής Οικονομίας* που αναφέρεται σε κοινωνικούς κανόνες και αξίες ως φορείς οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Εκτός των γνωστών αιτίων παραγωγικότητας της εργασίας όπως τα φυσικά πλεονεκτήματα, οι τεχνικές δεξιότητες και οι γνώσεις, ο J.S.Mill συμπεριλαμβάνει και τα ηθικά προτερήματα των εργαζομένων. Μαζί με ικανότητες, όπως «πρακτικό πνεύμα», «ταχύτητα αντίληψης» και «φυσική ικανότητα μάθησης» που βελτιώνουν σημαντικά την παραγωγικότητα της εργασίας, συμπεριλαμβάνει και τις ηθικές ικανότητες. Ο J.S.Mill θα υπογραμμίσει τη σημασία της εμπιστοσύνης ως βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας της «μισθωτής εργασίας» επισημαίνοντας την επίδραση της στο κόστος επίβλεψης (1848).

Ανάλογη είναι και η ανάλυση του για τη σημασία του «εθνικού χαρακτήρα» ως παράγοντα που προσδιορίζει την καπιταλιστική συμπεριφορά. Ο J.S.Mill επέκρινε ανοιχτά τους οικονομολόγους που αντιμετώπιζαν την ανθρώπινη φύση ως δεδομένη. Αντίθετα τόνιζε τον πολιτισμικά καθορισμένο χαρακτήρα της Πολιτικής Οικονομίας που στηρίζεται στο Αγγλοσαξονικό πρότυπο συμπεριφοράς.

Τέλος, ο J.S.Mill έδινε στην έννοια της οικονομικής εξέλιξης προς την «κατάσταση στασιμότητας» ένα σαφώς ηθικό περιεχόμενο. Αφιέρωσε ολόκληρο το 4ο Βιβλίο των *Αρχών της Πολιτικής Οικονομίας* στη διερεύνηση της επίδρασης της υλικής προόδου της κοινωνίας όχι μόνο στην παραγωγή και στη διανομή, αλλά και στην ηθική ανάπτυξη των εργαζόμενων τάξεων. Ο J.S.Mill πίστευε στην εκπολιτιστική δύναμη του καπιταλισμού όσον αφορά την ατομική ασφάλεια και τη τεχνολογική πρόοδο. Ωστόσο, θεωρούσε ότι η καπιταλιστική φάση δεν ήταν παρά ένα «πρώιμο στάδιο της ανθρώπινης προόδου». Ο J.S.Mill οραματιζόταν μια «κατάσταση στασιμότητας», όπου το κεφάλαιο και ο πληθυσμός θα ήταν σταθερά και οι άνθρωποι θα ασχολούνταν με άλλα πράγματα εκτός του πλουτισμού (1848).

Σε αυτή τη μετά-συσσώρευση εποχή οι άνθρωποι θα ασχολούνταν περισσότερο με την πνευματική και πολιτιστική τους πρόοδο. Πιστός στην ολοκληρωμένη μεθοδολογική του αντίληψη για μια Πολιτική Οικονομία «ως κλάδο της Κοινωνικής Φιλοσοφίας», ο J.S.Mill πίστευε ότι ο πλούτος έχει όρια.

2.5.4. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής του J.S.Mill, κοινά γνωρίσματα και διαφορές από το έργο του Adam Smith.

Ο ουσιώδης προσανατολισμός και η δεσμευτικότητα των αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής από ένα ιδεώδες ορθής κοινωνικής πράξης που χαρακτηρίζεται από μετριασμένο εγωισμό αλλά και ικανότητα αναγνώρισης του «καλώς εννοούμενου συμφέροντος», διακρίνει τη θεωρία του ώριμου ωφελιμισμού όπως αυτή ευρίσκεται διατυπωμένη στο έργο του J.S.Mill. Εκτός όμως από αυτή τη δέσμευση των αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις των A. Smith και J.S. Mill, τα οποία παρά τις σημαντικές διαφορές ως προς τη μέθοδο θεμελίωσης αξίζει να αναφερθούν.

- Ένα πρώτο κοινό γνώρισμα αναφέρει ότι και στις δύο θεωρίες η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής λειτουργίας ως κοινωνικής λειτουργίας θεματοποιείται σε σχέση με την κατάσταση της εργατικής τάξης, στοιχείο που είναι δυνατό να χαρακτηρίσει και τις δύο θεωρίες ως κοινωνικές θεωρίες νεωτερικότητας.
- Ένα δεύτερο κοινό γνώρισμα αναφέρει ότι και στις δύο θεωρίες η εκπαιδευτική λειτουργία κατανοείται ως «αγωγή των πολιτών», στοιχείο που επίσης εντάσσει τις δύο θεωρίες στον ορίζοντα της νεωτερικότητας. Ωστόσο, η έννοια του πολιτικού συστήματος στην οποία αναφέρεται η «αγωγή των πολιτών» είναι διαφορετική. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του A. Smith η έννοια του πολιτικού συστήματος προσδιορίζεται στην ορθή σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, έτσι ώστε η ένταξη των κοινωνικών συμφερόντων στο πολιτικό σύστημα να εμποδίζει το σχηματισμό και την ενεργοποίηση προσανατολισμένων κοινωνικών πράξεων με βασική επιδίωξη την απόσπαση προνομίων. Αντίστοιχα στην περίπτωση του J.S.Mill, η έννοια του πολιτικού συστήματος προσδιορίζεται στο αίτημα επέκτασης του δικαιώματος του εκλέγειν στην εργατική τάξη αλλά και στις συνέπειες από την επέκταση αυτή.
- Ένα τρίτο τέλος κοινό γνώρισμα, αναφέρει ότι και στις δύο θεωρίες το ζήτημα της εκπαίδευσης με την ευρύτερη έννοια της παιδείας ή της καλλιέργειας των γνωστικών και ηθικών «δυνάμεων» της ανθρώπινης φύσης συνδέεται με το ζήτημα των γνωστικών και θεωρητικών προϋποθέσεων των επιστημών. Ειδικότερα συνδέεται με το ζήτημα της ορθής σχέσης τόσο στις «γνωστικές δυνάμεις», όσο και στις επιμέρους επιστήμες⁶⁷.

⁶⁷ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.47-49.

Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση του A.Smith, η εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοια της παιδείας οφείλει να αναπτύσσει την ικανότητα της κριτικής απέναντι σε «κακές αφαιρέσεις» που αντιστοιχούν σε κακές ή παρεκβατικές ηθικό-πρακτικές στάσεις. Μέσω αυτής της κριτικής οφείλει να αναπτύσσει τόσο τις «γνωστικές δυνάμεις», όσο και τις επιμέρους επιστήμες σε «φυσικό σύστημα».

Από την άλλη μεριά στην περίπτωση του J.S.Mill η εκπαίδευση με την έννοια της ανάπτυξης των «ανθρωπίνων ροπών/δυνάμεων» τίθεται στο «Σύστημα της Λογικής» ως ρυθμιστική ιδέα τόσο από τη σκοπιά της μεθόδου, όσο και από τη σκοπιά του γνωστικού αντικειμένου των επιμέρους επιστημών, φυσικών και κοινωνικών.

Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι αυτή η ιδέα διατυπώνεται με το ζήτημα της «αντεστραμμένης παραγωγικής μεθόδου», η οποία σύμφωνα με τον J.S.Mill συνιστά την πρόσφορη και κατάλληλη μέθοδο για τις κοινωνικές επιστήμες, σε αντιδιαστολή προς την «άμεσα παραγωγική μέθοδο» που προσιδιάζει προς τις φυσικές επιστήμες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ιδέα αυτή συνιστά «αναγκαία» βαθμίδα μετάβασης από τη λογική της επιστήμης στη λογική της ηθικότητας και της πολιτικής με την έννοια της τέχνης.

Προς αυτές τις λογικές «μεταβάσεις» από το ένα επιστημολογικό επίπεδο προς το άλλο αντιστοιχεί μια διαδικασία «μάθησης» και καλλιέργειας της συνείδησης. Αυτή μολονότι συγκροτείται ως επιμέρους επιστημολογική σκοπιά, οφείλει στοχευόμενη πάνω στην ιδέα της ενότητας των ανθρωπίνων «δυνάμεων» να κατανοηθεί ως «καλλιεργημένη συνείδηση», δηλαδή ως συνείδηση των σκοπών της ορθής ηθικό-πολιτικής πράξης.

Παρατηρείται τελικά ότι στο επίπεδο της επιστημολογικής προβληματικής του J.S. Mill, εμφανίζεται η έννοια της εκπαίδευσης με την ευρύτερη σημασία της παιδείας και της καλλιέργειας ως ιδέα που επιτρέπει τόσο τον ορθό «χωρισμό» ανάμεσα στις επιμέρους επιστημονικές μεθόδους, όσο και τον ορθό «χωρισμό» ανάμεσα σε προτάσεις επιστημονικές που αναφέρονται στο «είναι» και σε προτάσεις της τέχνης που αναφέρονται στο «δέον»⁶⁸.

⁶⁸ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα / Dale B., Esland G. and MacDonald M. (1976), *Schooling and Capitalism*, The open University press, ed. Routledge and Kegan Paul Ltd, London. / Mill John Stuart (1999), *On Liberty*, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Κατά τον J.S.Mill η εκπαίδευση υποδιαιρείται:

- **Ηθική:** Παρέχεται από την οικογένεια και όταν έχει σωστή δομή, μπορεί να αποτελέσει σχολείο αρετής. Το σχολείο και το Πανεπιστήμιο μας παρέχει για τις ηθικές αντιλήψεις και τον κατάλληλο μεθοδολογικό εξοπλισμό για τις απαντήσεις στα ηθικά ερωτήματα.
- **Διανοητική:** Η εκπαίδευση αυτή αποσκοπεί στην ετοιμασία ατόμων που δεν αρκούνται στη συσσώρευση πληροφοριών για τη μεθοδική αναζήτηση της αλήθειας, αλλά κινούνται σε ένα ανώτερο επίπεδο στοχασμού των γνώσεων που αποκτούν.
- **Αισθητική:** Η εκπαίδευση αυτή είναι συμπληρωματική των δύο πρώτων και απαραίτητη για την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Στόχος της είναι να καλλιεργήσει τα ατομικά αισθήματα με την τέχνη και την ποίηση. Η τελειότητα του έργου τέχνης δεν είναι αποκομμένη από τη ζωή μας, αλλά μας προκαλεί να υπερβαίνουμε διαρκώς τον εαυτό μας ως προς το χαρακτήρα και τα έργα μας.

Η άποψη του για την ανθρώπινη φύση ήταν μάλλον απαισιόδοξη και γι' αυτό επιζητούσε τη διορθωτική παρέμβαση του κράτους εκεί που τα άτομα δεν ήταν ικανά να προωθήσουν αποτελεσματικώς τα συμφέροντα τους. Θεωρούσε ότι το κράτος ήταν τουλάχιστον τόσο αυτεξούσιο όσο και τα άτομα και ότι μπορούσε να προωθήσει την κοινωνική ευημερία κατά τρόπους που οι πολίτες ούτε μπορούν να φανταστούν. Το φιλελεύθερο στοιχείο στη σκέψη του J.S.Mill υπάρχει και είναι αξιοσημείωτο αφού τονίζει ιδιαίτερα την αξία της ατομικότητας.

2.5.5. Μορφές κρατικής παρέμβασης στο πεδίο εκπαίδευσης.

Στις ενότητες που ακολουθούν επιχειρείται η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση τόσο με την έννοια της κρατικής λειτουργίας, όσο και με την έννοια της συνθήκης για την επιδίωξη του ιδεώδους του μετριασμένου εγωισμού αναπτύσσεται στο έργο του J.S.Mill.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αρχικά η μορφή της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης που τίθεται από τον J.S.Mill ως «εξάιρεση» από την αρχή του *laisser-faire*. Στη συνέχεια, η διερεύνηση στρέφεται στις πολιτικό-οικονομικές προϋποθέσεις που καθιστούν δυνατή την αρχή του *laisser-faire*. Αυτές περιγράφονται τόσο με τις προϋποθέσεις σε σχέση με την κοινωνική πρόοδο που αναφέρεται στο «πιθανό μέλλον της εργατικής τάξης», όσο και με τις προϋποθέσεις κατασκευής του αντικειμένου της πολιτικής οικονομίας.

Επίσης επιχειρείται η διερεύνηση των ηθικό-πολιτικών προϋποθέσεων της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως αυτές ανιχνεύονται στα ηθικό-πολιτικά δοκίμια του J.S.Mill. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα κείμενα αυτά, η εκπαιδευτική λειτουργία δεν περιγράφεται ως «εξάιρεση» από την αρχή του *laisser-faire*.

Αντίθετα, κατασκευάζεται έτσι ώστε να εμπεριέχει την εκπαιδευτική λειτουργία ως αναγκαία βαθμίδα ανάπτυξης της φιλελεύθερης συνείδησης και πράξης. Εάν η εκπαιδευτική λειτουργία τίθεται ως συνθήκη διεύρυνσης του πολιτικού δικαιώματος του εκλέγειν και στην εργατική τάξη με την καθιέρωση της πολλαπλής ψήφου, τότε ο επαναπροσδιορισμός αυτός «μεταμορφώνει» το πολιτικό δικαίωμα σε δικαίωμα ιδιοποίησης από την εργατική τάξη των συνθηκών συμμετοχής της στο πολιτικό σύστημα.

Η μορφή που προσλαμβάνει η κρατική παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευσης, δηλαδή η κρατικά οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική προσδιορίζεται από τον J.S.Mill στις *Αρχές Πολιτικής Οικονομίας* ως «εξάιρεση» από τον κανόνα του ανταγωνισμού και των εκουσίων ανταλλαγών και ως «εξάιρεση» από τη φιλελεύθερη αρχή του *laisser-faire*. Παρατηρείται επομένως ότι, το αγαθό της εκπαίδευσης και της καλλιέργειας δεν μπορεί να εξασφαλισθεί μέσω του ανταγωνισμού και των εκουσίων ανταλλαγών. Κατά εξαίρεση της αρχής της μη-παρέμβασης το αγαθό αυτό πρέπει να προσφέρεται στην κοινωνία με την ενεργοποίηση του κράτους και της κυβέρνησης.

Θα πρέπει ωστόσο να υπογραμμισθεί ότι αυτή η «εξαιρετική» κρατική παρέμβαση δεν συνιστά «εξάιρεση» από έναν κανόνα που ισχύει χωρίς προϋποθέσεις. Έτσι η αναφορά του J.S.Mill στην έλλειψη ορθής κρίσης δεν αποτελεί επιχείρημα αμιγώς τεχνικού χαρακτήρα, αντίθετα το επιχείρημα αναφέρεται στις προϋποθέσεις ισχύος της φιλελεύθερης αρχής του *laisser-faire*. Η «εξάιρεση» επομένως, συνιστά αναγκαία βαθμίδα ανάπτυξης αυτής της αρχής που στην ανεπτυγμένη της μορφή εμπεριέχει και την εξαίρεση της κρατικής παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι, η μορφή της κρατικής παρέμβασης δεν πρέπει να προσβάλλει τη γενικότερη αρχή της ελευθερίας. Συγκεκριμένα, η μορφή της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης οφείλει να θέτει όρια στην εσφαλμένη κρίση των ατόμων, η ανεμπόδιστη λειτουργία της οποίας θέτει σε κίνδυνο την ορθή αρχή του *laisser-faire*. Μάλιστα όσο γενικότερες είναι οι συνθήκες της ορθής κρίσης, τόσο γενικότερη εμφανίζεται η μορφή της κρατικής παρέμβασης⁶⁹.

⁶⁹ Zouboulakis M.S. (2002), John Stuart Mill's Institutional Individualism, *History of Economic Ideas*, Vol. 10, No. 3, pp. 29-45./ Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Παρατηρείται λοιπόν ότι, η μορφή της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται με την ενεργοποίηση των δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος καθώς και με την εξασφάλιση των συνθηκών της ανεξάρτητης και ελεύθερης κοινωνικής πράξης. Αυτός ο προσδιορισμός της μορφής σε σχέση με τα ουσιώδη γνωρίσματα της εκπαίδευσης ως «αγαθού» ακολουθεί δύο κατευθύνσεις στο έργο του J.S.Mill.

Η πρώτη επαναπροσδιορίζει τη διάκριση των λειτουργιών της κυβέρνησης σε «αυταρχικές» και «μη αυταρχικές». Πιο συγκεκριμένα, γίνεται σαφές ότι η διάκριση αυτή δεν περιορίζεται ανάμεσα σε δύο «διακριτούς τύπους» κυβερνητικών λειτουργιών. Αντίθετα, η «σχέση» στους δύο «τύπους» θεμελιώνεται με βασική αναφορά στο σκοπό της ενεργοποίησης των δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος προς την κατεύθυνση της προόδου και της ανεξαρτησίας της κοινωνικής πράξης.

Αυτή η θεμελίωση των δύο «τύπων» κυβερνητικής παρέμβασης ως προς την αναβαθμισμένη «σχέση» τους αναδεικνύει και τη δεύτερη κατεύθυνση του επιχειρήματος, του περαιτέρω προσδιορισμού της μορφής της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Έτσι χωρίς να αμφισβητείται η αναγκαιότητα της κρατικής παρέμβασης, επιχειρείται να οριοθετηθεί η ορθή μορφή της κρατικής παρέμβασης σε αντιδιαστολή προς δεσποτικές και παρεκβατικές μορφές κρατικής οργάνωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Συγκεκριμένα, ενώ η ανάπτυξη των δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος αποτελεί πρόνοια της κοινωνίας συνολικά και όχι του ατόμου ξεχωριστά, η πρόνοια αυτή δεν οφείλει να προσλάβει τη μορφή ενός κρατικού μονοπωλίου ή ενός δεσποτικού ελέγχου των γνώμων και των συναισθημάτων των ανθρώπων.

2.5.6. Η διεύρυνση της έννοιας της κρατικής εκπαίδευσης.

Η καλλιέργεια αυτή διασφαλίζει την κατανόηση του «καλώς εννοούμενου συμφέροντος» ως κίνητρο της εξατομικευμένης οικονομικής πράξης. Επίσης διασφαλίζει το σχηματισμό ορθής κρίσης εκ μέρους των καταναλωτών τόσο από πολιτικό-οικονομική, όσο και από ηθικό-πολιτική σκοπιά. Εδώ η έννοια της εκπαίδευσης διευρύνεται έτσι ώστε να περιλαμβάνει όχι μόνο τη σχολική εκπαίδευση, διδασκαλία «η οποία είναι μόνο μία από τις επιθυμητές επιδιώξεις της πνευματικής βελτίωσης», αλλά και την «επιμελή άσκηση των ενεργών δυνάμεων της εργασίας, της εφευρετικότητας, της κρίσης και του αυτοελέγχου. Η φυσική ώθηση για την καλλιέργεια αυτών των δυνάμεων είναι οι δυσκολίες της ζωής»⁷⁰.

⁷⁰ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.54-56.

Δεν διευρύνεται όμως με τον τρόπο αυτό μόνο η έννοια της εκπαίδευσης. Παράλληλα διευρύνεται και το πεδίο εφαρμογής της, αφού η καλλιέργεια των δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος θεωρείται ότι δεν πρέπει να περιορίζεται σε ορισμένα επίλεκτα μέλη της κοινωνίας, αλλά σε όλα τα μέλη. Μάλιστα η καλλιέργεια αυτή οφείλει να καλύπτει ένα ευρύ πεδίο ενδιαφερόντων, ώστε να είναι σημαντικά διαφορετική από την καλλιέργεια που οι περισσότεροι άνθρωποι είναι δυνατό να αποκτήσουν αν περιοριστούν απλά και μόνο στη στενή σφαίρα των ατομικών τους συμφερόντων. Παρατηρείται λοιπόν ότι, πίσω από την έννοια της καλλιέργειας των δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος εντοπίζεται ένας τύπος συλλογικής και αλληλέγγυας κοινωνικής πράξης, που είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι τίθεται ως όρος δυνατότητας της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας.

Αυτή η ουσιώδης σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης αφενός και στον τύπο της συλλογικής και αλληλέγγυας κοινωνικής πράξης αφετέρου αναπτύσσεται από τον J.S.Mill με ένα επιχείρημα εκ του αντιθέτου και με αναφορά στον προνομιακό χώρο της πολιτικής και του τύπου εξουσίας. Σε αυτό το σύστημα «*πολιτικής δουλείας*», ο J.S.Mill αντιπαράθετει ένα «*δημοκρατικό σύστημα ελέγχου των κυβερνήσεων με την εξάπλωση της νόησης, της δραστηριότητας και του δημοσίου πνεύματος*». Η εξάπλωση της καλλιέργειας σε όλα τα μέλη της κοινωνίας αποτελεί στοιχείο νομιμοποίησης του πολιτικού συστήματος υπό τη δημοκρατική του μορφή.

Αποτελεί με άλλα λόγια στοιχείο ανάπτυξης δημοκρατικών θεσμών, χωρίς τους οποίους το γράμμα του «*δημοκρατικού συντάγματος*» θα παρέμενε νεκρό. Η χειραφέτηση των πολιτών από τον «*πατερναλισμό*» και την προστασία της κυβέρνησης και του κράτους, ισοδυναμεί όχι μόνο με την ανάπτυξη ενός «*ιδιωτικού χώρου*», όπου ενεργοποιούνται τα ατομικά δικαιώματα των μελών της κοινωνίας, αλλά κυρίως με τη γένεση ενός «*δημόσιου χώρου*», όπου κανόνας είναι η πολιτική ελευθερία και η διεύρυνση των πολιτικών δικαιωμάτων συμμετοχής στον έλεγχο του πολιτικού συστήματος.

Είναι δυνατό επομένως, να υποστηριχθεί ότι, όταν ο J.S.Mill αναφέρεται στην κρατική παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευσης ως «*εξαίρεση*» από την αρχή του *laisser-faire*, δεν έχει στην πραγματικότητα υπόψη έναν τύπο εξαιρετικής κρατικής δραστηριότητας που αντιδιαστέλλεται στη στενή σημασία του όρου εγωιστικά προσανατολισμένη πράξη των μεμονωμένων οικονομικών δρώντων. Μάλλον η «*εξαίρεση*» αυτή αναφέρεται στις ίδιες τις προϋποθέσεις της αρχής του *laisser-faire*, οι οποίες από τη σκοπιά της πολιτικής οικονομίας αναφέρονται στην «*αγαθότητα*» ή στη «*χρηστική αξία*» του εμπορεύματος «*εκπαίδευση*».

Από ηθικό-πολιτική σκοπιά αναφέρονται στον κανόνα της πολιτικής ελευθερίας και στην ανάπτυξη μέσω της καλλιέργειας των δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος, της ιδέας του δημοσίου πνεύματος που εμπεριέχεται σε ένα τύπο συλλογικής και αλληλέγγυας κοινωνικής πράξης.

2.5.7. Η κοινωνική δυναμική-πρόοδος.

Στο 4ο Βιβλίο των Αρχών της Πολιτικής Οικονομίας κατά τον J.S.Mill, οι νόμοι που διέπουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων αναλύονται από τη σκοπιά της «κοινωνικής δυναμικής»⁷¹. Η μέθοδος που υιοθετείται κατά την εξέταση των φαινομένων της πολιτικής οικονομίας από τη σκοπιά της «κοινωνικής στατικής», ακολουθεί την αρχή της διάκρισης ανάμεσα στους «νόμους της παραγωγής» που κατανοούνται ως «φυσικοί νόμοι» και στους «νόμους που διέπουν τη διανομή» που με τη σειρά τους περιγράφονται ως «ανθρώπινοι θεσμοί».

Αυτή η διάκριση των φαινομένων της πολιτικής οικονομίας από τη σκοπιά της κοινωνικής προόδου τίθεται ως αρχή ενότητας των δύο διακριτών μεθοδολογικών πεδίων. Αυτή η μεθοδολογική διάκριση εμπεριέχει έναν «εσωτερικό χωρισμό του αντικειμένου της πολιτικής οικονομίας ανάμεσα στα φαινόμενα που ανήκουν στη σφαίρα της «παραγωγής» και στη σφαίρα της «διανομής». Όταν ο «εσωτερικός χωρισμός» προσεγγισθεί από τη σκοπιά της «κοινωνικής δυναμικής» με την έννοια της κοινωνικής προόδου, τότε ως αντικείμενο της πολιτικής οικονομίας προβάλλει η «σχέση» που συνδέει τις δύο σφαίρες και όχι η διάκρισή τους.

Με την έννοια αυτή μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ιδέα της κοινωνικής προόδου αναφέρεται στη μετάβαση από κοινωνικές καταστάσεις απομόνωσης του τυφλού εγωισμού σε κοινωνικές καταστάσεις συνεργασίας και μετριασμένου εγωισμού. Έτσι η ιδέα της κοινωνικής προόδου είναι δυνατό να θεωρηθεί κατά την ανάπτυξη της, ως απόρροια της εκπαίδευσης των κοινωνικών δρώντων προς την κατεύθυνση της συνεργασίας και της αναγνώρισης του καλώς εννοούμενου συμφέροντος. Η αυξανόμενη εξουσία του ανθρώπου πάνω στη φύση περιγράφεται αφενός ως επέκταση της γνώσης των φυσικών νόμων και αφετέρου ως μετατροπή αυτής της γνώσης σε «φυσική εξουσία» με την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων στη βιομηχανία.

⁷¹ Mill John Stuart (1848), *Principles of Political Economy: with some of their applications to social philosophy*, William J. Ashley (ed.), 1909, New York: A.M. Kelley, 1973 / Mill John Stuart (1999), *On Liberty*, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Αυτή η ανάδειξη της επιστημονικής γνώσης των φυσικών φαινομένων σε «*παραγωγική δύναμη*» οδηγεί με τη σειρά της σε μια εναρμόνιση του καταμερισμού ανάμεσα σε χειρωνακτική και διανοητική εργασία. Αυτή βασίζεται σύμφωνα με τον J.S.Mill, στην ανάπτυξη εκείνων των απαραίτητων δεξιοτήτων στα «*εργατικά χέρια της κοινωνίας*» ώστε να είναι δυνατή η πιο εκλεπτυσμένη εφαρμογή της επιστήμης σε πρακτικές χρήσεις. Με την καλλιέργεια αυτή επιτυγχάνεται η «*ενότητα των συνθηκών εργασίας στην κοινωνία, η οποία επιτρέπει τον πολλαπλασιασμό και την ανάπτυξη της εφευρετικότητας τόσο προς την κατεύθυνση της εξοικονόμησης της εργασίας και της αύξησης του παραγόμενου από αυτήν προϊόντος, όσο και προς την κατεύθυνση της εξάπλωσης της χρήσης και της ωφέλειας από αυτή την εφευρετικότητα*».

Στη σφαίρα της διανομής, η κοινωνική πρόοδος θεματοποιείται ως καθιέρωση της ισονομίας και της πολιτικής ελευθερίας. Αυτή η αυξανόμενη ασφάλεια της ιδιοκτησίας και του προσώπου κατανοείται από τον J.S.Mill ως αποτέλεσμα της επενέργειας ορθών θεσμών αλλά και ορθής δημόσιας γνώμης από μέρους των μελών της κοινωνίας. Έτσι, εάν η καλλιέργεια των «*φυσικών γνωστικών δυνάμεων*» οδηγεί σε «*ενότητα των συνθηκών εργασίας της κοινωνίας*», η ορθή θεσμοθέτηση της συνέπειας αυτής στη σφαίρα της διανομής μορφοποιείται ως καλλιέργεια του πνεύματος της ατομικής ελευθερίας και αυτονομίας που βρίσκει το θεσμικό της αντίστοιχο στην προστασία της ατομικής ιδιοκτησίας και του προσώπου. Με άλλα λόγια, η χειραφέτηση της κοινωνικής εργασίας από τις «*ανεξέλεγκτες δυνάμεις της φύσης*». Ειδικότερα, η εισαγωγή στην επιχειρηματολογία του στοιχείου της κοινωνικής προόδου γίνεται σε συσχετισμό με τη βελτίωση των πρακτικών-οικονομικών ικανοτήτων «*των ανθρώπων γενικά*». Η βελτίωση αυτή περιγράφεται ως βελτίωση στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η μετάβαση από πρωτόγονες «*καταστάσεις της κοινωνίας*» σε πολιτισμένες δεν συνοδεύεται από ανάπτυξη πρακτικών ικανοτήτων και πρακτικής σοφίας για κάθε άτομο ξεχωριστά, αλλά συχνά συνεπάγεται μείωση των ικανοτήτων. Ωστόσο, «*καθόσον αφορά τους πολιτισμένους ανθρώπους συλλογικά... χάνεται σε σχέση με την ξεχωριστή αποδοτικότητα του καθενός ή ισοφαρίζεται με το παραπάνω από τη μεγαλύτερη ικανότητα της ενωμένης/συλλογικής πράξης*»⁷².

⁷² Mill John Stuart (1848), *Principles of Political Economy: with some of their applications to social philosophy*, William J. Ashley (ed.), 1909, New York: A.M. Kelley, 1973 / Mill John Stuart (1999), *On Liberty*, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Από τη σκοπιά της «κοινωνικής δυναμικής» παρατηρείται ότι η ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, μολονότι οδηγεί σε υποβάθμιση των αρετών της πρακτικής σοφίας σε κάθε μεμονωμένο κοινωνικό δρώντα ξεχωριστά, αποκαθιστά την ανάπτυξη των πρακτικών ικανοτήτων και την αρετή της πρακτικής σοφίας σε επίπεδο συλλογικότητας. Σε επίπεδο συνολικής κοινωνίας δηλαδή, αναδεικνύεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των πολιτισμένων κοινωνιών η ικανότητα για συνεργασία, η οποία με τη σειρά της τείνει να επεκτείνεται διαρκώς σε *«ολόένα και ευρύτερα πεδία της κοινωνικής πράξης»*.

Από τη σκοπιά της συνεργασίας και της ανάπτυξης του «πνεύματος» της συλλογικότητας η κοινωνία στην *«πολιτισμένη της κατάσταση»* εμφανίζεται ως σύνολο εξατομικευμένων πράξεων. Πράξεις που φαίνονται σαν να ακολουθούν ένα συμφωνημένο σχέδιο στο εσωτερικό του οποίου κάθε μεμονωμένη πράξη είναι πειθαρχημένη και *«κάθε μεμονωμένη ιδιοτροπία υποτάσσεται σε έναν προειλημμένο καθορισμό που επιτελεί το καθήκον που της αναλογεί στο εσωτερικό μιας συνδυασμένης προσπάθειας»*. Αυτή η ιδέα της συνεργασίας και της συλλογικότητας αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα στοιχεία *«κοινωνικής προόδου»*, όπως εντοπίστηκαν στη σφαίρα της παραγωγής και της διανομής που έχουν περιγραφεί σε σχέση με την ανάπτυξη της ασφάλειας, της ιδιοκτησίας και του προσώπου.

Η ιδέα της συνεργασίας και της συλλογικότητας είναι κατά κύριο λόγο ιδέα ανάπτυξης των χωριστών *«δυνάμεων του ανθρώπινου πνεύματος»*, όπως αυτές εκδηλώνονται στο πεδίο της πολιτικής οικονομίας. Αυτή η ιδέα της συνεργασίας εμπεριέχει ως στοιχείο της *«κοινωνικής προόδου»* την εκπαίδευση και την καλλιέργεια των κοινωνικών δρώντων, οι οποίοι προκειμένου να είναι ανεξάρτητοι και αυτόνομοι οφείλουν να ανατρέχουν σε αυτή την ιδέα της συνεργασίας κατά το σχηματισμό των στάσεων και των γνώμων τους. Με την έννοια αυτή, η εκπαίδευση και η καλλιέργεια δεν εμποδίζουν τη μονόπλευρη ανάπτυξη των δυνάμεων του ανθρώπινου πνεύματος, αλλά και εκείνη των πρακτικών ικανοτήτων.

Παράλληλα λειτουργεί αποτρεπτικά σε σχέση με τον εκφυλισμό της ανεξαρτησίας και της ελευθερίας σε άκρατο και *«αντικοινωνικό»* εγωισμό. Παρατηρείται λοιπόν ότι, οι *«νομοτέλειες»* που διέπουν οι *«μηχανισμοί»* μέσα από τους οποίους παράγεται και διανέμεται ο πλούτος οριοθετούνται από τη σκοπιά της *«κοινωνικής δυναμικής»* με βάση την ιδέα της συνεργασίας και της συλλογικότητας της πολιτικό-οικονομικής πράξης. Αυτή η οριοθέτηση αναδεικνύει στη σφαίρα της παραγωγής την *«ενότητα των συνθηκών της κοινωνικής εργασίας»*.

Αντίθετα στη σφαίρα της διανομής τείνει στον προσδιορισμό των ορθών «χωρισμών» που μεσολαβούν ανάμεσα στην «αυξημένη παραγωγική δύναμη της κοινωνικής εργασίας» και στις θεσμοθετήσεις της ατομικής ιδιοκτησίας υπό τις οποίες το κοινωνικό προϊόν, δηλαδή ο πλούτος, γίνεται αντικείμενο ιδιοποίησης από τις επιμέρους κοινωνικές τάξεις. Το πρόβλημα των «ορθών χωρισμών» τίθεται από τον J.S.Mill σε σχέση με το «πιθανό μέλλον της εργατικής τάξης».

2.5.8. Η βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης και η συμμετοχή της στον κοινωνικό ιστό.

Παρατηρείται ότι, η βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης σε σχέση με την διανομή του πλούτου συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια και την εκπαίδευση των γυναικών και των συνηθειών της. Στο πλαίσιο αυτό, ο J.S.Mill προχωρεί στην εξέταση δύο ευρύτερων αντιλήψεων, όπου διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης. Η πρώτη αποδίδεται ως «θεωρία της εξάρτησης και της προστασίας», ενώ η δεύτερη περιγράφεται ως «θεωρία της αυτονομίας».

Σύμφωνα με τις προτάσεις της πρώτης θεωρίας, η πολιτική βελτίωσης της θέσης της εργατικής τάξης μέσω θεσμών διανομής του εισοδήματος, οφείλει να είναι πολιτική για την εργατική τάξη και τους φτωχούς. Επομένως, η εργατική τάξη αποτελεί στόχο και όχι υποκείμενο της πολιτικής. Συνεπώς οι γνώμες, τα συμφέροντα και οι σκέψεις της εργατικής τάξης αποκλείονται κατά τη διαμόρφωση των αρχών της πολιτικής που αποσκοπεί στη βελτίωση της θέσης αυτής ως προς τη διανομή. Αυτός ο αποκλεισμός της εργατικής τάξης και των φτωχών από τη διαμόρφωση της πολιτικής φέρνει στο προσκήνιο ως αποκλειστικό υποκείμενο της πολιτικής τις ανώτερες και πλούσιες τάξεις. Διαμορφώνεται λοιπόν, μια σχέση ανάμεσα στην εργατική τάξη και στις ανώτερες τάξεις των πλουσίων που είναι ουσιαστικά σχέση κηδεμονίας, στο βαθμό που οι ανώτερες τάξεις των πλουσίων καθοδηγούν και πειθαρχούν την εργατική τάξη, όπως οι γονείς καθοδηγούν και πειθαρχούν τα παιδιά τους. Στο εσωτερικό αυτής της προβαλλόμενης ως ορθής σχέσης κηδεμονίας, η καλλιέργεια των αρετών στην εργατική τάξη μέσω της ανάπτυξης ηθικών και θρησκευτικών συναισθημάτων αποτελεί αποκλειστικό καθήκον και υποχρέωση των ανωτέρων τάξεων. Οι ανώτερες τάξεις εμφανίζονται ως οι προσφορότεροι εκπαιδευτές της εργατικής τάξης και των φτωχών, καθώς προνοούν ώστε να εξασφαλίζουν «τροφή, ένδυση, κατοικία, πνευματική συγκρότηση με αντάλλαγμα την εργασία και την υπακοή εκ μέρους της εργατικής τάξης».

Στις σχέσεις πρόνοιας, ευεργεσίας, φιλανθρωπίας, υπακοής, αναγνώρισης της υπεροχής και πειθάρχησης πραγματώνεται η αναδιανομή του εισοδήματος και του πλούτου και συνεπώς, βελτιώνεται η κατάσταση της εργατικής τάξης και των φτωχών. Έτσι ένα μέρος του πλούτου που έχει παραχθεί στις πολιτισμένες κοινωνίες από την αύξηση «της παραγωγικής δύναμης της κοινωνικής εργασίας», ιδιοποιείται από την τάξη που το παρήγαγε. Ωστόσο η ιδιοποίηση αυτή αποτελεί ευθύνη όχι της εργατικής τάξης, αλλά των ανωτέρων τάξεων των πλουσίων. Στη διαδικασία αυτής της αναδιανομής ενεργοποιούνται οι αρετές της αγαθής προαίρεσης και φιλανθρωπίας, διατηρώντας ταυτόχρονα τη θέση υπεροχής που κατέχουν και αποκλείοντας τη δημόσια και πολιτική έκφραση των συμφερόντων της εργατικής τάξης.

Εκτός από τον πολιτικό αποκλεισμό, η σχέση κηδεμονίας μεταξύ των κοινωνικών τάξεων εμποδίζει την εργατική τάξη να αναγνωρίσει τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο δικό της συμφέρον και στο γενικό συμφέρον της πολιτισμένης κοινωνίας.

Με την έννοια αυτή, ο πολιτικός αποκλεισμός είναι και αποκλεισμός της εργατικής τάξης από τη διαδικασία εκπαίδευσης και καλλιέργειας των δικών της ηθικό-πολιτικών αρετών. Η ενεργοποίηση των «μηχανισμών απόθησης» και ταυτόχρονα εξιδανίκευσης μιας κατάστασης που δεν υπάρχει ακόμα ούτε έχει πράγματι υπάρξει κατά το ιστορικό παρελθόν, είναι φυσική στο μέτρο που η κατασκευή αυτού του ιδεώδους θεωρεί δεδομένη την έλλειψη καλλιέργειας και εκπαίδευσης της συνείδησης των κοινωνικών δρώντων και κυρίως της συνείδησης της εργατικής τάξης. Η ενεργοποίηση αυτών των «μηχανισμών απόθησης» ως αιτία αποδοχής του ιδεώδους της προστασίας και της εξάρτησης είναι φυσική, μόνο ως «εμπόδιο» της ορθής ανάπτυξης των γνωστικών και ηθικών «δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος» στην εργατική τάξη. Ο μονομερής χαρακτήρας της καλλιέργειας των «δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος» ενέχει το ιδεώδες της εξάρτησης και της προστασίας της εκδήλωσης των αισθημάτων. Αυτό επισημαίνεται από τον J.S.Mill στην αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στην καλλιέργεια αυτών των αισθημάτων και στο αίτημα που τίθεται στις σύγχρονες, πολιτισμένες κοινωνίες για ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια των «δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος»⁷³.

⁷³ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.62-63 / Mill John Stuart (1999), *On Liberty*, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Ο κίνδυνος κατάχρησης της εξουσίας εκ μέρους των «προστατών» γίνεται εμφανέστερος στις συνέπειες της κοινωνικής προόδου, μεταξύ των οποίων κύρια θέση κατέχει το στοιχείο της ανεξαρτησίας που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή και στις συνήθειες απασχολήσεις για τα προς το ζην. Εάν οι σχέσεις ανεξαρτησίας αποτελούν το τυπικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών σχέσεων στις πολιτισμένες κοινωνίες, η καλλιέργεια αισθημάτων που στηρίζει σχέσεις εξάρτησης και προστασίας ακυρώνει τα επιτεύγματα της κοινωνικής προόδου. Ταυτόχρονα είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει όχι σε αισθήματα υπακοής και ευγένειας, αλλά σε ακριβώς αντίθετα κοινωνικά αισθήματα.

Με δεδομένη την πολιτισμένη «κατάσταση της κοινωνίας», η προβολή, η ισχύς αλλά και η αποδοχή του ιδεώδους της εξάρτησης και της προσωπικής προστασίας έχει ως αναγκαία προϋπόθεση την άγνοια της «ανθρώπινης φύσης». Δηλαδή την έλλειψη γνώσης αναφορικά με την ορθή σχέση που οφείλει να υπάρχει ανάμεσα στις «δυνάμεις του ανθρώπινου πνεύματος», ώστε να γίνεται ορατή και αναγνωρίσιμη η αναγκαιότητα, όπου δικαιολογεί και νομιμοποιεί την κατοχή εξουσίας από μέρους των ανωτέρων τάξεων.

Η συμμετοχή της εργατικής τάξης στο δημόσιο πνεύμα της πολιτισμένης κοινωνίας φαίνεται ότι συντελείται πλέον με τους όρους της συνείδησης και αντίληψης για το συμφέρον της. Καθώς αναγνωρίζει την αντίθεση των δικών της συμφερόντων προς αυτά των εργοδοτών της, επιδιώκει συμμετοχή στη διακυβέρνηση και επέκταση του εκλογικού δικαιώματος. Έτσι αποσκοπεί στην εκπροσώπηση του πολιτικού συμφέροντός της, αλλά και στην έκφραση αντίθεσής της, με σκοπό να μορφοποιήσει ένα δημόσιο διάλογο που οφείλει να είναι τυπικό χαρακτηριστικό του συστήματος διακυβέρνησης στις πολιτισμένες κοινωνίες.

Αυτό το στοιχείο χειραφέτησης της εργατικής τάξης που υπονομεύει τη δυνατότητα ισχύος του ιδεώδους της εξάρτησης και των σχέσεων προσωπικής προστασίας δεν περιορίζει μόνο την εμβέλεια του αιτήματος για μονομερή καλλιέργεια των αισθημάτων υπακοής και ευγένειας. Επίσης, προβάλλει την εκπαίδευση και την καλλιέργεια του έλλογου στοιχείου της ανθρώπινης φύσης ως μέσο για την ανάπτυξη του κοινωνικού δεσμού μεταξύ ίσων και αυτόνομων κοινωνικών δρώντων.

Διαπιστώνεται ότι, η βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης ως προς τη διανομή του εισοδήματος και του πλούτου έχει ως προϋπόθεση την εκπαίδευση και την καλλιέργεια των μελών της εργατικής τάξης ως έλλογων πολιτών.

Το αίτημα της εκπαίδευσης και της πνευματικής καλλιέργειας της εργατικής τάξης λαμβάνει υπόψη τη χειραφέτηση και την «αυθόρμητη» εκπαίδευση μέσα από την ανάγνωση εφημερίδων και τη συμμετοχή της «σε συλλογικές συζητήσεις πάνω σε ζητήματα κοινού συμφέροντος, σε εργατικά συνδικάτα, σε πολιτικές κινητοποιήσεις, θεσμοί που συνέβαλαν στην αφύπνιση του δημοσίου πνεύματος, στη διάδοση ποικίλων ιδεών στις μάζες...». Τόσο η χειραφέτηση, όσο και η διαδικασία της «αυθόρμητης» εκπαίδευσης της εργατικής τάξης, κατανοούνται και περιγράφονται από τον J.S.Mill τόσο ως στοιχεία της κοινωνικής προόδου, όσο και ως προϊόντα της ανάπτυξης του έλλογου μέρους της ανθρώπινης φύσης στην εργατική τάξη.

Η ηθική βελτίωση της τάξης των εργαζομένων που συνδυάζεται με τη διατύπωση ορθών ρυθμίσεων της κοινωνικής εργασίας, προσδιορίζει τους σκοπούς της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Θεμελιώδης σκοπός είναι η καλλιέργεια των έλλογων δυνάμεων της ανθρώπινης φύσης στην εργατική τάξη, περιγράφοντας τα στοιχεία της χειραφέτησης και της αυθόρμητης εκπαίδευσης ως προϊόντα της κοινωνικής προόδου. Το ζήτημα που τίθεται είναι η περιγραφή των συνθηκών εκείνων, όπου η βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης θα συνδυασθεί με ένα αίτημα ορθής ιδιοποίησης των προϊόντων της κοινωνικής προόδου από την εργατική τάξη. Οι συνθήκες αυτές διακρίνονται από τον J.S.Mill αφενός σε πολιτικό-οικονομικές και αφετέρου σε ηθικό-πολιτικές, ενώ και οι δυο τίθενται σε θεσμούς δημοσίου διαλόγου στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσεται το έλλογο στοιχείο.

Η καλλιέργεια του δημοσίου πνεύματος στο «σχολείο» της συνεργασίας και του μετριασμένου εγωισμού τίθεται ως προϋπόθεση και όρος δυνατότητας της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, καθώς και των αρετών που εμπεριέχονται σε αυτές τις δύο αρχές. Η καλλιέργεια των «δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος» στην εργατική τάξη «σε σχέσεις που δεν ενέχουν το στοιχείο της εξάρτησης», μεταμορφώνεται από πολιτικό-οικονομική σκοπιά «σε σχέσεις δημοσίου διαλόγου». Με αυτόν τον τρόπο, αποτρέπεται για την κοινωνική συνοχή η επικίνδυνη διαίρεση σε συγκρουόμενα συμφέροντα και είναι αναγνωρίσιμη η «κοινότητα» αυτών.

Η προτίμηση του J.S.Mill για τη μορφή της συνεργασίας που πραγματοποιείται μεταξύ εργαζομένων «υπό συνθήκες ισότητας και συλλογικής ιδιοκτησίας του κεφαλαίου», είναι ενδεικτική του προσανατολισμού του πολιτικό-οικονομικού του επιχειρήματος⁷⁴.

⁷⁴ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.66-67 / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Πιο συγκεκριμένα, υποδηλώνει την αναβάθμιση των «φυσικών νομοτελειών» που διέπουν τις σχέσεις στη σφαίρα της παραγωγής. Η αναβάθμιση αυτή γίνεται δυνατή με την υιοθέτηση της θεωρίας της εργασίας και της εργατικής τάξης. Με άλλα λόγια, η συνεργασία μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας επιτυγχάνεται ως συνεργασία των εργαζομένων. Κατά συνέπεια, το ιδεώδες της συνεργασίας έχει ως σκοπό την ανάδειξη των κοινωνικών συνθηκών της ανεξάρτητης και αυτόνομης ατομικότητας των εργαζομένων και όχι την υπογράμμιση της δυνατότητας ταύτισης του συμφέροντος της εργατικής τάξης με το γενικό συμφέρον της κοινωνίας.

Αυτές οι κοινωνικές προϋποθέσεις και συνθήκες της ανεξάρτητης και αυτόνομης ατομικότητας αποτελούν ιδιότητες, δυνάμεις και αρετές της ανθρώπινης φύσης, στην οποία μετέχουν και οι εργαζόμενοι ως ανθρώπινα όντα. Στο βαθμό που οι δυνάμεις αυτές και οι αρετές είναι δυνατό να καλλιεργηθούν προς την έλλογη κατεύθυνση της ανάπτυξης του δημοσίου πνεύματος, αντιστοιχούνται τα θετικά αξιολογημένα στοιχεία της κοινωνικής προόδου.

Αυτή η ιδέα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης αποσυνδέεται από εκείνες τις παραδοσιακές ιδέες περί κοινωνικής συνοχής, που εμπεριέχονται στην αρχή της εξάρτησης και της προσωπικής προστασίας. Η αποσύνδεση αυτή με τη σειρά της είναι αναγκαία συνθήκη προκειμένου να τεθούν τα σύγχρονα στοιχεία της ατομικότητας, της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, ως ιδιότητες της κοινωνικής πράξης στην οποία έχει οδηγήσει η κοινωνική πρόοδος.

Επίσης, είναι αναγκαία συνθήκη προκειμένου να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν οι «δυνάμεις του ανθρωπίνου πνεύματος»⁷⁵ σε έλλογη μορφή, η οποία συμπίπτει από θεσμική σκοπιά με τη συμμετοχή σε διαδικασίες δημοσίου διαλόγου και στο δημόσιο πνεύμα.

Προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις, δηλαδή την κριτική θεωριών ή αρχών μονομερούς και ιδεολογικής ανάπτυξης των «δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος», αλλά και την καλλιέργεια του δημοσίου πνεύματος είναι στραμμένα και τα καθήκοντα της εκπαίδευσης.

Είναι μάλιστα, χαρακτηριστικό ότι η δέσμευση της εκπαιδευτικής λειτουργίας από τους σκοπούς αυτούς θεματοποιείται στις Αρχές της Πολιτικής Οικονομίας σε άρρηκτη σχέση με το πιθανό μέλλον και με τη βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης.

⁷⁵ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.68 / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Με την έννοια αυτή είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι η πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαιδευτικής λειτουργίας εξαρτάται στις πολιτισμένες κοινωνίες, στις οποίες είναι σαφή τα αποτελέσματα της κοινωνικής προόδου από την πνευματική καλλιέργεια και από την εκπαίδευση της εργατικής τάξης. Το διακύβευμα επομένως, του δημοσίου πνεύματος αλλά και της θέσης ορθών πολιτικών θεσμών είναι η ανάπτυξη της ατομικότητας και της αυτονομίας των εργαζομένων και των ικανοτήτων τους για συμμετοχή στο δημόσιο πνεύμα και κατά επέκταση στο ίδιο το πολιτικό σύστημα.

2.5.9. Το νόημα του Ωφελιμισμού και η εκπαιδευτική λειτουργία.

Ο J.S.Mill αξιολογεί τις πράξεις με κριτήριο τις συνέπειες που έχουν ως προς την προαγωγή της γενικής ευτυχίας. *«Οι πράξεις είναι ορθές στο βαθμό που τείνουν να μεγιστοποιούν την ευτυχία και εσφαλμένες στο βαθμό που τείνουν να προκαλούν ότι αντίκειται σε αυτή. Ως ευτυχία εννοείται η ηδονή και η απουσία του πόνου, ενώ ως δυστυχία ο πόνος και η στέρηση της ηδονής».*

Ο Ωφελιμισμός⁷⁶ αντλεί την ισχύ του από μια γενική θεωρία του βίου, σύμφωνα με την οποία τα μόνα επιθυμητά πράγματα για τους ανθρώπους είναι η προαγωγή της ηδονής και η αποτροπή του πόνου, καθώς και οτιδήποτε συμβάλλει στην επίτευξη αυτών των στόχων. Ο J.S.Mill διευκρινίζει ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να επιθυμούν κάθε είδους ηδονή αλλά τις ποιοτικά ανώτερες ηδονές (πνευματική καλλιέργεια, μόρφωση, ευφυΐα, αλτρουιστική στάση).

Ωστόσο, η πραγματικότητα δείχνει ότι πολλοί άνθρωποι περιορίζονται στις σωματικές ηδονές. Αυτό γίνεται γιατί, σύμφωνα με τον J.S.Mill, η απόλαυση και η καλλιέργεια των ανώτερων ηδονών συντελείται υπό ορισμένες προϋποθέσεις:

- εξωτερικά ερεθίσματα
- κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες
- άφθονος χρόνος.

Συνοπτικά αυτό που απασχολεί τον J.S.Mill είναι ένα πρότυπο ζωής που θα συνδυάζει την καλλιέργεια του εαυτού με την εκτέλεση των υποχρεώσεων προς τους άλλους.

⁷⁶ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα / Παιονίδης Φ.(2002), *Σημειώσεις από το Εισαγωγικό Δοκίμιο του στο βιβλίο «Ωφελιμισμός» του John Stuart Mill (1806-1873)*, Εκδόσεις Πόλις, Αθήνα.

Ο Ωφελιμισμός στοχεύει στην ταύτιση του ατομικού και συλλογικού συμφέροντος, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί στο απώτερο μέλλον μέσω νομοθετικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς και μέσω της πίεσης που θα ασκεί η κοινή γνώμη. Στο δεύτερο κεφάλαιο του Ωφελιμισμού, με τίτλο «*Το Νόημα του Ωφελιμισμού*» και στην προσπάθεια του να διαφοροποιηθεί από την καθαρά ποσοτική προσέγγιση στην έννοια του οφέλους, ο J.S.Mill εισάγει και αναπτύσσει την ποιοτική διάσταση της έννοιας του οφέλους⁷⁷. Έτσι επιδιώκεται κατά την αξιολόγηση των επιμέρους κοινωνικών πράξεων με βασικό κριτήριο την αρχή του οφέλους να μην εκτιμούνται μόνο οι ποσοτικές διαφορές, αλλά και οι ποιοτικές διαφορές κατά το όφελος.

Η ανάπτυξη της ποιοτικής διάστασης της έννοιας του οφέλους ή ακριβέστερα ο ποιοτικός προσδιορισμός αυτής της έννοιας ως αρχή της ορθής ηθικό-πρακτικής πράξης, έχει ως προαπαιτούμενο τη δημιουργία συνθηκών ισότητας μεταξύ των κοινωνικών δρώντων. Πρόκειται για τις συνθήκες ισότητας ως προς τις ικανότητες των μεμονωμένων ατόμων, της εμπειρίας, εκτίμησης και απόλαυσης των ηδονών που αντιστοιχούν από ηθικό-πρακτική σκοπιά στις συνθήκες αυτονομίας και ανεξαρτησίας, οι οποίες στις Αρχές Πολιτικής Οικονομίας είχαν αναφερθεί ως αποτελέσματα της κοινωνικής προόδου και ως τυπικά χαρακτηριστικά πολιτισμένων κοινωνιών.

Η εκπαιδευτική λειτουργία με την έννοια της καλλιέργειας των «*δυνάμεων του ανθρώπινου πνεύματος*» είναι σαφές ότι συνιστά προϋπόθεση ανάπτυξης της ορθής ηθικό-πρακτικής κρίσης, δεδομένου ότι εξασφαλίζει στους ανθρώπους τις συνθήκες μετάβασης από τις «*κατώτερες*» στις «*ανώτερες ή υψηλότερες δυνάμεις*». Αυτές οι συνθήκες αποδοχής αποτελούν συνθήκες διαλόγου και αντιπαράθεσης μεταξύ διαφορετικών γνώμων σχετικά με την ιεράρχηση των απολαύσεων και των ηδονών.

Η διαφορετικότητα και συχνά η σύγκρουση μεταξύ αυτών των γνώμων, όπως υποστηρίζει ο J.S.Mill, είναι αναπόφευκτη στο βαθμό στον οποίο τα άτομα διαφέρουν ως προς την καλλιέργεια των αρετών τους και στο βαθμό που οι συνθήκες ισότητας εγγυώνται ότι όλες οι γνώμες θα εκφραστούν στο πλαίσιο ενός δημοσίου διαλόγου.

⁷⁷ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα / Παιονίδης Φ.(2002), *Σημειώσεις από το Εισαγωγικό Δοκίμιο του στο βιβλίο «Ωφελιμισμός» του John Stuart Mill (1806-1873)*, Εκδόσεις Πόλις, Αθήνα.

Στο δοκίμιο Περί Ελευθερίας στο 5ο κεφάλαιο με τίτλο «Εφαρμογές»⁷⁸, ο J.S.Mill επεκτείνει την ηθικό-πολιτική προβληματική του σε σχέση με την εκπαιδευτική λειτουργία αναφερόμενος στο χαρακτήρα της ορθής κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης και στο εσωτερικό ενός πλαισίου κοινωνικό-πολιτικών σχέσεων που διαπνέονται από το ιδεώδες της ελευθερίας.

Πιο συγκεκριμένα, ορίζονται δυο τύποι διαχωρισμού, αυτός της ατομικής πράξης με τις συνθήκες που εμπεριέχουν οι δεσποτικές σχέσεις εξουσίας στο εσωτερικό της οικογένειας και εκείνος της ελεύθερης κοινωνικής πράξης με τις συνθήκες που αντιστοιχεί ο διαχωρισμός της εξατομικευμένης κοινωνίας από το κράτος. Ο J.S.Mill φαίνεται να προκρίνει το δεύτερο. Ο μετριασμός και η διόρθωση της δεσποτικής εξουσίας της οικογένειας επιτυγχάνεται στην περίπτωση αυτή, με την κρατική παρέμβαση και πιο συγκεκριμένα με τη θεσμοθέτηση κυρώσεων στους γονείς και με την υποχρέωση να φροντίσουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους τουλάχιστον σε στοιχειώδες επίπεδο.

2.5.10. Ο καθολικός και υποχρεωτικός χαρακτήρας της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Ο καθολικός και υποχρεωτικός χαρακτήρας της στοιχειώδους εκπαίδευσης επεκτείνει κατά ένα μέρος την κρατική παρέμβαση προς την κατεύθυνση της χρηματοδότησής της, στις περιπτώσεις εκείνες, κατά τις οποίες οι οικογένειες δεν έχουν τα απαραίτητα οικονομικά μέσα για να πληρώσουν δίδακτρα ή άλλες συναφείς δαπάνες.

Εάν λοιπόν η αποκλειστική οργάνωση και παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από το κράτος καταλήγει σε συνέπειες εκφυλιστικές του δημόσιου χαρακτήρα της κρατικής παρέμβασης, τίθεται το ζήτημα της εξεύρεσης εκείνων των μεθόδων ή πολιτικών ρυθμίσεων με βάση τις οποίες είναι δυνατή η εξασφάλιση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Σε σχέση με το ζήτημα αυτό η προβληματική του J.S.Mill φαίνεται να βασίζεται σε δύο επιμέρους στοιχεία.

- Το πρώτο αναφέρεται στην καθιέρωση της υποχρεωτικής στοιχειώδους και γενικής εκπαίδευσης ως προϋπόθεσης για την παρακολούθηση από μέρους των νεαρών πολιτών των ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

⁷⁸ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ 69-70 / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

- Το δεύτερο στοιχείο που εξασφαλίζει τη δημοσιότητα είναι οι προαιρετικές εξετάσεις ως κριτήριο και ειδικότερα η δημόσια καθιέρωση προδιαγραφών. Αυτές οι προδιαγραφές και τα κριτήρια επιτυχίας στις προαιρετικές εξετάσεις θα πρέπει να αναφέρονται σε γεγονότα και στοιχεία της θετικής επιστήμης και όχι σε κρίσεις σχετικά με διαφορετικές γνώμες, πολιτικές ιδεολογίες και θρησκευτικά δόγματα.

Εκτός από το δημόσιο χαρακτήρα τους οι προϋποθέσεις αυτές αναδεικνύουν και τον ουσιώδη προσανατολισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας, δηλαδή την ανάπτυξη των «δυνάμεων του ανθρωπίνου πνεύματος».

Ο προσανατολισμός αυτός ιεραρχείται στις διαφορετικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, ξεκινώντας από την υποχρεωτικότητα και καθολικότητα της στοιχειώδους βαθμίδας και καταλήγοντας στον ανεπτυγμένο δημόσιο χαρακτήρα των ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Αυτό επιτυγχάνεται με την εξασφάλιση της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και με τη διασφάλιση των γνωστικών προϋποθέσεων για τη συμμετοχή σε δημόσιο διάλογο πάνω στις διαφορετικές ιδέες.

2.5.11. Το ζήτημα της εκπαίδευσης, το εκλογικό δικαίωμα της εργατικής τάξης, η πολλαπλή ψήφος και η αντιπροσωπευτική δημοκρατία.

Στο δοκίμιο του *Σκέψεις πάνω στην Αντιπροσωπευτική Διακυβέρνηση*, ο J.S.Mill εξετάζει το ζήτημα της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το ζήτημα της επέκτασης του εκλογικού δικαιώματος στην εργατική τάξη και μάλιστα ως προϋπόθεση επέκτασης αυτού του δικαιώματος.

Με τη σειρά τους, οι προϋποθέσεις αυτές αποβλέπουν στην αποτροπή εκφυλισμού της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας σε ένα πολιτικό σύστημα εκπροσώπησης αποκλειστικά ταξικών συμφερόντων, έστω και αν αυτά είναι τα συμφέροντα της πλειοψηφίας των πολιτών. Προκειμένου να αποτραπεί αυτή η εκφυλιστική πορεία των πολιτικών πραγμάτων δύο συνθήκες οφείλουν να ικανοποιούνται σύμφωνα με τον J.S.Mill:

- το πολιτικό δικαίωμα εκπροσώπησης των συμφερόντων της πλειοψηφίας να μην υποβαθμίζεται σε προνόμιο αποκλεισμού των συμφερόντων των μειοψηφούντων κοινωνικών ομάδων και τάξεων και
- το σύστημα διακυβέρνησης να παραμένει δημοκρατικό, δηλαδή να μην μετατρέπεται σε σύστημα διακυβέρνησης δεσποτικού χαρακτήρα που η λειτουργία του στηρίζεται στον αποκλεισμό του λαού από το πολιτικό σύστημα.

Οι αρχές οργάνωσης της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, η ισχύς των οποίων ανατρέχει στην ικανοποίηση αυτών των δύο συνθηκών, θεμελιώνονται με ρητό τρόπο στην ιδέα της εκπαίδευσης και της καλλιέργειας της νόησης και των συναισθημάτων.

Το στοιχείο της εκπαίδευσης και της καλλιέργειας εξασφαλίζει ακριβώς τη μη δυνατότητα μετατροπής και εκφυλισμού του πολιτικού δικαιώματος συμμετοχής στο πολιτικό σύστημα σε προνομιακού χαρακτήρα πρόσβαση στις πολιτικές αποφάσεις. Ο J.S.Mill φαίνεται να υποστηρίζει ότι η συγκρότηση της μονομερούς και στενόμυαλης σκοπιάς των επιμέρους συμφερόντων είναι αναπόφευκτο αποτέλεσμα των μηχανισμών, η επενέργεια των οποίων καταλήγει στη συγκρότηση της σύγχρονης «κατάστασης της κοινωνίας». Η λειτουργία αυτών των μηχανισμών «κοινωνικής αιτιότητας» καταλήγει στην αλλοτρίωση της εργατικής τάξης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η συμμετοχή στο πολιτικό σύστημα και ειδικότερα η συμμετοχή της εργατικής τάξης σε διαδικασίες πολιτικού διαλόγου δεν αίρει, ούτε καταργεί τη λειτουργία των μηχανισμών και της «κοινωνικής αιτιότητας». Μέσω αυτής, οι συνθήκες διαβίωσης της εργατικής τάξης αποχωρίζονται από τις συνθήκες της κοινωνικής διαβίωσης συνολικά. Δεν καταργεί με άλλα λόγια τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, όπως αυτός μορφοποιείται σε σύγχρονες πολιτισμένες κοινωνίες.

Η αναβάθμιση του πολιτικού συστήματος της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας εμπεριέχει ως θεμελιώδες μεθοδολογικό στοιχείο τον αναπροσανατολισμό του καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας με τη μορφή της «κοινωνικής αιτιότητας», των αλλοτριωτικών της συνεπειών και του πολιτικού συστήματος ως «συστήματος θεσμικών χωρισμών». Ως προς την αρχή της λειτουργίας, η αντιπροσωπευτική δημοκρατία φαίνεται να στηρίζεται στην άρση των διακρίσεων, όπου θα ήταν δυνατός ο αποκλεισμός ορισμένων ομάδων και κοινωνικών τάξεων από το πολιτικό σύστημα. Υπάρχουν ορισμένοι λόγοι, εξαιτίας των οποίων μια σειρά αποκλεισμοί δεν αντιβαίνουν την αρχή αυτή και οι οποίοι είναι αναγκαίοι από τη σκοπιά της υφιστάμενης κατάστασης της κοινωνίας.

Σε μια κοινωνία, όπου τίθεται το αίτημα της καθολικής επέκτασης του εκλογικού δικαιώματος και της καθολικής συμμετοχής στο πολιτικό σύστημα, ενώ παράλληλα οι προϋποθέσεις για την επέκταση αυτή δεν έχουν ακόμα ικανοποιηθεί, ο J.S.Mill θεωρεί όχι μόνο λογικό σφάλμα, αλλά εσφαλμένη πολιτική ρύθμιση την άνευ όρων επέκταση του πολιτικού δικαιώματος.

Επομένως, η κοινωνία οφείλει να επιτελέσει πρώτα το καθήκον της με την παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες και κατόπιν να μεριμνήσει για την καθολική μορφή του εκλογικού δικαιώματος. Όπως αναφέρει ο J.S.Mill, «η καθολική εκπαίδευση πρέπει να προηγείται της καθολικότητας του εκλογικού δικαιώματος» (1861)⁷⁹.

⁷⁹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.74-76 / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Ένας δεύτερος τύπος ορθού αποκλεισμού από το πολιτικό σύστημα της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας εισάγεται από τον J.S.Mill με αναφορά στην πληρωμή άμεσων φόρων από τους πολίτες. Η πληρωμή άμεσων φόρων αποτελεί συνθήκη που συνδέει τα επιμέρους συμφέροντα των ψηφοφόρων με το γενικό συμφέρον της κοινωνίας, στο μέτρο που αποκαθιστά και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των πολιτών για οικονομική διαχείριση των δημοσίων υποθέσεων και ορθή κατανομή των δημοσίων εσόδων στις προσήκουσες κατηγορίες κρατικών δαπανών.

Ένας τρίτος τύπος ορθού αποκλεισμού από το πολιτικό σύστημα της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας αναφέρεται σε όσους εξασφαλίζουν τις συνθήκες διαβίωσης από επιδόματα πρόνοιας, όσους δηλαδή εξαρτούν τη διαβίωση τους όχι από την εργασία, αλλά από τη φιλανθρωπία ή την αγαθοεργία των άλλων.

Η συμμετοχή στο πολιτικό σύστημα μέσω της επέκτασης του εκλογικού δικαιώματος ισοδυναμεί με συμμετοχή σε διαδικασίες πολιτικού διαλόγου και ανάπτυξης της κοινωνικής συνείδησης, που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίσουν το *«καλώς εννοούμενο συμφέρον τους»* στη συνεργασία και στη σχέση των επιμέρους συμφερόντων τους. Ελάχιστη προϋπόθεση για αυτή τη συμμετοχή, αποτελεί η αναγνώριση του δικού τους συμφέροντος. Αυτοί οι τρεις τύποι ορθών θεσμικών χωρισμών αποτελούν σύμφωνα με τον J.S.Mill, αναγκαίες προϋποθέσεις για την ορθή συμμετοχή της εργατικής τάξης στο πολιτικό σύστημα της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Είναι μάλιστα, προϋποθέσεις που οφείλουν να ικανοποιούνται μέσω της κρατικής παρέμβασης.

Η αρχή της ισότητας, στην οποία αποβλέπει η θεσμοθέτηση της πολλαπλής ψήφου, οφείλει να είναι ορθή από ηθικό-πολιτική σκοπιά. Οφείλει με άλλα λόγια να ανατρέχει κατά την θεμελίωση της στην ιδέα της εκπαίδευσης και της καλλιέργειας των νοητικών και ηθικών *«δυνάμεων»* των πολιτών, έτσι ώστε να αποδίδεται μεγαλύτερη αξία, ισχυρότερη *«φωνή»* και εκπροσώπηση σε εκείνους, οι οποίοι είναι ανώτεροι ως προς την ανάπτυξη αυτών των *«δυνάμεων»*. Με την έννοια αυτή, η θεσμοθέτηση της *«πολλαπλής ψήφου»* αποτελεί *«φραγμό»* στα εμπόδια που τίθενται από την επέκταση του εκλογικού δικαιώματος στην ορθή ανάπτυξη του πολιτικού συστήματος της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας.

Το είδος της επαγγελματικής ενασχόλησης ως κριτήριο εφαρμογής της *«πολλαπλής ψήφου»* αποτελεί κατά τον J.S.Mill, άριστο αίτημα. Η θεσμοθέτηση του είναι αναγκαία εξαιτίας της έλλειψης ενός εθνικού συστήματος εκπαίδευσης και ενός αξιόπιστου συστήματος γενικών εξετάσεων ως εγκυρότερων και περισσότερων συνεπών θεσμών παραγωγής κριτηρίων για απονομή της *«πολλαπλής ψήφου»* σε όσους έχουν επιτύχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και καλλιέργειας.

Τέλος, το κριτήριο της επαγγελματικής ιεράρχησης δεν αποτελεί αυτοσκοπό της λειτουργίας της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, έτσι όπως η τελευταία θεσμοποιείται ως πολιτικό σύστημα με την εισαγωγή της «πολλαπλής ψήφου». Αντίθετα, αποτελεί πρακτικό μέσο και εργαλείο μέσω του οποίου εξασφαλίζονται οι ελάχιστες προϋποθέσεις, ώστε η πολιτική ζωή να κατευθύνεται προς το ιδεώδες της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας.

Ο χαρακτήρας του θεσμού της «πολλαπλής ψήφου», ως μέσο για την βελτίωση του πολιτικού συστήματος της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και όχι ως σκοπό του πολιτικού συστήματος, εμφανίζεται από τα όρια εντός των οποίων είναι θεμιτή η επέκταση της «πολλαπλής ψήφου». Σκοπός του πολιτικού συστήματος είναι η ανάπτυξη της συνείδησης των πολιτών με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες πολιτικού διαλόγου και η πολιτική συνεργασία των κοινωνικών ομάδων και τάξεων.

Ένα πρώτο όριο αναφέρεται στην έλλειψη αυθαιρεσίας κατά την ιεράρχηση μεταξύ των επαγγελματικών ενασχολήσεων και όπως υποστηρίζει ο J.S.Mill, *«αυτές οι διαβαθμίσεις και οι διακρίσεις δεν πρέπει να γίνονται αυθαίρετα, αλλά να είναι τέτοιες ώστε να είναι δυνατό να γίνουν κατανοητές και αποδεκτές από τη γενική συνείδηση και από το γενικό νου»*.

Ένα δεύτερο όριο στην έκταση και στο περιεχόμενο της «πολλαπλής ψήφου» αναφέρεται στην αποτροπή εκφυλισμού της ψήφου, ως αποκλειστικό προνόμιο μιας ομάδας ή τάξης έτσι ώστε να ανοίγει την πόρτα στον κίνδυνο της ταξικής νομοθεσίας, έναν κίνδυνο για την αποτροπή του οποίου προκρίθηκε ο θεσμός της «πολλαπλής ψήφου». *«Η εισαγωγή της διάκρισης που ευνοεί την εκπαίδευση, προκρίνεται και για την προστασία των μορφωμένων από την ταξική νομοθεσία εκείνων που δεν έχουν μόρφωση και καλλιέργεια. Πρέπει όμως να σταματά μπροστά στον κίνδυνο να οδηγήσει σε ταξική νομοθεσία εκ μέρους των πρώτων»⁸⁰*.

Εάν η εισαγωγή του θεσμού της «πολλαπλής ψήφου» αναδεικνύει το ιδεώδες της εκπαίδευσης ως προϋπόθεση ορθής ανάπτυξης του πολιτικού συστήματος και ως συνθήκη συνεργασίας των πολιτών, η οριοθέτηση της με βάση την καθολικότητα του εκλογικού δικαιώματος, δηλαδή την επέκταση της ψήφου και του δικαιώματος πολιτικής εκπροσώπησης στην εργατική τάξη, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι αντί να «αποκλείει», αντίθετα δίνει το δικαίωμα στην εργατική τάξη να ιδιοποιηθεί ένα μέρος των συνθηκών της κοινωνικής διαβίωσης.

⁸⁰ Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα. / Mill John Stuart (1999), *On Liberty*, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org.

Είναι λοιπόν, δυνατό να καταλήξει κανείς με τη διαπίστωση ότι στην περίπτωση της πολιτικοοικονομικής προβληματικής το ζήτημα της προόδου της κοινωνίας εξετάζεται από τον J.S.Mill σε άρρηκτη σχέση με το ζήτημα του πιθανού μέλλοντος της εργατικής τάξης. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση της ηθικό-πολιτικής προβληματικής, όπου το ζήτημα της ορθής ανάπτυξης της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας τίθεται σε άμεση συνάρτηση προς το ζήτημα της συμμετοχής της εργατικής τάξης στο πολιτικό σύστημα και της ορθής πολιτικής της εκπροσώπησης.

Η σημασία και ο ρόλος της εκπαιδευτικής λειτουργίας αναδεικνύονται με αυτή τη δυνατότητα ιδιοποίησης από την εργατική τάξη ενός μέρους από τις συνθήκες κοινωνικής της διαβίωσης. Θεμελιώδης σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι η καλλιέργεια των συνθηκών για το σχηματισμό ορθής ηθικό-πολιτικής κρίσης. Συνεπώς, η εκπαίδευση συλλαμβάνεται ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ορθή ανάπτυξη τόσο των πολιτικό-οικονομικών σχέσεων, όσο και των σχέσεων μεταξύ των τάξεων στο εσωτερικό του πολιτικού συστήματος.

2.5.12. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης από την προσέγγιση του J.S.Mill.

Ο J.S.Mill μίλησε περισσότερο και πιο αναλυτικά, για το θέμα της παιδείας στα βιβλία του "*On Liberty*" και "*Essays on Equality, Law and Education*" στα οποία αναφέρεται εκτενέστερα στο θέμα της παιδείας. Ο J.S.Mill τόνιζε με σθένος και συνεχώς, την ελευθερία του ατόμου και τη Δημοκρατία. Η σωστή εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην ύπαρξη μιας πραγματικά δημοκρατικής διακυβέρνησης. Η φιλελεύθερη παιδεία λειτουργεί αποτρεπτικά στα φαινόμενα βίας, διαδηλώσεις, επαναστάσεις που επικαλούνται στο όνομα της δημοκρατίας διάφορες κοινωνικές ομάδες και συμβάλλει στη δημοκρατική λειτουργία του κράτους, προωθώντας ουσιαστικά τις ιδέες της ειρήνης, της ατομικής ελευθερίας και της δικαιοσύνης.

Ο J.S.Mill τονίζει ότι τη Δημοκρατία μπορούν και πρέπει να την υπηρετούν μόνο όσοι ανήκουν στην πνευματική ελίτ της κοινωνίας, όσοι δηλαδή έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, έστω και τη βασική.

Η κληρονομική αριστοκρατία κατά τον J.S.Mill, πρέπει να αντικατασταθεί από μια αιρετή, ανεξάρτητη και αμερόληπτη διανοητική τάξη. Το δικαίωμα όμως, στην παιδεία και σε αυτή τη νέα άρχουσα τάξη πρέπει να το έχουν όλοι, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, πλούτου και ισχύος. Εξηγεί ότι, οι απόφοιτοι πανεπιστημίου και τα πιο άρτια εκπαιδευμένα άτομα μπορούν να διευθύνουν και να κατευθύνουν πολύ καλύτερα τη μάζα από οποιοδήποτε άλλο.

Ο J.S.Mill καταδικάζει την παιδεία που ορίζεται, διδάσκεται, διευθύνεται και κατευθύνεται από το κράτος, διότι έτσι οι μαθητές καθοδηγούνται και μετατρέπονται σε υποχείρια του εκπαιδευτικού συστήματος και συνεπώς και του κράτους. Η μεροληπτική εκπαίδευση καταπατά την ατομική ελευθερία και δεν επιτρέπει στο άτομο να δημιουργήσει το χαρακτήρα του, τις σκέψεις και ιδέες του.

Ο J.S.Mill διατύπωσε ότι το κράτος οφείλει την παροχή εκπαίδευσης, αλλά ήταν αντίθετος στον έλεγχο και την κατεύθυνση της. Η μορφή, την οποία προσλαμβάνει η κρατική παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευσης, πρέπει να είναι η εξαίρεση από τον κανόνα του ανταγωνισμού, των εκούσιων ανταλλαγών και της φιλελεύθερης αρχής του *laisser-faire*.

Ο καθολικός και υποχρεωτικός χαρακτήρας της στοιχειώδους εκπαίδευσης επεκτείνει κατά ένα μέρος την κρατική παρέμβαση προς την κατεύθυνση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες οι οικογένειες δεν έχουν τα απαραίτητα οικονομικά μέσα για να πληρώσουν δίδακτρα ή άλλες συναφείς δαπάνες. Αυτό όμως, θα γίνεται μόνο για το χρονικό διάστημα που απαιτείται προκειμένου να ωριμάσουν κατάλληλα οι θεσμοί και να δημιουργηθούν οι εγκαταστάσεις και οι συνθήκες για την ορθή λειτουργία του εκπαιδευτικού μοντέλου των κλασικών.

Ο J.S.Mill καταδικάζει τις χορηγίες και τονίζει ότι ο σταθερός μισθός των καθηγητών καθιστά τις ανασφάλειες τους και επιβεβαιώνει τη μελλοντική μονιμότητα τους, οπότε εξασθενεί το ενδιαφέρον τους και επιζητούν όσο το δυνατό λιγότερη δουλειά. Όταν μιλά για λιγότερη δουλειά στους καθηγητές εννοεί λιγότερους μαθητές και λιγότερο ενδιαφέρον προς αυτούς, ούτως ώστε να έχουν όσο το δυνατό μικρότερο πρόβλημα στη διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση τους. Επίσης υποστηρίζει ότι, εφόσον οι καθηγητές δεν ανταμείβονται ανάλογα με την απόδοση της δουλειάς τους, τότε χάνουν τόσο το ενδιαφέρον τους για την δουλειά, όσο και την αγάπη τους για το λειτούργημα που υπηρετούν.⁸¹

Ο J.S.Mill τονίζει ότι οι καθηγητές πρέπει να πληρώνονται ανάλογα με την αξία τους. Και ο καλύτερος τρόπος να μετρηθεί αυτή η αξία, είναι μέσα από γενικές εξετάσεις στις οποίες θα υποβάλλονται οι μαθητές τους. Προτείνει ένα γενικό τύπο εξετάσεων σε όλα τα χρηματοδοτούμενα σχολεία και ανάλογα με τη βαθμολογία του κάθε μαθητή, να μπορεί να καθοριστεί η αξία του κάθε καθηγητή.

⁸¹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.79 / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Οι εξετάσεις αυτές πρέπει να διευθύνονται από ανεξάρτητους δημόσιους εξεταστές ούτως ώστε να είναι αμερόληπτες, να χαρακτηρίζονται από ένα ανταγωνιστικό χαρακτήρα και να μπορούν να εφαρμοστούν στους μαθητές όλων των χρηματοδοτούμενων σχολείων των μεσαίων τάξεων. Επίσης, με τις εξετάσεις αυτές γίνεται δυνατός ο έλεγχος τόσο του γενικού, όσο και του καθολικού χαρακτήρα της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Μόνο όποιος κατέχει αυτό το πιστοποιητικό της βασικής εκπαίδευσης θα έχει δικαίωμα να εργαστεί, ενώ αντίθετα, όποιος δεν το κατέχει θα υπόκειται σε κυρώσεις, οι οποίες λόγω ηλικίας θα αφορούν τους γονείς.

Πέρα όμως από αυτή τη στοιχειώδη βαθμίδα, ο J.S.Mill υποστηρίζει ότι το σύστημα των εξετάσεων πρέπει να είναι προαιρετικό για όσους επιθυμούν να αποκτήσουν ένα δίπλωμα για μαθήματα που αφορούν συγκεκριμένα επαγγέλματα. Ο J.S.Mill πιστεύει ότι είναι καθήκον, αλλά και υποχρέωση όλων των γονιών, ανεξαρτήτως κοινωνικής θέσης, να παρέχουν τουλάχιστον τη βασική παιδεία στα παιδιά τους. Η μορφή της κρατικής παρέμβασης πρέπει από τη μια να εξασφαλίζει τη νομική υποχρέωση των γονιών να παρέχουν στα παιδιά τους τη στοιχειώδη εκπαίδευση, αλλά και από την άλλη όμως να διασφαλίζει ότι υπάρχει πρόσβαση σε αυτό τον τύπο εκπαίδευσης σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, είτε με την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης, είτε με την καταβολή μιας ασήμαντης ποσοτικά δαπάνης.⁸²

Ο J.S.Mill λέει ότι τα άτομα δεν πρέπει να περιμένουν την κρατική ή φιλανθρωπική ευκαιρία για να εξυψώσουν το πνεύμα των παιδιών τους. Είναι υπεύθυνοι τόσο για την παροχή οικογενειακής τροφής, ένδυσης και στέγασης, όσο και για την παροχή πνευματικής τροφής. Η πνευματική ανατροφή τους συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική συμπεριφορά και αποτελεί εμπόδιο στη μάστιγα της κρατικής διαφθοράς. Είναι ένθερμος υποστηρικτής της ιδέας ότι μέσω της παιδείας, έστω και της βασικής, το άτομο αποκτά ηθική, λογική και σύνεση.

Το κυριότερο πρόβλημα που έθεσε ο J.S.Mill ήταν οι κοινωνικές ανισότητες και το πώς αυτές επηρεάζουν το μέλλον των εργαζομένων τάξεων. Για αυτό το λόγο θεωρούσε απαραίτητη την ενεργό παρουσία του κράτους. Υποστήριζε ότι, ένα από τα καλοδεχούμενα παρεμβατικά μέτρα που έπρεπε να λαμβάνει το κράτος, ήταν η θέσπιση της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης.

⁸² Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Αν η εξουσία για την εκπαίδευση αφηθεί αποκλειστικά στη διάθεση των γονιών, είναι πολύ πιθανόν για διάφορους λόγους, οι τελευταίοι να παραμελήσουν αυτό το καθήκον. Ο μετριασμός και η διόρθωση της δεσποτικής εξουσίας της οικογένειας επιτυγχάνεται στην περίπτωση αυτή, με την παρέμβαση του κράτους και πιο συγκεκριμένα με τη θεσμοθέτηση κυρώσεων στους γονείς.

Είχε ισχυρή γνώμη ότι τα χρηματοδοτούμενα σχολεία πρέπει να ενταχθούν κάτω από την επίβλεψη των επιθεωρητών του Privy Council που υπάγεται στο Education Committee of Council. Αυτή η ανεξάρτητη αρχή θα ήταν υπεύθυνη να προστατέψει την παιδεία από τα κακά αποτελέσματα των χορηγιών, να βοηθήσει τους ικανούς καθηγητές και να αντιμετωπίσει την κακή μάθηση που αποκτούσαν οι μαθητές. Οι σημαντικότερες ευθύνες της επιτροπής ήταν η απόσυρση των αναποτελεσματικών καθηγητών και τέλος η προστασία της παιδείας από τον ακατάλληλο κρατικό έλεγχο.

Τονίζει όμως ότι οι επιθεωρητές, οι οποίοι θα επωμιστούν αυτό το δύσκολο έργο, θα πρέπει να είναι άτομα έντιμα, με μεγάλη πείρα και δυνατότητες στο θέμα της παιδείας, αμερόληπτοι, και άτομα που θέλουν να βοηθήσουν, αλλά έχουν και το θάρρος να το κάνουν. Η σημαντικότερη αρμοδιότητα που θα έχουν, θα είναι η πρόσληψη αλλά και η καθαίρεση των καθηγητών που δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους. Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι κατέχουν μεγάλη εξουσία και για αυτό το λόγο θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί, ούτως ώστε να μην γίνουν αυτό που θέλουν να αποφύγουν. Να μην έχουν βλέψεις να ελέγξουν το σύστημα της παιδείας και να μην γίνουν οι νέοι τύραννοι και δημαγωγοί της εκπαίδευσης. Ο J.S.Mill πρωτοτυπεί στην εκπαιδευτική πολιτική του και προτείνει πως πρέπει να συγκεντρωθούν οι χρηματοδοτήσεις και παροχές που δίνονται για την παιδεία και τα σχολεία, με την ύπαρξη ενός δημόσια ελεγχόμενου ταμείου που θα διαχειρίζεται τα χρήματα για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα χρήματα προέρχονται κυρίως από τις κρατικές χορηγίες, αλλά και από διάφορες φιλανθρωπικές χρηματοδοτήσεις για την ανακούφιση των φτωχών.

Ταυτόχρονα προτείνει να συγκεντρωθούν όλα τα μικρά και διάσπαρτα σχολεία και να μετατραπούν σε λίγα μεγάλα. Έτσι θα αυξηθεί τόσο η αποδοτικότητα των χρημάτων, όσο και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ο J.S.Mill προσπαθούσε να επιλύσει τα προβλήματα των εργατικών τάξεων με τη δημιουργία αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αφού παρατήρησε ότι η βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης σε σχέση με τη διανομή του πλούτου συνδέεται άμεσα με τη σωστή καλλιέργεια και την αποτελεσματική εκπαίδευση.

Κατά τον J.S.Mill, το πρώτο πλεονέκτημα που προκύπτει από τη συγκέντρωση χρημάτων και σχολείων είναι ότι όταν υπάρχουν πολλοί μαθητές μπορούν να χωριστούν σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους και τις δυνατότητες τους. Αντίθετα, όταν οι μαθητές είναι λίγοι τότε είναι υποχρεωμένοι να δέχονται την εκπαίδευση όλοι μαζί, μέσα σε μια τάξη, ανεξαρτήτως από τις δυνατότητες τους. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει ο κίνδυνος οι καθηγητές, είτε να επιβραδύνουν τη διαδικασία μάθησης για να μπορούν να ακολουθήσουν και οι πιο μέτριοι μαθητές σε βάρος των καλών, είτε να αγνοούν τους μέτριους και να ασχολούνται με τους καλούς.

Δεύτερο πλεονέκτημα είναι ότι με το ίδιο κόστος μπορούν να συγκεντρωθούν οι καλύτεροι καθηγητές σε ένα μεγάλο σχολείο, παρά να υπάρχει αναλογικά ένας ή δύο άριστοι στην δουλειά τους καθηγητές ανά σχολείο. Είναι αποτελεσματικότερο να συγκεντρωθούν όλοι σε λίγα μεγάλα σχολεία.

Έτσι από τη μια θα αυξηθεί ο ανταγωνισμός και από την άλλη πολλοί αποτελεσματικοί καθηγητές μαζί θα μπορούν να επιφέρουν ευκολότερα το επιθυμητό αποτέλεσμα τόσο για τα σχολεία τους, όσο και για το σύνολο της παιδείας. Τέλος τονίζει ότι με λιγότερα σχολεία, η επιθεώρηση και η αξιολόγηση θα γίνει οικονομικότερη και αποτελεσματικότερη.

Κατά τον J.S.Mill πολύ σημαντική κρίνεται η συνεχής εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών, αφού υποστηρίζει ότι με αυτό τον τρόπο εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, γίνονται πιο ανταγωνιστικοί και μετατρέπονται σε καλούς παιδαγωγούς.

Για τον J.S.Mill το πολίτευμα επηρεάζει το χαρακτήρα των ανθρώπων. Ένα δεσποτικό καθεστώς καθιστά τους ανθρώπους παθητικούς και ανενεργούς και τους στρέφει προς την ικανοποίηση κυρίως των υλικών συμφερόντων τους.

Ακόμα και στην περίπτωση που ένας φωτισμένος δεσπότης επιχειρήσει να μορφώσει τους υπηκόους του, αυτή η προσπάθειά του δεν θα αποβλέπει σε τίποτα άλλο από το να τους καταστήσει υπάκουους και αδιάφορους ως προς την άσκηση και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους.

Για τον J.S.Mill, το ιδανικό πολίτευμα είναι ένας συνδυασμός αντιπροσωπευτικής και συμμετοχικής δημοκρατίας που συμβάλει στην ορθή διαμόρφωση του χαρακτήρα. Η συμμετοχή στα κοινά είναι διττά επωφελείς:

- γιατί έχει ένα ρητά επιμορφωτικό χαρακτήρα και
- γιατί βελτιώνει τις ηθικές δυνάμεις των συμμετεχόντων

Στο δοκίμιο του «*On Liberty*»⁸³, ο J.S.Mill υμνεί το ανεπανάληπτο άτομο, πηγή κάθε καινοτομίας, πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας. Κατά την άποψη του η σύγχρονη κοινωνία, κυριαρχημένη από μια κοινή γνώμη που είναι κατά τεκμήριο φορέας μετριότητας, καταδικάζει τα πρωτότυπα πνεύματα σε πειθαρχικό καταναγκασμό και οδηγεί τις κοινωνίες σε ισοπέδωση.

Η πίστη του J.S.Mill στην αξία μιας κοινωνικής ελίτ τον οδηγεί να επιμείνει στην ανάγκη απόλυτης ελευθερίας στοχασμού, ελευθεροτυπίας και προστασίας μειοψηφιών. Ταυτόχρονα, η περιφρόνηση του για τους απαίδευτους είναι τόση ώστε να ζητάει δύο ή τρεις ψήφους για τους μορφωμένους, ώστε να μετριάζεται το ποσοτικό στοιχείο της πλειοψηφίας και να αντισταθμίζεται με ένα κάποιο θεσμοποιημένο πλεονέκτημα των πεπαιδευμένων.

Οι προειδοποιήσεις του J.S.Mill για τους κινδύνους εκσυγχρονισμένων δεσποτισμών με κινητοποίηση λαϊκών μαζών, άσκηση δημαγωγίας και κυριαρχία σιδηρών μηχανισμών απέκτησαν την πλήρη σημασία τους όταν τον 20ό αιώνα, μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, το ιδεολογικό κράτος αρχίζει να εισβάλλει στην Ευρώπη υπό τη μορφή του ολοκληρωτισμού, είτε ως κομμουνιστικό, είτε ως εθνικοσοσιαλιστικό ή φασιστικό. Τα κινήματα αυτά σηματοδοτούν την πλήρη ρήξη με την παράδοση του Διαφωτισμού και συμπίπτουν στην εχθρότητα τους προς το φιλελευθερισμό.

⁸³ Ράσης Π. Σπ. (2004), *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα. / Παυλίδης Π. (2006), Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 147, σελ. 99-127. / Mill John Stuart (1983), *Περί Ελευθερίας*, μτφρ. Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
ΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ
ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ.

3.1. Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η εκπαίδευση αυξάνει τη μελλοντική παραγωγικότητα του ατόμου και συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, ανάλογη με την επένδυση στη βελτίωση του μηχανολογικού εξοπλισμού. Το άτομο προσδοκά οφέλη είτε με τη μορφή υψηλότερου εισοδήματος στο μέλλον, είτε με αυτή των μη-χρηματικών ωφελειών. Όταν λοιπόν, τα παιδιά και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν το δίλλημα να συνεχίσουν ή όχι την εκπαίδευση, βρίσκονται κατά μια έννοια μπροστά σε μια επενδυτική απόφαση. Για να αποφασίσουν αν αξίζει τον κόπο να επενδύσουν σε περαιτέρω έτη εκπαίδευσης, υπολογίζουν το κόστος και τα οφέλη από την επένδυση. Η ανάλυση του διλήμματος με οικονομικούς όρους, δηλαδή οι υπολογισμοί που κάνουν τα άτομα και οι οικογένειες προκειμένου να πάρουν τις αποφάσεις τους, υπήρξε το αντικείμενο της θεωρίας του *ανθρώπινου κεφαλαίου*. Η θεωρία αυτή εξηγεί τη ζήτηση για εκπαίδευση με βάση τα παραγωγικά και τα άλλα οφέλη.

Το *ανθρώπινο κεφάλαιο* ορίζεται λοιπόν, ως οι ενσωματωμένες στο εργατικό δυναμικό μιας χώρας γνώσεις, μετρούμενες με βάση τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα ή με το συνολικό κόστος μιας συγκεκριμένης εκπαίδευσης ορισμένης χρονικής διάρκειας, πολλαπλασιαζόμενο με τον αριθμό των ατόμων που έχουν λάβει αυτή την εκπαίδευση. Το *ανθρώπινο κεφάλαιο* συνεπώς, αναφέρεται στο απόθεμα *δεξιοτήτων* και *γνώσεων* που ενσωματώνονται στην ικανότητα των ατόμων να εργαστούν, έτσι ώστε να παράγουν οικονομική αξία. Πρόκειται για δεξιότητες και γνώσεις που αποκτήθηκαν από έναν εργαζόμενο μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας.

Από τους εκπροσώπους της κλασικής οικονομικής σκέψης που ήδη καταγράψαμε, A.Smith και J.S.Mill, στην ανάλυση που ακολουθεί καταγράφονται προσεγγίσεις επιφανών οικονομολόγων, οι οποίοι ανέπτυξαν το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που συμβάλλει ουσιαστικά στην αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων με τη μετάδοση χρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων, με επακόλουθο την αύξηση των αποδοχών και των εισοδημάτων τους.

Από τον **Alfred Marshall** που όρισε το αγαθό της εκπαίδευσης ως επένδυση κεφαλαίου, στον **T.W.Schultz** που διασύνδεσε την οικονομική ανάπτυξη με το ανθρώπινο κεφάλαιο. Από τον **G.Becker** και τον **J.Mincer** τους θεμελιωτές της κύριας εμπειρικής εφαρμογής της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου στην οικονομική επιστήμη και την εργασία, στην πλέον πρόσφατη βιβλιογραφία των **M.Blaug** και **Γ.Ψαχαρόπουλου** που συνέδεσαν αποτελεσματικά το ανθρώπινο κεφάλαιο με τα οικονομικά της εκπαίδευσης, ως μελέτη της κατανομής των πόρων στους διαφορετικούς τύπους κατάρτισης και εκπαίδευσης με τις ανάλογες επιπτώσεις στην οικονομική ανάπτυξη.

3.2. Alfred Marshall, ιδρυτής των νεοκλασικών οικονομικών.

Ο A.Marshall οικονομολόγος γεννήθηκε το 1842 στο Λονδίνο, εκπαιδεύτηκε στο τμήμα της Εμπορικής Σχολής, στο Κολλέγιο του Αγίου Ιωάννη και συνέχισε την τριτοβάθμια εκπαίδευση του στο Cambridge. Ο A.Marshall επιθύμησε να βελτιώσει τη μαθηματική ακαμψία των οικονομικών και να τη μετασχηματίσει σε ένα επιστημονικότερο επάγγελμα. Το 1879 δημοσίευσε το έργο του με τίτλο *The Pure Theory of Foreign Trade*, μια συλλογή κειμένων για το διεθνές εμπόριο και τα προβλήματα του προστατευτισμού. Επίσης δημοσίευσε το έργο με τίτλο *Η οικονομία της βιομηχανίας* το 1879, ενώ εργαζόταν ως καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Bristol.

Ο A.Marshall κατέγραψε επιστημονικές μελέτες στο βιβλίο του *Αρχές Οικονομίας* (1890) για τις έννοιες της προσφοράς και της ζήτησης, της οριακής χρησιμότητας και του κόστους παραγωγής, αναφορές που τον κατέστησαν ηγετικό οικονομολόγο της εποχής του. Στις αρχές του 20ού αιώνα στο βιβλίο του «*Principles of Economics*»⁸⁴, το βιβλίο που επηρέασε περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο την οικονομική επιστήμη, όρισε την οικονομική σαν «τη μελέτη της ανθρωπότητας στην οικονομική της καθημερινότητα. Μελετά εκείνο το μέρος της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς και δράσης που είναι περισσότερο συνδεδεμένο με την ικανοποίηση και με τη χρήση των υλικών απαιτήσεων που οδηγούν στην ευημερία. Έτσι, είναι από τη μια η μελέτη του πλούτου και από την άλλη, πιο σημαντικά, η μελέτη του ανθρώπου».

Ο A.Marshall αποσύρθηκε από το πανεπιστήμιο το 1908, λόγω επιδείνωσης της υγείας του. Το ξέσπασμα του πρώτου παγκόσμιου πόλεμου αποτέλεσε αφορμή για να αναθεωρήσει τις απόψεις του περί της διεθνούς οικονομίας. Το 1919 δημοσίευσε την εργασία *Για τη Βιομηχανία και το Εμπόριο*, μια εμπειρική πραγματεία που απέτυχε να προσελκύσει την αναγνώριση από τους θεωρητικούς οικονομολόγους. Ο A.Marshall απεβίωσε στις 13 Ιουλίου 1924 στο Cambridge. Οι βιβλιοθήκες του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών στα Πανεπιστήμια του Cambridge και του Μπρίστολ ονομάστηκαν με το όνομά του σε ένδειξη τιμής στο σπουδαίο οικονομολόγο της εποχής. Ήταν αναμφισβήτητα ένας από τους σημαντικότερους οικονομολόγους της εποχής του και οι ιδέες του επηρέασαν την οικονομική σκέψη τα επόμενα χρόνια.

⁸⁴ Marshall Alfred (1920), *Principles of Economics (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)*, An Introductory Volume, 8η έκδοση, London Macmillan.

Ο A.Marshall χρησιμοποίησε τις λειτουργίες της προσφοράς και της ζήτησης για τον καθορισμό των τιμών. Μεταξύ των άλλων σημαντικών θεωρήσεών του, καταγράφονται οι έννοιες της οικονομικής ευημερίας και του πλεονάσματος του παραγωγού και του καταναλωτή, που αποκαλείται «*Μαρσαλλιανό πλεόνασμα*».

Εξαιτίας του A.Marshall, η οικονομία κατέστη ένα ακαδημαϊκό και επιστημονικά θεμελιωμένο επάγγελμα και δικαίως θεωρείται ως ιδρυτής των νεοκλασικών οικονομικών. Η σημαντικότερη κληρονομιά του είναι ότι δημιούργησε ένα σεβαστό, ακαδημαϊκό και επιστημονικό επάγγελμα για τους οικονομολόγους.

3.2.1. Ο προσδιορισμός των ουσιαστικών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο έργο του A.Marshall.

Η ιστορική υποβάθμιση και παράλληλα η παραγνώριση της σημασίας του A.Marshall στην οικονομική θεωρία αντανακλάται στις σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται ως προς τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταξύ της σύγχρονης εκδοχής της νεοκλασικής οικονομικής θεωρίας και της οικονομικής θεωρίας του A.Marshall⁸⁵. Στη σύγχρονη νεοκλασική οικονομική θεωρία που συγκροτείται ως «*αξιολογικά ουδέτερη*» επιστήμη, οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής συνάγονται με αναφορά στον «*κανόνα*» της αποδοτικότητας, είτε κατά την κατανομή των συντελεστών παραγωγής, είτε κατά το περιεχόμενο της αρχής «*κυριαρχίας του καταναλωτή*».

Στην εκδοχή της νεοκλασικής οικονομικής θεωρίας του A.Marshall, οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα αντλούνται σε κανονιστικά πλαίσια, τα οποία σε τελική ανάλυση προσδιορίζονται από τη θεμελιώδη ιδέα της «*συνέχειας*» και της εξέλιξης. Η εκπαιδευτική λειτουργία στο έργο του A.Marshall εξετάζεται τόσο από τη σκοπιά της καλλιέργειας των γνωστικών και ηθικό-πρακτικών δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα, όσο και από την ειδική σκοπιά των εξειδικευμένων θεσμικών αποκρυσταλλώσεων στις μορφές της γενικής εκπαίδευσης, της τεχνικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Κατά τον A.Marshall, οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να διατηρούν το θεμελιώδη χαρακτήρα της νεωτερικότητας, στο βαθμό μάλιστα που συνδέουν την εκπαιδευτική λειτουργία με την «*αγορά εργασίας*» και με την «*αγωγή των πολιτών*».

⁸⁵ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.84-85.

Η ειδοποιός διαφορά της οικονομικής θεωρίας του A.Marshall εντοπίζεται στη μεταβολή της μεθόδου θεμελίωσης των αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής που ανατρέχει στην ιστορική διαμόρφωση του «οικονομικού οργάνου», στην εξέλιξη δηλαδή της πολιτικής οικονομίας σε θετική οικονομική επιστήμη.

Ως προς την εκπαιδευτική λειτουργία και τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο ιστορικός τύπος θεμελίωσης των θετικών εννοιών έχει ιδιαίτερη ερευνητική σημασία καθώς στα περισσότερα σημεία ακολουθεί αφενός τη διάρρηξη του γνωστικού αντικείμενου σε τύπους κοινωνικής πράξης και αφετέρου στην προσπάθεια επανασύνδεσης των τύπων σε συνολική σχέση.

Ανάμεσα στους βασικούς σκοπούς της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι,

- η εκπαίδευση των γνωστικών δυνάμεων της ανθρώπινης ψυχής που επιτρέπουν την πρόσβαση στη θετική γνώση, παρατήρηση και σύγκριση αλλά και
- η εκπαίδευση των δυνάμεων που επιτρέπουν το συσχετισμό της θετικής γνώσης για την ανάπτυξη ορθής ηθικό-πρακτικής στάσης.

Η εκπαιδευτική λειτουργία στο έργο του A.Marshall αποτελεί βασική κοινωνική λειτουργία, δεδομένου ότι εξασφαλίζει εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν στην εξατομικευμένη οικονομική πράξη να προσεγγίζεται ως «κανονική» πράξη. Παράλληλα καθιστά δυνατό το μετριασμό των κοινωνικό-οικονομικών στάσεων και συμφερόντων με αποτέλεσμα οι κοινωνικές σχέσεις να προσεγγίζουν το «κοινό αγαθό».

Ο προσδιορισμός των ουσιαστικών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο έργο του A.Marshall θεμελιώνεται στην εσωτερική σύνδεση μεταξύ της «μηχανικής» έννοιας της ισορροπίας και της τελεολογικής ιδέας της κοινωνικής εξέλιξης.

Ένας πρώτος προσδιορισμός της εκπαιδευτικής λειτουργίας και μια πρώτη προσπάθεια διατύπωσης αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνει χώρα σε ότι αφορά στην εκπαίδευση των «παραγωγικών συντελεστών» και ειδικότερα στην τεχνική εκπαίδευση της εργασίας με τον τύπο της τεχνικής εκπαίδευσης που προωθεί σύγχρονες μορφές «βιομηχανικής οργάνωσης».

Ένας δεύτερος προσδιορισμός της εκπαιδευτικής λειτουργίας εντοπίζεται στο επίπεδο ανάλυσης του εθνικού εισοδήματος και της συνολικής κοινωνικής ευημερίας. Η έννοια της εκπαιδευτικής λειτουργίας προσδιορίζεται με το εισόδημα της εργατικής τάξης καθώς και με πιθανές βελτιώσεις του εισοδηματικού επιπέδου, οι οποίες μπορούν να επέλθουν με ορισμένες ιδιαιτερότητες ή ειδικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν την «αγορά εργασίας».

Στο επίπεδο ανάλυσης της διανομής του εθνικού εισοδήματος ανάμεσα στους επιμέρους «*παραγωγικούς συντελεστές*» και στις κοινωνικές τάξεις αναδεικνύεται ένας προσδιορισμός της εκπαιδευτικής λειτουργίας, με αναφορά στην αύξηση των μισθών των ανειδίκευτων εργατών. Υποστηρίζεται ότι συνθήκη αύξησης του εισοδήματος των ανειδίκευτων εργατών είναι η εκπαίδευση όλου του πληθυσμού, ώστε από τη μια μεριά να μειωθεί ο αριθμός των ανειδίκευτων εργατών και από την άλλη να αυξηθεί ο αριθμός «*όσων είναι ικανοί να χρησιμοποιούν την εποικοδομητική φαντασία, στοιχείο που αποτελεί την κύρια πηγή-αίτια της κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση*»⁸⁶.

Είναι δυνατό να υπογραμμίσουμε ότι, τόσο ο προσανατολισμός και οι θεμελιώδεις σκοποί της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όσο και οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίζονται ακολουθώντας τη συνεχή εξέλιξη και τις μεταβολές του ανθρώπινου χαρακτήρα τόσο ως προς τις διαρκείς και σταθερές του πλευρές, όσο και ως προς τις κυμαινόμενες κατά τις περιστάσεις και επιδεκτικές «*διόρθωσης*» και μετριασμού πλευρές του.

3.2.2. Η οικονομική επιστήμη και ο συσχετισμός της με την κοινωνία.

Σύμφωνα με τον A.Marshall, η οικονομική επιστήμη κατέχει εξέχουσα θέση μεταξύ των κοινωνικών επιστημών. Αυτό προκύπτει, όχι εξαιτίας της ειδικής μεθόδου ή της αυστηρότητας των εννοιολογικών κατασκευών της. Προκύπτει, επειδή εξασφαλίζει ευρεία πρόσβαση στον πλούτο και στην πολυμορφία των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα και επηρεάζουν τη συνολική ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η προνομαϊκή πρόσβαση, που εξασφαλίζει η οικονομική επιστήμη στην πληθώρα των παραγόντων που διαμορφώνουν τον ανθρώπινο χαρακτήρα, εγείρει το ενδιαφέρον της επιστήμης προς την κατεύθυνση της μελέτης πρακτικών και ηθικό-πολιτικών προβλημάτων. Από τα κυριότερα πρακτικά προβλήματα που προκαλεί το ενδιαφέρον της οικονομικής επιστήμης είναι η φτώχεια και μάλιστα στο βαθμό που η κατάσταση της φτώχειας αποτελεί τη μείζονα αιτία του φυσικού, νοητικού και ηθικού εκφυλισμού του ανθρώπινου χαρακτήρα.

Έτσι, ενώ η οικονομική επιστήμη δεν είναι δυνατό να θεμελιωθεί άμεσα σε ένα ισχυρό και δεσμευτικό πλαίσιο ηθικό-πρακτικών αξιών, είναι σε θέση να προσφέρει εμπειρικά δεδομένα και να διατυπώσει λογικές προτάσεις που στηρίζουν ένα «*ασθενές*» πλαίσιο αξιών, ανατρέχοντας στη θεμελιώδη ιδέα της συνεχούς εξέλιξης της οικονομικής πράξης και του ανθρώπινου χαρακτήρα.

⁸⁶ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.86-87.

Κατά τον A.Marshall, μορφές του οικονομικού βίου, όπως ο ανταγωνισμός (καταστρεπτικός ή εποικοδομητικός), η συνεργασία (βλαπτική ή ενισχυτική για την ελευθερία ως προς την επιλογή και την αυτονομία) και τα κίνητρα της οικονομικής πράξης (εξίσου ιδιοτελή και αλληλέγγυα) δεν είναι δυνατό να αποτελέσουν αφηρητικές προϋποθέσεις ή επαρκείς θεμελιώσεις για την οικονομική επιστήμη. Η μελέτη της ιστορικής εξέλιξης των κοινωνιών παρέχει ασφαλέστερες θεμελιώσεις που η ιστορική εξέλιξη προσεγγίζει, όχι από τη σκοπιά των διαρκώς μεταβαλλόμενων μορφών του οικονομικού βίου, αλλά από τη σκοπιά της συνέχειας και της ενότητας της οικονομικής ουσίας, η «αποκάλυψη» της οποίας είναι έργο της ίδιας της ιστορικής εξέλιξης των κοινωνιών και γίνεται δυνατή με αναφορά στα σύγχρονα και σταθερά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου χαρακτήρα.

Ακολουθώντας τη διάκριση του A.Marshall μεταξύ «τακτικής» και «στρατηγικής» είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι, στα καθήκοντα της «τακτικής» ανήκει η προσηλωμένη ιστορική έρευνα στα επιμέρους γεγονότα και φαινόμενα. Με τη βοήθεια της ιστορικής έρευνας ασκείται κριτική σε αφελείς και απλοϊκές σχέσεις αιτιότητας, αλλά και σε βεβιασμένες - δογματικές χρήσεις της λογικής απαγωγής. Στην «τακτική» με άλλα λόγια, ανήκει ο σχετικιστικός χαρακτήρας της επιστήμης. Στα καθήκοντα της «στρατηγικής» από την άλλη μεριά, ανήκει η ανάλυση των σταθερών χαρακτηριστικών των οικονομικών φαινομένων, «σταθερότητα» που έχει αποφασιστεί βάσει επαγωγικών συλλογισμών και γενικεύσεων⁸⁷.

Η ιδέα ωστόσο μιας ενιαίας κοινωνικής επιστήμης δεν απουσιάζει εντελώς από τα επιχειρήματα του A.Marshall. Ο ερευνητής βρίσκεται αντιμέτωπος με μια ιδιόμορφη ιδέα περί κοινωνικής ολότητας, η οποία δεν παράγεται με αφαίρεση ως προς τα ουσιώδη της χαρακτηριστικά, αλλά με πρόσθεση των επιμέρους πλευρών της.

Η γνώση της κοινωνικής ολότητας είναι ασφαλέστερη όταν περιορίζεται στις επιμέρους πλευρές της και όταν γίνεται θετική, ενώ η γνώση της σχέσης αυτών των πλευρών είναι λιγότερο ασφαλής και ωστόσο επιθυμητή δεδομένου ότι προσδίδει στην ασφαλή γνώση του επιμέρους την προσήκουσα αναλογία. Η ιδέα της ενιαίας κοινωνικής επιστήμης έχει τελεολογική βάση καθώς η ενότητα αυτή αποτελεί ένα «τέλος» προς το οποίο τείνει η κοινωνική επιστήμη, αναζητώντας την ενότητα αυτή στις δυνάμεις του ανθρώπινου χαρακτήρα. Ως προς αυτή την τελεολογική της διάσταση, η ιδέα της ενιαίας κοινωνικής επιστήμης είναι επιθυμητή.

⁸⁷ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.92-93 / Marshall Alfred (1920), *Principles of Economics (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)*, An Introductory Volume, 8η έκδοση, London Macmillan.

Αυτή η θεμελιωμένη ιδέα περί ενιαίας κοινωνικής επιστήμης αντιστοιχεί στην ιδέα της κοινωνικής ολότητας, η οποία επίσης έχει τελεολογική θεμελίωση στην ενότητα των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα. Επομένως, τόσο η συγκρότηση, όσο και η συνεχής εξέλιξη του κοινωνικού οργανισμού φαίνεται να δεσμεύεται από την αξιακή επιταγή της ανάπτυξης των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα. Ωστόσο αυτή η δέσμευση εξασθενίζει, εξαιτίας της ποικιλομορφίας και του μεταβαλλόμενου χαρακτήρα των επιμέρους πλευρών που συναποτελούν την κοινωνική ολότητα, αλλά και των συνθηκών και παραγόντων που ενεργοποιούν τις δυνάμεις του ανθρώπινου χαρακτήρα.

Το ενδιαφέρον της οικονομικής επιστήμης για τρέχουσες πρακτικές υποθέσεις αναφέρεται στο εφαρμοσμένο τμήμα που διακρίνεται από το καθαρό και το μεταβαλλόμενο χαρακτήρα των πρακτικών ζητημάτων. Το ενδιαφέρον αυτό δεν είναι επαρκές θεμέλιο για την κατασκευή μιας επιστήμης των σκοπών κατά τον τρόπο του όψιμου ωφελισμού. Παράλληλα, η εκπαίδευση των οικονομολόγων οφείλει να «υπακούει» σε αυτή την εσωτερική διάκριση της οικονομικής επιστήμης σε *καθαρή* και σε *εφαρμοσμένη*. Η διάκριση αυτή γίνεται, μάλιστα, περισσότερο ευκρινής με αναφορά στις νοητικές δυνάμεις, η καλλιέργεια των οποίων είναι απαραίτητη για την επιστημονική συγκρότηση των οικονομολόγων.

Σύμφωνα με τον A.Marshall, τρεις είναι οι νοητικές δυνάμεις που είναι αναγκαίες για τον οικονομολόγο:

- η αισθητηριακή αντίληψη (Perception),
- ο λόγος (Reason) και
- η φαντασία (Imagination)⁸⁸.

Η αισθητηριακή αντίληψη και ο λόγος αντιστοιχούν στο θετικιστικό μέρος της οικονομικής επιστήμης, δηλαδή στην παρατήρηση των δεδομένων, στην κατάταξη τους ανά ομάδες και στην αιτιακή τους ανάλυση.

Η φαντασία, ωστόσο, σύμφωνα με τον A.Marshall χρειάζεται περισσότερο από τις υπόλοιπες και αντιστοιχεί στη μέθοδο της εξακρίβωσης των πιο απόμακρων και λιγότερο εμφανών αιτιοτήτων που προκύπτουν κατά τη σύνθεση των επιμέρους φαινομένων. Ταυτόχρονα, η νοητική δύναμη της φαντασίας διασφαλίζει και τη μετάβαση από τις νοητικές-γνωστικές προς τις πρακτικές δυνάμεις και κατά κύριο λόγο προς τη δύναμη της συμπάθειας, η οποία «*επιτρέπει στους ανθρώπους να μπαίνουν στη θέση, όχι μόνο των συντρόφων τους, αλλά και των άλλων τάξεων*».

⁸⁸ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.94-95.

Η ανάπτυξη της γνωστικής διαδικασίας συνοδεύεται από την καλλιέργεια του ηθικού χαρακτήρα του επιστήμονα. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι, ενώ η καλλιέργεια της δύναμης της φαντασίας επιτρέπει την έστω και εποπτική αποκατάσταση της κοινωνικής ολότητας ως γνωστικού αντικειμένου, η καλλιέργεια της δύναμης της συμπάθειας επιτρέπει την ορθή συσχέτιση των μερών της κοινωνικής ολότητας, ορθότητα που έχει ως προφανές τεκμήριο τη συναίνεση των επιστημόνων.

3.2.3. Ο προσδιορισμός της τιμής και της οικονομικής αξίας των αγαθών.

Ο προσδιορισμός της τιμής και της οικονομικής αξίας των αγαθών συντελείται, σύμφωνα με τον A.Marshall, από την ταυτόχρονη επίδραση των δυνάμεων της ζήτησης και της προσφοράς. Με άλλα λόγια, «*αιτία*» της οικονομικής αξίας αποτελεί τόσο το όφελος, όσο και το κόστος παραγωγής. Αν η προσφορά ενός αγαθού θεωρηθεί σταθερή ή δεδομένη, τότε είναι δυνατό να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι, προσδιοριστική αιτία της οικονομικής αξίας είναι το όφελος και η επιθυμία προς απόκτηση του.

Από την άλλη μεριά, αν η ζήτηση ενός αγαθού θεωρηθεί σταθερή ή δεδομένη, τότε πάλι είναι δυνατό να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η οικονομική αξία αυτού του αγαθού προσδιορίζεται από το κόστος παραγωγής του. Έτσι, το όφελος και η επιθυμία απόκτησης ενός αγαθού εμφανίζονται ως προσδιοριστικές αιτίες της αγοραίας του αξίας, ενώ το κόστος παραγωγής και οι προσπάθειες που έχουν καταβληθεί για την παραγωγή του εμφανίζονται ως προσδιοριστικές αιτίες της κανονικής του αξίας.

Αυτή η δυαδικότητα ως προς τις προσδιοριστικές αιτίες της οικονομικής αξίας, σε τελική ανάλυση, επιλύεται υπέρ της υποκειμενικής θεωρίας της αξίας για μια σειρά λόγους που προβάλλονται ρητά από τον ίδιο τον A. Marshall.

Για τον A.Marshall η απροσδιοριστία και η έλλειψη πρόβλεψης των πολλαπλών επιρροών που επιδρούν κατά τον προσδιορισμό της οικονομικής αξίας δεν επιτρέπουν την αντικειμενική σύνδεση.

Αντί λοιπόν του όρου «*φυσική αξία*» εισάγεται η έννοια της «*κανονικής αξίας*», η οποία έχει το πλεονέκτημα ότι κάνει σαφή την αναφορά του προσδιορισμού στην μακροπρόθεσμη προοπτική με αποτέλεσμα όχι να παραβλέπεται η πολλαπλότητα των προσδιορισμών, αλλά να υποτίθεται ότι ισοφαρίζονται οι αντικρουόμενες επιδράσεις τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι προσδιορισμοί να θεωρούνται σταθεροί. Αυτή η αποσύνδεση της έννοιας της «*κανονικής αξίας*» από τους υποκειμενικούς της προσδιορισμούς επαναλαμβάνεται κατά τον προσδιορισμό της ίδιας της έννοιας του κόστους παραγωγής από τον A. Marshall.

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται διάκριση ανάμεσα στο χρηματικό κόστος παραγωγής που προσεγγίζεται από τη σκοπιά του επιχειρηματία και στο πραγματικό κόστος παραγωγής που προσεγγίζεται από τη σκοπιά των κοινωνικών προβλημάτων. Με την εισαγωγή της έννοιας του πραγματικού κόστους παραγωγής εισάγεται η κοινωνική διάσταση της αξίας, η οποία μεταγενέστερα αναδεικνύεται σε προνομιακό αντικείμενο της «οικονομικής της ευημερίας».

Πρόκειται για μια διαδικασία λογικής μετάβασης από την ατομική, υποκειμενική στην συνολική, κοινωνική διάσταση της οικονομικής αξίας, μετάβαση που στηρίζεται στην εφαρμογή της οριακής ανάλυσης, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της θεμελιώδους ιδέας της συνέχειας αλλά και της κατανόησης της προσφοράς ως «μιας βαθμιαίας διαδικασίας, η οποία υπόκειται σε κάθε στάδιο επιδράσεις που ασκούνται από τα ποικίλα μέσα παραγωγής και από τις ποικίλες προσδοκίες ως προς τους όρους εισαγωγής του προϊόντος στην αγορά»⁸⁹.

Η αναφορά του A.Marshall στις κατηγορίες των αγαθών στον αναπροσδιορισμό της έννοιας του πλούτου υποδηλώνει ότι, η ισχύς της υποκειμενικής θεωρίας της αξίας εξαρτάται από συνθήκες και πλαίσια κοινωνικών σχέσεων. Αυτά τα πλαίσια δεν είναι μόνο προφανή ως προς την «κοινωνικότητα» τους, αλλά κατά κύριο λόγο εξασφαλίζουν τη θετική τους αξιολόγηση. Συνεπώς, στην υποκειμενική αξιολόγηση της οικονομικής αξίας σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις των ατόμων υπεισέρχονται ως κοινωνικές και ηθικό-πρακτικές συνθήκες, ηθικές αξιολογήσεις των κοινωνικών σχέσεων.

Μια κοινωνική και ηθικό-πρακτική συνθήκη εισάγεται κατά τη συζήτηση της έννοιας της εργασίας και της παραγωγής. Η έννοια της εργασίας αναπροσδιορίζεται ως εργασία που σκοπεύει στην παραγωγή οφελών, ώστε να είναι συμβατή προς τις απαιτήσεις της υποκειμενικής θεωρίας της αξίας και στο σκοπό της ικανοποίησης υποκειμενικών αναγκών. Παράλληλα εισάγεται η έννοια των «αναγκαίων», όπου σχετικοποιείται ο υποκειμενικός χαρακτήρας στους σκοπούς της εργασιακής και της παραγωγικής δραστηριότητας.

Γίνεται επίσης σαφές ότι, η έννοια των αναγκαίων δεν προσδιορίζεται σε σχέση με τη δυνατότητα διαβίωσης, αλλά σε σχέση με την αποδοτικότητα μιας κοινωνικής τάξης και συγκεκριμένα της εργατικής τάξης. Αυτός ο τύπος προσδιορισμού της έννοιας των «αναγκαίων» σε σχέση με την αποδοτικότητα μιας από τις «βιομηχανικές τάξεις» ενέχει δύο επιμέρους συνέπειες.

⁸⁹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.99-100.

Από τη μια μεριά συνεπάγεται τη συμβατότητα της έννοιας των «*αναγκαίων*» προς την υποκειμενική θεωρία της αξίας, στο βαθμό που το εισόδημα καθορίζεται σε σχέση με το σκοπό της παραγωγής οφελών. Από την άλλη μεριά αναδεικνύει τις κοινωνικές και ηθικό-πρακτικές συνθήκες της υποκειμενικής θεωρίας της αξίας και μάλιστα παράγει αυτές τις συνθήκες μέσω της οριακής ανάλυσης συσχετίζοντας την αύξηση του εισοδήματος με μεγαλύτερη από την αναλογούσα αύξηση της αποδοτικότητας στο βαθμό που τα «*αναγκαία*» κατασκευάζονται ως κοινωνικό και ηθικό-πρακτικό όριο της αποδοτικότητας της οικονομίας.

Ειδικότερα, η κατανόηση της έννοιας των δραστηριοτήτων ως «*γενεσιουργού αιτίας*» των υποκειμενικών αναγκών είναι συμβατή προς τη θεμελιώδη ιδέα της εξέλιξης του κοινωνικού οργανισμού και της ανάπτυξης των επιμέρους «*οργάνων*» του.

Η συνεχής εξέλιξη και διαφοροποίηση των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων επιτρέπει στον A.Marshall να αναδείξει την ανάμειξη εγωισμού και αλληλεγγύης στα κίνητρα των δραστηριοτήτων και να υπογραμμίσει την πολυπλοκότητα και το μεταβαλλόμενο χαρακτήρα των εκβάσεων της κοινωνικής πράξης. Η ανάδειξη των δραστηριοτήτων, ως αιτίας των υποκειμενικών αναγκών, επιτρέπει την κατανόηση της ικανοποίησης τους ως σκοπού των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων.

Η εσωτερίκευση της έννοιας των υποκειμενικών αναγκαίων στη λογική της ιστορικής εξέλιξης και διαφοροποίησης των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων σημαίνει ότι, κατά τον προσανατολισμό των δραστηριοτήτων στον οικονομικό σκοπό της ικανοποίησης αυτών των αναγκών, είναι δυνατό να εισχωρήσουν ηθικές ιδέες και συναισθήματα καθώς και επιμέρους αξιολογήσεις των κοινωνικών δρώντων. Επομένως, το τι είναι υποκειμενικές ανάγκες και το πως θα ικανοποιηθούν αυτές εξαρτάται από την επίδραση αυτών των ηθικό-πρακτικών στοιχείων.

3.2.4. Ο προσδιορισμός της εκπαίδευσης και ο συσχετισμός της με τον παραγωγικό συντελεστή της εργασίας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έννοια της εκπαίδευσης, η οποία κατά τον A.Marshall, κατασκευάζεται σε σχέση με τον παραγωγικό συντελεστή «*εργασία*», αλλά και σε σχέση με τον παραγωγικό συντελεστή, όπως αποδίδεται με τον όρο «*βιομηχανική οργάνωση*».

Ακολουθώντας την πρακτική της πολιτικής οικονομίας της εποχής του, ο A.Marshall συγκαταλέγει στους παραγωγικούς συντελεστές την περίφημη τριάδα:

- εργασία,
- κεφάλαιο,
- γη.

Στον παραγωγικό συντελεστή «κεφάλαιο» περιλαμβάνεται, σύμφωνα με τον A.Marshall, «όλο εκείνο το απόθεμα του πλούτου το οποίο στην περίπτωση αυτή προσεγγίζεται από τη σκοπιά του παραγωγικού συντελεστή παρά από τη σκοπιά της άμεσης πηγής ικανοποίησης». Το κεφάλαιο και η οργάνωση είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης εργασίας, όπως αυτή λαμβάνει χώρα με τη βοήθεια της φύσης και όπως κατευθύνεται από τη δύναμη του να προβλέπει το μέλλον και από την επιθυμία του να εξασφαλίζει τα απαραίτητα εφόδια γι' αυτό. Εάν ο χαρακτήρας και οι δυνάμεις του ανθρώπου και της φύσης θεωρηθούν δεδομένες, τότε η ανάπτυξη του πλούτου και της γνώσης καθώς και της οργάνωσης έπονται κατά τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος.

Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται από τον A.Marshall, ως ένας από τους κυριότερους μη-οικονομικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το επίπεδο ισορροπίας στην αγορά εργασίας και κατά επέκταση τόσο την ποσότητα του παραγωγικού συντελεστή «εργασία», όσο και την τιμή του, το μισθό.

Στόχος της εκπαίδευσης από τη σκοπιά της αγοράς εργασίας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ειδικοτήτων, ώστε να αυξάνεται η αποδοτικότητα της εργασίας. Η διερεύνηση της ανειδίκευτης εργασίας επιτρέπει στον A.Marshall να αναδείξει τη συνεχή εξέλιξη και πρόοδο των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα ανάλογα με τις εποχές και τις διαφορετικές χώρες.

Επίσης, επισημαίνει το σχετικό πλεονέκτημα της σύγχρονης εποχής, το οποίο συνίσταται στη διαρκώς αυξανόμενη κινητικότητα του παραγωγικού συντελεστή «εργασία» που δεν οφείλεται στην καταστροφή «παραδοσιακών» ειδικοτήτων, αλλά κυρίως στη γενίκευση ορισμένων ιδιοτήτων τόσο ως προς τις δεξιότητες, όσο και ως προς τον ίδιο τον ανθρώπινο χαρακτήρα. Τα στοιχεία αυτά ο A.Marshall, τα αποδίδει με τον όρο «γενική ικανότητα», σε αντιδιαστολή προς την «ειδικευμένη ικανότητα».

Η διάκριση ανάμεσα στη «γενική ικανότητα» και στην «ειδικευμένη ικανότητα» παραπέμπει κατά τον A.Marshall,

- στη διάκριση ανάμεσα στις γενικές συνθήκες αναπαραγωγής της σχέσης μεταξύ εργασίας και παραγωγικού μέσου και στις ειδικές συνθήκες αναπαραγωγής αυτής της σχέσης και
- στη διερεύνηση της θεσμικής αποκρυστάλλωσης αυτών των δύο τύπων σχέσεων στη γενική εκπαίδευση και στην τεχνική εκπαίδευση.

Αυτοί οι δύο τύποι συνθηκών προσεγγίζονται από τη σκοπιά της βιομηχανικής αποδοτικότητας. Ωστόσο, επισημαίνεται η συνθετότητα και πολυπλοκότητα της σχέσης, όπου επιτυγχάνεται η αποδοτική σύνδεση μεταξύ εργασίας και παραγωγικού μέσου.

Όπως υποστηρίζεται το σχολείο, μαζί με την οικογένεια και τις καθημερινές συναναστροφές, αποτελεί το βασικότερο ίσως θεσμό της γενικής εκπαίδευσης, με άλλα λόγια της εκπαιδευτικής λειτουργίας ως σκοπού της ανάπτυξης της γενικής ικανότητας. Κατά τον A.Marshall, «...η ανάπτυξη που επιτυγχάνεται στο πλαίσιο του σχολείου είναι σημαντική όχι τόσο πολύ καθεαυτή, αλλά σε σχέση με τη δύναμη για μελλοντική πρόοδο την οποία παρέχει το σχολείο. Διότι μια αληθινά ελεύθερη γενική εκπαίδευση προσαρμόζει το πνεύμα στη χρήση των καλύτερων δυνάμεων του στην οικονομία και στη χρήση της οικονομίας ως μέσου για την ανάπτυξη της καλλιέργειας»⁹⁰.

Στο σημείο αυτό, ο A. Marshall υποστηρίζει την ιδιαίτερη «λογική» της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η οποία κατά ένα μεγάλο ποσοστό αυτονομείται από τη «λογική» της επιχειρηματικότητας και της οικονομίας με τη στενή σημασία του όρου.

Η συγκρότηση και η λειτουργία των θεσμών της γενικής εκπαίδευσης «αφαιρούν» μεγάλο ποσοστό από τις άμεσες επιταγές της αποδοτικής χρήσης των παραγωγικών μέσων, στο βαθμό που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις «ανάγκες» και τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους βιομηχανικών κλάδων, αλλά και στο βαθμό που είναι προσανατολισμένες ή οφείλουν να είναι προσανατολισμένες προς τη μελλοντική πρόοδο.

Με τις δύο αυτές έννοιες η γενική εκπαίδευση, η ανάπτυξη δηλαδή της γενικής ικανότητας, κατανοείται ως κοινωνική συνθήκη του ορθού συνδυασμού ανάμεσα στον παραγωγικό συντελεστή «εργασία» και στους λοιπούς παραγωγικούς συντελεστές. Επειδή μάλιστα, η γνώση αποτελεί μέρος του παραγωγικού συντελεστή «κεφάλαιο», ο χαρακτηρισμός αυτής της γνώσης ως στοιχείου της γενικής ικανότητας μπορεί να ερμηνευθεί ως στοιχείο «κοινωνικοποίησης του κεφαλαίου». Η κοινωνικοποίηση αυτή αντανακλάται στο γενικό και στο δημόσιο χαρακτήρα των θεσμών που είναι επιφορτισμένοι με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της γενικής ικανότητας.

Με τη σειρά της, η ανάπτυξη της γενικής ικανότητας εμπλουτίζει το περιεχόμενο και τις δεξιότητες αυτού που ο κοινός νους εκλαμβάνει εσφαλμένα ως «ανειδίκευτη εργασία». Παράλληλα διευρύνει την έννοια της βιομηχανικής αποδοτικότητας, όταν την εντάσσει σε ένα πλαίσιο θετικά αξιολογημένων κοινωνικών σχέσεων και θεσμικών πλεγμάτων.

⁹⁰ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.105-106/ Marshall Alfred (1920), *Principles of Economics (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)*, An Introductory Volume, 8η έκδοση, London Macmillan.

Δίπλα από τη γενική ικανότητα υπάρχει η εξειδικευμένη ικανότητα, που η ανάπτυξή της αποτελεί ειδικό καθήκον και στόχο της λειτουργίας των θεσμών της τεχνικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η σχέση μεταξύ του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των άμεσων επιταγών της βιομηχανικής αποδοτικότητας είναι περισσότερο άμεση.

Οι σύγχρονοι θεσμοί της τεχνικής εκπαίδευσης έρχονται να αντικαταστήσουν τον απαρχαιωμένο θεσμό της μαθητείας που δεν ανταποκρίνεται πλέον στις σύγχρονες συνθήκες. Αυτή ακριβώς η διαφοροποίησή του υποδηλώνει έναν αναπροσδιορισμό των αντικειμένων, αλλά και της σχέσης της τεχνικής εκπαίδευσης προς τις «ανάγκες» της βιομηχανικής παραγωγής.

Ο προσανατολισμός της ανάπτυξης της εξειδικευμένης ικανότητας προς τις συνθήκες της αποδοτικότητας γίνεται ευκρινής με την αντιδιαστολή μεταξύ του παραδοσιακού συστήματος της μαθητείας και των σύγχρονων θεσμών της τεχνικής εκπαίδευσης. Με την έννοια αυτή, η τεχνική εκπαίδευση δεν αποτελεί «οργανικό» κομμάτι της παραγωγικής διαδικασίας, αφού μια τέτοια «οργανική σύνδεση» σύμφωνα με τον A.Marshall, θα είχε την ανεπιθύμητη συνέπεια του παρεμποδισμού της ανάπτυξης των δυνάμεων εκείνων που συναποτελούν την εξειδικευμένη ικανότητα.

3.2.5. Οι δαπάνες της εκπαίδευσης ως στοιχείο εθνικής επένδυσης.

Η κατανόηση των δαπανών της εκπαίδευσης ως εθνικής επένδυσης προσδίδει ένα γενικότερο και δεσμευτικό προσανατολισμό στην εκπαιδευτική λειτουργία, στο βαθμό που «δίνει στη μάζα του λαού πολύ μεγαλύτερες ευκαιρίες από εκείνες που θα μπορούσε να εξασφαλίσει από μόνη της. Αφού με τη βοήθεια αυτών των δαπανών πολλοί που θα είχαν πεθάνει άσημοι, απέκτησαν τη δυνατότητα και την απαιτούμενη αφετηρία για να εκδηλώσουν τις λανθάνουσες ικανότητες τους»⁹¹.

Η κατανόηση των δαπανών για την εκπαίδευση ως εθνική επένδυση αναπροσδιορίζει τις υποκειμενικές σκοπιές, με αφετηρία τις οποίες η τιμή προσφοράς ενός αγαθού προσδιορίζεται ως προς το τεχνικό της μέρος, σε σχέση με το αρνητικό όφελος ή την εργασία θεωρημένη ως αρνητικό εμπόρευμα.

Αυτή η αξιολογική διάσταση της εκπαίδευσης και των δαπανών για την εκπαίδευση εμφανίζεται από το χαρακτηρισμό των ιδιωτικών δαπανών ως «καθήκοντος των γονέων».

⁹¹ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.107.

Πιο συγκεκριμένα, ο χαρακτηρισμός αυτός αναφέρεται κατά κύριο λόγο στα κίνητρα των γονέων να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με το απαραίτητο επίπεδο εκπαίδευσης. Τα κίνητρα αυτά είναι σύμφωνα με τον A.Marshall, δύο ειδών.

- Τα κίνητρα που συμπίπτουν με τις ηθικές ποιότητες *«της έλλειψης εγωισμού και της τρυφερής προσήλωσης»* και
- Τα κίνητρα που προσδιορίζονται σε ένα *«πνευματικό ήθος»* (habit of mind), που η ενεργοποίηση του καθιστά δυνατή *«τη σαφή αναγνώριση του μέλλοντος, τη θεώρηση ενός απόμακρου γεγονότος ως εξίσου σημαντικού με το εάν το γεγονός αυτό ήταν άμεσο (την προεξόφληση του μέλλοντος με χαμηλό επιτόκιο). Αυτό το ήθος αποτελεί μείζον προϊόν και μείζονα αιτία του πολιτισμού...»*.

Ο εντοπισμός από τον A.Marshall της διαμόρφωσης του επιπέδου των ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση με αφετηρία τα καλλιεργημένα κίνητρα των γονέων, καλλιέργεια που αντανακλάται τόσο στις ηθικές ποιότητες της έλλειψης εγωισμού, όσο και στο *«πνευματικό ήθος»* το οποίο επιτρέπει οι ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση να λάβουν χώρα ως επενδυτικές δαπάνες, αναδεικνύει τον τρόπο αναγνώρισης από τους μεμονωμένους οικονομικούς δρώντες της εκπαίδευσης ως κοινωνικής και ηθικής συνθήκης των υποκειμενικών τεχνικό-οικονομικών υπολογισμών.

3.2.6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και ο συσχετισμός της με την εργασία, τη βιομηχανική οργάνωση και την κοινωνική πρόοδο.

Η περιγραφή της εκπαίδευσης ως κοινωνικής και ηθικό-πρακτικής συνθήκης της υποκειμενικής θεωρίας της αξίας δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση του συντελεστή παραγωγής *«εργασία»*. Ιδιαίτερα κατά τον A.Marshall, αποδίδεται ως συνθήκη συνάντησης του παραγωγικού συντελεστή *«εργασία»* με ότι αναφέρεται στη έννοια της γνώσης, αλλά και στον όρο *«βιομηχανική οργάνωση»*.

Στην περίπτωση αυτή επισημαίνεται η σχέση της εκπαίδευσης προς την ολότητα των κοινωνικό-οικονομικών σχέσεων, αφού ο όρος *«βιομηχανική οργάνωση»* εκλαμβάνεται ως συνώνυμος του όρου τεχνικός καταμερισμός της εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση δεν αποτελεί προϋπόθεση με την οποία είναι δυνατή η σύλληψη του συνόλου των κοινωνικών σχέσεων στην αναγκαία σύνδεσή του με το *«κοινό αγαθό»*, αλλά μάλλον συνθήκη εξισορρόπησης των επιμέρους οργάνων της κοινωνικής ολότητας σε μια μεταβαλλόμενη και ενδεχόμενη *«ορθή»* σχέση.

Χαρακτηριστικές είναι οι αντιλήψεις του A.Marshall όπως διατυπώνονται στο απόσπασμα, «... η πρόοδος πρέπει να είναι βαθμιαία και σχετικά βραδεία. Η βραδύτητα της οφείλει να είναι ανάλογη με την αυξανόμενη κυριαρχία και τον έλεγχο του ανθρώπου πάνω στην τεχνική και στις φυσικές δυνάμεις... Γιατί μολονότι οι θεσμοί είναι δυνατό να αλλάζουν με ραγδαίους ρυθμούς, ωστόσο εάν οι αλλαγές αυτές πρόκειται να έχουν διάρκεια και αντοχή, οφείλουν να είναι προσήκουσες προς τον άνθρωπο. Δεν μπορούν να διατηρήσουν τη σταθερότητα τους εάν αλλάζουν με ρυθμούς γρηγορότερους από εκείνους με τους οποίους αλλάζει ο άνθρωπος. Έτσι, η ίδια η πρόοδος αυξάνει την αμεσότητα της προειδοποίησης ότι στον κόσμο της οικονομίας *Natura non Facit Saltum* (Η Φύση δεν κάνει άλματα)»⁹².

Διαφαίνεται λοιπόν ότι, τόσο το περιεχόμενο της προόδου, όσο και η βραδύτητα ή η ταχύτητα της επέλευσης της εξαρτάται σύμφωνα με τον A.Marshall, από την πρόοδο του ανθρώπινου χαρακτήρα που μεταβάλλεται ανάλογα με τις ιστορικές περιστάσεις. Η εκπαίδευση επομένως, ως συνθήκη αυτής της προσαρμογής των μερών του κοινωνικού οργανισμού κατά τη συνεχή εξέλιξη του, προσανατολίζεται αφενός στην ορθή χρήση των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα και αφετέρου στη διατήρηση της διαφοροποίησης δίπλα από την «ολοκλήρωση» και τη συνοχή. Ειδικότερα, η «ορθή» εκπαίδευση των δυνάμεων αυτών θεματοποιείται στον καταμερισμό της εργασίας στο εσωτερικό της μεγάλης επιχείρησης. Με την έννοια αυτή, η οργάνωση της σύγχρονης μεγάλης επιχείρησης προσεγγίζεται ως «σύνθεση» επιμέρους καθηκόντων η «ορθή» διευθέτηση και εξισορρόπηση των οποίων έχει ως συνθήκη την ορθή διευθέτηση και εξισορρόπηση μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας των δυνάμεων εκείνων που αντιστοιχούν σε αυτά τα επιμέρους καθήκοντα.

Η αποδοτική λειτουργία της σύγχρονης επιχείρησης εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό από την επιτυχή επιτέλεση αυτού του ηγετικού καθήκοντος, που δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσχέρειες στην ορθή επιλογή και χρήση του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού της επιχείρησης, όπως τα μηχανήματα, αλλά κυρίως στην ορθή επιλογή και χρήση των εργαζομένων και των υπαλλήλων.

Οι δυσχέρειες αυτές είναι άμεση συνάρτηση του μεγέθους της επιχείρησης, όπου αναλόγως είναι σχεδόν αδύνατη η αξιολόγηση του εργατικού δυναμικού στη βάση της στενής επαφής και της συνεχούς παρατήρησης μέσω των οποίων είναι δυνατή «η συγκεκριμένη και ακριβής γνώση των χαρακτήρων των υπαλλήλων».

⁹² Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.109-110 / Marshall Alfred (1920), *Principles of Economics (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)*, An Introductory Volume, 8η έκδοση, London Macmillan.

Παρατηρούνται επίσης, ανάλογες δυσχέρειες στη μιμητική κατάρτιση που στις σύγχρονες κοινωνίες έδωσε τη θέση της στην κατάρτιση της τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι, οι *«γενικές δυνάμεις του νέου ανθρώπου είναι περισσότερο ανεπτυγμένες, όταν ξεκινάει να εργάζεται στη μεγάλη επιχείρηση»*. Αυτό το στοιχείο επισημαίνει ο A.Marshall και έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα, διότι αναφέρεται στο τυπικό για τις σύγχρονες κοινωνίες γνώρισμα του χωρισμού της εκπαίδευσης από την παραγωγική και εργασιακή διαδικασία.

Στο βαθμό που η εργασιακή διαδικασία *«χάνει»* τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό χαρακτήρα και περιεχόμενο της, υπονομεύεται ο ρόλος, το καθήκον και η λειτουργία του εργοδότη ως *«εκπαιδευτή»*. Η υπονόμηση της εργασιακής διαδικασίας ως εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι πολλά από τα εργασιακά καθήκοντα που ήταν επιφορτισμένα τα νεαρά άτομα έχουν μεταφερθεί στις μηχανές και αφετέρου η απώλεια αυτή έχει αντισταθμισθεί από την εξέλιξη της τεχνικής εκπαίδευσης, όπως παρέχεται σε σχολεία συνεχούς κατάρτισης.

Αυτή η σύγχρονη και πολύπλοκη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής και εργασιακής διαδικασίας θέτει το ζήτημα της αποδοτικής χρησιμοποίησης της εργασίας στη μεγάλη επιχείρηση σε στενό συσχετισμό τόσο με την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης, όσο και με την ευελιξία στη χρήση της εργασίας στο εσωτερικό των παραγωγικών μονάδων. Σε σχέση με το πρώτο στοιχείο, ο A.Marshall επισημαίνει ορισμένες μεταβολές που είναι αναγκαίες σε σχέση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει τη μερική αντικατάσταση της ορθογραφίας με μαθήματα σχεδίου και φυσικής που θα μπορούσαν *«να εμφυτεύσουν το σπόρο για την ανάπτυξη των δυνάμεων της παρατήρησης και της λογικής και με τον τρόπο αυτό θα προετοιμάζαν το πνεύμα των νέων για την εργασία και τις ευθύνες του βίου»*. Όσο αφορά το στοιχείο της ευέλικτης χρησιμοποίησης της εργασίας και των εργαζομένων κατά την παραγωγική διαδικασία, ο A.Marshall επισημαίνει ότι στη σύγχρονη επιχείρηση δεν υφίσταται ένα διακριτό *«καθήκον»*, το οποίο δεν θα εξαντλείται απλώς στην επιτήρηση των εργαζομένων, αλλά θα εκτείνεται στη μελέτη των ικανοτήτων του κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά. Ο μετριάσμος του *«χωρισμού»* αποτελεί βασικό καθήκον της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού, όπως υποστηρίζεται *«η κύρια λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύσει δυνάμεις, δηλαδή να τις βοηθήσει να εκδηλωθούν, να τις αναδείξει και να τις αναπτύξει»*. Έτσι, στο εσωτερικό της μεγάλης επιχείρησης ο καταμερισμός της εργασίας εμφανίζεται ως ιεράρχηση *«καθηκόντων»* με την *«επιχειρηματική δύναμη»* να κατέχει την κορυφαία θέση. Ανάλογα και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης παρατηρείται μια αντίστοιχη ιεράρχηση των εκπαιδευτικών θεσμών, με τους θεσμούς της ανώτερης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης να κατέχουν την κορυφαία θέση.

3.2.7. Το πρότυπο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σύνδεση της λειτουργίας της εκπαίδευσης με το κριτήριο της ορθής και αποδοτικής λειτουργίας της σύγχρονης μεγάλης επιχείρησης συνεπάγεται τον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης εκείνων των δυνάμεων που είναι απαραίτητες για την αποδοτική λειτουργία. Με τον τρόπο αυτό, τίθεται μεταξύ των άλλων και το αίτημα αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας, τουλάχιστον κατά την επικρατούσα εκδοχή του. Σύμφωνα με αυτό, η εκπαίδευση έχει ως πρωταρχικό καθήκον τον εφοδιασμό του σπουδαστή με πληροφορίες, περιγραφές των φαινομένων και με έτοιμα υποδείγματα εξήγησης τους.

Το πρότυπο του εκπαιδευτικού συστήματος που προβάλλει ο A.Marshall, προσδιορίζεται αφενός στην κύρια και βασική λειτουργία της εκπαίδευσης ως ανάπτυξη των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα. Αφετέρου από το γεγονός ότι, όπως στο εσωτερικό της μεγάλης επιχείρησης η ανάπτυξη των επιμέρους οργάνων και ο συσχετισμός τους είναι συνεχής και κορυφώνεται στη σύνθετη ως προς το όλο ανάπτυξη της «*επιχειρηματικής δύναμης*», έτσι και στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος η συγκρότηση των εκπαιδευτικών θεσμών είναι συνεχής. Η συνέχεια των εκπαιδευτικών θεσμών συναρτάται προς την ανάπτυξη εκείνων των δυνάμεων όπου είναι «*ικανά τόσο τα παιδιά, όσο και οι νέοι να αναπτύξουν στη συγκεκριμένη φάση ανάπτυξης στην οποία ευρίσκονται*», ενώ κορυφώνεται στους θεσμούς της ανώτερης και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, βασικό μέλημα των οποίων είναι η ανάπτυξη της «*επιχειρηματικής δύναμης*».

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι κατά τη νηπιακή φάση η διδασκαλία και η εκπαίδευση θα πρέπει να προσανατολίζεται στην ανάπτυξη των πιο απλών δυνάμεων, «*η ταξινόμηση λουλουδιών είναι ίσως περισσότερο παιδευτική για το πολύ μικρό παιδί, από ότι είναι τα τυπικά μαθήματα γλωσσικής διδασκαλίας*».

Στην επόμενη φάση της στοιχειώδους εκπαίδευσης η διδασκαλία θα πρέπει να κατευθύνεται στη μελέτη των λέξεων, δεδομένου ότι το παιδί «*είναι ακόμα πολύ μικρό για να εφαρμόσει την επιστημονική μέθοδο στην αυθόρμητη μελέτη των πραγμάτων*»⁹³. Η μελέτη αυτή θα πρέπει να συμπληρώνεται με κάποια εκπαίδευση στη μουσική και στο σχέδιο, καθώς και στις αρχές της φυσικής επιστήμης και της ελληνικής γλώσσας.

⁹³ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.113-114 / Marshall Alfred (1920), *Principles of Economics (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)*, An Introductory Volume, 8η έκδοση, London Macmillan.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης αναπτύσσονται σύμφωνα με τον A. Marshall, οι δυνάμεις της γενικής νόησης, *«της κρίσης, της αίσθησης της αναλογίας, της χρήσης της λογικής, της αισθητηριακής αντίληψης και του γούστου... Στη φάση αυτή το παιδί είναι ταυτόχρονα αρχιτέκτονας, μηχανικός και ειδικευμένος τεχνίτης»*.

Η διαφοροποιημένη ανάπτυξη των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα αποτελεί βασικό μέλημα της επόμενης φάσης που αντιστοιχεί σε γενικές γραμμές προς τη μέση εκπαίδευση. Στη διάρκεια αυτής της φάσης η μελέτη των λέξεων δίνει τη θέση της στη μελέτη των πραγμάτων, ενώ βασικός προσανατολισμός αυτής της μελέτης είναι η διαπίστωση σχέσεων αιτιότητας μεταξύ των επιμέρους φαινομένων τόσο των φυσικών, όσο και των ιστορικών.

Η στροφή της εκπαίδευσης προς τη μελέτη των πραγμάτων συνεπάγεται την προώθηση της μελέτης των θετικών επιστημών και την υποχώρηση της μελέτης της γλώσσας, αλλά όχι και την υποχώρηση των μελετών του πνεύματος της λογοτεχνίας που στη φάση αυτή πρέπει να έρθουν στο προσκήνιο.

Η επόμενη φάση αντιστοιχεί προς την ανώτερη πανεπιστημιακή εκπαίδευση που αποβλέπει κατά βάση στην προετοιμασία των ανθρώπων για επαγγελματική σταδιοδρομία. Σε σχέση με τον προσανατολισμό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ο A.Marshall παρατηρεί ότι η τελευταία έχει ως βασικό μέλημα την εκπαίδευση στελεχών των κρατικών υπηρεσιών και όχι την εκπαίδευση επιχειρηματιών σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπως οι ΗΠΑ και η Γερμανία που έχουν ήδη υιοθετήσει αυτόν τον προσανατολισμό για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση σύμφωνα με τον A.Marshall, δεν πρέπει να εξαντλείται στη μορφή της τεχνικής εκπαίδευσης, αλλά θα πρέπει να ασκεί τους φοιτητές και σε γνωστικές περιοχές που δεν αναφέρονται άμεσα στο επιμέρους επάγγελμα ή στην επιμέρους εξειδίκευση με την οποία πρόκειται να ασχοληθούν στο μέλλον.

Η εκπαίδευση των σπουδαστών σε αυτές τις γνωστικές περιοχές ωστόσο, δεν πρέπει να είναι εντελώς άσχετη προς τη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία. Αντίθετα, η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη όχι στον εφοδιασμό των σπουδαστών με επιμέρους τεχνικές γνώσεις και πληροφορίες, αλλά στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους προς τις συνθήκες της αποδοτικής επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Αυτή η σχέση μεταξύ πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και συγκεκριμένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας στο χώρο των επιχειρήσεων εξηγείται από τον A.Marshall, με αναφορά στις θεμελιώδεις δυνάμεις που οφείλουν να καλλιεργούνται από τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία που αναπτύσσεται κατά τη φάση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον A.Marshall τρεις είναι οι βασικές δυνάμεις, η καλλιέργεια των οποίων αποτελεί βασικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης συνολικά,

- η αισθητηριακή αντίληψη,
- η φαντασία και
- η λογική.⁹⁴

Η δύναμη της αισθητηριακής αντίληψης καλλιεργείται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, ενώ η στοιχειώδης ανάπτυξη της δύναμης της φαντασίας λαμβάνει χώρα στην πρώιμη νεότητα. Τέλος, η δύναμη της λογικής δεν είναι δυνατό να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί πριν το πέρασμα στην ωριμότητα. Στο επίπεδο επομένως, της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αντιστοιχεί η ανάπτυξη της δύναμης της φαντασίας όχι όμως ως προς τις στοιχειώδεις της συνιστώσες, αλλά μάλλον ως δύναμη συνθετική τόσο της αισθητηριακής αντίληψης, όσο και της λογικής.

3.2.8. Το αγαθό της εκπαίδευσης ως επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η σχέση της εκπαίδευσης με τον παραγωγικό συντελεστή «εργασία», όπως αυτή εμφανίζεται από τη σκοπιά του ορθού συνδυασμού των συντελεστών παραγωγής, αναδεικνύει την εκπαίδευση ως συνθήκη της υποκειμενικής θεωρίας της αξίας.

Από την άλλη μεριά, η σχέση της εκπαίδευσης με τον παραγωγικό συντελεστή «εργασία», όπως αυτή εμφανίζεται από τη σκοπιά της συμμετοχής αυτού του παραγωγικού συντελεστή στο εθνικό εισόδημα, αναδεικνύει την εκπαίδευση ως συνθήκη διόρθωσης και μετριασμού των τάσεων που παρεμποδίζουν την ελεύθερη δράση των δυνάμεων της προσφοράς και της ζήτησης κατά τη διανομή του εισοδήματος και κατά επέκταση στην οριοθέτηση των κοινωνικών τάξεων.

Ιδιαίτερη σημασία για τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας έχουν δύο ιδιομορφίες,

- η πρώτη συνίσταται στο γεγονός ότι ο εργάτης ενώ πωλεί την εργασία του διατηρεί την ιδιοκτησία επί του εαυτού του,
- η δεύτερη έγκειται στο γεγονός ότι απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα προκειμένου να γίνει διαθέσιμη επιπρόσθετη εργασία εξειδικευμένης ικανότητας.

⁹⁴ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.115 / Marshall Alfred (1920), *Principles of Economics (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)*, An Introductory Volume, 8η έκδοση, London Macmillan.

Το γεγονός ότι ο εργάτης διαθέτει μόνο την εργασία του, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος παραμένει κύριος του εαυτού του είναι δυνατό να ερμηνευθεί ως μερική ανασκευή της κατά τον A.Marshall, κατανόησης της «εργασίας» και όχι της «εργασιακής δύναμης» ως συντελεστή παραγωγής.

Υποστηρίζεται έτσι ότι, «η επένδυση κεφαλαίου στην ανατροφή και την πρόωμη εκπαίδευση των εργατών... περιορίζεται από τους πόρους των γονέων στις διάφορες βαθμίδες/τάξεις της κοινωνίας, από την ικανότητα τους να προβλέπουν το μέλλον και από την προθυμία τους να θυσιαστούν για χάρη των παιδιών τους».

Αυτές οι συνθήκες επένδυσης κεφαλαίου στην εκπαίδευση της μελλοντικής εργασίας είναι ακόμα πιο περιορισμένες όσο κανείς κατεβαίνει την κοινωνική ιεραρχία και πλησιάζει τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες δεν είναι σε θέση να επενδύσουν κεφάλαιο στην εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών τους με την «ίδια ελεύθερη και τολμηρή επιχειρηματικότητα με την οποία επενδύεται κεφάλαιο για τη βελτίωση των μηχανών σε ένα καλά οργανωμένο εργοστάσιο»⁹⁵.

Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες διαβίωσης των παιδιών των κατωτέρων κοινωνικών τάξεων είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν ούτε προωθούν τόσο τη σωματική, όσο και την ηθική τους υγεία, με αποτέλεσμα να έχουν ελάχιστες ευκαιρίες για να αποκτήσουν ένα σημαντικό επίπεδο εκπαίδευσης, δεδομένου ότι από πολύ μικρή ηλικία είναι αναγκασμένα να απασχολούνται σε σκληρές και εξαντλητικές εργασίες που εμποδίζουν την ανάπτυξη των δυνάμεων τους με τελικό αποτέλεσμα να σπαταλάται ένα σημαντικό μέρος του υλικού πλούτου της χώρας.

Αυτή η αρχική ανισότητα ως προς τις συνθήκες επένδυσης σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» ενεργοποιεί μια σωρευτική διαδικασία που καταλήγει σε ολοένα και μεγαλύτερη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και σε ολοένα και μεγαλύτερη σπατάλη «ανθρωπίνων πόρων».

Η αναποτελεσματικότητα της αγοράς και του ανταγωνισμού ως μηχανισμών επίλυσης του προβλήματος της επένδυσης σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» και ο συνακόλουθος «χωρισμός» του παραγωγικού συντελεστή «εργασία» από τις συνθήκες «αναπαραγωγής» του υποδεικνύει και τον τρόπο επίλυσης του με τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική εκτός των άλλων έχει ως στόχο την αποτροπή αυτών των στρεβλωτικών τάσεων και την εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών και ισότητας πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης.

⁹⁵ Γράβαρης Ν. Διονύσης (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα, σελ.118.

Ακριβώς στο στοιχείο του μετριασμένου εγωισμού και στη θετική αξιολόγηση των συνθηκών εκείνων, η ύπαρξη των οποίων ευνοεί τη διαμόρφωση των μισθών της εργασίας σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, στηρίζεται η δημιουργία θεσμών εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε σχέση με την εκπαίδευση των νέων, όσο και σε σχέση με την τεχνική κατάρτιση και εκπαίδευση των ενηλίκων. Η διαμόρφωση τέτοιων θεσμών με αναφορά στην πρώτη ιδιομορφία του παραγωγικού συντελεστή «εργασία» αποβλέπει, εκτός από το θεμελιώδη στόχο της ανάπτυξης των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα και στην ανάσχεση της σωρευτικής διαδικασίας που έχει ως συνέπεια την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Με την έννοια αυτή, η εκπαίδευση αποτελεί συνθήκη σχετικοποίησης των ανισοτήτων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων ως προς τη συμμετοχή τους στο εθνικό εισόδημα και επομένως συνθήκη βελτίωσης του επιπέδου διαβίωσης της εργατικής τάξης.

Η δεύτερη ιδιομορφία που αναδεικνύει την εκπαίδευση ως συνθήκη συμμετοχής της εργατικής τάξης στο εθνικό εισόδημα, συνίσταται κατά τον A.Marshall, στο μακρό χρονικό διάστημα που *«απαιτείται προκειμένου να προετοιμασθεί και να καταρτισθεί η εργασία για τα καθήκοντα της και στη βραδύτητα των αποδόσεων οι οποίες είναι προϊόν αυτής της κατάρτισης»*. Στην περίπτωση αυτή ακόμα και αν οι επιλογές των γονέων είναι μετριασμένες ως προς τον εγωιστικό χαρακτήρα των κινήτρων τους, δηλαδή ακόμα και αν οι δυσχέρειες που ανακύπτουν από την πρώτη ιδιομορφία του παραγωγικού συντελεστή «εργασία» έχουν παραμερισθεί, ακόμα και τότε προκύπτουν δυσχέρειες ως προς την προσαρμογή της προσφοράς προς τη ζήτηση αυτού του παραγωγικού συντελεστή.

Οι δυσχέρειες αυτές ανακύπτουν σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο προεξοφλείται το μέλλον. Ειδικότερα, οι δυσχέρειες αυτές προκύπτουν από το γεγονός ότι, κατά το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στην επιλογή ενός επαγγέλματος από τους γονείς και στην ενασχόληση του παιδιού τους με το επάγγελμα αυτό, είναι πολύ πιθανό να έχουν *«επέλθει επαναστατικές μεταβολές ως προς τη φύση αυτού του επαγγέλματος... ορισμένες από τις οποίες δεν θα μπορούσαν να είχαν προβλεφθεί ακόμα και από τους πιο παρατηρητικούς και από τους πιο εξοικειωμένους με τις περιστάσεις αυτού του επαγγέλματος»*.

Η επισήμανση από τον A.Marshall της αδυναμίας πρόβλεψης του μέλλοντος από τη μεμονωμένη σκοπιά των γονέων και της «μυωπικής» και άκριτης προσπάθειας τους να προβλέψουν το μέλλον χωρίς τη γνώση των αιτίων που οδηγούν στις αλλαγές στα επιμέρους επαγγέλματα, αναδεικνύει την εκπαίδευση ως συνθήκη και ταυτόχρονα ως μέσο διόρθωσης αυτής της «μυωπικής» σκοπιάς και κατά επέκταση ως συνθήκη ορθής προσαρμογής της προσφοράς προς τη μελλοντική ζήτηση του παραγωγικού συντελεστή «εργασία».

Η διόρθωση της «μυωπικής» σκοπιάς σε σχέση με το μέλλον μέσω της εκπαίδευσης προϋποθέτει τόσο την ανάπτυξη των γνωστικών και ηθικών δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα, όσο και τη γνώση των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους επαγγελματιών αφενός, αλλά και μεταξύ των επαγγελματιών και της τεχνικής προόδου αφετέρου. Επιπρόσθετα προϋποθέτει γνώση των διακυμάνσεων των μισθών ανά επάγγελμα. Προϋποθέτει δηλαδή, γνώση των μακροοικονομικών συνθηκών εξισορρόπησης μεταξύ των δυνάμεων της προσφοράς και εκείνων της ζήτησης.

3.2.9. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης από την προσέγγιση του A.Marshall.

Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο και σκόπιμο να προχωρήσουμε σε ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση ως «*τυπική/ μορφική συνθήκη*» και στην εκπαίδευση ως «*περιχομενική συνθήκη*» ισχύος των οικονομικών εννοιών και των κοινωνικό-οικονομικών σχέσεων, έτσι όπως διατυπώνονται στο έργο του A.Marshall.

Η εκπαίδευση περιγράφηκε ως κοινωνική και ηθικό-πρακτική συνθήκη του ορθού συνδυασμού των συντελεστών παραγωγής, έτσι όπως αυτός ο συνδυασμός θεμελιώνεται στην υποκειμενική θεωρία της αξίας και αναπτύσσεται στο πλαίσιο της στατικής ισορροπίας μεταξύ των δυνάμεων της ζήτησης και της προσφοράς. Συνεπώς, η εκπαίδευση συνιστά «*τυπική/μορφική συνθήκη*» στο βαθμό βέβαια που ο προσδιορισμός της έλκεται από τη μορφή της στατικής ισορροπίας ανάμεσα στο σκέλος της ζήτησης και της προσφοράς.

Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση είναι δυνατό να κατανοηθεί ως «*τυπική/μορφική συνθήκη*» μόνο στο βαθμό που η κατασκευή των κοινωνικό-οικονομικών σχέσεων συντελείται με τη βοήθεια στατικών «*μηχανικών*» αναλογιών, όπως αναφέρει ο A.Marshall. Αυτός ο «*μορφικός*» χαρακτήρας της εκπαίδευσης σχετικοποιείται όσο περισσότερο οι κοινωνικό-οικονομικές σχέσεις απομακρύνονται από τις «*μηχανικές*» και όσο περισσότερο προσεγγίζουν τις «*βιολογικές*» αναλογίες.

Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε «*περιχομενική συνθήκη*» τόσο στο πλαίσιο των αναλύσεων του A.Marshall σχετικά με την εξισορρόπηση των επιμέρους οργάνων στο εσωτερικό της μεγάλης επιχείρησης, όσο και στο επίπεδο αφαίρεσης που αναλύεται και περιγράφεται το εθνικό εισόδημα και οι σχέσεις διανομής του ανάμεσα στις επιμέρους τάξεις. Έτσι, στην έννοια της διανομής του εθνικού εισοδήματος ανάμεσα στις επιμέρους τάξεις η έννοια της στατικής ισορροπίας μεταξύ ζήτησης και προσφοράς αναπροσδιορίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρουσιάζεται ως εξισορρόπηση των επιμέρους οργάνων του «*κοινωνικού οργανισμού*» με σκοπό την κοινωνική ευημερία.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε «*περιχομενική συνθήκη*» της συνολικής κοινωνικής ευημερίας. Στην έννοια του εθνικού εισοδήματος και στο σκοπό της κοινωνικής ευημερίας η μορφική και κατά μεγάλο μέρος στατική έννοια της ισορροπίας μεταξύ του σκέλους της ζήτησης και του σκέλους της προσφοράς αναπτύσσεται στην περιχομενική έννοια των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών τάξεων, καθώς και στην έννοια της σχέσης μεταξύ οικονομίας και κράτους.

Ο A.Marshall προτείνει πολιτικές ενός ελάχιστου μισθού και πολιτικές εξασφάλισης συνθηκών υγείας, η θεσμοθέτηση των οποίων μπορεί να περιορίζει το «*σύστημα της οικονομικής ελευθερίας*», αλλά είναι αναγκαία για την εξασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης για τα μέλη της εργατικής τάξης και για την κοινωνική ευημερία γενικότερα.

Επίσης, προτείνει πολιτικές κρατικής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης ως αποτελεσματικότερο μέσο προκειμένου να συνεχισθεί αφενός η τεχνική πρόοδος και αφετέρου «*να μειωθεί η προσφορά εργασίας που είναι ικανή μόνο για την επιτέλεση ανειδίκευτων εργασιακών καθηκόντων, έτσι ώστε το μέσο εισόδημα της χώρας να αυξηθεί με ταχύτερους ρυθμούς από ότι στο παρελθόν και το μερίδιο των ανειδίκευτων εργατών από το εθνικό εισόδημα να αυξάνεται με ακόμα ταχύτερους ρυθμούς*».

Η ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης των γνωστικών και ηθικών δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα ως συνθήκη της κοινωνικής ευημερίας υποδηλώνει ότι η προσαρμογή του σκέλους της προσφοράς εργασίας προς εκείνο της ζήτησης εργασίας, αλλά και η κοινωνική ευημερία γενικά δεν πραγματώνει με αναγκαίο τρόπο το «*κοινωνικό ή κοινό αγαθό*», αφού η ίδια η ανθρώπινη φύση δεν μπορεί να προσδιορισθεί σύμφωνα με μια a priori και ιδανική εικόνα της στο βαθμό που μεταβάλλεται διαρκώς. Ο μεταβλητός χαρακτήρας της ανθρώπινης φύσης, ενώ ενισχύει την ιστορική θεμελίωση της οικονομικής θεωρίας, από την άλλη πλευρά αναδεικνύει και τη δυνατότητα βελτίωσης του ανθρώπινου χαρακτήρα με την εκπαίδευση του. Και κατά τη δεύτερη άποψη γίνεται σαφής η ηθική διάσταση της οικονομικής θεωρίας του A.Marshall.

3.3. Theodore William Schultz, πρωτοπόρος του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ο Theodore William Schultz γεννήθηκε στη Νότια Ντακότα, το 1902 και ήταν ο μικρότερος από τα οκτώ παιδιά της οικογένειας. Κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου εργάστηκε στο αγρόκτημα της οικογένειας, αντί να σπουδάζει στο γυμνάσιο. Στη δεκαετία του 1920 φοίτησε στο κολέγιο, με σκοπό να μελετήσει τις βασικές αιτίες της καταστροφής των γεωργικών εκμεταλλεύσεων και των συνακόλουθων επιπτώσεων της. Σπούδασε οικονομικά στο South Dakota State University, έλαβε το πτυχίο του το 1926 και στη συνέχεια πήγε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν, όπου έλαβε το διδακτορικό του το 1930.

Μετά την αποφοίτησή του, ξεκίνησε την καριέρα εκπαιδευτικού στη γεωργική οικονομία, στο Iowa State University. Τέσσερα χρόνια αργότερα έγινε επικεφαλής του Τμήματος Οικονομικής Κοινωνιολογίας. Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, συνεργάστηκε με την επιστημονική κοινότητα και κατέγραψε εκθέσεις που αποδεικνύουν ότι η κυβερνητική πολιτική θα μπορούσε να προωθήσει το εθνικό συμφέρον, επηρεάζοντας τη γεωργική παραγωγή. Ο T.W.Schultz συνέχισε την ακαδημαϊκή του καριέρα στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Σύντομα έγινε πρόεδρος και υπό την ηγεσία του οδήγησε το Πανεπιστήμιο του Σικάγο, ώστε να γίνει ένα ακαδημαϊκό κέντρο για την καινοτόμο θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου».

Ο T.W.Schultz διέδωσε τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου»⁹⁶, δηλαδή την ιδέα της επεξεργασίας των εκπαιδευτικών δαπανών ως επένδυση. Το 1964 στο βιβλίο του *Παραδοσιακή Γεωργία*, ο T.W.Schultz κατέγραψε την εμφανή απροθυμία των αγροτών να καινοτομούν, επειδή οι κυβερνήσεις κυρίως των φτωχών χωρών, συχνά επέβαλλαν τεχνητά χαμηλές τιμές για την παραγωγή των καλλιεργειών τους, ενώ παράλληλα επέβαλλαν υψηλή φορολόγηση των εισοδημάτων τους. Παρατηρείται μια εμμονή στη βιβλιογραφία του T.W.Schultz, σχετικά με την αγροτική κατάσταση στις φτωχές χώρες, όπου η κυβερνητική πολιτική είναι συνήθως μεροληπτική υπέρ των κατοίκων των αστικών κέντρων.

Ο T.W.Schultz έγινε επίσης, γνωστός με τη θεωρία του για τη συμβολή της γεωργίας στην οικονομική ανάπτυξη ενός έθνους και βραβεύτηκε μαζί με τον Arthur Lewis με το Βραβείο Νόμπελ στα Οικονομικά το 1979, για την πρωτοποριακή έρευνα τους στην οικονομική ανάπτυξη με ιδιαίτερη προσοχή στα προβλήματα των αναπτυσσόμενων χωρών.

⁹⁶ Schultz W. T. (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.

Ο T.W.Schultz έχει συγγράψει και επιμεληθεί αρκετά βιβλία κατά τη διάρκεια της μακράς σταδιοδρομίας του και έχει κερδίσει την παγκόσμια αναγνώριση για τις έρευνές του στις επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους ως μέσο για την οικονομική πρόοδο.

Έλαβε πέντε τιμητικά διδακτορικά διπλώματα κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του από διάφορα πανεπιστήμια. Στη μακρά και ποικίλη καριέρα του, υπηρέτησε ως σύμβουλος σε μερικά από τα μεγαλύτερα ιδρύματα της χώρας, καθώς και σε Ομοσπονδιακούς Οργανισμούς, όπως ο Λευκός Οίκος. Ο T.W.Schultz πέθανε το 1998 στο Illinois.

3.3.1 Η συμβολή του T.W. Schultz στην οικονομία.

Η συμβολή του T.W.Schultz στα οικονομικά προχώρησε πολύ πιο πέρα από τη γεωργική οικονομία. Το 1958, ο T.W.Schultz πρώτος έγραψε για τη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της παραγωγικότητας.

Εκείνη την εποχή, πολλοί οικονομολόγοι δυσκολεύονταν ιδιαίτερα στην προσπάθεια τους να ερμηνεύσουν την αλματώδη αύξηση και πρόοδο της οικονομίας των ηττημένων εθνών στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως η Γερμανία και η Ιαπωνία. Ορισμένοι οικονομολόγοι απέδωσαν την αλματώδη ανάπτυξη της οικονομίας αυτών των χωρών στην τεχνολογική αλλαγή και βελτίωση των παραγωγικών διαδικασιών, αλλά ο T.W.Schultz προσδιόρισε τον ανθρώπινο παράγοντα ως πηγή της οικονομικής ανάπτυξης. Ο T.W.Schultz ήταν ο πρώτος οικονομολόγος που κατέγραψε ότι, *«οι επενδύσεις στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσουν την παραγωγικότητα της γεωργίας, καθώς και της οικονομίας στο σύνολό της»*. Ήταν μάλιστα συχνά επικριτικός των προσπαθειών για επέκταση της εκβιομηχάνισης των αναπτυσσόμενων εθνών, που είχαν ως συνέπεια την παραμέληση της ανάπτυξης της γεωργίας.

Με την άποψη του ότι, *«η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από το ανθρώπινο κεφάλαιο»*, ο T.W.Schultz άνοιξε ένα εντελώς νέο τομέα έρευνας και εργασίας στους οικονομολόγους. Σύμφωνα με τον James Heckman, ο T.W.Schultz *«ήταν ο ηγέτης στην καθιέρωση της σημασίας της εκπαίδευσης αλλά και των δεξιοτήτων της στη σύγχρονη οικονομία και στη διαδικασία της ανάπτυξης»*.

Ήταν επίσης υπεύθυνος σε σημαντικό ποσοστό, *«για τη μετατροπή του οράματος της διαδικασίας ανάπτυξης μακριά από τις προσεγγίσεις του κρατικού σχεδιασμού και προς την κατεύθυνση της παροχής κινήτρων με βάση τα συστήματα»*. Το πιο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του ήταν η πεποίθησή του ότι η οικονομία ήταν ένα εμπειρικό πεδίο, δηλαδή ένα σύστημα που έμαθε από τα δεδομένα του πραγματικού κόσμου και απεκόμισε γνώσεις που συνέβαλαν σε αυτό.

Ο James Heckman πρόσθεσε ότι ο T.W.Schultz, είχε «*λάσπη στις μπότες του και δεν ήταν ένα διανοητικό θερμοκήπιο*», είχε δηλαδή πραγματική πρακτική εμπειρία και ρεαλιστικό όραμα.

Ο T.W.Schultz άρχισε τις μελέτες του σχετικά με την οικονομική ανάπτυξη στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, το 1945. Παρουσίασε την εκτενή του εργασία σε επιστημονικό συνέδριο για τη μετατροπή της παραδοσιακής γεωργίας το 1964, η οποία ήταν «*το αποκορύφωμα της χρόνιας εμπειρίας και του προβληματισμού σχετικά με τα θέματα της γεωργίας και της ανάπτυξης στις φτωχότερες χώρες και ταυτόχρονα με το νέο τρόπο σκέψης σχετικά με τις επενδύσεις σε ανθρώπινο ον*».

3.3.2. Η συμβολή του T.W. Schultz στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η χρήση του όρου «*επανάσταση ανθρώπινου κεφαλαίου*» χρονολογείται από το 1960. Η έννοια, όπως χρησιμοποιείται, αντικατοπτρίζει αρχικά την αξία των ανθρώπινων ικανοτήτων. Βασικός ισχυρισμός του T.W.Schultz ήταν ότι η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των φτωχών ανθρώπων δεν εξαρτάται από τη γη, τον εξοπλισμό ή την ενέργεια, αλλά μάλλον από την εκπαίδευση και τη γνώση. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, η ταχύτητα της ανάκαμψης οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στο υγιές και υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού και αποκάλεσε αυτή την ποιοτική πτυχή της οικονομίας ως «*ανθρώπινο κεφάλαιο*»⁹⁷.

Ο T.W.Schultz υποστηρίζει ότι τόσο οι γνώσεις, όσο και οι δεξιότητες αποτελούν μια μορφή κεφαλαίου ως προϊόν «*σκόπιμων επενδύσεων*». Επίσης, τονίζει και εξηγεί την αύξηση της εθνικής παραγωγής των δυτικών χωρών, ως αποτέλεσμα των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Καταδεικνύει επίσης, μια άμεση σχέση ανάμεσα στην αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στη συνολική αύξηση των αποδοχών των εργαζομένων.

Ο T.W.Schultz υποστηρίζει ότι, οι οικονομολόγοι διστάζουν να θεωρούν τα ανθρώπινα όντα ως κεφάλαιο. Πιστεύει ότι η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει αρνητικές επιπτώσεις που προκύπτουν από την αμερικανική εμπειρία του φαινομένου της δουλείας και ότι η κοινωνία είναι υπερευαίσθητη σε ότι υπενθυμίζει το συγκεκριμένο σύστημα. Ωστόσο, η έννοια του *ανθρώπινου κεφαλαίου* συνεπάγεται μια επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό.

⁹⁷ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17./ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.11-15.

Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και οι επενδύσεις στον τομέα της υγείας προσφέρουν ευκαιρίες και επιλογές σε περισσότερα άτομα. Επίσης, συγκρίνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την απόκτηση «μέσων παραγωγής»⁹⁸. Οι εργαζόμενοι μπορούν να έχουν τον έλεγχο της αύξησης της παραγωγικότητας και τα δικά τους κέρδη.

Στο άρθρο του, ο T.W.Schultz ασχολείται με την οικονομική ανάπτυξη ως απόρροια του ανθρώπινου κεφαλαίου. Υποστηρίζει ότι, η διαφορά στις αποδοχές μεταξύ των ανθρώπων σχετίζεται με τις διαφορές στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην υγεία.

Ισχυρίζεται επίσης ότι σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες, η τροφή και το ασφαλές καταφύγιο αποτελούν κύριο μέλημα των ατόμων και συνεπώς οι βραχυπρόθεσμες επενδύσεις πραγματοποιούνται κυρίως για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών. Στις κοινωνίες, όπου δεν ανησυχούν για τις προαναφερόμενες βασικές ανάγκες, υπάρχει η δυνατότητα για μακροπρόθεσμες επενδύσεις στην εκπαίδευση, την υγεία και τη μετανάστευση.

Συνεπώς, υποβοηθούνται οι άνθρωποι στην ηπιότερη προσαρμογή με την εξεύρεση θέσεων εργασίας, στην ευκαιρία της μάθησης και της βελτίωσης των ικανοτήτων τους. Σε μακροπρόθεσμη προοπτική τέτοιες επενδύσεις ενισχύουν την οικονομία και την αύξηση του βιοτικού επιπέδου.

Ο T.W.Schultz αναφέρεται στο πεδίο εφαρμογής και της ουσίας των επενδύσεων αυτών. Ισχυρίζεται ότι, η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο πρέπει να επικεντρωθεί στη στήριξη των ατόμων για την απόκτηση εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις θα επηρεάσουν την ικανότητα κάποιου να ασκήσει παραγωγική εργασία. Πιστεύει ότι, μια επένδυση για την ενίσχυση αυτών των ικανοτήτων οδηγεί σε αύξηση της παραγωγικότητας του ανθρώπου και αυτή με τη σειρά της οδηγεί σε θετικό συντελεστή απόδοσης.

Ο T.W.Schultz επικρίνει εκείνους που βλέπουν τις επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο ως κόστος. Υποστηρίζει ότι, ενώ βραχυπρόθεσμα μπορεί να υπάρχει ένα κόστος, όπως το κόστος της εγκατάστασης και η απώλεια εισοδήματος για τους εργαζομένους, μακροπρόθεσμα η απόδοση της επένδυσης υπερβαίνει κατά πολύ το αντίστοιχο κόστος.

⁹⁸ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17./ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη,σελ.11-15.

Τέλος, ασχολείται με μια συνοπτική σημείωση σχετικά με την πολιτική. Εδώ, ο T.W.Schultz συζητά τις κοινωνικές επιπτώσεις της θεωρίας του που συνοψίζονται σε εννέα σημεία.

- Οι υφιστάμενοι φορολογικοί νόμοι (1961) επιβάλλουν διακρίσεις σε βάρος των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο.
- Η ανεργία προκαλεί την επιδείνωση του ανθρώπινου κεφαλαίου.
- Παρενόχληση και ύπαρξη εμποδίων στην ελεύθερη επιλογή επαγγελματιών.
- Αναγκαιότητα παροχής κεφαλαίων για επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο με την μακροπρόθεσμη σύμπραξη δημοσίων και ιδιωτικών φορέων.
- Ύπαρξη επενδύσεων για ενίσχυση των ευπαθών μεταναστευτικών ομάδων.
- Παραδοχή αποτυχίας επαρκών επενδύσεων για κατοίκους της περιφέρειας.
- Παραδοχή μιας υπό-επένδυσης στον άνθρωπο γενικά.
- Η απόδοση των δημόσιων επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο δεν θα πρέπει να επιστρέφεται άμεσα σε κάθε άτομο. Η ατομική απόδοση, ορίζεται ως ωφέλεια με τη μορφή των μισθών και συμβάλλει σε μια ισχυρή οικονομία.
- Κοινωνική και οικονομική βοήθεια στις υποανάπτυκτες χώρες για την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης και επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο.

Ο T.W.Schultz αναφέρθηκε στο θέμα της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Η πρώτη χρήση του όρου «ανθρώπινο κεφάλαιο» στη σύγχρονη οικονομική βιβλιογραφία ήταν σε ένα άρθρο με τίτλο, «Οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο», *American Economic Review* το 1961. «Οι αξίες και οι πεποιθήσεις μας εμποδίζουν στην αναζήτηση των ανθρωπίνων όντων ως κεφαλαιουχικών αγαθών, εκτός από τη δουλεία», έγραψε ο T.W.Schultz στην πρωτοποριακή ανάλυσή του για το ρόλο του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική ανάπτυξη.

Ο T.W.Schultz απέρριψε την ιδέα ότι, υπάρχει κάτι αρνητικό στους ανθρώπους που επενδύουν συνειδητά μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για να δημιουργήσουν ένα «κεφάλαιο» που αποφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη. «Επενδύοντας στην εκπαίδευση, οι άνθρωποι μπορούν να διευρύνουν το φάσμα των επιλογών που έχουν στη διάθεσή τους. Είναι ένας τρόπος για να βελτιώσουν την ευημερία τους».

Ο T.W.Schultz συνέβαλε στην αναμόρφωση του ρόλου του ανθρώπινου κεφαλαίου και συνεπώς στη μεταβολή της κοινωνικής πολιτικής στάσης. Σήμερα, είναι δύσκολο να φανταστούμε την ύπαρξη κάποιας επιχείρησης που εναντιώνεται στις επενδύσεις ανθρώπινου κεφαλαίου. Υπάρχει λοιπόν, αφθονία απαντήσεων στην ερώτηση, τι εννοούμε με τον όρο «επανάσταση ανθρώπινου κεφαλαίου».

3.3.3. Η έννοια της Εκπαίδευσης.

Η έννοια της εκπαίδευσης βρίθεται δυσχερειών. Είναι δύσκολο να δώσουμε τον ορισμό της εκπαίδευσης με ότi αυτή συνεπάγεται, γιατί εξαρτάται από το πολιτιστικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται. Η εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με το πολιτιστικό επίπεδο της κοινότητας που εξυπηρετεί και για αυτό διαφέρει από τη μια κοινότητα στην άλλη.

Το κοινό χαρακτηριστικό κάθε είδους εκπαίδευσης είναι η «διδασκαλία» και η «μάθηση». Σύμφωνα με τον T.W.Schultz «εκπαιδεύειν»⁹⁹ ετυμολογικά σημαίνει,

- να αντλούμε ή να αποσπάμε από ένα άτομο κάτι το δυναμικό,
- να αναπτύξουμε ένα άτομο ηθικά και πνευματικά, ώστε να είναι ευαίσθητο σε ατομικές και κοινωνικές επιλογές και ικανό να επενεργεί πάνω σε αυτές,
- να το προσαρμόσουμε σε ένα επάγγελμα με συστηματική διδασκαλία και
- να διδάξουμε, να πειθαρχήσουμε ή να σχηματίσουμε ικανότητες.

Η διαδικασία της επίτευξης ενός ή περισσοτέρων αντικειμενικών σκοπών αποτελεί ουσιαστικά τη πρώτη προσέγγιση της εκπαίδευσης. Κατά τον T.W.Schultz, η σχολική παιδεία είναι μια έννοια εφαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται στα σχολεία στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης και στα ιδρύματα ανώτερης μόρφωσης, περιλαμβανομένης της προσπάθειας των μαθητών για μάθηση. Η οργανωμένη εκπαίδευση δεν ασχολείται μόνο με την «παραγωγή» σχολικής παιδείας, αλλά και με την προαγωγή της γνώσης μέσω της έρευνας, πέρα της διδασκαλίας που συνήθως υπεισέρχεται στην σχολική παιδεία. Το εκπαιδευτικό σύστημα ασχολείται με ένα αριθμό δραστηριοτήτων που δεν καθίσταται ουσιαστικό μέρος του επιτεύγματος των σπουδαστών. Η έρευνα είναι μια από τις παραδοσιακές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επίσης σοβαρές λειτουργίες αποτελούν η ανακάλυψη και η καλλιέργεια του δυναμικού ταλέντου. Υπάρχει η ειδική εξεύρεση και εκπαίδευση των διδασκάλων, ενισχυμένη με ευφυή κατάρτιση για τις μη υλιστικές ανταμοιβές της διδασκαλίας. Επομένως, είναι απαραίτητο να διακριθούν οι έννοιες σχολική παιδεία και εκπαίδευση.

Είναι προφανές κατά τον T.W.Schultz ότi το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ορισμένα από τα οικονομικά χαρακτηριστικά μιας συνηθισμένης βιομηχανίας. Με ορισμένες εξαιρέσεις τα σχολεία δεν είναι οργανωμένα και δεν διοικούνται με βάση το κέρδος.

⁹⁹ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17./ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.39-40.

Τα ενεργητικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι εισηγμένα σε κανένα χρηματιστήριο. Οι σπουδαστές και οι οικογένειες τους δεν καταβάλλουν ολόκληρο το κόστος που υπεισέρχεται στη σχολική εκπαίδευση. Συνεπώς, η σχολική εκπαίδευση αυξάνει τις μελλοντικές απολαβές του σπουδαστή και φέρει την ιδιότητα επένδυσης. Η συμβολή της εκπαίδευσης είναι πολλαπλών διαστάσεων καθώς εξυπηρετεί ταυτόχρονα κοινωνικούς και πολιτιστικούς σκοπούς. Μολαταύτα, αυτές οι διαφορές δεν αποκλείουν την εφαρμογή της οικονομικής ανάλυσης στην εκπαίδευση, αν και οι διαφορές αυτές πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους οικονομολόγους στις μελέτες της εκπαίδευσης.

3.3.4. Το κόστος και η αποτίμηση της εκπαίδευσης.

Η έννοια των διαφυγόντων κερδών ως μέρος του κόστους της σχολικής παιδείας, είναι το κλειδί για μια σειρά αποριών για την εκπαίδευση. Αν αγνοηθούν τα διαφυγόντα κέρδη, η μελέτη των διαφόρων κερδών που συνδέονται με τα επίπεδα της σχολικής παιδείας για όλη τη διάρκεια ζωής, θα έφερνε στο φως ένα πολύ υψηλό ποσοστό απόδοσης έναντι εκείνου που πληρώνουν οι σπουδαστές γυμνασίου και πανεπιστημίου στις Ηνωμένες Πολιτείες για τη σχολική παιδεία.

Ακόμη και αν ληφθούν υπόψη όλες οι δημόσιες και ιδιωτικές σχολικές δαπάνες, το ποσοστό αυτό της απόδοσης είναι πολύ υψηλό σχετικά με το ποσοστό σε εναλλακτική επένδυση. Όταν τα διαφυγόντα κέρδη περιληφθούν στις εκτιμήσεις του κόστους, οι υπολογισμοί του ποσοστού απόδοσης περικόπτονται κατά 60% περίπου. Αλλά ακόμη και στη περίπτωση αυτή, το ποσοστό απόδοσης είναι εξίσου υψηλό ή υψηλότερο εκείνου της γενικής επένδυσης, πλην όμως με το συνυπολογισμό των διαφυγόντων κερδών στο κόστος, η υπερβολική ανισότητα στα ποσοστά απόδοσης μετριάζεται.

Το κόστος ευκαιρίας παρέχει επίσης, ενοποιημένη εξήγηση σε τρεις συμπεριφορές.¹⁰⁰

- Πολλά παιδιά με ταλέντο από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος δεν συνεχίζουν τη σχολική εκπαίδευση πέρα της υποχρεωτικής, ακόμη και αν τα δίδακτρα είναι δωρεάν ή υπάρχουν διαθέσιμες υποτροφίες.
- Παιδιά αγροτικών οικογενειών παρακολουθούν σχολικά προγράμματα λιγότερα τακτικά από τα παιδιά αστικών οικογενειών.
- Πολλά παιδιά σε χώρες χαμηλού εισοδήματος διακόπτουν την εκπαίδευση τους.

¹⁰⁰ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17./ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.43-44.

Και στις τρεις περιπτώσεις, τα διαφυγόντα κέρδη φαίνεται να είναι η εξήγηση αυτής της συμπεριφοράς. Διότι τα παιδιά των τριών περιπτώσεων συνήθως καλούνται να επιτελέσουν χρήσιμη εργασία και να συνεισφέρουν στο πενιχρό οικογενειακό εισόδημα.

Από τη στιγμή όμως, κατά τον T.W.Schultz, που συνίσταται υπό θεώρηση η οικονομική αξία της σχολικής παιδείας, υπάρχουν πολλοί που διαμαρτύρονται αφού πιστεύουν ότι με την «αποτίμηση», η εκπαίδευση υποτιμάται. «*Όσονδήποτε και αν προσπαθείτε στη μελέτη της εκπαίδευσως δεν μπορεί να εφαρμοστεί οικονομικό μέτρο στην αξία της*». Αν αναλύσουμε αυτή την αντίληψη φαίνεται ανεδαφική. Αν και είναι αληθές ότι γίνεται κατάχρηση επιμέρους στοιχείων της οικονομικής γνώσης από εκείνους που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της πολιτικής επί της εκπαίδευσης, δεν υπάρχει κανένας λόγος να πιστεύει κανείς ότι η εκπαίδευση είναι περισσότερο τρωτή από τομείς ανάλογης προσπάθειας.

3.3.5. Η αξία της εκπαίδευσης ως επένδυση στην κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια.

Γενική και συνοπτική έννοια της πολιτιστικής πλευράς δεν αποκλείει τις καταναλωτικές και παραγωγικές δραστηριότητες, στις οποίες τόσο επικεντρώνεται η οικονομική ανάλυση. Εκείνο που έχει σημασία κατά τον T.W.Schultz, είναι ο τρόπος που οι άνθρωποι κερδίζουν τα προς το ζην και η οικονομία είναι ουσιώδες και σημαντικό τμήμα της πολιτιστικής καλλιέργειας ενός λαού. Όμως τμήμα της αποτελεί και η επιστήμη και η τεχνολογία στα πανεπιστήμια και σε ολόκληρη τη σύγχρονη οικονομία.

Η αξία της εκπαίδευσης κατά τον T.W.Schultz, βασίζεται στην προϋπόθεση ότι, η σχολική παιδεία επηρεάζει ευνοϊκά την ευημερία. Ας υποθέσουμε ότι, όλα τα οφέλη της σχολικής παιδείας αποκτώνται από το σπουδαστή και κανένα δεν προάγει το επίπεδο ζωής των γειτόνων, των εργοδοτών και των συνεργατών και δεν διαχέεται σημαντικά προς την κοινωνία.

Η σχολική παιδεία δύναται να προσφέρει ικανοποιήσεις στο παρόν ή στο μέλλον. Όταν τα οφέλη είναι μελλοντικά, η σχολική παιδεία έχει τις ιδιότητες μιας επένδυσης. Ως επένδυση δύναται να επηρεάσει είτε τη μελλοντική κατανάλωση, είτε τα μελλοντικά κέρδη. Τα καταναλωτικά συστατικά της σχολικής παιδείας συνίστανται από δύο μέρη.

- Σχολική παιδεία που εξυπηρετεί την παρούσα κατανάλωση και
- Σχολική παιδεία, ως επένδυση προς εξυπηρέτηση της μελλοντικής κατανάλωσης.¹⁰¹

¹⁰¹ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσως*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.46-47 / Schultz W. Theodore (1974), *Economics of the Family, Children and Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.

Το παραγωγικό συστατικό της σχολικής παιδείας, κατά τον T.W.Schultz, είναι επένδυση σε ειδικότητες και γνώσεις που προάγουν τα μελλοντικά κέρδη και έχει τα γνωρίσματα μιας επένδυσης σε παραγωγικά αγαθά.

Η ικανοποίηση που αντλούν τα άτομα από τη σχολική παιδεία κατά τον T.W.Schultz, είναι το καταναλωτικό συστατικό. Αυτό συνίσταται από αξίες συνδεδεμένες με εκπαίδευση που δεν είναι επαγγελματικής, εργατικής ή επιστημονικής φύσης. Σχολική παιδεία προς απόκτηση ικανοτήτων για την αύξηση μελλοντικών κερδών δεν συνιστά κατανάλωση. Όταν αυτή αποτελεί κατανάλωση, η αξία της είναι ηθική ή συνίσταται σε εκλέπτυνση της αισθητικής, του γούστου και άλλης πηγής ικανοποίησης.

Η σχολική παιδεία αποτελεί καταναλωτικό «αγαθό», εμπεριέχει κατά κύριο λόγο ως συστατικό τη διάρκεια, μεγαλύτερη και από τα πλέον διαρκή καταναλωτικά αγαθά. Είναι δύσκολο να βρεθούν εμφανή παραδείγματα σχολικής παιδείας που να αντιπροσωπεύουν παρούσα κατανάλωση. Ως διαρκές καταναλωτικό συστατικό, είναι πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων που προάγει το μελλοντικό πραγματικό εισόδημα. Όμως, οι ικανοποιήσεις αυτές δεν υπολογίζονται στο μετρούμενο εθνικό εισόδημα.¹⁰²

Στις περιπτώσεις που η σχολική εκπαίδευση αυξάνει τα μελλοντικά κέρδη των σπουδαστών, αποτελεί επένδυση. Είναι επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο κατά τον T.W.Schultz, υπό τη μορφή ικανοτήτων αποκτημένων στο σχολείο. Οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο είναι πολλές και το μέγεθος τους έχει αποβεί μεγάλο. Η παραγωγική ικανότητα της εργασίας αποτελεί, κατά κύριο λόγο, μέσο παραγωγής. Συνεπώς, οι «ανθρώπινοι πόροι» είναι συνέπεια επενδύσεων, μεταξύ των οποίων η σχολική παιδεία ενέχει μεγαλύτερη σημασία.

Θα συμπέρανε κανείς ότι αφορά το επενδυμένο ποσό, το απόθεμα κεφαλαίου, τα αποδιδόμενα κέρδη και το ποσοστό απόδοσης της επένδυσης στη σχολική παιδεία. Όμως, τα φαινόμενα είναι παραπλανητικά, κατά τον T.W.Schultz, ο οποίος επικαλείται τον G.Becker που αποδεικνύει ότι η υφισταμένη θεωρία περί επένδυσης χρειάζεται βασικό ανασχηματισμό, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η επένδυση στους ανθρώπους.

¹⁰² Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.47-48 / Schultz W. Theodore (1974), *Economics of the Family, Children and Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.

Επιβάλλεται να προσδιορισθούν οι τυπικές σχέσεις μεταξύ κερδών, ποσοστών απόδοσης και επενδυμένου πόσου προτού επιχειρηθεί η χρησιμοποίηση των θεωρητικών σχέσεων ως αναλυτικών εργαλείων. Παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η ανεργία, η κληρονομική ικανότητα, η ανεπίσημη εκπαίδευση εντός της οικογενείας και το μέγεθος της πόλης επηρεάζουν τη διαφορά κερδών.

Εκτιμήσεις του επενδυμένου πόσου σχολικής παιδείας προς αύξηση μελλοντικών κερδών επηρεάζονται από μέρους του κόστους της σχολικής παιδείας που αποδίδεται σε παρούσα και μελλοντική κατανάλωση. Το ποσοστό απόδοσης εξαρτάται από το ποσό που χρησιμοποιούμε ως βάση μέτρησης του κόστους της σχολικής παιδείας, το οποίο βαρύνει τους σπουδαστές και τους γονείς, ώστε να ληφθεί υπόψη το συνολικό κόστος των συντελεστών της σχολικής παιδείας.

Τόσο οι ιδιωτικές, όσο και οι δημόσιες αποφάσεις που επηρεάζουν την κατανομή των πόρων προς την εκπαίδευση, φαίνεται να βασίζονται σε αδικαιολόγητα ασαφείς πληροφορίες περί της προσδοκώμενης ζήτησης για ειδικότητες και γνώσεις που παράγει η εκπαίδευση. Εξάλλου, κατά τον T.W.Schultz, οι αποφάσεις αυτές λαμβάνονται σε θεσμικό πλαίσιο που θολώνει την ιδιωτική πρωτοβουλία και τελματώνει την κρατική πολιτική με άλλου είδους απόψεις.

Η διόγκωση του πληθυσμού καθιστά αναγκαία την αύξηση του αριθμού των αιθουσών διδασκαλίας. Τα σχολεία πρέπει να προσαρμοστούν με τις μεταβολές του πληθυσμού σχολικής ηλικίας, ως συνέπεια της μεγάλης εσωτερικής μετανάστευσης. Οι άνθρωποι επιθυμούν περισσότερη και καλύτερη σχολική παιδεία, όπως αποκαλύπτεται από τις φιλοδοξίες γονέων και σπουδαστών που διατυπώνουν απαιτήσεις για την παροχή καθολικής στοιχειώδους εκπαίδευσης, γυμνασιακής παιδείας και επέκταση της ανωτάτης εκπαίδευσης για ένα διαρκώς αυξανόμενο ποσοστό νέων ανθρώπων.

Οι εξελίξεις αυτές εγείρουν ορισμένα οικονομικά ζητήματα. Αυτό συμβαίνει με τις υποτροφίες, είτε αυτές χρηματοδοτούνται από ιδιωτικά, είτε από δημόσια κεφάλαια ως βοήθεια προς τις καθυστερημένες περιοχές για σχολική παιδεία προς επιμόρφωση ενηλίκων εργατών και με την υποστήριξη της επαγγελματικής σχολικής εκπαίδευσης.¹⁰³

¹⁰³ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.47-48 / Schultz W. Theodore (1974), *Economics of the Family, Children and Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.

3.3.6. Το κόστος της εκπαίδευσης.

Αν η εκπαίδευση ήταν ελεύθερη, οι άνθρωποι προφανώς θα την «κατανάλισκαν» μέχρι κορεσμού και θα «επένδυαν» σε αυτή μέχρι εκμηδενισμού της απόδοσης εκπαίδευσης. Όμως η παρακολούθηση του σχολείου απέχει από το να είναι ελεύθερη. Εκείνο που δεν είναι γνωστό, όπως αναφέρει ο T.W.Schultz, είναι ότι η σχολική παιδεία αποβαίνει πολύ περισσότερο δαπανηρή, όπως αποδεικνύει η εξέταση των σχολικών δαπανών και αυτό γιατί τα διαφυγόντα κέρδη από τους ενήλικους σπουδαστές δεν εμφανίζονται ως δαπάνη.

Ο T.W.Schultz αναφέρεται λοιπόν, στην έννοια «συνολικό κόστος συντελεστών» της σχολικής παιδείας¹⁰⁴. Σε εκβιομηχανισμένα έθνη, το μεγαλύτερο μέρος των διαφόρων ειδών κόστους πέρα των ετών στοιχειώδους εκπαίδευσης, καλύπτεται από το σπουδαστή ή την οικογένεια του. Πρέπει να περιληφθούν, πλην των διδάκτρων και άμεσες δαπάνες, όπως είναι τα διαφυγόντα κέρδη και οι φόροι. Κυρίως οι τοπικοί σχολικοί φόροι που καταβάλλονται από τις οικογένειες των μαθητών που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο, οι «δωρεές» της οικογένειας για τη χρηματοδότηση ενός ενοριακού σχολείου και τα «διαφυγόντα κέρδη» σε περίπτωση που οι οικογένειες είναι ιδιοκτήτες μετοχών σε εταιρείες, οι οποίες κάνουν παροχές προς το σχολείο όπου παρακολουθούν μαθήματα τα τέκνα τους. Το μικρότερο μέρος των ειδών αυτών κόστους βαρύνει άλλα άτομα, εκτός του σπουδαστή ή της οικογένειας του, μέσω φόρων και παροχών απευθείας προς το σχολείο ή μέσω μετοχικών επιχειρήσεων και μέσω παροχών προς ιδιωτικά ιδρύματα.

Στην προσπάθεια διευκρίνισης των μεγεθών αυτών των κατηγοριών κόστους, προκύπτει νέα προοπτική των οικονομικών της εκπαίδευσης, κατά τον T.W.Schultz. Έχει ήδη σημειωθεί ότι, τα διάφορα είδη κόστους που βαρύνουν τους σπουδαστές αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του συνολικού κόστους συντελεστών, αν και κοινή είναι η εντύπωση για το αντίθετο.

Οι σπουδαστές επενδύουν σε ειδικότητες και γνώσεις που θα τους εξυπηρετούν μέχρι τέσσερις και πλέον δεκαετίες ή και περισσότερο και η αξία ενός περιουσιακού στοιχείου με τόσο μακρά διάρκεια ζωής περιστοιχίζεται από πολλές αβεβαιότητες. Σπάνια είναι πληροφορημένοι ως προς τις ευκαιρίες εργασίας στο άμεσο μέλλον για συγκεκριμένες απασχολήσεις και αναμενόμενα κέρδη, όταν συμπληρώσουν τη σχολική τους παιδεία.

¹⁰⁴ Schultz W. Theodore (1993): The Economic Importance of Human Capital in Modernization, *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 13-19/ Schultz W. Theodore (1974), *Economics of the Family, Children and Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.

Και όταν οι μαθητές τείνουν να πιστεύουν ότι είναι προικισμένοι με τα απαραίτητα νοητικά εφόδια και ότι τα προσδοκώμενα κέρδη αξίζουν την επένδυση σε περισσότερη σχολική παιδεία, θα ανακαλύψουν ότι η αγορά κεφαλαίου είναι πολύ ατελής για κεφαλαιουχικά δάνεια προς σπουδαστές, όταν μάλιστα τα κεφάλαια που αναζητούνται θα πρέπει να καλύψουν τόσο τα δίδακτρα, όσο και τα διαφυγόντα κέρδη. Οι περισσότεροι από τους πανεπιστημιακούς σπουδαστές προέρχονται από οικογένειες που δεν αναμένουν να δουν τα τέκνα τους στα συνήθη στελέχη του εργατικού δυναμικού. Ήταν σε θέση να προσφέρουν μόρφωση για τους εαυτούς τους και για τα τέκνα τους και ρόλους που θα εξασφάλιζαν γόητρο και επιρροή.

Έχει σημειωθεί από τον T.W.Schultz, ότι υφίσταται σειρά αποριών σχετικά με την εκπαίδευση για τις οποίες τα διαφυγόντα κέρδη προσφέρουν συνεπή και ενοποιημένη εξήγηση. Ο J.Mincer δείχνει ότι υπήρξε μια μετατόπιση από την εκπαίδευση στην εργασία προς τη μάθηση στα σχολεία. Δεδομένου ότι τα διαφυγόντα κέρδη είναι μεγαλύτερα σε σχέση προς το σύνολο του κόστους στην εργασία εκπαίδευσης, παρά προς το συνολικό κόστος της σχολικής εκπαίδευσης, η διαφορά είναι δυνατό να είναι το κλειδί της εξήγησης αυτής της μετατόπισης. Το κόστος της μάθησης στην εργασία, όταν η εκπαίδευση δεν είναι σχετική προς τις εργατικές απαιτήσεις της επιχείρησης, υποτίθεται ότι φέρεται ολόκληρο από τον υπάλληλο υπό μορφή χαμηλότερων ημερομισθίων, υπό μορφή δηλαδή διαφυγόντων κερδών, ενώ με το κόστος μάθησης στα σχολεία δεν επιβαρύνονται εξ'ολοκλήρου οι σπουδαστές. Στις ΗΠΑ, για σπουδαστές πέρα των βαθμών της στοιχειώδους εκπαίδευσης, τα 3/5 περίπου του κόστους συνιστούν διαφυγόν κέρδος, αλλά εκ του υπολοίπου ένα μέρος επιβαρύνει το δημόσιο ή φέρεται υπό ιδιωτικές χορηγήσεις προς τα σχολεία.

Η μέση ημερήσια σχολική παρακολούθηση παιδιών αγροτικών οικογενειών τείνει να είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη των παιδιών μη γεωργικών οικογενειών. Έχει παρατηρηθεί από τον T.W.Schultz ότι, αν τα δίδακτρα ήταν δωρεάν ή χορηγούνταν υποτροφίες προς κάλυψη των διδασκτρών, πολλά προικισμένα παιδιά που ανήκουν σε χαμηλού εισοδήματος οικογένειες δεν θα επωφελούνταν των προσθέτων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα αίτια που προβάλλονται για την ερμηνεία αυτής της επιλογής υπήρξαν πολιτιστικά και κοινωνικά. Όμως, μια από τις κυριότερες αιτίες είναι η σημασία των *διαφυγόντων κερδών*. Μικρό ποσοστό παιδιών στις περισσότερες χώρες χαμηλού εισοδήματος ακολουθούν όλες τις βαθμίδες της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Το σύνηθες κόστος παροχής της σχολικής παιδείας φαίνεται πολύ μικρό ακόμη και για πολλές χώρες χαμηλού εισοδήματος.

Άλλα αν τα παιδιά σε τρυφερή ηλικία αναγκάζονται να εργασθούν για να συμπληρώσουν το πενιχρό εισόδημα της οικογενείας, η αξία της παιδικής αυτής εργασίας είναι δυνατό να προσλαμβάνει στα μάτια των γονέων, μορφή υψηλού κόστους σχολικής παιδείας.

Άλλες περιπτώσεις, κατά τις οποίες τα κέρδη που χάνουν οι σπουδαστές συνιστούν ουσιώδη παράγοντα, είναι ο υπολογισμός του ποσού που δύναται να δοθεί σε αυτούς ως δάνειο, η τροποποίηση των φορολογικών νόμων, ώστε η σχολική εκπαίδευση να λαμβάνεται ως επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο και η αναφερομένη προσαρμογή στην έννοια του εθνικού εισοδήματος. Οι υπολογισμοί του ποσοστού απόδοσης της επένδυσης στη σχολική παιδεία θα ήταν υψηλοί, αν τα διαφυγόντα κέρδη δεν περιλαμβάνονται στο κόστος της εκπαίδευσης και γενικότερα, το πραγματικό κόστος της σχολικής παιδείας για τους σπουδαστές και την οικονομία γενικά θα υποτιμάται σοβαρά, αν δεν υπολογίζονται τα διαφυγόντα κέρδη.

3.3.7. Διαχρονικές μεταβολές στο κόστος εκπαίδευσης.

Το κόστος σχολικής παιδείας σε μια αναπτυσσόμενη οικονομία αυξάνει ανάλογα προς το μέγεθος του πληθυσμού, όπως επίσης και σε συνάρτηση προς το ακαθάριστο εθνικό προϊόν, αν και πολύ λίγα έχουν επιτελεσθεί για να διευκρινιστεί η δέσμη των ειδών κόστους που συνεχώς μεταβάλλονται. Οι δύο κύριες αιτίες που χαρακτηρίζουν τις μεταβολές του κόστους, προέρχονται από τις αυξήσεις,

- στο ποσό της παραγόμενης σχολικής παιδείας και
- στην τιμή προσφοράς των εισερχομένων σε αυτή συντελεστών.¹⁰⁵

Οπωσδήποτε, το συμπέρασμα από τα παραπάνω οδηγεί στη διαπίστωση της μεγάλης αύξησης στην ποσότητα της σχολικής παιδείας και μιας αξιοσημείωτης αύξησης στη σχετική προσφορά των συντελεστών, οι όποιοι υπεισέρχονται σε αυτή σε σχέση προς την οικονομική ανάπτυξη που χαρακτήρισε τις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετηρίδων. Αν κρίνουμε ως αληθές ότι παραμένει σταθερό το προϊόν ανά μονάδα εισροής του εκπαιδευτικού συστήματος, θα καταλήξουμε σε μια ευσταθή υπόθεση ότι το πραγματικό κόστος ανά μονάδα σχολικής παιδείας αυξάνει σημαντικά σε συνάρτηση με την οικονομική ανάπτυξη.

¹⁰⁵ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17./ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσουμάρη, σελ.80-81/ Schultz W. Theodore (1974), *Economics of the Family, Children and Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.

3.3.8. Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης.

Χάρη των σκοπών της οικονομικής ανάλυσης, κατά τον T.W.Schultz, γίνεται διάκριση μεταξύ των καταναλωτικών και παραγωγικών αξιών της σχολικής παιδείας. Η συμβολή της σχολικής παιδείας στην κατανάλωση διαιρείται στα στοιχεία που εξυπηρετούν την παρούσα κατανάλωση και σε εκείνα που συντελούν στη μελλοντική κατανάλωση. Η τελευταία αυτή κατηγορία αποβαίνει επένδυση. Οι παραγωγικές αξίες της σχολικής παιδείας συνιστούν απευθείας επένδυση σε μελλοντικές ικανότητες παραγωγής και δημιουργίας εισοδήματος. Κατά την ταξινόμηση των ωφελημάτων της σχολικής παιδείας, υπάρχουν τρεις εννοιολογικές κατηγορίες.

- Παρούσα κατανάλωση,
- Μελλοντική κατανάλωση (επένδυση) και
- Μελλοντική παραγωγική ικανότητα (επίσης επένδυση).¹⁰⁶

Υπάρχουν μελέτες που τείνουν να αποδείξουν ότι η τρίτη κατηγορία είναι η μεγαλύτερη. Βεβαίως, υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι οι άλλες δύο κατηγορίες είναι δυνατό να αποδειχθούν επίσης αξιόλογες, όμως η έκταση και η σημασία αυτών των ενδείξεων παραμένουν άγνωστες. Αν εξετάσει κανείς τις προτιμήσεις για το εισοδηματικό επίπεδο και το κόστος της εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, φαίνεται ότι μικρό μέρος της σχολικής παιδείας απαιτείται για παρούσα κατανάλωση, ενώ το μέγιστο μέρος αυτής απαιτείται για τις δύο άλλες κατηγορίες ωφελημάτων της σχολικής εκπαίδευσης που συνιστούν αμφοτέρη επένδυση.

Αν όλοι οι καρποί της σχολικής παιδείας κατευθύνονται προς τη τελική κατανάλωση, η πρόσθετη σχολική εκπαίδευση τελικά δεν θα συνέβαλλε στην οικονομική πρόοδο. Αν ολόκληρη η παιδεία προσλάμβανε τη μορφή διαρκών καταναλωτικών ικανοτήτων, η πρόσθετη σχολική παιδεία θα προήγαγε το μελλοντικό επίπεδο ευημερίας, χωρίς να εμφανίζεται ως μετρούμενη οικονομική πρόοδος. Αν και το πραγματικό εισόδημα αυξανόταν υπό μορφή καταναλωτικών ικανοποιήσεων, οι πρόσθετες ικανοποιήσεις από την επένδυση στις διαρκείς αυτές καταναλωτικές ικανότητες, δεν θα περιλαμβάνονταν στο μετρούμενο εθνικό εισόδημα. Μόνο η σχολική παιδεία αυξάνει τη μελλοντική παραγωγικότητα και τα κέρδη και η συμβολή της καθίστανται πηγή οικονομικής πρόοδου.

¹⁰⁶ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17./ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.84-85.

3.3.9. Η εκπαίδευση ως πηγή οικονομικής ανάπτυξης.

Η «οικονομική ανάπτυξη» κατά τον T.W.Schultz, έχει καταλήξει να σημαίνει αυξήσεις στο εθνικό προϊόν μετρημένες σε «δολάρια». Η μελέτη της οικονομικής αυτής ανόδου εγγράφεται στην ημερήσια διάταξη των οικονομολόγων, όχι λόγω αναπτυξιακής υποχρέωσης, αλλά λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος του κοινού για την ανάπτυξη. Όμως δεν κατέστη δυνατό να εξηγηθεί η παρατηρούμενη ανάπτυξη μέσω των αυξήσεων στους συνήθεις συντελεστές παραγωγής. Οι καλύτερες ενδείξεις είναι οι βελτιώσεις στην ποιότητα αμφοτέρων των συντελεστών, ανθρώπων, μηχανών και οικονομιών κλίμακας.

Το ποσό της σχολικής παιδείας που βαίνει αυξανόμενο, αναλύεται προκειμένου να διαπιστωθεί το αποτέλεσμα που προκύπτει επί της παραγωγικότητας της ανθρώπινης προσπάθειας. Η συμβολή της πανεπιστημιακής έρευνας στην επιστήμη και στη τεχνολογία τυγχάνουν επισταμένης εξέτασης προκειμένου να επισημανθεί η έκταση κατά την οποία αποβαίνουν πηγές οικονομικής ανόδου.

Για να διευκρινίσουμε ορισμένες γενικές σχέσεις μεταξύ σχολικής παιδείας και οικονομικής ανάπτυξης, ας υποθέσουμε ότι ολόκληρη η σχολική παιδεία είναι επένδυση αποβλέπουσα σε κέρδη.

Το ποσοστό απόδοσης είναι το ίδιο σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, ανεξάρτητα αν πρόκειται περί στοιχειώδους ή ανώτερης παιδείας και αν ο αριθμός των απασχολούμενων εργατών της οικονομίας παραμένει σταθερός. Υπό τις απλοποιημένες αυτές υποθέσεις, κατά τον T.W.Schultz, αν το απόθεμα κεφαλαίου σχολικής παιδείας ανά εργαζόμενο δεν αυξάνεται, η σχολική παιδεία δεν θα αποτελεί πηγή οικονομικής ανάπτυξης. Υπό την προϋπόθεση ότι μια χώρα επιτυγχάνει υψηλό επίπεδο σχολικής παιδείας, θα απαιτείται πολλή σχολική παιδεία για να το διατηρήσει και εφόσον η ετήσια επένδυση σε σχολική εκπαίδευση θα ήταν μεγάλη, η σχολική παιδεία δεν θα καθίσταται πηγή οικονομικής ανόδου.

Επίσης, με χαμηλό το επίπεδο σχολικής παιδείας δεν δύναται να καταστεί πηγή ανάπτυξης. Εντούτοις, εφόσον αυτή ξεκινάει από χαμηλό επίπεδο υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες ανύψωσής της. Αν αναπτύσσεται ουσιαδώς και γρήγορα, τότε η σχολική παιδεία θα συνιστά σημαντική πηγή ανάπτυξης. Επίσης, κατά τον T.W.Schultz, η προσθήκη ενός έτους γυμνασιακού σχολείου ανά εργάτη αυξάνει το απόθεμα κεφαλαίου σχολικής παιδείας στο εργατικό δυναμικό πολύ περισσότερο από τη προσθήκη ενός έτους στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Δύο διδάγματα μπορούν να εξαχθούν από τις μελέτες επί της σχολικής παιδείας, ως πηγής οικονομικής ανάπτυξης.

- Κατά την διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, η σχολική παιδεία υπήρξε μεγαλύτερη πηγή ανάπτυξης, παρά το υλικό κεφάλαιο που αποτελείται από κατασκευές, παραγωγικό εξοπλισμό και αποθέματα.
- Αφορά παλαιότερες δεκαετίες μπορεί όμως να επεκταθεί και στις μελλοντικές. Μεταξύ 1909 και 1929, η σχολική εκπαίδευση διαδραμάτισε πολύ μικρότερο ρόλο στην ανάπτυξη από τις επόμενες χρονικές περιόδους. Οι προοπτικές για τις δύο επόμενες δεκαετίες παρέχουν το δεδομένο ότι, η σχολική παιδεία θα εξακολουθήσει να αποτελεί ουσιώδη πηγή ανάπτυξης. Άλλα δεν είναι δυνατό να ακολουθήσουμε το κεφαλαιουχικό απόθεμα της σχολικής παιδείας με το ρυθμό που χαρακτήρισε τις πρόσφατες δεκαετίες.¹⁰⁷

3.3.10. Η εκπαίδευση και ο σχηματισμός κεφαλαίου.

Μια έννοια κεφαλαίου περιορισμένη σε κτίσματα, παραγωγικό εξοπλισμό και αποθέματα είναι πάρα πολύ στενή για τη μελέτη είτε της οικονομικής ανάπτυξης που μετρίεται σε εθνικό εισόδημα, είτε όλων των κερδών που συντελούν στη γενική ευημερία που δημιουργείται από την οικονομική πρόοδο και περιλαμβάνουν τις ικανοποιήσεις που αντλεί το σύνολο του πληθυσμού υπό μορφή περισσοτέρων ανέσεων από το αυξανόμενο απόθεμα διαρκών καταναλωτικών αγαθών. Αυτό ισχύει, κατά τον T.W.Schultz, και για τις δυνατότητες που προσφέρονται στο λαό για καλύτερη υγεία και περισσότερη εκπαίδευση. Μολαταύτα, όλα τα ανωτέρω στοιχεία παραλείπονται κατά τους σημερινούς υπολογισμούς του εθνικού μας εισοδήματος. Ο Kuznets στη μελέτη του παρατηρεί ότι, *«με τη μελέτη της οικονομικής ανόδου η έννοια του κεφαλαίου και του σχηματισμού αυτού θα πρέπει να διευρυνθεί, ώστε να περιλαμβάνει επένδυση σε υγεία, εκπαίδευση και μόρφωση του ίδιου πληθυσμού, ήτοι επένδυση στα ανθρώπινα όντα»*. Ωστόσο διακρίνεται από τις εκτιμήσεις και τις διαπιστώσεις του Kuznets, ένας περιορισμός κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων. *«Ότι επιβάλλεται να παρατηρηθεί, είναι η επιβράδυνση του ρυθμού με τον οποίο σχηματίζονται το κατ' ίδιαν μορφή υλικό κεφάλαιο»*. Όμως, το φαινόμενο αυτό κατά τον T.W.Schultz, δεν θα συσχετιστεί με τον επιταχυνόμενο ρυθμό σχηματισμού ανθρωπίνου κεφαλαίου, ούτε με το ρυθμό του κεφαλαίου ως συνόλου.

¹⁰⁷ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17./ Schultz W. Theodore (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Γεώργιου Φ Κουτσομάρη, σελ.92-93.

Υπάρχει και άλλος λόγος που επιβάλλει την εμμονή ως προς τον προσδιορισμό της εννοίας του κεφαλαίου στην περίπτωση της σχολικής παιδείας. Αν και η έννοια «ενός έτους σχολικής παιδείας» είναι χρήσιμος για ορισμένους σκοπούς, παρόλο αυτά τα έτη σχολικής παιδείας δεν προστίθενται γενικά κατά τη μελέτη της εκπαίδευσης. Κατά τον T.W.Schultz, ο συνυπολογισμός ετών στοιχειώδους παιδείας και ετών ανώτερης εκπαίδευσης ισοδυναμεί με πρόσθεση τελείως ανομοιόμορφων πραγμάτων.

Το εκπαιδευτικό κεφάλαιο ενός πληθυσμού, υπολογιζόμενο σε κόστος αντικατάστασης χωρίς καμία πρόβλεψη για απόσβεση και φθορά κατά τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων ή κατά τη διάρκεια των ετών που ανήκουν στο εργατικό δυναμικό, συνιστά μέτρο του ποσού της σχολικής παιδείας πολύ καλύτερο από τον υπολογισμό του αριθμού των συμπληρωμένων ετών φοίτησης στο σχολείο. Οι λόγοι αυτοί, κατά τον T.W.Schultz, έχουν γενικά εφαρμογή και σε ορισμένες υποκατηγορίες, όπως μηχανικοί, χημικοί και φυσικοί, μολονότι στην πράξη η βελτίωση στις μετρήσεις είναι μικρότερη λόγω του ότι μια υποκατηγορία είναι περισσότερο ομοιογενής.

Τα καταναλωτικά οφέλη της σχολικής παιδείας καθίστανται πολύτιμα, επειδή αυξάνουν τη μελλοντική παραγωγή και τα κέρδη. Η αξία της σχολικής παιδείας θα περιβληθεί από εκτιμήσεις για τις ακριβείς γνώσεις, δεξιότητες και λοιπές ικανότητες που αυξάνουν τα κέρδη του ανθρωπίνου παράγοντα. Δεδομένου ότι, η έννοια της «επένδυσης» συνδέεται με προσδοκώμενο όφελος, ελλοχεύει πάντοτε ο πειρασμός να την εκμεταλλευτούμε με τη χρήση της, ως πρόσχημα για να προωθήσουμε τις δαπάνες που δεν συνιστούν επενδύσεις ή αποτελούν ισχνή επένδυση σε σχέση προς τις λοιπές εναλλακτικές δαπάνες. Αναμφίβολα, θα υπάρξουν εκείνοι που θα κάνουν κατάχρηση μιας τέτοιας έννοιας. Παρά ταύτα, κατά τον T.W.Schultz, ο κίνδυνος αυτός δεν αποτελεί βάσιμο λόγο για να μη προσφύγουμε σε αυτή την επιδίωξη.

3.3.11. Συμπεράσματα για την οικονομική αξία της εκπαίδευσης ως επένδυση και η συμβολή της στο σχηματισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η αντίληψη που συνδέει την εκπαίδευση με την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι συνεπής με τις αναλύσεις που παρουσιάζονται από τους κλασικούς οικονομολόγους και καταγράφουν ως βασικές αρχές,

- τα ανθρώπινα όντα πρέπει να εκλαμβάνονται ως κεφάλαιο,
- η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου συμβάλλει σταδιακά στο εθνικό προϊόν και
- το ποσό που επενδύεται σε ανθρώπινο κεφάλαιο και αυξάνει το εθνικό προϊόν, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του εθνικού πλούτου.

Ο T.W.Schultz έγραψε εκτενέστατη θεωρία για το ανθρώπινο κεφάλαιο. «Με την επένδυση οι άνθρωποι μπορούν να διευρύνουν το φάσμα των επιλογών που διαθέτουν. Είναι ένας τρόπος, ώστε οι ελεύθεροι άνθρωποι να βελτιώσουν την ευημερία τους. Πραγματικά το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του οικονομικού μας συστήματος είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου». Επίσης διατύπωσε, «εξετάστε όλες τις ανθρώπινες ικανότητες που είναι είτε έμφυτες ή επίκτητες. Κάθε άτομο γεννιέται με ένα συγκεκριμένο σύνολο γονιδίων που καθορίζει την έμφυτη ικανότητά του. Οι ιδιότητες των κεκτημένων της ποιότητας του πληθυσμού, οι οποίες είναι πολύτιμες και μπορεί να αυξηθούν μέσω κατάλληλων επενδύσεων, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινο κεφάλαιο».

Η συμβολή του T.W.Schultz στην οικονομική θεώρηση της εκπαίδευσης και το σχηματισμό ανθρώπινου κεφαλαίου σε συσχέτιση με το συνολικό πρόβλημα της οικονομικής ανάπτυξης, κρίνεται αποφασιστικής σημασίας. Αποτέλεσμα των ερευνών του υπήρξε η διαπίστωση ότι, ο παραγωγικός συντελεστής μέρους της οικονομικής προόδου που δεν οφείλεται σε ποσοτική αύξηση των συνηθισμένων συντελεστών παραγωγής, είναι οι επίκτητες ικανότητες των ανθρώπων.

Οι ικανότητες όμως αυτές δεν είναι δώρο της φύσης, όπως συμβαίνει με τους φυσικούς πόρους, άλλα αποτέλεσμα σοβαρών οικονομικών επενδύσεων και συνεχούς προσπάθειας. Έτσι, προκύπτει η αρμοδιότητα της οικονομικής επιστήμης για την ανάλυση αυτής της επένδυσης μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το πιο ουσιώδες χαρακτηριστικό του οικονομικού μας συστήματος, κατά τον T.W.Schultz, είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Χωρίς την ύπαρξη του ανθρώπινου κεφαλαίου θα υπήρχε μόνο σκληρή χειρωνακτική εργασία και φτώχεια. Το ανθρώπινο κεφάλαιο όμως έχει τρεις διακεκριμένες ιδιότητες.¹⁰⁸

- Είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο, δηλαδή είναι ανθρώπινο στοιχείο.
- Είναι κεφάλαιο «διότι αποτελεί πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων, μελλοντικών κερδών ή και αμφοτέρων, ως και οι λοιπές μορφές κεφαλαίου».
- Δεν είναι δυνατό να διαχωριστεί από το άτομο που το κατέχει.

Η παιδεία και η επιστημονική έρευνα κατά τον T.W.Schultz, στο βιβλίο του *Επένδυση σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο*, είναι δύο μεταβλητές που ανήκουν στη δυναμική διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης. Οι θεσμοί και τα ιδρύματα, που επιτελούν τις λειτουργίες της παιδείας και της επιστημονικής έρευνας, υπόκεινται σε μεταβολές ανταποκρινόμενες στις απαιτήσεις αυτής της δυναμικής διαδικασίας.

¹⁰⁸ Schultz W. Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.

Γενικά, οι θεσμοί και τα κοινωνικά ιδρύματα είναι προμηθευτές υπηρεσιών που έχουν οικονομική αξία. Η οικονομική ανάπτυξη μεταβάλλει τη ζήτηση για τις υπηρεσίες αυτές και προκαλεί ανισορροπία μεταξύ ζήτησης και προσφοράς. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της παιδείας, αυξάνει την οικονομική αξία του ανθρώπου και συνεπώς τις απαιτήσεις για αλλαγές και προσαρμογές σε ορισμένους οργανωτικούς, πολιτικούς και νομικούς θεσμούς. Πολλοί όμως κοινωνικοί θεσμοί και ιδρύματα, καθυστερούν την προσαρμογή τους στις δημιουργημένες νέες συνθήκες με συνέπεια τη δημιουργία σοβαρών και συχνά χρόνιων ανισορροπιών. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη αποκατάστασης της διαταρασσομένης διαρθρωτικής ισορροπίας. Όσο περισσότερο προχωρεί η οικονομική ανάπτυξη, κατά τον T.W.Schultz, τόσο περισσότερο υπόκειται σε εξάρτηση από το ρυθμό παραγωγής χρήσιμης γνώσης. Συνεπώς, η ανάγκη θεσμών που παράγουν και διανέμουν τέτοια γνώση καθίσταται συνεχώς εντονότερη.

Παράλληλα αυξάνει και η ζήτηση υψηλής ποιότητας ειδικοτήτων, οι οποίες προϋποθέτουν σχολική παιδεία περιλαμβανομένης και της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ζήτηση αυτή αυξάνει με πολύ ταχύτερο ρυθμό σε σχέση προς την αύξηση της ζήτησης χαμηλού επιπέδου ειδικοτήτων και διαφόρων μορφών αναπαραγωγής υλικού κεφαλαίου. Οι παραγωγικές δραστηριότητες απαιτούν σήμερα περισσότερες, σε σχέση με το παρελθόν, ειδικότητες υψηλής ποιότητας, με αποτέλεσμα τη συνεχή μετακίνηση του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης προς την ανώτερη παιδεία και τη δημιουργία ανισορροπιών ιδιαίτερα στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. Συνεπώς, προκύπτει πιεστική ανάγκη ριζικών, θεσμικών και διαρθρωτικών προσαρμογών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχετικά με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο T.W.Schultz μίλησε για τις διαστάσεις των επενδύσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επεσήμανε ότι, πολλές παρερμηνείες και αδιέξοδα της νεοκλασικής θεωρίας θα μπορούσαν να επιλυθούν, αν η έννοια της επένδυσης σε δεξιότητες και γνώσεις εισέλθει στην ανάλυση των οικονομικών της εκπαίδευσης. Υποστήριξε ότι, οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο βελτιώνουν την ποιότητα της εργασίας ως παραγωγικού συντελεστή και συνεπώς αυξάνεται η παραγωγική ικανότητα του πληθυσμού που συμβάλλει στην εθνική ανάπτυξη. Οι δαπάνες για την υγεία, τη μετανάστευση, την ηλικία, το καταφύγιο, το φύλο και την επαγγελματική κατάρτιση συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου κεφαλαίου και κατά συνέπεια εκφράζουν μια επαναστατική οικονομική και κοινωνική θεωρία. Το όφελος των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι διττό, μελλοντικά ατομικά κέρδη και εθνικά κέρδη από την αύξηση της συνολικής παραγωγικότητας.

Κατά τον T.W.Schultz, η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο ορίζεται ως το σύνολο των δαπανών που πραγματοποιούνται από ιδιώτες, κυβερνήσεις και ιδρύματα και ενισχύουν τις μελλοντικές παραγωγικές δυνατότητες, αλλά δεν ικανοποιούν άμεσα τις προσωπικές προτιμήσεις. Για την εκτίμηση των ποσών που επενδύονται, πρέπει κανείς να λάβει υπόψη όχι μόνο τις άμεσες δαπάνες, αλλά και τα διαφυγόντα κέρδη. Για την εκτίμηση των οφελών είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί οικονομική ανάλυση με τη χρήση των όρων ποσοστό απόδοσης, παρούσα αξία και άλλων οικονομικών όρων.

Ο T.W.Schultz διαπίστωσε ότι το ποσοστό των διαφυγόντων κερδών στο συνολικό κόστος είναι παραδόξως υψηλότερο από το ποσοστό των άμεσων δαπανών. Επίσης, παρατήρησε ότι οι προϋπολογισμοί των κυβερνήσεων ορίζουν υψηλότερες δαπάνες και μεγαλύτερη κατανομή πόρων που διατίθενται στην εκπαίδευση. Ο T.W.Schultz αξιολογεί ως θετικό μήνυμα, το γεγονός ότι οι κρατικοί φορείς υπολογίζουν ως επενδυτικό στοιχείο την εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την αύξηση της ανάπτυξης.

Από την άλλη πλευρά, έχει επίγνωση της μέτρησης και των εννοιολογικών προβλημάτων, όπως η διάκριση μεταξύ της κατανάλωσης και των επενδύσεων, η παρουσία των ψυχικών ωφελειών στην επιχείρηση, την εκπαίδευση και τη διασύνδεση των πολλών κοινωνικών παραγόντων. Με βάση το κλασικό πρότυπο, τόνισε τη σημασία των ατελειών της αγοράς που εμποδίζουν την ανάπτυξη των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο και ολοκλήρωσε με το συμπέρασμα ότι, οι βελτιώσεις θα πρέπει να εφαρμόζονται με κατάλληλες πολιτικές για την εκπαίδευση.

Τέλος, έθεσε τα θεμέλια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, που είναι θεωρητικά και φιλοσοφικά απλή, αλλά δεν τεκμηριώνεται με προηγμένες τεχνικές μεθόδους, γεγονός που παρακίνησε αρκετούς οικονομολόγους να προχωρήσουν σε ένα νέο τομέα έρευνας.

«Ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομία σημαίνει πως οι πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση, καταγράφουν σημαντικές επιπτώσεις στην οικονομική ευημερία, την οικονομική ανάπτυξη και την εισοδηματική ανισότητα.»

Gary Stanley Becker

3.4. Gary Stanley Becker, οικονομολόγος των κοινωνικών ζητημάτων.

Ο Gary Stanley Becker γεννήθηκε το 1930 στις Ηνωμένες Πολιτείες, στο Pottsville της Pennsylvania. Σε μικρή ηλικία μετακόμισε στο Brooklyn της New York, παρακολουθώντας τα επιχειρηματικά σχέδια του πατέρα του. Φοίτησε στο Princeton University, το 1951 και έλαβε το διδακτορικό του στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, το 1955.

Η έντονη ενασχόληση του G.S.Becker με τα μαθηματικά σύντομα εμπλουτίστηκε με την πεποίθηση ότι, η οικονομική θεωρία αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάλυση του πραγματικού κόσμου. Ευτυχής συγκυρία τόσο για τον ίδιο, όσο και για την επιστήμη της οικονομίας, αποτέλεσε η απόφαση του να παρακολουθήσει διαβαθμισμένη εργασία στα οικονομικά στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο συνεργάστηκε με μια ομάδα αξιόλογων οικονομολόγων που ασχολούνταν με την καινοτόμο έρευνα και επέδρασαν ουσιαστικά στις μελέτες του, όπως ο **Gregg Lewis** της οικονομικής θεωρίας για την ανάλυση των αγορών εργασίας και ο T.W.Schultz για την πρωτοποριακή έρευνα στο ανθρώπινο δυναμικό.

Ο G.S.Becker αξιοποίησε την οικονομική θεωρία και κατέβαλε την πρώτη συστηματική προσπάθεια για την ανάλυση κοινωνικών ζητημάτων, όπως τα αποτελέσματα της φυλετικής προκατάληψης στην απασχόληση, τα επαγγέλματα των μειονοτήτων και οι διαφορές στις αποδοχές των εργαζομένων. Στη διδακτορική του διατριβή που δημοσιεύθηκε ως *Οικονομικά της διάκρισης* (1957), απέδειξε ότι τα διαφορετικά επίπεδα αμοιβής μεταξύ μαύρων και λευκών εργαζομένων, επεξηγούνται ως «*προτίμηση*» για φυλετική διάκριση. Αυτή η θεωρία ήταν αμφισβητούμενη και αποτέλεσε αφορμή για μια ευρεία βιβλιογραφία στη διαφορά αμοιβής που βασίζεται στη φυλετική διάκριση. Χρησιμοποίησε παρόμοια μεθοδολογία για να αποδείξει ότι, το έγκλημα αποτελεί ένα ακόμα επάγγελμα και απεικόνισε τον υπολογισμό των αναμενόμενων οφελών καθώς και τις αναμενόμενες προτιμήσεις κινδύνου.

Το βιβλίο του G.S.Becker για αρκετά έτη δεν άσκησε ουσιαστική επίδραση. Οι περισσότεροι οικονομολόγοι δεν σκέφτηκαν ότι η φυλετική διάκριση ήταν παράγωγο της οικονομίας, ενώ κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι δεν συνέβαλλαν ουσιαστικά με τις μελέτες τους. Εντούτοις, οι Friedman, Lewis, Schultz και άλλοι οικονομολόγοι στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο ήταν βέβαιοι για την σπουδαιότητα του βιβλίου.

Το βιβλίο του G.S.Becker για το ανθρώπινο δυναμικό με την ουσιαστική συμμετοχή του J.Mincer, ήταν η συνεισφορά του πρώτου ερευνητικού προγράμματος για το εθνικό γραφείο της οικονομικής έρευνας.

Ο G.S.Becker δίδαξε στο Columbia University (1957-1968) και αποχώρησε λόγω των σπουδαστικών ταραχών, εκφράζοντας την πεποίθησή του για δικαίωμα στην ελεύθερη έρευνα χωρίς εκφοβισμό των σπουδαστών. Επέστρεψε στο University of Chicago, όπου αφιερώθηκε στα τμήματα Οικονομικών και Κοινωνιολογίας και συνεργάστηκε με τους **George Stigler** and **Harry Johnson** που άσκησαν έντονη επίδραση στις επόμενες μελέτες του.

Ο G.S.Becker το 1991, δημοσίευσε τη μελέτη *A Treatise on the Family*, όπου κατέγραψε ολόκληρη σειρά οικογενειακών ζητημάτων, όπως γάμος, διαζύγιο, αυταπάρνηση προς τα άλλα μέλη, επενδύσεις από τους γονείς στα παιδιά και μακροπρόθεσμες αλλαγές στις οικογένειες. Στη μελέτη αναλύονται καθοριστικοί παράγοντες του διαζυγίου, του οικογενειακού μεγέθους, των αποτελεσμάτων των αλλαγών στην οικογενειακή σύνθεση και δομή, στην ανισότητα και την οικονομική ανάπτυξη. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνάς του για την οικογένεια παρουσιάστηκε στο *Workshop in Applications of Economics*.

Κέρδισε το Μετάλλιο John Bates Clark το 1967, ενώ το 1992 απονεμήθηκε στον G.S.Becker το Βραβείο Νόμπελ στα Οικονομικά. Με συντηρητικές πολιτικές πεποιθήσεις αρθρογραφούσε σε μηνιαία στήλη για το *Business Week* (1985-2004). Το 2007, έλαβε το Προεδρικό μετάλλιο της ελευθερίας στις Ηνωμένες Πολιτείες.

3.4.1. Το έργο του Gary Stanley Becker.

Ο G.S.Becker ήταν ένας από τους πρώτους οικονομολόγους που ερεύνησε και ανέλυσε παραδοσιακά θέματα που ανήκουν στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, όπως οι φυλετικές διακρίσεις, το έγκλημα, η οικογενειακή οργάνωση και ο εθισμός στα φάρμακα.

Υποστήριξε ότι, πολλοί διαφορετικοί τύποι ανθρώπινων συμπεριφορών μπορούν να θεωρηθούν λογικοί και συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της χρησιμότητας. Η προσέγγισή του περιλαμβάνει την αλτρουιστική συμπεριφορά με τον καθορισμό της χρησιμότητας των ατόμων.

Ο G.S.Becker είναι επίσης, μεταξύ των πρωτοπόρων ερευνητών της μελέτης του ανθρώπινου δυναμικού. Σύμφωνα με την επιτροπή των βραβείων Νόμπελ, η εργασία του μπορεί να ταξινομηθεί σε τέσσερις ενότητες.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Becker Gary S. (1992) Autobiography.

- Επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό,
- Συμπεριφορά της οικογένειας ή του νοικοκυριού, συμπεριλαμβανομένης της διανομής της εργασίας και της κατανομής του χρόνου στην οικογένεια,
- Έγκλημα και τιμωρία και
- Διάκριση στις αγορές για την εργασία και τα αγαθά.

Ο G.S.Becker καινοτόμησε με την εφαρμογή της οικονομικής ανάλυσης σε ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, όπως το διαζύγιο και οι διακρίσεις. Η εργασία του έχει βοηθήσει τη νεοκλασική οικονομία και τις κοινωνικές επιστήμες. Η πλέον καινοτόμος εργασία του αφορούσε τη διαδικασία συσσώρευσης του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της εκπαίδευσης και της εργασιακής εκμάθησης (1964).

Ο G.S.Becker τα τελευταία χρόνια μελέτησε τους μηχανισμούς της οικογενειακής κατανάλωσης, η οποία λαμβάνεται συχνά ως βασική μονάδα της κατανάλωσης στην οικονομική θεωρία. Ερεύνησε το τμήμα της εργασίας μεταξύ των οικογενειακών μελών και επέκτεινε αργότερα την έρευνα που περιέλαβε άλλες οικογενειακές αναφορές, όπως γάμος, τεκνοποίηση, εκπαίδευση και διαζύγιο.

Ο G.S.Becker κατηγορήθηκε για την προσπάθεια του να επεξηγήσει όλα τα κοινωνικά φαινόμενα με οικονομικές μεθόδους. Έχει αποτολμήσει την έρευνα και την ανάλυση κοινωνικών φαινομένων που συχνά θεωρούνται συνήθως δύσκολα από κοινωνιολόγους, ανθρωπολόγους και ψυχολόγους. Με αυτές τις ενέργειες έχει συμβάλει σε ένα πλούσιο, αλλά ιδιαίτερα αμφισβητήσιμο σύνολο συζητήσεων, σχετικά με την οικονομική ανάλυση, τη λογική επιλογή και τη φύση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

3.4.2. Το ανθρώπινο κεφάλαιο.

Μέχρι τη δεκαετία του 1950, αρκετοί οικονομολόγοι υπέθεταν ότι δόθηκε αυξημένη δύναμη στην εργασία. Ο G.Becker ανέλυσε ότι, οι περίπλοκες αναλύσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση και η επιστημονική κατάρτιση από τους Adam Smith, Alfred Marshall και Milton Friedman δεν ενσωματώθηκαν στις συζητήσεις της παραγωγικότητας. Κατόπιν ο T.W.Schultz άρχισε να καινοτομεί στην εξερεύνηση των επιπτώσεων των κύριων ανθρώπινων επενδύσεων για την οικονομική ανάπτυξη.

Ο G.Becker κατέγραψε ότι η ανάλυση ανθρώπινου κεφαλαίου αρχίζει με την υπόθεση πως τα άτομα αποφασίζουν για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την ιατρική φροντίδα, την υγεία και για πρόσθετη γνώση εκτιμώντας το αντιστάθμισμα των κερδών και των δαπανών.

Τα οφέλη επιφέρουν πολιτιστικά και άλλα μη οικονομικά κέρδη αφού συμβάλλουν στη βελτίωση των επαγγελματικών αποδοχών, ενώ οι δαπάνες εξαρτώνται κυρίως από την αποποιημένη αξία χρόνου που αναλώνεται σε αυτές τις επενδύσεις.

Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ένας όρος με περίπλοκη έννοια στην προσέγγιση της σημασίας του, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του '50 και '60. Αρκετοί υποστήριξαν ότι η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου εξευτελίστηκε, επειδή χρησιμοποίησε τους ανθρώπους ως παραγωγικές μηχανές και συνεπώς ως στενές αριθμητικές οικονομικές μονάδες. Για τους περισσότερους, η έννοια κεφάλαιο ισοδυναμεί συνήθως με τραπεζικούς λογαριασμούς, εταιρικές μετοχές, εμπορικές και βιομηχανικές εγκαταστάσεις. Αυτές είναι οι κύριες μορφές κεφαλαίου διαχρονικά, αφού παράγουν εισόδημα και αποφέρουν χρήσιμα οικονομικά αποτελέσματα.

Ο G.Becker αναφέρθηκε σε ένα διαφορετικό είδος κεφαλαίου. Η εκπαίδευση στον υπολογιστή, οι δαπάνες ιατρικής φροντίδας, η αρετή, η επαγγελματική επάρκεια και η τιμιότητα είναι παράγοντες που βελτιώνουν την υγεία, αυξάνουν τις οικονομικές αποδοχές και προσδίδουν επαγγελματικό οικονομικό και κοινωνικό κύρος. Η φήμη και η υστεροφημία αποτελούν θεμελιακές ανθρώπινες και κοινωνικές αποχρώσεις. Συνεπώς έννοιες, όπως οι δαπάνες κατάρτισης, η ιατρική φροντίδα και η εκπαίδευση αποτελούν παραδοσιακά μέσα αποσαφήνισης της έννοιας επένδυση κεφαλαίου. Εντούτοις, αυτά είναι μη φυσικά οικονομικά προϊόντα του ανθρώπινου κεφαλαίου και αδυνατούν να διαχωρίσουν το πρόσωπο από τη γνώση, τις δεξιότητες, την υγεία και τις τιμές.

Η εννοιολογική μάλιστα προσέγγιση του όρου εκπαίδευση ως μορφή επένδυσης, παρά ως μορφή πολιτιστικής έννοιας, αξιολογήθηκε ως εξαιρετικά στενή έννοια. Ο G.Becker δίστασε ιδιαίτερα στην απόφαση να ονομάσει το βιβλίο του *Human Capital*¹¹⁰ με παράλληλη χρήση μακροσκελούς διευκρινιστικού υπότιτλου, προκειμένου να αποφύγει τις παρερμηνείες. Πολλοί άνθρωποι έκριναν περιφρονητικά τον όρο *Human Capital*, επειδή θεώρησαν ότι η ανάλυση του εκλαμβάνει τη χρησιμοποίηση των ανθρώπων ως σκλάβους ή μηχανές. Βαθμιαία, έπεισε αρχικά τους οικονομολόγους και αργότερα τους υπολοίπους επιστήμονες στην αποδοχή της έννοιας ανθρώπινου κεφαλαίου ως πολύτιμου εργαλείου στην ανάλυση διάφορων οικονομικών και κοινωνικών ζητημάτων.

Εντούτοις, η έννοια του ανθρώπινου δυναμικού παρέμενε δυσνόητη σε μερικούς ακαδημαϊκούς κύκλους που ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά προβλήματα της εκμετάλλευσης της εργασίας από το κεφάλαιο.

¹¹⁰ Becker Gary S.(1962), Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis,*Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, Part 2, pp. 9-49 / Becker Gary S. (1964), *Human Capital, 1st ed.*: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.

Είναι εύκολο, κατά τον G.Becker, να εκτιμήσει κανείς τα προβλήματα που δημιουργούνται από την έννοια *ανθρώπινο δυναμικό*. Γιατί αν το κεφάλαιο εκμεταλλεύεται την εργασία, το ανθρώπινο δυναμικό εκμεταλλεύεται επίσης την εργασία και με άλλα λόγια μερικοί εργαζόμενοι εκμεταλλεύονται κάποιους άλλους. Οι ειδικευμένοι και οι ανειδίκευτοι εργαζόμενοι αποτελούν μια σύγκρουση κατηγορίας μεταξύ της εργασίας και του κεφαλαίου. Αν οι κυβερνήσεις απαλλοτριώσουν όλο το κεφάλαιο και το ανθρώπινο δυναμικό για να τερματίσουν μια τέτοια σύγκρουση, τότε θα αναλάμβαναν και την ιδιοκτησία των εργαζομένων.

Η έννοια του ανθρώπινου δυναμικού αναπτύχθηκε σε ολόκληρο τον οικονομικό και κοινωνικό κόσμο και έδωσε ώθηση σε ιδεολογικές συζητήσεις. Η έννοια του ανθρώπινου δυναμικού ήταν δημοφιλής, ακόμη και στις κομμουνιστικές χώρες. Τα βιβλία των G.Becker και T.Schultz για το ανθρώπινο δυναμικό χρησιμοποιήθηκαν στη Σοβιετική Ένωση, την Ανατολική Ευρώπη και την Κίνα. Ακόμη και πριν τις σχετικά πρόσφατες μεταρρυθμίσεις σε αυτές τις χώρες, οικονομολόγοι και αρμόδιοι για τον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό σχεδιασμό δεν αντιμετώπιζαν κανένα πρόβλημα με τη χρήση του όρου *επένδυση κεφαλαίου* στους ανθρώπους.

Ο G.Becker προσπαθεί να αποφύγει την τεχνική ανάλυση και την επαγγελματική γλώσσα και να επικεντρωθεί στην ανάλυση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό, επιδεικνύοντας την κατανόηση μιας μεγάλης και ποικίλης κατηγορίας συμπεριφοράς όχι μόνο στο δυτικό κόσμο, αλλά και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Η ανάλυση ακολουθεί τα σύγχρονα οικονομικά και υποθέτει ότι οι επενδύσεις είναι συνήθως λογικές προϋποθέσεις στον υπολογισμό αναμενόμενων δαπανών και κερδών.

Ο G.Becker με την έρευνα του για το ανθρώπινο δυναμικό, συνέβαλε ουσιαστικά στον υπολογισμό των ιδιωτικών και κοινωνικών ποσοστών επιστροφής επένδυσης σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης για άνδρες, γυναίκες, έγχρωμους και άλλες κοινωνικές ομάδες. Μετά την εργασία του ανέδειξε ότι, η ανάλυση του ανθρώπινου δυναμικού συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση σοβαρών ερωτημάτων και αδυναμιών που αφορούν την αγορά εργασίας και γενικότερα την οικονομία και την κοινωνία. Ανέπτυξε τη γενικότερη θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού και μελέτησε τις μακροοικονομικές επιπτώσεις τόσο στις επιχειρήσεις, όσο και στα άτομα.

Η εμπειρική ανάλυση του G.Becker προσπάθησε να ερμηνεύσει στοιχεία που αφορούν τις υψηλότερες αποδοχές των μορφωμένων ατόμων. Η ανάλυση αιτιολόγησε τις υψηλές αμοιβές στο γεγονός της πνευματικής ικανότητας, δηλαδή στον υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης και στα καλύτερα αποτελέσματα σε άλλες δοκιμασίες ικανότητας.

Ο G.Becker εξέτασε επίσης, τα αποτελέσματα στα ποσοστά επιστροφής της εκπαίδευσης, της θνησιμότητας, των φόρων εισοδήματος, των αποδοχών και της οικονομικής ανάπτυξης. Οι διορθώσεις των δεξιοτήτων επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές στη θνησιμότητα των ενηλίκων και υψηλότερη αύξηση στους οικονομικούς δείκτες ανάπτυξης.

Η εμπειρική μελέτη του για τις επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο έλαβε σημαντική ώθηση από την κλασική εργασία του J.Mincer. Επέκτεινε την απλή ανάλυση δεδομένων που συσχετίζουν τις αποδοχές με βάση τα έτη εκπαίδευσης. (Becker and Chiswick 1966)

Συμπεριέλαβε στη μελέτη του ένα χρήσιμο μέτρο απασχόλησης, κατάρτισης και επαγγελματικής εμπειρίας με τη χρήση μεμονωμένων παρατηρήσεων, παρά ομαδοποιημένων στοιχείων και ανέλυσε προσεκτικά τις ιδιότητες των υπολοίπων με την αποδοχή και παραγωγή μαθηματικών και οικονομετρικών εξισώσεων. Τα στοιχεία συσσώρευσης των οικονομικών επιπτώσεων και η επαγγελματική κατάρτιση συνέβαλαν σημαντικά στην προώθηση της σημασίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στις πολιτικές συζητήσεις. Η αξιόπιστη προσέγγιση του G.Becker στο ανθρώπινο κεφάλαιο αναδιαμόρφωσε τον τρόπο αντιμετώπισης των κυβερνητικών πολιτικών στα προβλήματα της ανάπτυξης και της παραγωγικότητας. Οι κυβερνήσεις των χωρών έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό.

Μια από τις θεωρητικές έννοιες στην ανάλυση ανθρώπινου δυναμικού, κατά τον G.Becker, αποτελεί η διάκριση μεταξύ γενικής και συγκεκριμένης κατάρτισης ή γνώσης.¹¹¹ Εξ' ορισμού όπως καταγράφει, η σταθερή και συγκεκριμένη γνώση αποβαίνει χρήσιμη μόνο στις επιχειρήσεις που την παρέχουν, ενώ η γενική γνώση κρίνεται χρήσιμη και σε άλλες επιχειρήσεις. Για παράδειγμα, η εκμάθηση λειτουργίας συμβατού προσωπικού υπολογιστή αποτελεί γενική κατάρτιση, ενώ η εκμάθηση της αρχικής δομής και των ικανοτήτων των υπαλλήλων σε μια συγκεκριμένη επιχείρηση αποτελεί συγκεκριμένη γνώση.

Αυτή η διάκριση επεξηγεί τους λόγους για τους οποίους οι εργαζόμενοι με ιδιαίτερα συγκεκριμένες δεξιότητες, έχουν μικρότερες πιθανότητες να απολυθούν από τις εργασίες τους, εφόσον προκύψουν ανάγκες επιχειρησιακών μειώσεων προσωπικού. Εξηγεί επίσης, γιατί το συγκεκριμένο ανθρώπινο δυναμικό υπαλλήλων περιλαμβάνεται στο ενεργητικό των περισσότερων επιχειρήσεων, σύμφωνα με τις μεθόδους λογιστικής.

¹¹¹ Becker Gary S.(1962), Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis,*Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, Part 2, pp. 9-49 / Becker Gary S. (1964), *Human Capital, 1st ed.*: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York. / Becker Gary S. and Chiswick Barry (1966), Education and the Distribution of Earnings, *American Economic Review*, Vol. 56, No.2, pp. 358-369.

Οι σταθερές συγκεκριμένες επενδύσεις παράγουν αποτελέσματα που πρέπει να μοιραστούν μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων. Η διαδικασία διανομής, κατά τον G.Becker, κρίθηκε τρωτή σε «καιροσκοπικές συμπεριφορές», επειδή κάθε πλευρά προσπαθεί να ιδιοποιηθεί το μεγαλύτερο μέρος του αποτελέσματος. Αμοιβές και καιροσκοπία που προκαλούνται εξαιτίας των συγκεκριμένων επενδύσεων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη σύγχρονη οικονομική θεωρία των οργανώσεων και αποτελούν κύριο παράγοντα προβλημάτων σε πολλές συζητήσεις (Grossman and Hart 1983).

Οι επιπτώσεις του συγκεκριμένου κεφαλαίου στην κοινωνική διανομή και στον οικογενειακό αντίκτυπο χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση του φαινομένου του γάμου ως επεξήγηση των ποσοστών διαζυγίου και την οικονομική διαπραγμάτευση σε ένα γάμο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των «πολιτικών αγορών» για να εξηγήσει το χαμηλό κύκλο πολιτικών εργασιών (Becker 1981).

Η θεωρία της ανθρώπινης κύριας επένδυσης αφορά την ανισότητα στις αποδοχές διαφορών στα ταλέντα, το οικογενειακό υπόβαθρο, τα κληροδοτήματα και άλλα προτερήματα. Πολλές εμπειρικές μελέτες της ανισότητας στηρίζονται επίσης, στις έννοιες ανθρώπινου δυναμικού και ειδικά στις διαφορές στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Η μεγάλη αύξηση της ανισότητας αποδοχών, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες, διέγειρε την πολιτική συζήτηση που κατά μεγάλο μέρος εξηγείται από τις υψηλότερες επιστροφές εκπαίδευσης.

Η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου, κατά τον G.Becker, καταγράφει μια ερμηνεία του αποκαλούμενου "χάσματος γενεών" στις αποδοχές. Παραδοσιακά, οι γυναίκες εργάζονται περιοδικά και με μειωμένο ωράριο, επειδή συνήθως αποσύρονται από το εργατικό δυναμικό λόγω των υποχρεώσεων της οικογένειας και των παιδιών.¹¹²

Κατά συνέπεια, είχαν λιγότερα κίνητρα να επενδύσουν σε εκπαίδευση και κατάρτιση που θα συνέβαλαν στη βελτίωση των αποδοχών και των δεξιοτήτων εργασίας.

Με την πάροδο του χρόνου, παρατηρήθηκε σαφής μεταβολή στις συνθήκες των κοινωνικών και εργασιακών συνθηκών.

¹¹² Becker Gary S. (1974), "Is Economic Theory With It? *On the Relevance of the New Economics of the Family* *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Eighty-sixth Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 64, No. 2, pp. 317-319.

Η μείωση του οικογενειακού μεγέθους, η αύξηση του ποσοστού διαζυγίων, η γρήγορη επέκταση των υπηρεσιών που απασχολούνται συνήθως περισσότερες γυναίκες, η οικονομική ανάπτυξη των αποδοχών των γυναικών και η νομοθεσία αστικών δικαιωμάτων ενθάρρυναν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό και επέφεραν μεγαλύτερες επενδύσεις στην αγορά δεξιοτήτων. Οι μεταβολές αυτές, βελτίωσαν σημαντικά την επαγγελματική απασχόληση και τις σχετικές αποδοχές των γυναικών σε όλες σχεδόν τις πλούσιες χώρες.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, κατά τον G.Becker, η εμπειρία είναι ιδιαίτερα καλά τεκμηριωμένη. Το χάσμα των γενεών απεικονίζεται στις αποδοχές πλήρους απασχόλησης μεταξύ ανδρών και γυναικών, αφού παρέμεινε ως διαφορά περίπου στο 35 τοις εκατό από τη δεκαετία του 1950 ως και 1970. Στα επόμενα χρόνια, οι γυναίκες άρχισαν μια σταθερή οικονομική πρόοδο που συνεχίζεται ακόμα και μείωσε το χάσμα σε ποσοστό μικρότερο από το 25 τοις εκατό. Οι γυναίκες λειτουργούν σε ειδικευμένες εργασίες που άλλοτε απέφευγαν στο παρελθόν, γιατί συνήθως αποκλείονταν από τις επιχειρήσεις. Οι γυναίκες επικεντρώνουν πλέον την εκπαίδευση και συνεπώς την απασχόληση τους σε επαγγέλματα που σχετίζονται με νομική και ιατρική περίθαλψη, εκπαίδευση στα σχολεία και κοινωνική πρόνοια.

Αρχικά, ο G.Becker υπογράμμισε τη σπουδαιότητα των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο και κατέδειξε τη συνεισφορά τους στην οικονομική ανάπτυξη. Αργότερα παραμελήθηκε η σχέση αυτή, καθώς οι οικονομολόγοι αμφέβαλαν για τη συνεισφορά της διαθέσιμης θεωρίας αύξησης στην πρόοδο των διαφορετικών χωρών. Η αναγέννηση όμως, των επίσημων προτύπων της ενδογενούς ανάπτυξης έφερε πάλι το ανθρώπινο δυναμικό στο προσκήνιο των συζητήσεων (Romer 1986, Lucas 1988).

3.4.3. Ανθρώπινο κεφάλαιο και φτώχεια.

Ο κύριος σκοπός των οικονομικών, σύμφωνα με τον G.Becker, είναι να συμβάλλει στην κατανόηση της φτώχειας και να βοηθήσει στην ανακούφιση της. Υπάρχει μια οικεία και διαφανής σχέση μεταξύ των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο και της ανακούφισης της ένδειας. Ο G.Becker αναγνωρίζει ότι ο όρος *ανθρώπινο κεφάλαιο* δεν αποτελεί οικεία έννοια για τους περισσότερους.

Το ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στις δεξιότητες, την εκπαίδευση, την υγεία και την κατάρτιση των ατόμων. Είναι ουσιαστικό, επειδή αυτές οι δεξιότητες ή η εκπαίδευση αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα μακράς διάρκειας, όπως η διάρκεια των μηχανολογικών εγκαταστάσεων σε ένα εργοστάσιο.

Πριν από το 19ο αιώνα, η συστηματική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο δεν ήταν σημαντική σε οποιαδήποτε χώρα. Ο G.Becker παραδέχεται ότι, οι δαπάνες για την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και άλλες μορφές επένδυσης ήταν αρκετά μικρές. Αυτό άρχισε να αλλάζει ριζικά, πρώτα στη Μεγάλη Βρετανία και αργότερα σε άλλες χώρες κατά τη διάρκεια εκείνου του αιώνα, με την εφαρμογή της επιστήμης στην ανάπτυξη νέων αγαθών και αποδοτικότερων μεθόδων παραγωγής.

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, η εκπαίδευση και οι δεξιότητες είχαν γίνει κρίσιμοι και καθοριστικοί παράγοντες τόσο της προσωπικής, όσο και της εθνικής παραγωγικότητας. Κάποιος μπορεί να αποκαλέσει τον 20ο αιώνα, ως αιώνα του ανθρώπινου κεφαλαίου, με την έννοια ότι ο αρχικός καθοριστικός παράγοντας του βιοτικού επιπέδου μιας χώρας συμβάλει επιτυχώς στην ανάπτυξη και τη χρησιμοποίηση δεξιοτήτων, γνώσης, υγείας και συνηθειών του πληθυσμού του. Ο G.Becker επικαλείται τις μετρήσεις κατάρτισης και εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού και της υγείας που υπολογίζονται περίπου στο 80 τοις εκατό του κεφαλαίου ή πλούτου των ΗΠΑ και άλλων προηγμένων χωρών.¹¹³

3.4.4. Ανθρώπινο δυναμικό και οικονομική ανάπτυξη.

Η οικονομική ανάλυση εξηγεί ουσιαστικά τους λόγους για τους οποίους, σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας, ελάχιστες χώρες έζησαν μεγάλες περιόδους παρατεταμένης αύξησης ατομικού εισοδήματος. Στις ΗΠΑ, την Ιαπωνία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρήθηκε συνεχής αύξηση του κατά κεφαλή εισοδήματος στη διάρκεια των προηγούμενων εκατό ετών.

Κατά τον G.Becker, η πιθανή απάντηση βρίσκεται στην επέκταση της επιστημονικής και τεχνικής γνώσης που συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και των άλλων μέσων παραγωγής. Η συστηματική εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης στην παραγωγή αγαθών αύξησε την αξία της εκπαίδευσης, της τεχνικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εκμάθησης, ως αύξηση ενσωματωμένης γνώσης σε επιστήμονες, μελετητές, τεχνικούς, διευθυντές και όλους όσους συνεισφέρουν στην παραγωγική διαδικασία.

Κατά τον G.Becker καθίσταται σαφές ότι, οι χώρες που διαχειρίστηκαν τη συνεχή και παρατεταμένη αύξηση εισοδήματος είχαν παράλληλα αντίστοιχη ή και μεγαλύτερη αύξηση στην εκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού τους.

¹¹³ Becker Gary S. (1962), Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, *Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, pp. 9-49 / Becker Gary S. (1985), Public Policies, Pressure Groups, and Dead Weight Costs, *Journal of Public Economics*, Vol. 28, No. 3, pp. 329-347.

Βασικά, η εκπαίδευση των δημοτικών σχολείων γίνεται υποχρεωτική, κατόπιν η εκπαίδευση του γυμνασίου γίνεται γρήγορα αποδεκτή από το σύνολο σχεδόν της κοινωνίας και τελικά παιδιά που προέρχονται τόσο από τα μεσαία ταξικά και οικονομικά στρώματα, όσο και από τα φτωχότερα στρώματα συνεχίζουν τις σπουδές τους στο κολλέγιο.

Οι οικονομολόγοι γνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ συσχετισμού και αιτιολογίας και ανέπτυξαν απλές μεθόδους για το ποσό της εισοδηματικής αύξησης που προκαλείται από την αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η μελέτη του Edward Denison (1985) για τις Ηνωμένες Πολιτείες, διαπίστωσε ότι η αύξηση εκπαίδευσης του μέσου εργαζομένου, μεταξύ των ετών 1929-1982, δικαιολογεί την άνοδο του κατά κεφαλή εισοδήματος κατά ένα τέταρτο στη διάρκεια αυτής της περιόδου. Είναι όμως αδύνατο να εξηγήσει το μέρος που σχετίζεται με τη διατήρηση της αύξησης. Δεν μπόρεσε να μετρήσει τα αποτελέσματα των βελτιώσεων στις αποδοχές κατά τη διάρκεια του χρόνου στην υγεία, στην επαγγελματική εκμάθηση και στις υπόλοιπες μορφές του ανθρώπινου δυναμικού.¹¹⁴

Τα σημαντικά οικονομικά αρχεία σε Ιαπωνία, Ταϊβάν και άλλες Ασιατικές οικονομίες επεξηγούν, κατά τον G.Becker, την ουσιαστική σημασία του ανθρώπινου δυναμικού στην εισοδηματική αύξηση. Ενώ εισάγουν όλες σχεδόν τις πηγές ενέργειας, γιατί στερούνται φυσικών πόρων, οι αποκαλούμενες ασιατικές τίγρεις προόδευσαν γρήγορα με τη στήριξη ενός άριστα εκπαιδευμένου, εργατικού και ευσυνειδήτου εργατικού δυναμικού.

Για παράδειγμα, το σύστημα απασχόλησης των μεγάλων επιχειρήσεων που δημιουργήθηκαν στην Ιαπωνία μετά τον 2ο παγκόσμιο πόλεμο, αναβάθμισε την τεχνολογία με επενδύσεις στην κατάρτιση των υπαλλήλων. Επίσης στην Κορέα, τα πρωτογενή αποθέματα του άνθρακα βρίσκονται στο Βορρά. Πριν από τον κορεατικό πόλεμο, ο Βορράς ήταν το πλουσιότερο μέρος της Κορέας. Σήμερα, η Βόρεια Κορέα βρίσκεται σε οικονομική παρακμή, ενώ η Νότια Κορέα εμφανίζεται αναπτυγμένο και δημοκρατικό έθνος.

Η ευημερία της οφείλεται στην αποτελεσματική αξιοποίηση των δεξιοτήτων του πληθυσμού της. Όλες οι ασιατικές τίγρεις εκπαιδεύονται ιδιαίτερα στη μόρφωση. Η απασχόληση και η κατάρτιση καθορίζουν ικανοποιητικές τιμές εργασίας ως ανταμοιβή για τους εργατικούς ανθρώπους.

¹¹⁴ Becker Gary S. and Chiswick Barry (1966), Education and the Distribution of Earnings, *American Economic Review*, Vol. 56, No.2, pp. 358-369 / Becker Gary S.(1960), Investing in Education and Research Underinvestment in College Education? *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Seventy-second Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 50, No. 2, σελ. 346-354.

Ο G.Becker αναφέρει ότι ο πολιτισμός συμβάλλει στην παραγωγή και συνεπώς στην εθνική ανάπτυξη είτε αναφέρεται στην Ασία, είτε στη Λατινική Αμερική, όπου παρατηρούμε τα παραδείγματα της Χιλής και ενδεχομένως της Αργεντινής και της Βραζιλίας.

Δεν ευθύνεται ο πολιτισμός για την αποτροπή της ανάπτυξης στην Αφρική, αλλά οι πολιτικές κυβερνητικές στρατηγικές που επιβλήθηκαν στους ανθρώπους. Η υιοθέτηση ορθών πολιτικών θα αποτρέψει τα εμπόδια ανάπτυξης του αφρικανικού πολιτισμού και θα συμβάλλει ουσιαστικά στην πρόοδό τους με αυξανόμενους ρυθμούς έτσι, ώστε να προσεγγίσουν οικονομικά τα προηγμένα έθνη του κόσμου.

Πολλοί οικονομολόγοι εξέτασαν τις αιτίες, για τις οποίες μερικές φτωχές αρχικά χώρες, όπως η Κορέα και η Ταϊβάν, μετατράπηκαν αργότερα σε πλούσια έθνη. Επίσης γιατί φτωχές χώρες, όπως η Νιγηρία και άλλα έθνη στην Αφρική, παρέμειναν οικονομικά στάσιμα και γιατί ένα έθνος, όπως η Αργεντινή, ένα από τα πλουσιότερα έθνη στον κόσμο, οπισθοδρόμησαν. Αυτές οι μελέτες αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση και η υγεία, ως υπολογιζόμενη διάρκεια ζωής, αποτελούν σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες για την επεξήγηση των ερωτημάτων.¹¹⁵

Σημαντικά στοιχεία της πραγματικής σύνδεσης του ανθρώπινου δυναμικού και της τεχνολογίας προέρχονται επίσης από τη γεωργία. Η εκπαίδευση έχει μικρή χρησιμότητα στη γεωργία, επειδή οι μέθοδοι και οι γνώσεις καλλιέργειας αποτελούν αντικείμενο πρακτικής εκμάθησης από τους γονείς στα παιδιά. Οι αγρότες, σε χώρες με παραδοσιακές οικονομίες, καταλαμβάνουν το μικρότερο ποσοστό μεταξύ των μορφωμένων μελών του εργατικού δυναμικού.

Αντίθετα στις προηγμένες χώρες, οι σύγχρονοι αγρότες πρέπει να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικές εξελίξεις, μεθόδους αναπαραγωγής, λιπάσματα, τεχνολογικό εξοπλισμό και περίπλοκες αγορές προϊόντων. Η εκπαίδευση, κατά τον G.Becker, είναι πολύ σημαντική, δεδομένου ότι συμβάλλει στην ταχύτατη προσαρμογή των αγροτών στις νέες τεχνολογίες. Επομένως, οι αγρότες είναι εκπαιδευμένοι ως βιομηχανικοί εργάτες στις σύγχρονες οικονομίες.

¹¹⁵ Becker G. S., Glaeser L. Ed., Murphy M. K. (1999), Population and Economic Growth , *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the One Hundred Eleventh Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 89, No. 2, pp. 145-149.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι επίσης χρήσιμες στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων τεχνολογιών και προωθούν την παραγωγικότητα στην κατασκευή και στους τομείς υπηρεσίας. Οι πρόσφατες μελέτες απέδειξαν ότι οι βιομηχανίες προσελκύουν τους καλύτερα εκπαιδευμένους εργαζομένους, γιατί παρέχουν μεγαλύτερη κατάρτιση και εξειδίκευση στην εργασία.

Ο G.Becker επικαλείται ότι τα μηχανήματα και το φυσικό κεφάλαιο είναι σημαντικά στοιχεία σε μια σύγχρονη οικονομία. Χρειάζονται καλά μηχανήματα, κατάλληλος εξοπλισμός και εργοστάσια. Ωστόσο, χρειάζονται επίσης ειδικευμένοι εργαζόμενοι και διευθυντές και καινοτόμοι επιχειρηματίες για την αποτελεσματική χρήση αυτών των μηχανημάτων. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα εθνών που έχουν εισαγάγει τα καλύτερα δυνατά μηχανήματα, χωρίς ικανοποιητικά αποτελέσματα. Συνεπώς, δεν επιτυγχάνεται ανάπτυξη χωρίς ισχυρή βάση ανθρώπινου δυναμικού. Η επιτυχία ενός έθνους εξαρτάται από την αποτελεσματική χρήση των ανθρώπων. Η άσχημη μεταχείριση και η εκπαιδευτική παραμέλησή τους αποφέρει αποτυχία στο σύγχρονο κόσμο, ανεξάρτητα από την ποσότητα και την ποιότητα των χρησιμοποιούμενων μηχανημάτων.

Ο G.Becker, με μια απλή ανάλυση του νόμου προσφοράς-ζήτησης, ισχυρίζεται ότι δεδομένης της ύπαρξης περισσότερης προσφοράς εκπαιδευμένου πληθυσμού, η τιμή αξίας τους μειώνεται. Περισσότεροι μορφωμένοι άνθρωποι στον κόσμο συμβάλλουν στη σταδιακή μείωση της αξίας ενός μορφωμένου και εκπαιδευμένου πληθυσμού. Η προσφορά μορφωμένων ανθρώπων έχει αυξηθεί, επειδή η τεχνολογία συμβάλλει ουσιαστικά στην ταχεία και καλύτερη εκπαίδευση τους.

Έτσι, παρά τη μεγάλη αύξηση της προσφοράς μορφωμένων ανθρώπων στις Η.Π.Α., στα περισσότερα ευρωπαϊκά και σε μερικά αναπτυσσόμενα έθνη προέκυψε επίσης τεράστια αύξηση πρόσθετης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μεταξύ των ετών 1930-1970, ένας τυπικός πτυχιούχος κολλεγίου στις ΗΠΑ, κέρδιζε περίπου 40 τοις εκατό περισσότερο από τον αντίστοιχο πτυχιούχο γυμνασίου, ενώ ο τυπικός απόφοιτος γυμνασίου κέρδιζε επίσης περίπου 40 τοις εκατό περισσότερο από το αντίστοιχο άτομο που εγκατάλειψε το γυμνάσιο. Επίσης, τα ασφάλιστρα διπλασιάστηκαν μεταξύ 70-80 τοις εκατό. Οι λόγοι δεν είναι απολύτως σαφείς. Ο G.Becker ισχυρίζεται ότι, οι οικονομικές μελέτες είναι αρκετά πειστικές και αυτό οφείλεται σε έναν όλο και περισσότερο ανταγωνιστικό κόσμο. Βεβαίως, ο σημαντικότερος παράγοντας φαίνεται να είναι η τεχνολογία και οι εξελίξεις της.

Οι υπολογιστές είναι το καλύτερο παράδειγμα. Η βασική εκπαίδευση υπολογιστών και η ικανότητα χρησιμοποίησής τους συμβάλλει ουσιαστικά στη γνώση και καθορίζει αποτελεσματικά την επιτυχία ενός έθνους. Η γνώση αποτελεί δύναμη στο σύγχρονο κόσμο. Οι ίδιες γενικές τάσεις αφορούν συνολικά όλες τις καπιταλιστικές δυτικές χώρες. Η έλλειψη ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού εντείνει την αυξανόμενη ανεργία. Οι περισσότεροι από τους άνεργους ανθρώπους, είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι νέοι χωρίς εργασιακή εμπειρία ή απασχολούμενη επένδυση.

3.4.5. Εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, κατά τον G.Becker, δεν συμβάλλουν μόνο στην ανάπτυξη και την αποδοτικότητα, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση των ανισοτήτων και των αδικιών, με άμεσο αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για τους ικανούς νέους των φτωχών κοινωνικών ομάδων στην άνοδο της οικονομικής ιεραρχίας, επειδή το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί κύριο προτέρημα σε ποσοστό 90 τοις εκατό του πληθυσμού.

Επομένως, η εισοδηματική ανισότητα σε ένα έθνος γίνεται μεγαλύτερη όταν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα στην εκπαίδευση. Πράγματι, η εισοδηματική ανισότητα συσχετίζεται γενικότερα με την ανισότητα σε όλους τους τύπους ανθρώπινων κεφαλαίων,

- στην κατάρτιση
- την υγεία και
- την εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά μία από τις σημαντικότερες επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Ο G.Becker παρουσίασε στις μελέτες του ότι η εκπαίδευση στα γυμνάσια και κολλέγια στις Ηνωμένες Πολιτείες, συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση του εισοδήματος ενός προσώπου. Παρόμοια στοιχεία είναι διαθέσιμα για πολλές χώρες με διαφορετικό πολιτισμό και οικονομικά συστήματα.¹¹⁶

Η αύξηση των άμεσων και έμμεσων δαπανών εκπαίδευσης συμβάλλει ουσιαστικά στις μεγαλύτερες δυνατότητες των μορφωμένων ανθρώπων. Οι αποδοχές των εκπαιδευμένων ανθρώπων είναι σχεδόν πάντα αρκετά παραπάνω από το μέσο όρο των ετησίων αποδοχών.

¹¹⁶ Becker Gary S. and Chiswick Barry (1966), Education and the Distribution of Earnings, *American Economic Review*, Vol. 56, No.2, pp. 358-369 / Becker Gary S.(1960), Investing in Education and Research Underinvestment in College Education? *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Seventy-second Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 50, No. 2, pp. 346-354.

Η σύγκριση αυτή είναι γενικά υψηλότερη στις προηγμένες χώρες. Ο G.Becker εξέτασε τις διαφορές στις αποδοχές εργαζομένων μεταξύ αποφοίτων κολλεγίων και γυμνασίων στις Ηνωμένες Πολιτείες, κατά τη διάρκεια των προηγούμενων πενήντα ετών. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960, ήταν εύλογα σταθερές σε ποσοστιαία αναλογία μεταξύ 40-50 τοις εκατό, αργότερα παρατηρήθηκε αύξηση, ενώ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 σημειώθηκε αισθητή πτώση. Αυτή η πτώση προκάλεσε εύλογες ανησυχίες σε μερικούς οικονομολόγους και η έννοια του ανθρώπινου δυναμικού περιήλθε σε μερική ανυποληψία.

Σύμφωνα με μια μελέτη του 1989 από τους Kevin Murphy και Finis Welch, τα οικονομικά κέρδη των εργαζομένων με εκπαίδευση κολλεγίου αυξήθηκαν αισθητά κατά τη δεκαετία του 1980. Επίσης, προκύπτει σαφές πλεονέκτημα αποδοχών για τους εργαζόμενους με εκπαίδευση γυμνασίου, σε σύγκριση με όσους συναδέλφους εγκατέλειψαν το γυμνάσιο.

Υπήρχε έκδηλη ανησυχία, ακόμα μια φορά, για την επαρκή παροχή ποιότητας και ποσότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτές οι ανησυχίες υποκινήθηκαν από τον έντονο οικονομικό ανταγωνισμό ανάμεσα σε Ευρώπη, Ιαπωνία, Κορέα και άλλες ασιατικές χώρες και στα αργά ποσοστά προόδου παραγωγικότητας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτό οφείλεται σε μια μεγάλη πτώση στα αποτελέσματα και στη μέτρια απόδοση των μαθηματικών στους αμερικάνους σπουδαστές γυμνασίου.

Η τάση απέβη καταστρεπτική για το 15 τοις εκατό των σπουδαστών και το ποσοστό αυτό μεγεθύνεται στις στατιστικές καταμετρήσεις των νέγων που αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν το γυμνάσιο. Τα ποσοστά πραγματικών αμοιβών μειώθηκαν σε ποσοστό μεγαλύτερο από 30 τοις εκατό από την αρχή της δεκαετίας του 1970. Εξαιτίας των εκπαιδευτικών και ενδοσχολικών προβλημάτων και της οικογενειακής αστάθειας, οι νέοι που στερήθηκαν την κολεγιακή εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για εργασία μέσα στις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.¹¹⁷

Ο G.Becker, ως μέλος της επιτροπής αξιολόγησης ποιότητας εργασίας, εξέταζε τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας των εργαζομένων στις Ηνωμένες Πολιτείες.

¹¹⁷ Becker Gary S.(1960), Investing in Education and Research Underinvestment in College Education? *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Seventy-second Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 50, No. 2, pp. 346-354./ Becker Gary S.(1959), Discrimination and the Occupational Progress of Negroes: A Comment, *Review of Economics and Statistics*, Vol. 44, No. 2, pp. 114-115.

Οι ανησυχίες που προκάλεσαν τη δημιουργία της επιτροπής, είχαν υποκινήσει το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για την ανάλυση του ανθρώπινου δυναμικού που επεξηγεί, πως αντανάκλα η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες στα ζητήματα δημόσιας πολιτικής.

Το ποσοστό των πτυχιούχων γυμνασίου που εισήλθαν στα κολλέγια μειώθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και αυξήθηκε πάλι στη δεκαετία του 1980, όταν αυξήθηκαν τα οφέλη εκπαίδευσης. Αυτό προκάλεσε μια απροσδόκητη αύξηση στις εγγραφές σπουδαστών στα κολλέγια που δεν οφείλεται στη διαδεδομένη εκτίμηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αύξηση του ποσοστού εγγραφών στη δεκαετία του 1980, σύμφωνα με τον G.Becker, δεν οφειλόταν μόνο σε δημογραφικούς λόγους, αλλά κυρίως στην κλιμακούμενη αύξηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα κολλέγια.

Συνεπώς τα οφέλη του κολλεγίου αυξήθηκαν γρηγορότερα από τις αντίστοιχες δαπάνες και οι πτυχιούχοι του γυμνασίου ανταποκρίθηκαν καλύτερα στις αλλαγές και στα οφέλη των δαπανών. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν πληθώρα δημογραφικών μελετών πρόβλεψης εγγραφής σπουδαστών στα κολλέγια, όπως παρουσιάστηκαν σε έκθεση του Steve Stigler, στην Επιτροπή Baker. Τέτοιες προβλέψεις παρέβλεψαν την αλλαγή κινήτρων στις γυναίκες, στους νέγρους και στα ηλικιωμένα άτομα που εγγράφονταν στο κολλέγιο.

3.4.6. Η εκπαίδευση και κατάρτιση των γυναικών.

Πριν από τη δεκαετία του 1960, στις Ηνωμένες Πολιτείες, κατά τον G.Becker, οι γυναίκες ήταν πιθανότερο να αποφοιτήσουν από το γυμνάσιο αλλά θεωρούνταν σχεδόν απίθανο να συνεχίσουν στο κολλέγιο. Γυναίκες με ιδιαίτερη κλίση προς τα μαθηματικά, τις επιστήμες, τα οικονομικά και τη νομική, έλκονταν από επαγγέλματα που σχετίζονταν με τη διδασκαλία, τις ξένες γλώσσες και τη λογοτεχνία. Ελάχιστες έγγαμες γυναίκες εξακολούθησαν να εργάζονται με αμοιβή, ενώ η πλειονότητα αυτών επέλεξε τη μορφή εκπαίδευσης που θα βοηθούσε στην οικιακή λειτουργικότητα και στον έγγαμο βίο.

Όμως, κατά τον G.Becker, αργότερα η κατάσταση αυτή μεταβλήθηκε ριζικά. Προκλήθηκε η σημαντικότερη αλλαγή εργατικού δυναμικού κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι πέντε ετών με τη σημαντική αύξηση συμμετοχής των έγγαμων γυναικών στην αγορά εργασίας. Πολλές γυναίκες με παιδιά επέλεξαν την εργασία σε αντίθεση με την προγενέστερη κατάσταση της παραμονής στον οικιακό οικογενειακό χώρο. Κατά συνέπεια, παρατηρήθηκε αύξηση της αξίας των γυναικών στις δεξιότητες της αγοράς. Οι παντρεμένες γυναίκες απέφυγαν τους παραδοσιακά γυναικείους τομείς απασχόλησης και εισήχθησαν σε επαγγελματικές ενασχολήσεις σε λογιστική, νομική, ιατρική και εφαρμοσμένη μηχανική, όπου παρέχονταν υψηλότερες αμοιβές.

Οι γυναίκες αποτελούν το ένα τρίτο των εγγεγραμμένων επαγγελματιών στα νομικά, επιχειρηματικά, ιατρικά και λοιπά επιστημονικά τμήματα. Ανάλογες τάσεις στην εκπαίδευση των γυναικών παρατηρήθηκαν σε Μ.Βρετανία, Γαλλία, Σκανδιναβία, Ταϊβάν, Ιαπωνία, Μεξικό και άλλες χώρες με μεγάλη αύξηση των γυναικών στη συμμετοχή εργατικού δυναμικού, ακόμα και όταν η στάση απέναντι στις γυναίκες διαφέρει αρκετά από εκείνη που επικρατεί στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Η συμμετοχή των παντρεμένων γυναικών αυξήθηκε αισθητά και συνέβαλε σημαντικά στη μεταβολή του εργατικού δυναμικού, με συνέπεια τη μεταβολή των αποτελεσμάτων εργασίας. Η αμοιβή εργασίας, κατά τον G.Becker, υπέστη ισχυρότατη επίδραση από τη συμπεριφορά των γυναικών και τη μετατροπή των παραδοσιακού ρόλου τους. Οι ευκαιρίες εργασίας για τις γυναίκες βελτιώθηκαν αργά και η τάση επιτάχυνε αισθητά στη δεκαετία του 1970.¹¹⁸

Η αναλογία από τις αποδοχές πλήρους απασχόλησης εργαζόμενων γυναικών και ανδρών, αυξήθηκε γρήγορα από το 1979 και οι γυναίκες κατέχουν πλέον εξέχουσες θέσεις εργασίας. Επίσης, παρατηρήθηκαν βελτιώσεις στην οικονομική θέση των μαύρων γυναικών, οι οποίες επιταχύνθηκαν σύντομα, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ουσιαστική εξομοίωση αμοιβών με τις λευκές γυναίκες. Η μετατροπή αστικών δικαιωμάτων συνέβαλε στην αύξηση ευκαιριών εργασίας τόσο για τις γυναίκες, όσο και για τις μειονότητες. Σύμφωνα με το Gary Becker, οι γυναίκες προωθήθηκαν στην αγορά εργασίας, λόγω της μεγαλύτερης σύνδεσής τους με το εργατικό δυναμικό. Αυτό υποκίνησε μεγάλη πτώση στη γονιμότητα, αύξηση στα διαζύγια και προκάλεσε ενδοοικογενειακά και ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα.

3.4.7. Εκπαίδευση, κατάρτιση, αποδοχές εργασίας, κοινωνικά οφέλη.

Η ανάλυση ανθρώπινου δυναμικού, κατά τον G.Becker, υποθέτει ότι η εκπαίδευση αυξάνει τις αποδοχές και την παραγωγικότητα κυρίως με την παροχή γνώσης, δεξιοτήτων και ανάλυση των προβλημάτων. Σύμφωνα με τις ακραίες εκδοχές αυτής της ανάλυσης, οι αποδοχές πτυχιούχων κολλεγίων υπερβαίνουν τις αντίστοιχες των πτυχιούχων γυμνασίου. Αυτό οφείλεται, επειδή παραγωγικότεροι σπουδαστές φοιτούν στο κολλέγιο και όχι επειδή η εκπαίδευση των κολλεγίων συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας.

¹¹⁸ Becker Gary S.(1985), Human Capital, Effort, and the Sexual Division of Labor Journal of Labor Economics, *Trends in Women's Work, Education, and Family Building*, Vol. 3, No. 1, pp. S33-S58 / Becker Gary S.(1974), Is Economic Theory With It? *On the Relevance of the New Economics of the Family The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Eighty-sixth Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 64, No. 2, pp. 317-319.

Το κυριότερο πρόβλημα για τις επιχειρήσεις αποτελεί ότι, δεν αποζητούν πληροφορίες που σχετίζονται με την επιτυχία της σχολικής εργασίας, αλλά ενδιαφέρονται κυρίως για τις δυνατότητες και την απόδοση στα πλαίσια της καθημερινής οικονομικής απασχόλησης, όπως η επιβαλλόμενη πειθαρχία στα εργοστάσια, η ανάγκη προσέλκυσης πελατών και η συνεργασία των υπαλλήλων.

Ένας φθηνότερος και αποδοτικότερος τρόπος για την παροχή πληροφοριών στους εργοδότες, αποτελεί η άμεση εισαγωγή των εφήβων στο εργατικό δυναμικό, όπως συνέβη πριν τη βιομηχανική επανάσταση. Η συμβολή της εξαιτούς επαγγελματικής εμπειρίας κρίθηκε ουσιαστικότερη από την αντίστοιχη της εξαιτούς εκπαιδευτικής επιμόρφωσης.

Η εκπαιδευτική συμβολή γυμνασίων και κολλεγίων στη διάδοση εκτενούς πρόσθετης γνώσης και πληροφορίας στις σύγχρονες οικονομίες, αποδείχθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές στις τεχνολογικά προηγμένες οικονομίες. Ο G.Becker προσθέτει ότι, πρόσφατα παρατηρήθηκαν αυξανόμενες ανησυχίες για την ποιότητα σχολείων και εργασίας στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Φυσικά, η επαγγελματική εκμάθηση και κατάρτιση εξασφαλίζονται κυρίως στους εργασιακούς χώρους σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παρατηρήθηκε ότι, οι πτυχιούχοι κολλεγίων μετά την αποφοίτηση τους παραμένουν ανέτοιμοι στην αγορά εργασίας και απαιτείται σημαντικό χρονικό διάστημα προσαρμογής μέσω επίσημων και άτυπων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Οι περιορισμένες διαθέσιμες πληροφορίες απέδειξαν ότι, η εκμάθηση στην εργασία που συμβάλλει στη μεγαλύτερη εμπειρία και κατάρτιση, αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή ουσιαστικής αύξησης των αποδοχών του εργαζόμενου. Πρόσφατες εκτιμήσεις από τον J.Mincer απέδειξαν ότι, η συνολική επένδυση στην επαγγελματική εκμάθηση είναι ισόποση και σχεδόν τόσο υψηλή, όσο και η επένδυση στην εκπαίδευση.¹¹⁹

Μετά από μερικά έτη συχνών αλλαγών επιλογών εργασίας, οι περισσότεροι εργαζόμενοι εγκαθίστανται και παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην ίδια επιχείρηση. Εργαζόμενοι και εργοδότες είναι συνδεδεμένοι, λόγω της απασχόλησης, εκμάθησης και κατάρτισης.

¹¹⁹ Becker Gary S. and Chiswick Barry (1966), Education and the Distribution of Earnings, *American Economic Review*, Vol. 56, No. 2, pp. 358-369 / Becker Gary S. (1960), Investing in Education and Research Underinvestment in College Education? *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Seventy-second Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 50, No. 2, pp. 346-354.

Επομένως, κατά τον G.Becker, δεν παρατηρούνται ριζικές μεταβολές εργασίας μεταξύ ανειδίκευτων εργαζομένων, ενώ αποτελούν ασυνήθιστο φαινόμενο μεταξύ ειδικευμένων εργαζόμενων. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι αλλαγές εργασίας είναι μικρότερες στην Ιαπωνία σε σύγκριση με τις Ηνωμένες Πολιτείες, επειδή οι επενδύσεις στους εργαζομένους είναι μεγαλύτερες στην Ιαπωνία. Οποιαδήποτε θέση στη θεωρία ανθρώπινου δυναμικού για την εκπαίδευση εκτιμά ουσιαστικά τη λογοτεχνία, τον πολιτισμό και την καλή ζωή.

Ευτυχώς, η έννοια του ανθρώπινου δυναμικού δεν υπονοεί ότι τα νομισματικά κίνητρα καθίστανται σημαντικότερα από τα πολιτιστικά και μη οικονομικά κίνητρα. Προφανώς, είναι ευκολότερο να ποσοτικοποιηθεί και να αναλυθεί η οικονομική πλευρά, ωστόσο παρατηρήθηκε πρόοδος και σε άλλες πτυχές.

Πολλές μελέτες παρουσίασαν την εκπαίδευση ως μέσο προώθησης της υγείας, περικοπής βλαβερών συνηθειών, όπως το κάπνισμα, αύξησης του δικαιώματος συμμετοχής στη ψηφοφορία, βελτίωσης της γνώσης ελέγχου γεννητικότητας, υποκίνησης της εκτίμησης και αποδοχής της κλασικής μουσικής και της λογοτεχνίας.¹²⁰

Σε μια έξυπνη μελέτη που αναφέρεται σε μεγάλο ποσοστό στην οικονομική θεωρία, ο **Bob Michael** (1972) αριθμεί μερικά μη νομισματικά οφέλη της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά του κατέδειξαν ότι προκύπτουν σημαντικά μη οικονομικά οφέλη, αλλά για τους περισσότερους ανθρώπους είναι προφανώς μικρότερα από τα νομισματικά οφέλη.

3.4.8. Ανθρώπινο κεφάλαιο και οικογένεια.

Ο G.Becker αναρωτιέται για την προέλευση του ανθρώπινου κεφαλαίου και προβληματίζεται αν αποτελεί επιτυχή επένδυση σε μεμονωμένο ή εθνικό επίπεδο. Κάποιος πρέπει να αρχίσει με την οικογένεια που αποτελεί την απαρχή μιας καλής κοινωνίας και της οικονομικής επιτυχίας. Οι οικογένειες παρουσιάζουν διαφορές στη διάρκεια του χρόνου, αλλά παραμένουν πολύ σημαντικές στη σύγχρονη οικονομία.

Για να αντιληφθούμε το ανθρώπινο κεφάλαιο, αρκεί να επιστρέψουμε στις οικογένειες που ανησυχούν για τα παιδιά τους και προσπαθούν με όσους πόρους έχουν να προωθήσουν την εκπαίδευση και την αξία των παιδιών τους. Η οικογένεια είναι ο σημαντικότερος υποστηρικτής των αξιών σε οποιαδήποτε ελεύθερη κοινωνία, ακόμη και στις πλέον ανελεύθερες κοινωνίες.

¹²⁰ Becker G. S., Glaeser L. Ed., Murphy M. K. (1999), Population and Economic Growth , *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the One Hundred Eleventh Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 89, No. 2, pp. 145-149.

Καμία πτυχή του ανθρώπινου δυναμικού για τον G.Becker, δεν μπορεί να παραλείψει την επιρροή των οικογενειών πάνω στη γνώση, τις δεξιότητες, τις τιμές και τις συνήθειες των παιδιών. Οι γονείς που δεν απασχολούνται σοβαρά με τα παιδιά τους προκαλούν μόνιμη ζημία στην ανατροφή τους, ενώ από την άλλη πλευρά οι συμπονετικοί και σταθεροί γονείς παρακινούν τα παιδιά τους. Οι μεγάλες διαφορές αυξάνονται διαχρονικά με την ηλικία και την εκπαίδευση των παιδιών, επειδή αυτά μαθαίνουν ευκολότερα και προετοιμάζονται καλύτερα.

Επομένως, ακόμη και μικρές διαφορές μεταξύ των παιδιών, κατά τη διάρκεια της οικογενειακής εκπαιδευτικής προετοιμασίας, πολλαπλασιάζονται και συχνά μετατρέπονται σε μεγάλες διαφορές κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Ο G.Becker παρατήρησε ότι, η αγορά εργασίας προσπαθεί να περιορίσει τις περιπτώσεις της σχολικής εγκατάλειψης. Οι νέοι που διακόπτουν την εκπαιδευτική τους κατάρτιση, μετά βίας μπορούν να διαβάσουν, απασχολούνται σε υπανάπτυκτες συνθήκες εργασίας και είναι δύσκολο να επινοηθούν πολιτικές στήριξης αυτών των ομάδων. Οι γονείς ασκούν μεγάλη επιρροή στην εκπαίδευση, στη συζυγική σταθερότητα και στις άλλες διαστάσεις της παιδικής ζωής.

Ο όρος «αδικημένος πληθυσμός» για τον G.Becker, περιγράφει τις οικογένειες με χαμηλή εκπαίδευση, εξάρτηση ευημερίας, φαινόμενα πρόωρης εγκυμοσύνης και οικογενειακής αστάθειας. Είναι εύκολο να αποδειχθεί ότι, οι αποδοχές των παιδιών και των γονέων είναι στενότερες στις φτωχότερες οικογένειες.

Οι πλουσιότερες οικογένειες μπορούν να πληρώσουν για την κατάρτιση των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένων των αποδοχών που αποποιούνται όταν τα παιδιά ξοδεύουν χρόνο μέσα στην εκπαίδευση παρά στην εργασία. Πολλοί φτωχοί γονείς θα ήταν πρόθυμοι να δανειστούν χρήματα για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με την παροχή πρόσθετης εκπαίδευσης, εφόσον μπορούσαν να αναμένουν μεταγενέστερη επιστροφή τους. Όμως τα παιδιά αδυνατούν να υλοποιήσουν μέρος της συνθήκης, ειδικά σε κοινωνίες, όπου ζουν συχνά μακριά από τους γονείς τους.¹²¹

¹²¹ Becker G. S., Glaeser L. Ed., Murphy M. K. (1999), Population and Economic Growth , *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the One Hundred Eleventh Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 89, No. 2, pp. 145-149./ Becker Gary S. (1974), Is Economic Theory With It? *On the Relevance of the New Economics of the Family* *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Eighty-sixth Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 64, No. 2, pp. 317-319.

Όταν οι γονείς είναι ανίκανοι ή απρόθυμοι να χρηματοδοτήσουν την κατάρτιση των παιδιών τους, τότε οι κυβερνήσεις υιοθετούν πολιτικές εκχώρησης πόρων στους σπουδαστές. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση για τον G.Becker, ανέπτυξε ένα εκτενές πρόγραμμα δανείων για την ενίσχυση της χρηματοδότησης σπουδαστών στην εκπαίδευση κολλεγίων. Δυστυχώς το πρόγραμμα παρουσίασε σοβαρές ρωγμές, συμπεριλαμβανομένων των χαμηλών εγγυήσεων στα μέγιστα ποσά δανεισμού αλλά και της λανθασμένης τοποθέτησης με υπερβολικές επιχορηγήσεις και υψηλά ποσοστά προεπιλογής.

Η προσθήκη άμεσων επιχορηγήσεων σε σχολικές παροχές αποτελεί «δανειακή διευκόλυνση» στους σπουδαστές, οι οποίοι μπορούν αργότερα να αποπληρώσουν το δανεισμό με τη φορολογία και να συμβάλλουν με τη σειρά τους στην υποστήριξη των παροχών των ηλικιωμένων. Ο συνδυασμός της δημόσιας επιδοτούμενης εκπαίδευσης με ένα σύστημα κοινωνικής ασφάλισης αποτελεί ένα ακατέργαστο, έμμεσο και αποτελεσματικό τρόπο για την παροχή δανείων στα παιδιά, όταν οι γονείς είναι ηλικιακά μεγαλύτεροι και αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική αποχώρηση, ως όφελος (Becker και Murphy 1988).

Οι οικογένειες υπολογίζουν τη συνολική δαπάνη στα παιδιά, μεταξύ του αριθμού των παιδιών και του ποσού δαπάνης ανά παιδί. Ο αριθμός των παιδιών και τα έξοδα ανά παιδί τείνουν να σχετίζονται αρνητικά. Ο λόγος είναι απλός για τον G.Becker. Ένας αυξανόμενος αριθμός παιδιών αυξάνει το αποτελεσματικό κόστος εξόδων σε κάθε παιδί, επειδή ένα πρόσθετο δολάριο ή ο χρόνος που ξοδεύεται σε κάθε παιδί, σημαίνει μια μεγαλύτερη συνολική προσθήκη στα έξοδα. Ομοίως, μια αύξηση στα δολάρια ή στο χρόνο που ξοδεύεται για κάθε παιδί, αυξάνει το κόστος για ένα πρόσθετο παιδί. Συνεπώς, η επιβολή χαμηλής φορολόγησης στις γεννήσεις μπορεί να έχει μεγάλη αρνητική επίπτωση στο δημογραφικό ποσοστό γεννητικότητας των παιδιών αλλά και μεγάλη θετική επίδραση στο ποσό δαπάνης για κάθε παιδί.

Η Κίνα, ειδικά στις αστικές περιοχές, επέβαλε βαρύ φόρο και άλλες ποινικές ρήτρες σε πολυάριθμες οικογένειες κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1990. Η διαπολιτισμική σχετικότητα της ανάλυσης αποκαλύπτει μείωση της αστικής γονιμότητας, η οποία αναφέρεται ως «παιδί αυτοκράτορα». Αυτό αναφέρεται στα παιδιά που λαμβάνουν γενναιόδωρα παιχνίδια και ωθούνται από τους γονείς τους προς σημαντικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Κατά τον G.Becker, αυτή η αρνητική σχέση στο οικογενειακό επίπεδο μεταξύ του αριθμού παιδιών και των εξόδων ανά παιδί, υπονοεί μια στενή και συνήθως αρνητική σχέση στο συνολικό επίπεδο μεταξύ της αύξησης πληθυσμού και των επενδύσεων ανθρώπινου δυναμικού.

Ο G.Becker ανέδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των εθνικοτήτων στις ΗΠΑ, είναι συναρπαστικές. Οι ομάδες με τις μικρές οικογένειες ξοδεύουν περισσότερα στην εκπαίδευση και κατάρτιση παιδιού, ενώ εκείνες με τις μεγάλες οικογένειες ξοδεύουν λιγότερα. Ιάπωνες, Κινέζοι, Εβραίοι και Κουβανοί έχουν μικρές οικογένειες και τα παιδιά μορφώνονται ουσιαστικά, ενώ Μεξικανοί και νέγροι έχουν μεγάλες οικογένειες και παρέχουν ελάχιστη εκπαίδευση στα παιδιά τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά των εθνικοτήτων με μικρές οικογένειες και με μεγάλες επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό αυξάνουν ταχύτερα την ιεραρχία εισοδήματος επαγγέλματος συγκριτικά με άλλες ομάδες.

Στις δυτικές χώρες, όπως Μεγάλη Βρετανία, ΗΠΑ, Γαλλία, Γερμανία και Σουηδία, η μείωση της γονιμότητας προκάλεσε την άνοδο των εισοδημάτων που συνοδεύτηκε από ταχύτερη πρόοδο στις επενδύσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι γονείς κατέβαλαν περισσότερα έξοδα για την εκπαίδευση των παιδιών όταν αυξήθηκαν τα εισοδήματά τους, γεγονός που οφείλεται στη μείωση του αριθμού γεννήσεων των παιδιών, σύμφωνα με την πρόβλεψη της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού.

Παρόμοιες αλλαγές εμφανίζονται και σε άλλους πολιτισμούς με γρήγορη οικονομική ανάπτυξη. Το ποσοστό γέννησης της Ταϊβάν μειώθηκε στο μισό από 1960-1975, ενώ αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των πτυχιούχων γυμνασίου που συνέβαλε στην αξιοπρόσεκτη οικονομική ανάπτυξη στη δεκαετία του '60.

Οι οικογένειες λαμβάνουν ποικίλες αποφάσεις.¹²² Κάποιες αποφάσεις αφορούν τον αριθμό των παιδιών που απαρτίζουν την οικογένεια. Δεδομένου ότι οι χώρες αναπτύσσονται, οι μετατοπίσεις εντείνονται. Κάθε έθνος που αναπτύσσεται παρουσιάζει μειωμένα ποσοστά γέννησης.

Η Ταϊβάν, για παράδειγμα, έχει ποσοστό γέννησης χαμηλότερο από τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μεγαλύτερη εκπαίδευση των γονέων, κυρίως των μητέρων, τείνει στη βελτίωση της μεταχείρισης των παιδιών και ειδικά των κοριτσιών. Το χάσμα μεταξύ της εκπαίδευσης των γιών και των κοριτσιών καθίσταται μικρότερο, όταν οι γονείς είναι εκπαιδευμένοι.

¹²² Becker G. S., Glaeser L. Ed., Murphy M. K. (1999), Population and Economic Growth, *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the One Hundred Eleventh Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 89, No. 2, pp. 145-149./ Becker Gary S. (1974), Is Economic Theory With It? *On the Relevance of the New Economics of the Family* *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Eighty-sixth Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 64, No. 2, pp. 317-319.

3.4.9. Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και υγείας.

Ο G.Becker ισχυρίζεται ότι, οι μορφωμένοι άνδρες και γυναίκες τείνουν να επενδύσουν περισσότερο στην υγεία τους και την υγεία των παιδιών τους. Πράγματι, η εκπαίδευση μπορεί να είναι ο σημαντικότερος καθοριστικός παράγοντας της υγείας ενός προσώπου και της υπολογιζόμενης διάρκειας ζωής. Το κάπνισμα στις ΗΠΑ, βρίσκεται σε σημαντική μείωση στους υψηλά εκπαιδευόμενους ανθρώπους, ενώ αντίθετα παρουσιάζει αύξηση μεταξύ αποφοίτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε όσους εγκαταλείψαν την εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση των φτωχών βελτιώνει την αύξηση των εισοδημάτων τους και συμβάλλει στην αύξηση των δαπανών διατροφής, αφού τους προτρέπει σε υγιέστερες επιλογές. Όλες οι μελέτες έχουν αποδείξει ότι, τα μορφωμένα πρόσωπα τείνουν στην κατανάλωση υγιεινής διατροφής ακόμα και όταν το συνολικό ποσό δαπάνης για τη διατροφή παραμένει σταθερό. Η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και καλύτερης υγείας με την υπολογιζόμενη διάρκεια ζωής περιλαμβάνουν αιτιολογία δύο κατευθύνσεων. Ο G.Becker ισχυρίζεται ότι, για μεγαλύτερη υγεία και χαμηλότερη θνησιμότητα απαιτούνται μεγαλύτερες επενδύσεις στην εκπαίδευση και σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δεδομένου ότι τα ποσοστά επιστροφής σε αυτές τις επενδύσεις είναι μεγαλύτερα, όταν και το αναμενόμενο ποσό χρόνου απασχόλησης είναι μεγαλύτερο.¹²³

3.4.10. Το ανθρώπινο κεφάλαιο και το οικονομικό περιβάλλον.

Ο G.Becker ισχυρίζεται ότι, η εκπαίδευση του πληθυσμού δεν παρέχει απλώς μαγική ράβδο στην οικονομική ευημερία. Τα κομμουνιστικά έθνη, όπως η Κούβα και η Βόρεια Κορέα, πέτυχαν υψηλό ποσοστό επιπέδων εκπαίδευσης του πληθυσμού τους. Παρόλο το υψηλό ποσοστό επιπέδου εκπαίδευσης, οι χώρες αυτές είχαν κακή οικονομική επίδοση. Η Σοβιετική Ένωση ήταν τρίτη στην κατάταξη της παγκόσμιας οικονομίας. Ακόμη και η Ανατολική Γερμανία, η περηφάνεια του κομμουνισμού, βρισκόταν σε εισοδηματικό επίπεδο μικρότερο από αυτό της Νότιας Κορέας.

Ο G.Becker επισκέφτηκε μερικά εργοστάσια στην Κίνα, το 1981. Παρατήρησε ότι, οι άνθρωποι εργάζονταν εντατικά όταν παρακολουθούσε τους εργασιακούς χώρους και διέκοπταν τον εντατικό ρυθμό, όταν απομακρύνθηκε.

¹²³ Becker G. S., Glaeser L. Ed., Murphy M. K. (1999), Population and Economic Growth , *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the One Hundred Eleventh Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 89, No. 2, pp. 145-149.

Αναρωτήθηκε γιατί και ανακάλυψε ότι όλοι οι εργαζόμενοι αμείβονται σχεδόν ισόποσα. Η ισότητα του εισοδήματος παράγει ένα χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας με συνέπεια τη συνολική απώλεια αποδοτικότητας.

Οι χαμηλές οικονομικές επιδόσεις οφείλονται στο ανεπαρκές ανθρώπινο δυναμικό και την έλλειψη σωστού οικονομικού περιβάλλοντος. Τα συστήματα απέτυχαν, επειδή δεν είχαν τις πτυχές μιας ορθής λειτουργίας οικονομίας, δηλαδή ελεύθερες αγορές, εύκαμπτο σύστημα τιμών και επιλογή τύπου εκπαίδευσης. Καθίσταται προφανής η απαίτηση ενός συστήματος, όπου οι άνθρωποι που εργάζονται σκληρότερα, ανταμείβονται καλύτερα.

3.4.11. Πολιτική ανθρώπινου κεφαλαίου και εκπαίδευσης.

Ο G.Becker αναλογίζεται ότι, ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομία σημαίνει, πως οι πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση, την υγεία και άλλες επενδύσεις είναι μερικώς σημαντικές για τις επιπτώσεις τους στην οικονομική ευημερία, την οικονομική ανάπτυξη και την εισοδηματική ανισότητα. Αποκαλύπτει ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σχεδόν μονοπωλιακό καθεστώς των δημόσιων σχολείων. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ το 90 τοις εκατό των σπουδαστών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απορροφούνται στα δημόσια γυμνάσια χωρίς το παραμικρό κόστος εκπαίδευσης. Οι μαθητές φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς ή στις πλησιέστερες μεγαλύτερες γεωγραφικά μονάδες.

Τα προγράμματα σπουδών των δημοσίων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθορίζονται πολιτικά. Δεν υφίσταται απολύτως καμία ανάγκη, τα δημόσια σχολεία να προβούν σε αύξηση των δαπανών εκπαίδευσης με την προσφορά καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταγωνιστούν την ιδιωτική εκπαίδευση, αφού η δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλύπτει σχεδόν απόλυτα το κοινωνικό σύνολο.

Ο G.Becker επισημαίνει ότι, αυτή η διαδικασία καλύπτει τους σπουδαστές των μεσαίων τάξεων, όπου οι γονείς ασκούν ιδιαίτερο έλεγχο στην εκπαίδευση των παιδιών. Όταν οι γονείς είναι δυσαρεστημένοι με τα δημόσια σχολεία, μπορούν να εγγράψουν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά σχολεία ή μπορούν να επιλέξουν τις κοινότητες με δημόσια σχολεία που ανταποκρίνονται περισσότερο στην προτίμησή τους, εφόσον έχουν τις οικονομικές δυνατότητες. Αλλά αυτό το σύστημα δεν εξασφαλίζει δικαιοσύνη στα αιτήματα εκπαίδευσης των φτωχότερων οικογενειών που χρειάζονται καλά σχολεία για να υπερκεράσουν τα ευρύτερα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα.

Οι μειονεκτούσες οικογένειες δεν αντέχουν οικονομικά την ιδιωτική σχολική εκπαίδευση και σπάνια μπορούν να μετακινηθούν προς τις κοινότητες με τα καλύτερα δημόσια σχολεία. Συνήθως, πρέπει να αποδεχτούν τα διαθέσιμα δημόσια σχολεία, ανεξάρτητα από τη διάθεση και την οικονομική τους θέση. Κατά τον G.Becker, η μόνη ενδιαφέρουσα πρόταση για τη θεραπεία των ατελειών, αποτελεί η παροχή δυνατοτήτων στους σπουδαστές να επιλέξουν το ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο φοίτησής τους και να συνδράμουν με την πληρωμή των δαπανών εκπαίδευσης. Άλλες μελέτες συγκρίνουν τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση του γυμνασίου στις ΗΠΑ, όπου τα ιδιωτικά σχολεία ξοδεύουν λιγότερα χρήματα ανά σπουδαστή από τα δημόσια γυμνάσια των μεγαλουπόλεων, όμως παραμένουν επιτυχέστερα στην αύξηση της αποδοτικότητας και στο ποσοστό εγκατάλειψης των μαθητών. Κατά τον G.Becker, οι λόγοι δεν είναι σαφείς, γιατί τα ιδιωτικά σχολεία είναι λιγότερο ευάλωτα στην κρατική πολιτική παρέμβαση και επειδή εξασφαλίζουν τη γονική υποστήριξη και συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους.

3.4.12. Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης κατά τον G.Becker.

Ο G.Becker ανέλυσε τα στοιχεία που αφορούν τις επενδύσεις στην εκπαίδευση, το ανθρώπινο δυναμικό, την απασχόληση και τις αποδοχές, την υγεία και τη θνησιμότητα, τη γονιμότητα και το οικογενειακό μέγεθος και τις φυλετικές διακρίσεις των κοριτσιών στην εκπαίδευση και την απασχόληση.

Επίσης, κατέγραψε ότι οι επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό αποτελούν τον αποτελεσματικότερο τρόπο για την ορθή ανατροφή των φτωχότερων τάξεων και την ουσιαστικότερη μέθοδο για την προσέγγιση των μέσων ταξικών κοινωνικών επιπέδων εκπαίδευσης, απασχόλησης, εισοδήματος και υγείας.

Επίσης, ο G.Becker προσπαθεί να επικεντρωθεί στην ανάλυση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό και αναφέρθηκε σε ένα διαφορετικό είδος κεφαλαίου, που περιλαμβάνει παράγοντες που βελτιώνουν την υγεία, αυξάνουν τις αποδοχές και προσδίδουν κύρος και φήμη. Ανέφερε πως η καλλιέργεια των δεξιοτήτων επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στη θνησιμότητα των ενηλίκων και υψηλή αύξηση των οικονομικών δεικτών ευημερίας.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον G.Becker, η συστηματική εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης στην παραγωγή αγαθών αύξησε την αξία της εκπαίδευσης καθώς και της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης. Η εκπαίδευση και η υγεία αποτελούν σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες για την εξήγηση της οικονομικής ανάπτυξης των χωρών.

Τέλος, η εκπαίδευση και η κατάρτιση συμβάλλουν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών, καθότι έχουν μεγάλο αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση έχει απήχηση στις οικονομικές αποδοχές από την εργασία και συμβάλλει ουσιαστικά στην αυξημένη παραγωγικότητα. Ακόμη μικρές διαφορές μεταξύ των παιδιών, κατά τη διάρκεια της οικογενειακής εκπαιδευτικής προετοιμασίας, πολλαπλασιάζονται και μετατρέπονται σε μεγάλες διαφορές κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ο G.Becker κατέγραψε πως η αγορά εργασίας επιθυμεί να περιορίσει τις περιπτώσεις σχολικής εγκατάλειψης.

Η προσθήκη άμεσων σχολικών επιχορηγήσεων αποτελεί διευκόλυνση στους σπουδαστές και στις οικογένειές τους. Οι σπουδαστές που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικές ομάδες μπορούν να εγγράφονται σε ιδιωτικά σχολεία με σκοπό να κερδίσουν μακροπρόθεσμα οφέλη. Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό λαμβάνοντας υπόψη ότι, οι πλούσιοι σπουδαστές έχουν περισσότερες εκπαιδευτικές επιλογές. Αυξάνονται τόσο οι αποδοχές των διδασκόντων, όσο και τα μέτρα στήριξης και αποδοτικότητας. Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον G.Becker, αποτελεί η εφαρμογή ευνοϊκών οικονομικών προγραμμάτων για τις φτωχές οικογένειες.

«Οι επενδύσεις σε εκπαίδευση και κατάρτιση, γνωστές ως ανθρώπινο δυναμικό, αξιολογούνται ως σημαντική επεξηγηματική αρχή της υπάρχουσας διανομής του εισοδήματος»

Jacob Mincer

3.5. Jacob Mincer, ο εμπειρικός της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού.

Ο Jacob Mincer (1922–2006) γεννήθηκε στην Πολωνία και χαρακτηρίζεται ως πατέρας των σύγχρονων οικονομικών της εργασίας. Σε νεανική ηλικία εισήχθη στο Τεχνικό Πανεπιστήμιο Βrno της Τσεχοσλοβακίας. Οι μελέτες του διακόπηκαν από τη ναζιστική εισβολή στην Τσεχοσλοβακία, το 1939. Επιβίωσε στις φυλακές και στα στρατόπεδα συγκέντρωσης της Τσεχοσλοβακίας και της Γερμανίας, κατά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Ο J.Mincer μετανάστευσε στις Ηνωμένες Πολιτείες, το 1948. Μετά από τον πόλεμο, οι δεξιότητές του σε διάφορες γλώσσες αποτέλεσαν το βασικότερο παράγοντα εξασφάλισης εργασίας, αφού απασχολήθηκε στην αμερικανική στρατιωτική κυβέρνηση στη Γερμανία.

Το 1950, ο J.Mincer σπούδασε με υποτροφία στο Ίδρυμα Hillel στην Ατλάντα των Ηνωμένων Πολιτειών, όπου πήρε το πτυχίο του. Το 1957, ολοκλήρωσε τις διδακτορικές του μελέτες στο Columbia University. Αργότερα, εργάστηκε ως καθηγητής οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων στα Columbia University, City College of New York, Hebrew University, Stockholm School of Economics και University of Chicago.

Τα ιδρύματα που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του ζωή, ήταν το National Bureau of Economic Research, του οποίου διετέλεσε μέλος από το 1960 και το εργαστήριο εργασίας στο Columbia University. Μετά από τη διδασκαλία του στο Columbia University, ο J.Mincer αποχώρησε από την ενεργό διδασκαλία (1991).¹²⁴

Ο J.Mincer αποτέλεσε μέλος μιας ομάδας οικονομολόγων, τόσο στο Columbia University, όσο και στο Chicago University, γνωστή ως εργαστήριο έρευνας και μελέτης των οικονομικών και του ανθρώπινου κεφαλαίου και ανέπτυξε τα εμπειρικά θεμέλια της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού και των οικονομικών της εργασίας. Επίσης, ανέπτυξε στενή εργασιακή σχέση με τον G.S.Becker στη δεκαετία του 1960.

Κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας, ο J.Mincer κατέγραψε διάφορα βιβλία και εκατοντάδες άρθρα σε περιοδικά και δοκίμια. Η μελέτη του *Schooling, Experience and Earnings* που δημοσιεύτηκε το 1974, χρησιμοποίησε στατιστικά και οικονομικά στοιχεία από τις απογραφές του 1950 και 1960 για την εισοδηματική διανομή στην Αμερική και τα ποικίλα ποσά επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μεταξύ των εργαζομένων.

¹²⁴ Teixeira Pedro (2007), *In memoriam: Jacob Mincer (1922–2006)*, Oxford University Press, Oxford.

Ο J.Mincer «υπολόγισε ότι στη δεκαετία του '50 και '60 οι ετήσιες αποδοχές αυξήθηκαν κατά 5 έως 10 τοις εκατό για κάθε έτος πρόσθετης εκπαίδευσης. Η ηλικία διαδραμάτισε ένα παρόμοιο, αν και μικρότερο ρόλο, στην επιστροφή στην επένδυση της επαγγελματικής κατάρτισης».

Οι νέοι εξέφραζαν την προθυμία να παραμείνουν εκτός του εργατικού δυναμικού. Ταυτόχρονα με την οικογενειακή αρωγή εμπιστεύτηκαν τις κολεγιακές σπουδές, επειδή συνειδητοποίησαν ότι οι πολυτελείς σπουδές αποτελούν πραγματική επένδυση, τα αποτελέσματα της οποίας αποφέρουν μελλοντικά ουσιαστική επιστροφή επένδυσης. Η εργασία του J.Mincer εξακολουθεί να ασκεί βαθιά επίδραση στον τομέα των οικονομικών της εργασίας, αφού οι περίφημες εξισώσεις του χρησιμοποιούνται συχνά και διαμορφώνουν με στατιστική εκτίμηση, τις αμοιβές λειτουργίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ο J.Mincer διατύπωσε ότι μεταβλητές, όπως η εκπαίδευση και η επαγγελματική εμπειρία, είναι τα συνηθέστερα υπολογιστικά μέτρα του ανθρώπινου δυναμικού. Η απλή διατύπωσή του αναδεικνύει την αξία αυτών των στοιχείων, αφού συμβάλλουν στην ευκολότερη κατανόηση του ρόλου των αποδοχών που συσχετίζεται με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα διαχρονικά σε κάθε χώρα.

Το 1991, ο J.Mincer έλαβε το τιμητικό βαθμό Doctor of Laws από το Chicago University, το οποίο αναγνώρισε τη δημιουργική εργασία του στην οικονομική ανάλυση των αποδοχών και την ανισότητα στις αποφάσεις εργατικού δυναμικού των γυναικών και στην κινητικότητα εργασίας. Η εργασία του καθοδήγησε τους οικονομολόγους στη μελέτη και ανάπτυξη σημαντικών κοινωνικών ερωτήσεων.

Ο J.Mincer παρουσίασε επίσης, την πρώτη εμπειρική ανάλυση εκμάθησης εργασίας ως καθοριστικό παράγοντα αύξησης των αμοιβών, καινοτόμησε στη μελέτη της γυναικείας προσφοράς εργασίας, καθώς και στα οικονομικά της οικογένειας. Αυτή η μελέτη έδειξε ότι, η οικιακή παραγωγή και η αξία του χρόνου εξηγούν την αύξηση της γυναικείας προσφοράς εργασίας σε μια εποχή, όπου ο πραγματικός κοινωνικός πλούτος παρουσίαζε αυξητικές τάσεις και οι πλουσιότεροι άνθρωποι έτειναν στο περιορισμό του εργασιακού χρόνου τους. Χρησιμοποίησε επίσης, την έννοια της οικιακής παραγωγής και την αξία του χρόνου για να επεξηγήσει το συσχετισμό μεταξύ προσφοράς εργασίας και γονιμότητας. Η δημιουργική συνεισφορά του J.Mincer στην ανάπτυξη άλλων τομέων των οικονομικών περιλαμβάνουν οικιακές αποφάσεις, όπως τα οικονομικά της μεταφοράς και της κατανάλωσης και παρουσίασε σημαντικές εργασίες για την τεχνολογία και το εργατικό δυναμικό.

Ως αναγνώριση των επιτευγμάτων του στα οικονομικά, τιμήθηκε με το Βραβείο IZA στα οικονομικά εργασίας στη Βόννη της Γερμανίας. Το 2004, ο J.Mincer έλαβε βραβείο σταδιοδρομίας από την Εταιρεία των οικονομολόγων εργασίας του Chicago University, που αργότερα μετονομάστηκε προς τιμή του, ως Βραβείο Mincer. Η εργασία του δεν αποτιμήθηκε ανάλογα από άλλους οικονομολόγους της εργασίας. Ο J.Mincer ορίστηκε συχνά υποψήφιος για Βραβείο Νόμπελ, αλλά δεν βραβεύτηκε ποτέ.

3.5.1. Τα νέα οικονομικά εργασίας και η κεντρική θέση του ανθρώπινου δυναμικού στη σύγχρονη εργασία.

Αν και ο J.Mincer είναι ένας από τους σημαντικότερους οικονομολόγους του δεύτερου μισού του εικοστού αιώνα, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στην ανάλυση της συμβολής του στην οικονομική επιστήμη. Αυτό συμβαίνει, επειδή διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων οικονομικών εργασίας. Όταν συγκρίνουμε τα οικονομικά της εργασίας στη δεκαετία του '50 με τις πιο πρόσφατες δεκαετίες, βρίσκουμε σημαντικές διαφορές και αυτή η εξέλιξη ήταν αποτέλεσμα της εργασίας και της επιρροής πολλών συντακτών.

Ο J.Mincer έπαιξε τον καθοριστικότερο ρόλο σε αυτή τη διαμόρφωση, αφού οι μελέτες του επηρέασαν διάφορες γενιές των οικονομολόγων εργασίας και συνέβαλαν στην έρευνα του τρόπου που χρησιμοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό, ως βασικό πλαίσιο για την εξήγηση των διαστάσεων της αγοράς εργασίας.

Οι αρχικές κρίσιμες απόψεις του J.Mincer για τα οικονομικά εργασίας ξεκινούν με την ανάλυση της κατάστασης στα θέματα εργασίας στα μέσα της δεκαετίας του '50. Κατόπιν, ανέπτυξε μια πρωτοποριακή εργασία για τη θεωρία ανθρώπινου δυναμικού και τις πολλαπλάσιες εφαρμογές της.

Η εργασία του, στη δεκαετία του '60 και '70, εξετάζει τους καθοριστικούς παράγοντες των μεμονωμένων αποδοχών, ειδικά στο ανθρώπινο δυναμικό και την προσφορά εργατικού δυναμικού ειδικά στη συμμετοχή των γυναικών. Επίσης, πρόσφατα με έρευνά του στην κινητικότητα εργασίας, άσκησε τεράστια επίδραση στον τρόπο που άλλες επιστήμες εξετάζουν τα οικονομικά εργασίας.¹²⁵

¹²⁵ Mincer J. (1975), Education, Experience and the Distribution of earnings and employment: An Overview, National Bureau of Economic Research Chapters in: Education, Income, and Human Behavior, pages 71 -94./ Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.

Κατά συνέπεια, η κύρια συμβολή της εργασίας του J.Mincer στην οικονομική επιστήμη, αφορά στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών της εκπαίδευσης και της εργασίας και στην διερεύνηση της συσχέτισής της με την ανάπτυξη των σύγχρονων οικονομικών εργασίας, δηλαδή με την παραγωγή του ανθρώπινου δυναμικού της έρευνας εργασίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών.

Ο J.Mincer χαρακτηρίστηκε πρωτοπόρος των νέων οικονομικών της εργασίας. Τα οικονομικά εργασίας εστίαζαν την προσοχή τους στα ιδρύματα, τα συνδικάτα, το εργατικό δίκαιο και τις συλλογικές διαπραγματεύσεις. Τα νέα οικονομικά εργασίας των J.Mincer και G.Becker καινοτομούν στη λειτουργία των αγορών εργασίας και των μικροοικονομικών οικονομετρικών τεχνικών για την εξέταση των υποθέσεων και τη μέτρηση του μεγέθους των αποτελεσμάτων. Από την αρχή, τα νέα οικονομικά της εργασίας εστίασαν την προσοχή τους στο ανθρώπινο δυναμικό. Επίσης, ανέδειξαν την άποψη ότι σημαντικές ιδέες που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, λαμβάνονται ανάλογα με τη μορφή κεφαλαίου. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι προφανής στους νέους οικονομολόγους, ήταν όμως επαναστατική στη δεκαετία του '50 και '60.

Η εργασία του J.Mincer *Schooling, Experience and Earnings* ερεύνησε τη σχέση μεταξύ ανθρώπινου δυναμικού και εμπειρίας αγοράς και ειδικότερα της επίσημης εκπαίδευσης και εργασίας με τη μορφή διανομής των αποδοχών, καθώς και των παραγόντων που καθορίζουν τις ατομικές αποδοχές. Εδώ ανέπτυξε τη σχέση μεταξύ των αποδοχών και της εμπειρίας αγοράς εργασίας σε διάκριση με την ηλικία. Αυτό ήταν μια βασική συμβολή στη λειτουργία αποδοχών του ανθρώπινου κεφαλαίου, μια στατιστική τεχνική που γρήγορα έγινε ένα τυποποιημένο εργαλείο στα οικονομικά εργασίας.

Εκτός από την πρωτοποριακή έρευνά του για την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και την εισοδηματική διανομή, ο J.Mincer ήταν επίσης πρωτοπόρος στην έρευνα για την οικονομική αξία του χρόνου και της γυναικείας προσφοράς εργασίας. Στη σταδιοδρομία του, αναγνώρισε το χρόνο ως οικονομικό αγαθό και διερεύνησε τις επιπτώσεις της αξίας του χρόνου στην κοινωνική συμπεριφορά. Η έρευνα του για την αξία του χρόνου και τη συμμετοχή των έγγαμων γυναικών στο εργατικό δυναμικό χρησίμευσε, ως θεωρητική βάση στην εκτενή βιβλιογραφία της γυναικείας προσφοράς εργασίας στις δημοσιεύσεις των οικονομολόγων.

Ο J.Mincer χαρακτηρίζεται ως εμπειρικός οικονομολόγος που επιδίωξε να κατανοήσει τον κόσμο, καθώς οι εμπειρίες του αποτέλεσαν ουσιαστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των ιδεών του.

3.5.2. Το πρωτοποριακό ενδιαφέρον για το ανθρώπινο δυναμικό.

Μέχρι τη μεταπολεμική περίοδο, η εξερεύνηση της ιδέας του ανθρώπινου δυναμικού, ως επεξηγηματική αρχή για την εισοδηματική ανισότητα, ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Μέχρι τον 20ο αιώνα πολλοί οικονομολόγοι έδειξαν προσοχή στην οικονομική ανάλυση της εκπαίδευσης και δίστασαν να χρησιμοποιήσουν το ανθρώπινο δυναμικό για την ειδικευμένη εργασία. Μια πεποίθηση για την υποστήριξη αυτών των απόψεων ήταν ότι, η εκπαίδευση έδωσε πρόσβαση στις συμπαθητικές και καλοπληρωμένες εργασίες χωρίς πραγματικά να ενισχύσει τους ανθρώπους. Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο, η κατάσταση άλλαξε από διάφορες εξελίξεις που παρείχαν αυξανόμενη προσοχή στα οικονομικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Μια από εκείνες τις αλλαγές, ήταν οι μεταβαλλόμενες δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα για την έρευνα του ατομικού εισοδήματος. Δηλαδή, η πεποίθηση ότι ήταν δυνατή η παροχή εξηγήσεων για τη διανομή του εισοδήματος και ότι η εκπαίδευση περιλαμβάνεται μεταξύ των πιθανών επεξηγηματικών παραγόντων.

Η δεύτερη πτυχή ήταν η μεταπολεμική αναγέννηση των συζητήσεων, η οποία παράλληλα με την επέκταση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις περισσότερες δυτικές χώρες, οδήγησε σε μια αυξανόμενη έμφαση στα προσόντα των εργατικών δυναμικών, ως βασικού παράγοντα στην εξήγηση των διαφοροποιημένων αποδόσεων αύξησης.

Σε μεγάλο βαθμό, η διδακτορική διατριβή του J.Mincer που ολοκληρώθηκε το 1957 και δημοσιεύτηκε σε αναθεωρημένη έκδοση του *Journal of Political Economy* το 1958, μπορεί να θεωρηθεί ως πρώτη συστηματική συμβολή της θεωρίας στην εμφάνιση ανθρώπινου δυναμικού. Ξεκίνησε με ιδιαίτερα εμπειρική προσέγγιση, εξετάζοντας τα διάφορα χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως το επάγγελμα, η εκπαίδευση, η βιομηχανία, η ηλικία και το φύλο. Ο J.Mincer πρότεινε την εφαρμογή της επένδυσης σε εκπαίδευση και κατάρτιση, γνωστές ως *ανθρώπινο δυναμικό*¹²⁶, ως σημαντική επεξηγηματική αρχή της υπάρχουσας διανομής του εισοδήματος.

Μια από τις πτυχές της έρευνας του J.Mincer, ήταν η σαφής έλλειψη σταθερής θεωρητικής καθοδήγησης και αντίστασης για την εφαρμογή της νεοκλασικής θεωρίας τιμών στα ζητήματα εργασίας. Με την εργασία του απέδειξε ότι, κάτω από τις διαφορές του εισοδήματος υπήρχε μια διαδικασία λογικής επιλογής μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό.

¹²⁶ Mincer J.(1975), Education, Experience and the Distribution of earnings and employment: An Overview, NBER Chapters in: Education, Income, and Human Behavior, pp.71-94/Mincer J.(1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the NBER, New York, σελ.83-96.

Ο J.Mincer ανέφερε ότι, τα εμπειρικά στοιχεία υποστήριζαν την υπόθεση ότι η επαγγελματική επιλογή ήταν λογικά ορισμένη. Η έμφαση στη λογική και την ελεύθερη επιλογή σήμαινε ότι, οι διαφορές εισοδήματος ευθύνονταν λιγότερο για το αποτέλεσμα. Αντίθετα, ευθύνονταν περισσότερο μια αναπόφευκτη απόφαση για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που συνδέονταν με κάθε επάγγελμα από άποψη των απαιτήσεων κατάρτισης. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '40, λίγες μελέτες ερεύνησαν τα σχέδια των διαφορετικών αμοιβών εργασίας και ακόμη λιγότερες ασχολήθηκαν με τους ειδικευμένους εργαζόμενους.

Οι μεταπολεμικοί οικονομολόγοι εργασίας εξέταζαν τον οικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης με βιαστικό τρόπο. Η εκπαίδευση δεν εκτιμήθηκε ως όργανο άμεσης βελτίωσης του παραγωγικού ρόλου των εργαζομένων, αλλά μάλλον ως χρήσιμο εργαλείο σχηματισμού πολιτών και αρμόδιων κοινωνικών εταίρων. Επιπλέον, η προοπτική επένδυσης στην εκπαίδευση δεν είχε νόημα, λόγω τόσο της έλλειψης πρόβλεψης μελλοντικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας των σπουδαστών, όσο και του γεγονότος ότι οι αποφάσεις για την εκπαίδευση παρακινήθηκαν από άλλα κίνητρα.

Οι διαφορετικές αμοιβές εκτιμήθηκαν ως αποτέλεσμα της άνισης πρόσβασης στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, παρά ως αποτέλεσμα των διαφορετικών τύπων εργασιών και παραγωγικότητας. Δόθηκε έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην ανάλυση των αμοιβών.

Σύμφωνα με τον J.Mincer, η χρησιμότητα ενός προτύπου ανθρώπινου δυναμικού εξηγεί την εισοδηματική διανομή. Επίσης, ανέλυσε την ανάγκη υψηλότερης ανταμοιβής για επαγγέλματα που απαιτούν πρόσθετη κατάρτιση προκειμένου να αντισταθμιστούν οι άμεσες δαπάνες. Επιπλέον, το ανθρώπινο δυναμικό ασκεί σημαντική επίδραση στο ποσοστό αύξησης του εισοδήματος στη διάρκεια ζωής, ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής εκμάθησης.

Στην πραγματικότητα, το ανθρώπινο δυναμικό εκτιμήθηκε ως ισχυρή δύναμη προώθησης ενός υψηλότερου ποσοστού ατομικής οικονομικής ανάπτυξης, αφού συμβάλλει στην παραγωγικότητα. Αυτό ήταν εμπειρικά κατανοητό από τις απότομες κλίσεις των εισοδηματικών καμπυλών σε μια μεγαλύτερη διασπορά του εισοδήματος. Ο J.Mincer κατέγραψε, σε διάφορες μελέτες, την κοινωνική ευρωστία με την ανάλυση εισοδηματικών ομάδων κατά βιομηχανία, φυλή, φύλο και μέγεθος πόλεων.

3.5.3. Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.

Ο J.Mincer υποστηρίζει ότι, τα άτομα έχουν διαφορετικές κληρονομημένες και επίκτητες δυνατότητες. Η ανάλυση ανθρώπινου κεφαλαίου εξετάζει τις επίκτητες ικανότητες που αναπτύσσονται τόσο από την επίσημη και άτυπη εκπαίδευση, όσο και από την κατάρτιση, εμπειρία και κινητικότητα στην αγορά εργασίας. Αυτή ακριβώς, η συσσώρευση του προσωπικού ανθρώπινου δυναμικού παράγει την οικονομική εισοδηματική αύξηση.

Σε εθνικό επίπεδο, το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να αντιμετωπιστεί ως παράγοντας της παραγωγής φυσικού κεφαλαίου. Δηλαδή, η συμβολή της παραγωγής του φυσικού κεφαλαίου στην αύξηση ανθρώπινου κεφαλαίου καθίσταται τόσο μεγαλύτερη, όσο μεγαλύτερος ο όγκος του φυσικού κεφαλαίου και αντίστροφα.

Ο J.Mincer, στο πλαίσιο μιας συνολικής λειτουργίας παραγωγής, παρουσιάζει την αύξηση του ανθρώπινου δυναμικού ως όρο και συνέπεια της οικονομικής ανάπτυξης. Οι δραστηριότητες ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνουν τόσο τη μετάδοση, όσο και την ενσωμάτωση της διαθέσιμης γνώσης στους ανθρώπους, αλλά και την παραγωγή της νέας γνώσης ως πηγή καινοτομίας και τεχνικής αλλαγής για την ώθηση των παραγόντων της παραγωγής. Αυτή η λειτουργία του ανθρώπινου δυναμικού παράγει την παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη ανεξάρτητα από τον αρχικό γεωγραφικό της προσδιορισμό. Το ανθρώπινο δυναμικό είναι μια σύνδεση που εισάγει τα αίτια των δημογραφικών αλλαγών.

3.5.4. Το ερευνητικό πρόγραμμα ανθρώπινου δυναμικού στα οικονομικά εργασίας.

Η προσοχή του J.Mincer στην έρευνα ανάλυσης ανθρώπινου δυναμικού, ειδικά στο ρόλο της εκμάθησης πάνω στη δουλειά, ήταν προφανής και παρουσιάστηκε στη διάσκεψη NBER, το 1961 και αργότερα δημοσιεύτηκε ως συμπλήρωμα του *Journal of Political Economy*, το 1962. Ο κύριος σκοπός της μελέτης ήταν ο υπολογισμός του μεγέθους των επενδύσεων στον τύπο κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού.

Ο J.Mincer υπέθεσε μια προσέγγιση επένδυσης που θα χαρακτήριζε τη θεωρία ανθρώπινου δυναμικού στην κατάρτιση, δηλαδή ότι «ένα άτομο αναλαμβάνει δουλειά με αρχικά χαμηλότερο μισθό, επειδή ξέρει ότι θα επωφεληθεί από την εμπειρία που αποκτιέται στη δουλειά που αναλαμβάνει» (1962)¹²⁷. Κατά συνέπεια, η εκμάθηση πάνω στη δουλειά παρείχε στον εργαζόμενο την ευκαιρία της αξιολόγησης της εκτίμησής του.

¹²⁷ Mincer J.(1975), Education, Experience and the Distribution of earnings and employment: An Overview, NBER Chapters in: Education, Income, and Human Behavior, pp.71-94 / Mincer J.(1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the NBER, New York, σελ.83-96.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60, ο J.Mincer έδωσε μεγάλη προσοχή στην επαναξιολόγηση εξέλιξης του εργατικού δυναμικού και ειδικότερα στη συμμετοχή των γυναικών. Ως εκ τούτου, ο J.Mincer αντιμετώπισε το ζήτημα της προσφοράς εργασίας μέσα στην οικογένεια και διαφοροποιήθηκε στη μεταβλητή τιμών μεταξύ εισοδήματος και αμοιβής. Η οικογένεια που συσώρευε το εισόδημά της, διαμόρφωνε μια εισοδηματική μεταβλητή, όπως και η ατομική αμοιβή διαμόρφωνε μια μεταβλητή τιμών.

Ο J.Mincer προσπάθησε να επιλύσει αυτό το παράδοξο, μέσω μιας εννοιολογικής αξιολόγησης των επιλογών εργασίας και ελεύθερου χρόνου. Κατέγραψε την εξέταση του ελεύθερου χρόνου όχι μόνο ως δραστηριότητα κατανάλωσης, αλλά και ως μορφή παραγωγικού στοιχείου, εφόσον συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς παράγοντες. Επιπλέον, θεώρησε σημαντική την επέκταση της έννοιας ελεύθερου χρόνου με τις ώρες εργασίας στο σπίτι και τις μη εμπορεύσιμες δραστηριότητες.

Στην αξιολόγηση της προσφοράς στην αγορά εργασίας, ο J.Mincer υπογράμμισε τη σημασία της οικογένειας, ως κατάλληλη μονάδα λήψης αποφάσεων σχετικά με τη συμπεριφορά κατανάλωσης, τη συγκέντρωση εισοδήματος, τις επιλογές για ελεύθερο χρόνο και την παραγωγή των αγαθών και υπηρεσιών στο σπίτι. Η εκτίμηση της οικογένειας ως σχετική μονάδα της ανάλυσης, βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του ζητήματος των παραγόντων εισοδήματος και της προσφοράς στην αγορά εργασίας. Ειδικότερα, έδωσε έμφαση στη σημασία της υποκατάστασης της συζύγου. Όσο πιο αδύνατη ορίζεται η υποκατάσταση, τόσο πιο αδύνατη ορίζεται η αρνητική εισοδηματική επίπτωση στις ώρες εργασίας στο σπίτι, και τόσο ισχυρότερη η εισοδηματική επίδραση στις ώρες εργασίας στην αγορά.

Επίσης μελέτησε την προσφορά εργασίας και τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, σε ότι αφορούσε την ανάλυση της κατανομής του χρόνου μεταξύ της αγοράς και μη εμπορεύσιμων δραστηριοτήτων. Ο J.Mincer αφιέρωσε ιδιαίτερη προσοχή σε μεταβλητές τιμών που παραμελήθηκαν στις μελέτες κατανάλωσης και οδήγησαν σε προκαταλήψεις προδιαγραφών που επηρέασαν σοβαρά τις παραμέτρους ορισμένων οικονομικών σχέσεων. Ο J.Mincer θεώρησε ότι, υπήρξε ένα μη εμπορεύσιμο τμήμα δαπανών ευκαιρίας που δεν αποτελούνταν από τις τιμές αγοράς. Αυτό ήταν παράγωγο του κόστους ευκαιρίας της εργασίας, του χρόνου ή άλλων αγαθών. Μεταξύ των δαπανών ευκαιρίας, η πιθανότητα που αγνοήθηκε, ήταν η χρονική που αναμενόταν να συνδεθεί θετικά με το εισόδημα. Επίσης σημείωσε ότι, πολλές από τις καθημερινές δραστηριότητές μας εντάσσονταν στην ανάλυση αυτού του ζητήματος.

3.5.5. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη συμπεριφορά του εργατικού δυναμικού.

Ιδιαίτερη προσοχή στις μελέτες της προσφοράς εργασίας, δόθηκε στο ρόλο της εκπαίδευσης. Πράγματι, το επίπεδο εκπαίδευσης φάνηκε να διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εξήγηση των εμπειρικών διαφορών στη συμπεριφορά εργατικού δυναμικού.

Τα ποσοστά ένταξης των συζύγων στο εργατικό δυναμικό αυξήθηκαν με το ικανοποιητικό οικογενειακό επίπεδο εκπαίδευσης και με το επίπεδο σταθερού εισοδήματος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τάσεις δεν συνέβαλαν μόνο στην απορρόφηση περισσότερων νέων παντρεμένων γυναικών στο εργατικό δυναμικό, αλλά και στην αλλαγή των προσδοκιών σχετικά με τη μακροπρόθεσμη συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό.

Αυτό θα υποκινούσε κατά τον J.Mincer, τις γυναίκες σε πρόσθετη επένδυση στην εκπαίδευση και θα ενίσχυε τη σύνδεσή τους με το εργατικό δυναμικό με άμεσα αποτελέσματα που συμβάλλουν σε διάφορα θέματα.¹²⁸

- Η παραγωγική επίδραση της επένδυσης των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης, πρέπει να επιλέγεται μετά από ανάλυση των αποφάσεων χρονικής κατανομής και δεν πρέπει να περιορίζει την έννοια του ελεύθερου χρόνου.
- Τονίζεται η εκτίμηση της οικογένειας, ως κατάλληλης μονάδας λήψης αποφάσεων σχετικά με το χρονικό προσδιορισμό τόσο του ελεύθερου χρόνου, όσο και της εργασίας.
- Μελετάται η αλληλεπίδραση των ικανοτήτων μεταξύ των διαφορετικών ατόμων που αποτελούν την οικογένεια. Κρίθηκε σημαντική η εξέταση, όχι μόνο της μεμονωμένης αμοιβής, αλλά και λοιπών μεταβλητών, όπως οικογενειακό εισόδημα, άτομο, παραγωγικότητα, υποκατάσταση των δραστηριοτήτων αγοράς και σπιτιού και των προτιμήσεων. Η εκπαίδευση διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις συγκεκριμένες μεταβλητές.
- Υπήρξε σημαντική επιρροή της εκπαίδευσης στις αποφάσεις προσφοράς εργασίας, μέσω των αλλαγών στις προτιμήσεις. Ειδικότερα, υπογραμμίστηκε η σημασία της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης, οικογένειας και παιδιών.
- Τόνισε την προσοχή στη διάκριση μεταξύ του παροδικού και μόνιμου επιπέδου εισοδήματος, που ήταν κρίσιμη για τη διευκρίνιση συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό.

¹²⁸ Mincer J.(1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the NBER, New York, σελ.83-96. / Mincer Jacob (1981), *Human Capital and Economic Growth. NBER Working Paper*, No. 803, Cambridge.

3.5.6. Ανθρώπινο δυναμικό, εκπαίδευση, μετανάστευση και κινητικότητα της αγοράς εργασίας.

Μετά τα τέλη της δεκαετίας '70, ο J.Mincer θα συνέχιζε να ερευνά τη δυναμική φύση της αγοράς εργασίας και ειδικά ότι αφορά τους εργαζομένους. Η κινητικότητα και η ανεργία χρησιμοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό, ως βασικό αναλυτικό πλαίσιο. Η ανάλυση του για εκείνα τα θέματα δείχνει ότι, στοχεύει να ερευνήσει την επεξηγηματική δύναμη της ανάλυσης ανθρώπινου δυναμικού. Μέχρι τη δεκαετία του '70, περιορισμένη προσοχή δόθηκε στα οικονομικά εργασίας σε θέματα που αφορούν την οικονομική διάσταση της μετανάστευσης.

Ο J.Mincer ενδιαφέρθηκε για τα ζητήματα της μετανάστευσης και των οικονομικών κινήτρων που την προκαλούν, λόγω του ενδιαφέροντός του για τα οικογενειακά οικονομικά, και ειδικά της προσφοράς εργασίας και του ανθρώπινου δυναμικού.

Η μελέτη της μετανάστευσης χρεώνεται κατά μεγάλο μέρος στην ανάλυση ανθρώπινου δυναμικού και στην ιδέα ότι, πολλές ατομικές και οικογενειακές οικονομικές αποφάσεις προκειμένου να κατανοηθούν πλήρως, οφείλουν να λάβουν υπόψη το συνολικό οικογενειακό πλαίσιο. Στην ανάλυσή του επιβεβαίωσε ότι, η εκπαιδευτική επίτευξη άσκησε σημαντικές επιδράσεις στη μετανάστευση, όχι μόνο σε ατομικά, αλλά και σε οικογενειακά κέρδη. Το σχετικό πλεονέκτημα που κέρδισε ο ένας σύζυγος οδήγησε σε μια αδύνατη σύνδεση του άλλου συζύγου στην αγορά εργασίας. Ο J.Mincer κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, οι οικογενειακές αυτές ανταλλαγές απέδειξαν πόσο σημαντικό ήταν να εξεταστεί η διαδικασία οικιακής λήψης αποφάσεων για την οικονομική ανάλυση της μετανάστευσης¹²⁹.

Το ενδιαφέρον του J.Mincer για τα ζητήματα μετανάστευσης εξετάσθηκε επίσης, στην ανάλυσή του περί σταδιοδρομιών. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην περίπτωση της διακοπής συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό, λόγω μετανάστευσης.

Προγενέστερη έρευνα κατέδειξε ότι, αυτοί οι εργαζόμενοι είχαν ισχυρή ανοδική κινητικότητα όταν καταγράφηκαν στην αγορά εργασίας στη χώρα του προορισμού, αν και αυτή η αύξηση ακολούθησε μια πτώση από το σημείο εξόδων της χώρας προέλευσης. Προσδιόρισαν ένα σχέδιο μεταξύ των διακεκομμένων σταδιοδρομιών εργασίας που αποδεικνύει ότι, η αναπροσαρμογή και η ανανέωση των δεξιοτήτων ήταν πιθανό να είναι ταχύτερες και αποδοτικότερες από τις νέες επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό.

¹²⁹ Mincer Jacob (1978), Family Migration Decisions, *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, Vol.86, No. 5, pp. 749-773.

Στην αρχή της δεκαετίας του '80, ο J.Mincer ενδιαφέρθηκε για το ρόλο που μπορούσαν να διαδραματίσουν οι διαφορές στο ανθρώπινο δυναμικό, στην εξήγηση της κινητικότητας εργασίας που υποκινήθηκε από τις βελτιώσεις στην ποσότητα και την ποιότητα των στοιχείων. Η επίμονη κινητικότητα σε μια προηγμένη φάση του κύκλου ζωής πρότεινε την ύπαρξη σημαντικού κύκλου εργασιών και μειωμένης επένδυσης στο συγκεκριμένο ανθρώπινο δυναμικό.

Ένας άλλος κύριος τομέας της προσοχής μέσα στην ανάλυση της δυναμικής της αγοράς εργασίας του J.Mincer, ήταν η ανεργία. Η σχετικότητα του J.Mincer με το ανθρώπινο δυναμικό στην ανάλυση της ανεργίας αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90, μέσω ανάλυσης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης στα σχέδια ανεργίας μεταξύ των γυναικών και των ανδρών. Σε μια μελέτη, ο J.Mincer προσπάθησε να ερευνήσει τη σχέση μεταξύ των εργαζομένων.

Η μελέτη της εκπαίδευσης και η εμπειρία του φαινομένου της ανεργίας με τις επιβεβαιωμένες ενδείξεις στην ποσοστιαία απόκλιση ανεργίας μεταξύ μορφωμένων και λιγότερο μορφωμένων εργαζομένων, οφειλόταν συνήθως στις επαγγελματικές διαφορές. Η ανάλυση επιβεβαίωσε το μειωμένο κύκλο εργασιών των μορφωμένων εργαζομένων, λόγω των μεγαλύτερων επενδύσεων στις δραστηριότητες εκμάθησης πάνω στη δουλειά. Στα πρόσφατα έτη, ο J.Mincer συνέχισε να ερευνά τις νέες πιθανές εφαρμογές στην ανάλυση ανθρώπινου δυναμικού.

Αυτό συνέβη, μέσω της εργασίας του για την οικονομική ανάπτυξη που προέκυψε σε μεταγενέστερο στάδιο στη σταδιοδρομία του. Το ενδιαφέρον του επικεντρωνόταν κυρίως, στη δυναμική της αγοράς εργασίας, δηλαδή στην αξιολόγηση του αντίκτυπου της οικονομικής και τεχνολογικής προόδου στην απασχόληση. Η ανάλυση ανθρώπινου δυναμικού θα μπορούσε να βελτιώσει την κατανόηση των διαδικασιών της οικονομικής ανάπτυξης και εξέλιξης, μέσω της αλληλεπίδρασής της στα ζητήματα των πληθυσμών.

Ειδικότερα, το αυξανόμενο κόστος του χρόνου σήμαινε ότι θα αυξανόταν το κόστος ευκαιρίας των παιδιών. Το ενδιαφέρον του J.Mincer για την οικονομική ανάπτυξη επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της σχετικότητας του ανθρώπινου δυναμικού για την ανάλυση της αγοράς εργασίας, δηλαδή στην υπόθεση ότι η τεχνολογική πρόοδος ήταν τέτοια που θα ενίσχυε την απαίτηση για ειδικευμένη εργασία.

Ο J.Mincer θεώρησε ότι το ανθρώπινο δυναμικό διαδραμάτισε ένα διπλό ρόλο στο στάδιο της οικονομικής ανάπτυξης.

- Το ανθρώπινο δυναμικό ήταν σημαντικός παράγοντας παραγωγής, μέσω του αποθέματος των δεξιοτήτων που δημιουργήσαν οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Το ανθρώπινο δυναμικό από την ύπαρξη γνώσης, ήταν πηγή καινοτομίας και επομένως μια μηχανή για την οικονομική ανάπτυξη.

Συνεπώς, για τον J.Mincer, το ανθρώπινο δυναμικό ήταν αιτία και συνέπεια της οικονομικής ανάπτυξης, λόγω της συμπληρωματικότητας μεταξύ της φυσικής κύριας και ειδικευμένης εργασίας. Σύμφωνα με την άποψη του, τα εμπειρικά στοιχεία επιβεβαιώνουν την αξίωση ότι, μια επιτάχυνση της τεχνολογικής αλλαγής αύξησε τη ζήτηση για περισσότερες δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

3.5.7. Εκπαίδευση και ανεργία των γυναικών.

Κατά τον J.Mincer, η εκπαίδευση σχετίζεται έντονα με τη μείωση της ανεργίας των γυναικών, όπως αντίστοιχα και στο ανδρικό εργατικό δυναμικό. Εντούτοις, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κύκλου εργασιακής απασχόλησης διαμεσολαβεί στην επαγγελματική κατάρτιση μεταξύ των ανδρών, ενώ οι εκπαιδευτικές διαφορές στη σύνδεση εργατικού δυναμικού αποτελούν την κύρια πηγή διαφορών του κύκλου εργασιακής απασχόλησης μεταξύ των γυναικών. Αυτό οφείλεται τόσο στο μικρό επίπεδο των εκπαιδευτικών διαφορών της επαγγελματικής κατάρτισης μεταξύ των γυναικών, όσο και στη μακρά αποχή από την αγορά εργασίας.

Οι εκπαιδευτικές διαφορές στην κατάσταση της ανεργίας είναι αμελητέες μεταξύ των γυναικών και μικρότερες μεταξύ των ανδρών. Η πρόσφατη αύξηση της σύνδεσης εργασίας με τη γυναικεία απορρόφηση έχει συμβάλει στη μείωση του κύκλου εργασιακής απασχόλησης και του ποσοστού ανεργίας τους, σε σημείο που συμβάλλει ουσιαστικά στην εξάλειψη ανισότητας των φύλων. Η επαγγελματική εκμάθηση και κατάρτιση των γυναικών εμφανίζει αυξητική τάση, αλλά παραμένει ανεπαρκής.

Στην εργασία του ο J.Mincer, προσπάθησε να προσδιορίσει την επίδραση της συσσώρευσης του ανθρώπινου δυναμικού στις γυναίκες. Οι αποδοχές αγοράς και τα ποσοστά αμοιβών αλλά και η χρησιμοποίηση μιας αναθεωρημένης έκδοσης του ανθρώπινου δυναμικού λειτουργούν για να προσαρμόσουν τη σύντομη και ασυνεχή συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό.

Μια από τις σημαντικότερες συνέπειες της ανάλυσης αφορούσε το χάσμα γενεών. Τα αποτελέσματα των αμοιβών έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό της διαφοράς μεταξύ των ανδρών και γυναικών, οφειλόταν στις διαφορές στην παραδοσιακή εργασία, στις επενδύσεις εκμάθησης εργασίας και στην υποτίμηση των δεξιοτήτων.

3.5.8. Εκπαίδευση, εμπειρία και απασχόληση.

Μια από τις πτυχές της έρευνας του J.Mincer και ειδικά της εργασίας του για το ανθρώπινο δυναμικό, ήταν η ισχυρή έμφαση στη σχετικότητα της εκμάθησης πάνω στη δουλειά. Αυτό ήταν εμφανές στο βιβλίο του *Schooling, Experience and Earnings*, όπου εισήγαγε τη θεωρία ανθρώπινου δυναμικού που αφορούσε τις διανομές των αποδοχών και τις καθαρές επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό.

Σύμφωνα με τον J.Mincer, η χαμηλή απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού οφειλόταν στην αδυναμία του προτύπου εκπαίδευσης να συλλάβει την πολυπλοκότητα της κατανομής των αποδοχών. Υπογράμμισε τη σημασία της σχετικότητάς του για τα σχεδιαγράμματα μεμονωμένης απόκτησης και τον αντίκτυπο των διαφορών στη συμμετοχή εργατικού δυναμικού στις μεμονωμένες αποδοχές¹³⁰.

Ο J.Mincer εξέτασε τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στο εισόδημα, ως παράγωγο της δραστηριότητας του εργατικού δυναμικού. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται, ως επένδυση στο απόθεμα των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ως σχηματισμός ανθρώπινου δυναμικού. Η εκπαίδευση προκαλεί ποσοστιαίες διαφορές αποδοχών ανά χρονική περίοδο, προξενεί επιπτώσεις στη συμμετοχή εργατικού δυναμικού στην αγορά και επίσης προκαλεί επιπτώσεις στο χρονικό διάστημα εργασίας, όπως προκύπτει από τη συχνότητα, τη διάρκεια της ανεργίας και το μειωμένο ωράριο απασχόλησης.

3.5.9. Οι αποδοχές, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα εκπαίδευσης και εμπειρίας.

Η αύξηση της ανισότητας με την ηλικία είναι ευρέως γνωστή. Σε αυτή μπορούμε να προσθέσουμε τα σχέδια ηλικίας των ομάδων μέσα στην εκπαίδευση που είναι λιγότερο γνωστά και ίσως λιγότερο σταθερά. Κατά τον J.Mincer, όλα μπορούν να εξηγηθούν από το συσχετισμό του αποθέματος του ανθρώπινου δυναμικού σε οποιοδήποτε στάδιο του κύκλου ζωής και τον όγκο της επόμενης επένδυσης. Αυτός ο συσχετισμός είναι θετικός στους όρους αμοιβών και είναι κατανοητό ότι οι διαφορετικές ικανότητες και ευκαιρίες στη συμπεριφορά επένδυσης τείνουν να παραμένουν σε μεγάλο μέρος του κύκλου ζωής.

¹³⁰ Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, pp. 128-144.

Ο θετικός συσχετισμός μεταξύ εκπαίδευσης και επαγγελματικής επένδυσης, αποτελεί παράδειγμα τέτοιας συμπεριφοράς. Τα σχεδιαγράμματα των αμοιβών και των αποδοχών διαμορφώνονται ανάλογα με την εμπειρία και την ηλικία.

Η αύξηση των αμοιβών επομένως, εξαρτάται από την εμπειρία και την ηλικία. Ομοίως, επειδή η διασπορά των δαπανών εκπαίδευσης αυξάνεται με το επίπεδο εκπαίδευσης, οι διαφορές της αύξησης αποδοχών αυξάνονται ανάλογα με το επίπεδο. Αυτός ο συσχετισμός, κατά τον J.Mincer, συμβάλλει στην εμφάνιση της θετικής εκτροπής στη συνολική διανομή αποδοχών.

Η αλλαγή στη διανομή της εκπαίδευσης από μια θετική σε μια αρνητική σχέση, κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δύο δεκαετιών, υπονοεί ότι η διανομή της εκπαίδευσης δεν είναι πλέον σημαντικός παράγοντας στην εξήγηση της θετικής εκτροπής στη διανομή από τις αποδοχές. Αν καθορίσουμε τις διαφορετικές αμοιβές από το ποσοστό ικανοτήτων μεταξύ των εκπαιδευόμενων ομάδων σε συγκρίσιμα έτη εμπειρίας, διαπιστώνουμε ότι παραμένουν σχεδόν αμετάβλητες στη διάρκεια της οικονομικά ενεργούς ζωής.

Κατά τον J.Mincer, ο συσχετισμός μεταξύ των μετασχολικών επενδύσεων και ικανοτήτων και η αντίστοιχη ελαστικότητα αυξάνεται με το επίπεδο εκπαίδευσης. Η κεντρική τάση των ελαστικοτήτων και της συστηματικής θετικής σχέσης μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και ελαστικότητας της επένδυσης για απόκτηση ικανοτήτων, προκαλούν ερωτήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τα σχέδια των διαφορών ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης, κατά τον J.Mincer, μπορούν να αναλυθούν κατά ηλικία. Η ταξινόμηση των διαφορών αποδοχών είναι θετική στο επίπεδο εκπαίδευσης στις νέες και στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Σε έρευνα του 1959 για μια επιτροπή καταναλωτικής ένωσης, τα διακριτικά σχεδιαγράμματα των σχετικών διαφορών αποτελούν ισχυρά στοιχεία για τις θεωρίες ανθρώπινου δυναμικού. Τα στοιχεία κατέδειξαν ότι, οι μορφωμένοι και έμπειροι εργαζόμενοι αμείβονται με μεγαλύτερες ετήσιες αποδοχές από τους λιγότερο ειδικευμένους συνεργάτες τους για δύο λόγους¹³¹.

- Τα ποσοστά αμοιβών τους ανά ώρα είναι υψηλότερα και
- Το ποσό του χρόνου που ξοδεύουν στην επικερδή απασχόληση, κατά τη διάρκεια του έτους, είναι μεγαλύτερο.

¹³¹ Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, pp.64-82 / Mincer Jacob (1981), *Human Capital and Economic Growth*, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, No. 803, Cambridge.

Συνεπώς, η ανισότητα στη διανομή των ετήσιων αποδοχών υπερβαίνει την ανισότητα στη διανομή των ποσοστών αμοιβών. Μέρος της παραλλαγής στις εβδομάδες και τις ώρες εργασίας στη διάρκεια ενός δεδομένου έτους, είναι ανεξάρτητο από τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού.

Κατά τον J.Mincer, περίπου ένα τρίτο από την ανισότητα στις ετήσιες αποδοχές αποδίδεται στη διανομή του χρόνου εργασίας, ενώ περίπου 15 τοις εκατό αποδίδεται στα αποτελέσματα του ανθρώπινου δυναμικού στη διανομή απασχόλησης. Αν και αφορά περιγραφή των μέσων αποτελεσμάτων του ανδρικού εργατικού δυναμικού, τα αποτελέσματα διαφέρουν συστηματικά από την εκπαίδευση και την εμπειρία.

Στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας, ο μισθός είναι εξίσου διαιρεμένος μεταξύ των κερδών στα ποσοστά αμοιβών και των κερδών στη σταθερότητα απασχόλησης. Αντίθετα, τα αποτελέσματα σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, αποτελούν κατά μεγάλο μέρος κέρδη ως ποσοστά αμοιβής.

Θεωρητικά, τα αποτελέσματα απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού μπορούν να δημιουργηθούν από τη ζήτηση και την προσφορά της αγοράς εργασίας. Φυσικά, η προσφορά της εργασίας δεν πρόκειται να εξισωθεί με την ανεργία. Η εκπαίδευση μπορεί να έχει επιπτώσεις στην κατανομή του χρόνου με την επιρροή των προτιμήσεων και της παραγωγικότητας μη εμπορεύσιμων δραστηριοτήτων. Αν η εκπαίδευση αυξάνει το μέγεθος της αγοράς και της παραγωγικότητας μη εμπορεύσιμων δραστηριοτήτων, το κόστος ευκαιρίας των μη εμπορεύσιμων δραστηριοτήτων αυξάνεται ανάλογα με το χρόνο που απαιτείται για την απόκτησή τους.

Ο πλούτος δεν αυξάνεται απαραίτητα με πρόσθετη εκπαίδευση, ούτε με αύξηση αμοιβών. Αν το ποσοστό απόδοσης στην επένδυση εκπαίδευσης είναι ίσο με ένα ανταγωνιστικό επιτόκιο αγοράς, ο πλούτος αυξάνεται από την επένδυση και τα αποτελέσματα εισοδήματος είναι μηδενικά. Αν η απόδοση είναι υψηλότερη, ο πλούτος αυξάνεται αλλά σε ποσοστό χαμηλότερο των αμοιβών.

Εφόσον τα ποσοστά επιστροφής δεν είναι υπερβολικά, η αγορά εργασίας αφιερώνει περισσότερο χρόνο στους πιο μορφωμένους και έμπειρους εργαζόμενους. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση για το μεγαλύτερο μέρος του εργατικού δυναμικού, κατά τον J.Mincer, μπορεί να εξηγηθεί από μια πιθανή κυριαρχία αντικατάστασης στην προσφορά εργασίας.

Οι ώρες της εργασίας αναμένεται να μειωθούν, αν αυξηθεί ο πλούτος τόσο γρήγορα, όσο το ποσοστό των αμοιβών. Με ένα επίπεδο πλούτου που δεν αλλάζει κατά τη διάρκεια της οικονομικά ενεργούς ζωής, ο χρόνος της εργασίας και η συμμετοχή εργατικού δυναμικού αυξάνεται καθώς αυξάνεται το ποσοστό αμοιβών.

Όταν η υποτίμηση αρχίζει να ξεπερνά την ακαθάριστη επένδυση ανθρώπινου δυναμικού, ως συνέπεια γήρανσης και πεπαλαιωμένου δυναμικού, το ποσοστό αμοιβών λογικά μειώνεται. Η πτώση στο χρόνο εργασίας και στη συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό αρχίζει σε εκείνο ακριβώς το χρόνο. Οι λειτουργίες προσφοράς εργασίας εξηγούν, γιατί οι ώρες εργασίας αυξάνονται με τη συμμετοχή του εργατικού δυναμικού στην εκπαίδευση και γιατί ο εκπαιδευμένος αποσύρεται αργότερα, χωρίς μια μακροχρόνια εργασιακή ζωή.

Ο θετικός συσχετισμός μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης, εντούτοις, δεν αποδεικνύει τη λειτουργία αντικατάστασης στον τομέα της προσφοράς εργασίας, ακόμα και αν η μείωση των εισοδηματικών αποτελεσμάτων είναι αληθινή. Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα στην προσφοράς εργασίας, ως εξήγηση για τις εκπαιδευτικές διαφορές στην απασχόληση αποτελούν, κατά τον J.Mincer, οι παρατηρηθείσες διαφορές μεταξύ των γυναικών. Η αντικατάσταση στην κατανομή του χρόνου μεταξύ της αγοράς εργασίας και της οικιακής παρουσίας είναι μια εξήγηση της ιστορικής αύξησης του γυναικείου εργατικού δυναμικού. Οι διαφορές στις ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών ομάδων είναι πολύ μεγαλύτερες μεταξύ των γυναικών¹³².

Σε όλες τις ομάδες, κατά τον J.Mincer, η συμμετοχή στην αγορά εργασίας μειώνεται, όταν αυξάνεται η οικογενειακή απαίτηση για συμμετοχή στο οικιακό περιβάλλον, λόγω της παρουσίας παιδιών στην οικογένεια, με συνέπεια να παρατηρούνται μαζικές αποχωρήσεις από την αγορά εργασίας σε όλες τις εκπαιδευτικές ομάδες.

Ενδιαφέρουσα μέτρηση κατέδειξε ότι, το ποσοστό των πλέον μορφωμένων γυναικών που αναλώνουν περισσότερο χρόνο στην αγορά εργασίας και μειώνουν τελικά την εργασία τους για να φροντίσουν τα παιδιά τους, είναι πολύ μεγαλύτερο από το ποσοστό των γυναικών με λιγότερη εκπαίδευση. Αν το κόστος ευκαιρίας του χρόνου της μητέρας που μετατοπίστηκε από την αγορά εργασίας στο σπίτι αντιπροσωπεύει τις διαστάσεις της προσχολικής επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό των παιδιών, τότε προκύπτουν συμπεράσματα που μπορεί να χρησιμεύσουν ως εμπειρική βάση για επέκταση λειτουργίας των αποδοχών ανθρώπινου δυναμικού.

¹³² Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, pp.115-122.

Η επεκταθείσα λειτουργία μπορεί να συμβάλει στην εξήγηση των φαινομένων, όπως η σημασία του οικογενειακού υπόβαθρου στη σχολική απόδοση των παιδιών και το θετικό συσχετισμό μεταξύ της εκπαιδευτικής επίτευξης των παιδιών και των γονέων τους, ιδιαίτερα της μητέρας. Σε κάθε περίπτωση, κατά τον J.Mincer, οι μεγαλύτερες αποδοχές απολαμβάνονται από τα παιδιά στο οικογενειακό πλαίσιο από την επιστροφή των μητέρων στην εκπαίδευση.

3.5.10. Η ανεργία ως σύμπτωμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η ανεργία των εργαζόμενων στην αγορά εργασίας υπερβαίνει τον πραγματικό χρόνο που ξοδεύουν στην απασχόληση. Η μειωμένη απασχόληση του λιγότερα εκπαιδευμένου εργαζομένου αποδίδεται μερικώς στο μεγαλύτερο ποσοστό απασχόλησης του έμπειρου εργαζομένου. Στη μελέτη των διαφορών ανεργίας, κατά τον J.Mincer, πρέπει να εξεταστούν οι αποφάσεις τόσο των εργοδοτών, όσο και των εργαζομένων.

Από την πλευρά προσφοράς, γίνεται τόσο μεγαλύτερη η συχνότητα εισαγωγής εργαζόμενων στο εργατικό δυναμικό, όσο μεγαλύτερη καταγράφεται η ανεργία τριβής που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία απασχόλησης. Ένα μεγάλο μέρος της ανεργίας αντιμετωπίζουν οι παντρεμένες γυναίκες και οι σπουδαστές με συχνά εποχιακό χαρακτήρα επαγγελματικής απασχόλησης.

Αυτή η δύναμη κινητικότητας αποτελεί σαφώς σημαντική εξήγηση της αντίστροφης σχέσης εκπαίδευσης και ανεργίας μεταξύ γυναικών και ανδρών, δεδομένου ότι η εκπαίδευση έχει ισχυρότερη επίδραση στο εργατικό δυναμικό των γυναικών σε σχέση με το αντίστοιχο των ανδρών.

Από πλευράς ζήτησης, κατά τον J.Mincer, οι διαφορές ανεργίας στις ομάδες διαφοροποίησης εκπαιδευτικής ικανότητας εμφανίζονται για διάφορους λόγους¹³³.

- Οι κλάδοι διαφέρουν στο βαθμό ικανότητας και εκπαίδευσης των εργατικών δυναμικών. Η αστάθεια της απαίτησης εργασίας με τον ακόλουθο κύκλο απασχόλησης και η ανεργία συσχετίζονται με την αστάθεια του τελικού καταναλωτή. Για παράδειγμα, η απαίτηση για υπηρεσίες είναι σταθερότερη από την απαίτηση για διαρκή αγαθά και κατασκευές. Γενικά, οι εργαζόμενοι απασχολούνται σε σταθερές βιομηχανίες.

¹³³ Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, pp.128-144 / Mincer Jacob (1981), *Human Capital and Economic Growth*, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, No. 803, Cambridge.

- Βασικός παράγοντας της δημιουργίας διαφορετικών μορφών επιπτώσεων στην κατάσταση της ανεργίας είναι τα αποτελέσματα των σχέσεων συμπληρωματικότητας και αντικατάστασης μεταξύ της εργασίας και του κεφαλαίου στη διαδικασία παραγωγής. Σε μερικούς τομείς της οικονομίας παρατηρήθηκαν στοιχεία, όπου το φυσικό κεφάλαιο είναι ευκολότερα υποκαταστάσιμο για την ανειδίκευτη από την ειδικευμένη εργασία. Αν οι βραχυπρόθεσμες διακυμάνσεις στην παραγωγή προκύπτουν από το σχετικά σταθερό φυσικό κεφάλαιο, η απασχόληση στην ανειδίκευτη εργασία κυμαίνεται περισσότερο από την αντίστοιχη της ειδικευμένης εργασίας. Συνεπώς, το λιγότερο εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό αντιμετωπίζει υψηλότερο ποσοστό προσωρινής απόλυσης και ανάλογα ποσοστά ανεργίας.

- Ένας άλλος παράγοντας που λειτουργεί κοινά από την πλευρά προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας, είναι η ιδιομορφία εναλλασσόμενης ροής των εργαζομένων αναλόγως της εργασιακής κατάρτισης και εμπειρίας.

Οι εργοδότες, κατά τον J.Mincer, επενδύουν πόρους σε μισθοδοσία, κατάρτιση και εμπειρία για υπαλλήλους μέχρι το μέγιστο σημείο αύξησης της παραγωγικότητας της επιχείρησης. Προκειμένου να περιφρουρήσουν τη λειτουργία της επιχείρησης από πιθανές απώλειες, συχνά εγκαταλείπουν τη λύση των προσωρινών απολύσεων και προβαίνουν σε αμοιβαία συμφωνία με τους εργαζομένους ακόμη και με ανταγωνιστές επιχειρηματίες, προκειμένου να επωμιστούν κοινά το κόστος τέτοιων επενδύσεων. Οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι κερδίζουν περισσότερο από εναλλακτική λύση απασχόλησης, αλλά πολύ λιγότερο από οριακά προϊόντα παραγωγής στην εταιρία. Συχνά, αυτοί οι εργαζόμενοι είναι απρόθυμοι να εγκαταλείψουν την επιχείρηση, αλλά και οι εργοδότες εμφανίζονται διστακτικοί στην πιθανή απομάκρυνση τους.

Αυτή η δομή του κύκλου εργασίας, υπονοεί την κυκλική ανεργία. Στο μέτρο που οι μετασχολικές επενδύσεις συσχετίζονται με την εκπαιδευτική επίτευξη διαμορφώνεται ένας παράγοντας που επεξηγεί τις διαφορετικές μορφές ανεργίας που παρατηρούνται στην εκπαίδευση. Οι ατομικές επενδύσεις των εργαζομένων αυξάνονται αναλογικά ως προς τις συνολικές επενδύσεις στην εκπαίδευση. Αυτή η θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και μετασχολικής επένδυσης εξηγείται από τους εκλεκτικούς παράγοντες της ευκαιρίας, της δυνατότητας και του κίνητρου. Οι εργοδότες τείνουν να επενδύσουν στους μορφωμένους εργαζόμενους και επειδή η ιδιομορφία εργασίας είναι περισσότερο σύνθετη, παρέχουν μεγαλύτερα κίνητρα για την κατάρτιση τους.

Η ανεργία επηρεάζεται από την επίπτωση και τη διάρκεια του διαχωρισμού εργασίας, ενώ η διάρκεια της ανεργίας σχετίζεται αντίστροφα με την εκπαίδευση. Οι πιθανοί λόγοι, κατά τον J.Mincer, είναι η μεγαλύτερη αποδοτικότητα του εργαζομένου και η μεγαλύτερη επένδυση του εργοδότη στο χρόνο αναζήτησης για την εύρεση του καταρτισμένου εργαζόμενου.

Η μεγαλύτερη αποδοτικότητα, κατά τον J.Mincer, είναι αποτέλεσμα των μεγαλύτερων κινήτρων και της ικανότητας απόκτησης πληροφοριών με τη χρησιμοποίηση οικονομικών πόρων ανεξάρτητα από τον απαιτούμενο χρόνο. Το μεγαλύτερο κόστος αναζήτησης των εργοδοτών απεικονίζει μεγαλύτερη ιδιομορφία της εκπαιδευτικής εργασίας στα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, καθώς και μεγαλύτερη ανησυχία για τις μεμονωμένες διαφορές στην ποιότητα εργαζομένων.

Αν και τα ποσοστά επιστροφής στην εκπαίδευση μειώθηκαν προφανώς κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού αιώνα και παρέμειναν έκτοτε σταθερά, η διαπίστωση αυτή δεν αποτελεί σαφή ένδειξη για το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάσχεση της ανεργίας, αφού παρατηρείται μακροπρόθεσμη μεταβολή. Η έλλειψη του στοιχείου αγαθού εμποδίζει την ισχυρή πεποίθηση μέτρησης, αν και τα συμπεράσματα τείνουν στη δημιουργία αμφιβολίας σε ότι αφορά την αιώνια έλλειψη ικανότητας. Ποικίλοι θεσμικοί παράγοντες προκαλούν διαφορές στην ανεργία και στη συμμετοχή του εργατικού δυναμικού μεταξύ εκπαιδευτικών ομάδων. Οι εργοδότες προσφέρουν ελάχιστες αμοιβές στους εργαζόμενους που αναζητούν προγράμματα εισοδηματικής συντήρησης για τη στοιχειώδη επιβίωσή τους, με συνέπεια να καταγράφονται τάσεις διαμόρφωσης χαμηλής ποιότητας εργασίας στην αγορά. Οι άπειροι και ακαλλιέργητοι εργαζόμενοι που απασχολούνται με ελάχιστη αμοιβή συμβάλλουν, κατά τον J.Mincer, στη διαμόρφωση υψηλότερης ανεργίας και στη μειωμένη συμμετοχή εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας.

Τα προγράμματα εισοδηματικής συντήρησης, όπως τα επιδόματα ανεργίας, τα βοηθήματα πρόνοιας και οι επικουρικές συντάξεις γήρατος κοινωνικής ασφάλισης σχεδιάστηκαν κυρίως για λογαριασμό του ανειδίκευτου και ελάχιστα εκπαιδευμένου πληθυσμού. Οι εποχικοί εργαζόμενοι είναι γενικά λιγότερο μορφωμένοι από το μέσο εργαζόμενο. Το σύστημα επιδομάτων ανεργίας, κατά τον J.Mincer, ενθαρρύνει την εποχική εργασία και συμβάλλει ουσιαστικά στην αναπαραγωγή της θέσης «*από το εργατικό δυναμικό στους ανέργους*» και αντιστρόφως. Αυτό δεν έχει απαραίτητα επιπτώσεις στις αποδοχές, αλλά τελικά μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση, αν μετατρέπει την απασχόληση σε ανεργία με την αποθάρρυνση της εποχικής απορρόφησης.

Τελικά, ο J.Mincer σε αυτήν την ανάλυση επισημαίνει ότι, αν και η μεγαλύτερη σταθερότητα της απασχόλησης των καταρτισμένων και εκπαιδευμένων ανθρώπων δεν αποδίδεται άμεσα στην εκπαίδευση, ωστόσο συσχετίζεται με την ανθρώπινη κύρια επένδυση στην εκπαίδευση.

3.5.11. Η αντιστοίχιση αμοιβών εργασίας και εκπαιδευτικής επένδυσης.

Ο J.Mincer ερευνήσε τη σχέση μεταξύ της διανομής τόσο των αποδοχών, όσο και των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό, συμπεριλαμβανομένων των μεταβλητών του χρόνου και των διαθέσιμων πόρων που απαιτούνται για τη λήψη επίσημης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Η εμπειρική ανάλυση εξετάζει τις ετήσιες αποδοχές των ανδρών που ταξινομούνται ανάλογα με την εκπαίδευση και την ηλικία. Ο J.Mincer μελέτησε τα αποτελέσματα του ανθρώπινου δυναμικού και εξέτασε τις επιδράσεις της επένδυσης στη διανομή της απασχόλησης. Τα αναλυτικά αποτελέσματα των ετήσιων αποδοχών επηρεάζονται τόσο από τα ποσοστά αμοιβής ανά μονάδα χρόνου, όσο και από το χρονικό διάστημα εργασίας.

Τα αποτελέσματα απασχόλησης αντιμετωπίζονται κατά την απαίτηση απορρόφησης και οι παράγοντες προσφοράς εργασίας παράγουν ατομικές και ομαδικές διαφορές τόσο στη συμμετοχή του εργατικού δυναμικού, όσο και στην ανεργία. Ο J.Mincer κατέδειξε τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δομής στην ανισότητα προσφοράς των δύο φύλων στο οικογενειακό εισόδημα. Οι εκπαιδευτικές τάσεις συμβάλλουν στις μεταβολές της σύνθεσης του εργατικού δυναμικού που επηρεάζουν τη διανομή του οικογενειακού εισοδήματος.

Εκτενής βιβλιογραφία αναφέρεται στη μελέτη του ανθρώπινου δυναμικού και ασχολείται με την εκτίμηση της αποδοτικότητας, του μεγέθους και των μορφών επένδυσης. Οι εμπειρικοί υπολογισμοί είναι βασισμένοι στις συγκρίσεις των αποδοχών με τα διαφορετικά ποσά επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό. Τέτοιοι υπολογισμοί προκύπτουν από τη θεωρία που θέτει, ως αίτημα τη θετική σχέση μεταξύ των συσσωρευμένων επενδύσεων και των αποδοχών.

Εφόσον η σχέση μεταξύ ανθρώπινου κεφαλαίου και αποδοχών είναι ισχυρή, χρησιμοποιείται ως αρχικό εργαλείο για τη δομή των αποδοχών και την κατανόηση των υφιστάμενων ανισοτήτων των εισοδημάτων εργασίας¹³⁴.

¹³⁴ Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, pp.128-144 / Mincer Jacob (1981), *Human Capital and Economic Growth*, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, No. 803, Cambridge.

Ο J.Mincer αναγνωρίζει ότι, η εκπαίδευση δεν είναι ο μόνος τύπος επένδυσης σε ανθρώπινο δυναμικό, αν και αποτελεί σημαντικό αρχικό στάδιο στον κύκλο ζωής των ατομικών επενδύσεων. Οι επαγγελματικές επενδύσεις είναι πλήρως συνδεδεμένες με το εργατικό δυναμικό και δεν είναι μικρότερες από τις εκπαιδευτικές επενδύσεις. Η ακαθάριστη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αποδοχών δεν αντιπροσωπεύει επαρκώς τις ανθρώπινες επενδύσεις.

Ο πρώτος στόχος της μελέτης του J.Mincer ήταν η παραγωγή και ο υπολογισμός της σχέσης μεταξύ αποδοχών και συσσωρευμένων επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο από τους εργαζομένους. Το 1959 περίπου 60 τοις εκατό της άνισης διανομής των ετήσιων αποδοχών των λευκών ανδρών στα αστικά κέντρα αποδίδεται στη διανομή των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό. Κατά τη διάρκεια των υπολοίπων περιόδων, το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι πιθανό μεγαλύτερο.

Η ολοκλήρωση της εκπαίδευσης ως επένδυση ατομικού κεφαλαίου και η λειτουργία αποδοχών, κατά τον J.Mincer, θα δημιουργούσαν μια απλή σχέση αποδοχών στα έτη εκπαίδευσης. Η ηλικία που συνδέεται με τις αποδοχές δεν λαμβάνεται από το πρότυπο εκπαίδευσης και είναι αρμόδια για το χαμηλό συσχετισμό. Αν και η ηλικία μπορεί να αντιμετωπισθεί ως φαινόμενο υποτίμησης στο ανθρώπινο δυναμικό, η αύξηση των αποδοχών με την ηλικία αποτελεί συνέπεια στο πρότυπο ανθρώπινου δυναμικού ως συνεχής δραστηριότητα ατομικής επένδυσης μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης. Οι επενδύσεις σε νεώτερες ηλικίες συνεχίζονται σε όλη την οικονομικά ενεργή ζωή. Λόγω των αυξανόμενων πρόσθετων δαπανών, οι επενδύσεις δεν υφίστανται ξαφνικά σε μια μικρή χρονική περίοδο και οι δαπάνες ευκαιρίας είναι πιθανό να αυξηθούν με την εμπειρία. Αυτό ισχύει τόσο για τις ακαθάριστες, όσο και για τις καθαρές επενδύσεις.

Οι αποδοχές αποτελούν μια επιστροφή στις συσσωρευμένες καθαρές επενδύσεις, προκαλούν αύξηση κατά τη διάρκεια της οικονομικά ενεργούς ζωής και πτώση όταν η καθαρή επένδυση γίνεται αρνητική στα γηρατειά. Ο ρυθμός ανάπτυξης των αποδοχών, κατά τον J.Mincer, είναι μια θετική σχέση του ποσού που επενδύεται και του ποσοστού επιστροφής και εξαρτάται από την ταχύτητα μείωσης των επενδύσεων κατά τη διάρκεια του χρόνου. Αυτή η λειτουργία μπορεί να εφαρμοστεί στην ανάλυση παλινδρόμησης των στοιχείων αποδοχών ατόμων που διαφέρουν στην εκπαίδευση και στην ηλικία. Αν η ηλικία δεν είναι η ίδια με την επαγγελματική εμπειρία, μπορεί να υπολογίζεται ως πραγματική ηλικία μείον την ηλικία ολοκλήρωσης εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, η λειτουργία αποδοχών αντιπροσωπεύει μια ενοποίηση στις παραμέτρους επένδυσης και εισοδηματικής διανομής. Η προσέγγιση λειτουργίας αποδοχών καθιστά πιθανή τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και των επαγγελματικών επενδύσεων.

Η έννοια της συμπληρωματικότητας μεταξύ των δύο επενδύσεων αποδεικνύει τη θετική σχέση. Τα άτομα πρέπει να αντικαταστήσουν τη μια μορφή επένδυσης με την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη τα συγκριτικά πλεονεκτήματα των δύο μορφών επενδύσεων και των σχετικών τιμών. Ακόμα, λόγω των περιορισμών δυνατότητας ευκαιρίας στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση, τα άτομα τείνουν να επενδύσουν λίγο πολύ και στα δύο.

Η αναλογία επενδύσεων-αποδοχών, κατά τον J.Mincer, θα μετρούσε το ποσό του χρόνου που ξοδεύτηκε στη δραστηριότητα επένδυσης-κατάρτισης. Η ευκαιρία, ως κόστος ώρας είναι, φυσικά, μεγαλύτερη στα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης. Συνεπώς, υπάρχει θετικός συσχετισμός μεταξύ του μεγέθους αμοιβών της επένδυσης, όταν ο χρονικός προσδιορισμός παραμένει ασύνδετος. Η ατομική καμπύλη αποδοχών, κατά τον J.Mincer, είναι πραγματικά ένα φαινόμενο ηλικίας που απεικονίζει τις αλλαγές παραγωγικότητας στη διάρκεια της βιολογικής και ψυχολογικής ωρίμανσης και η οποία αργότερα φθίνει λόγω του μειωμένου φυσικού και διανοητικού σθένους. Υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι, η έμφυτη ηλικία ως παράγοντας έχει επιπτώσεις στις αποδοχές μόνο σε δευτερεύοντα βαθμό.

Η καμπύλη αποδοχών, κατά τον J.Mincer, εξαρτάται από τη λειτουργία της εμπειρίας και είναι ανεξάρτητη από ηλικία, επάγγελμα, φύλο και χρώμα. Αν οι επαγγελματικές επενδύσεις είναι σημαντικές και διαφέρουν μεταξύ των ατόμων, η διανομή των αποδοχών επηρεάζεται όλο και περισσότερο από τις επιστροφές στη συσσώρευση των επαγγελματικών επενδύσεων, ως αριθμός αύξησης εμπειρίας.

Θεωρητικά, ο συσχετισμός μεταξύ των αποδοχών και της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερος στην έναρξη της επαγγελματικής εμπειρίας, εφόσον οι δαπάνες επένδυσης εργασίας περιληφθούν ως τμήμα του εισοδήματος. Οι καθαρές αποδοχές είναι μικρότερες από τις ακαθάριστες αποδοχές, αλλά και οι δύο εκλαμβάνονται ως επαγγελματικές επενδύσεις¹³⁵.

¹³⁵ Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, pp.135-144 / Mincer Jacob (1981), *Human Capital and Economic Growth*, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, No. 803, Cambridge.

Μετά από μερικά έτη, επομένως, οι καθαρές αποδοχές αρχίζουν να υπερβαίνουν το επίπεδο των αρχικών ακαθάριστων αποδοχών. Αυτό επιτυγχάνεται με την πάροδο ετών εμπειρίας. Κατά τον J.Mincer, ο συντελεστής προσδιορισμού μεταξύ της εκπαίδευσης και των αποδοχών αντιπροσωπεύει μια εκτίμηση της ανισότητας αποδοχών που αποδίδεται στα έτη εκπαίδευσης και αργότερα επηρεάζεται λιγότερο από τις επαγγελματικές επενδύσεις.

Μια ανοδική διόρθωση της επένδυσης στην εκπαίδευση συμβάλλει θετικά, έτσι ώστε οι διαφορές εκπαίδευσης να αυξάνουν κατά το ένα τρίτο του συνόλου και οι αυξήσεις στα κοινά αποτελέσματα στο σχολείο και στις επαγγελματικές επενδύσεις να αυξάνουν σε ποσοστό 60 τοις εκατό.

3.5.12. Η συνεισφορά του J.Mincer στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Μέσω της εργασίας του για το ανθρώπινο δυναμικό και την προσφορά εργασίας, ο J.Mincer επέτυχε μια μακροπρόθεσμη προσέγγιση στην ανάλυση των οικονομικών εργασίας και τη σχετικότητα των βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων και φαινομένων. Αυτή η προτίμηση προς τις μακροπρόθεσμες τάσεις είναι ορατή στην προσέγγισή του στην ανισότητα και την ανάλυση του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα πλαίσιο κύκλου της ζωής.

Η πρόσθετη δαπάνη του ανθρώπινου δυναμικού ήταν χαμηλότερη για τους ανθρώπους με τις μεγαλύτερες δυνατότητες εκμάθησης. Το οριακό εισόδημα αναμενόταν να είναι υψηλότερο, όσο ευκολότερη η πρόσβαση στη χρηματοδότηση ή χαμηλότερο το επιτόκιο. Συνολικά, πρότεινε ότι τα πρόσωπα με τη μεγαλύτερη δυνατότητα εκμάθησης, τις χαμηλότερες δαπάνες χρηματοδότησης και τη χαμηλότερη χρονική προτίμηση για το παρόν θα επένδυαν περισσότερο στο ανθρώπινο δυναμικό.

Δεδομένου ότι, τα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση ήταν πιθανότερο να είναι περισσότερο επιθυμητά και να αντιμετωπίσουν χαμηλότερα ποσοστά απόλυσης, οι περισσότεροι θα επένδυαν σε επαγγελματική κατάρτιση.

Από αυτήν την ανάλυση, ο J.Mincer καθόρισε τρεις σημαντικές εμπειρικές επιπτώσεις από την άποψη της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό, κατά τη διάρκεια ζωής¹³⁶.

- Τα πρόσωπα με τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης αναμενόταν να επενδύσουν περισσότερα στην επαγγελματική κατάρτιση.

¹³⁶ Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, pp.83-96 / Mincer Jacob (1981), *Human Capital and Economic Growth*, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, No. 803, Cambridge.

- Τα πρόσωπα που επένδυσαν στην επαγγελματική κατάρτιση στα αρχικά στάδια ζωής ήταν πιθανότερο να συνεχίσουν και στα μεταγενέστερα στάδια.

- Τα πρόσωπα με τη μεγαλύτερη δυνατότητα εκμάθησης και εκπαίδευσης συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης.

Η δυνατότητα του J.Mincer να δελεάσει τους σπουδαστές και τους συναδέλφους ερευνητικού προγράμματος στην έρευνα ανθρώπινου δυναμικού, ήταν εξαιρετικά σχετική με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η επιτυχία του ανθρώπινου δυναμικού στη δημιουργία ενός δικτύου ερευνητών συνδέθηκε με τη δυνατότητα προσέλκυσης διαβαθμισμένων εκπαιδευόμενων στην παροχή ερευνητικού πεδίου. Μια από τις ενότητες που προσέλκυσαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το ανθρώπινο δυναμικό ήταν η εισοδηματική ανισότητα. Ο J.Mincer προσπάθησε να δείξει ότι, η διανομή του εισοδήματος αφορούσε τις επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό και ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση ήταν σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες, όχι μόνο των μεμονωμένων διαφορών στο εισόδημα, αλλά και των περιφερειακών διαφορών.

Η σημαντική έρευνα αναπτύχθηκε στο ρόλο που διαδραμάτισε η εκπαίδευση στην εξήγηση διαφορών στην οικονομική επίδοση συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμών. Μια από τις πτυχές που έλαβαν σημαντική προσοχή από εκείνη την άποψη, ήταν ο πιθανός ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού στην εξήγηση των διαφορών φύλου. Μια άλλη ομάδα που προσέλκυσε ιδιαίτερη προσοχή, ήταν αυτή των εθνικών μειονοτήτων. Ο J.Mincer σημείωσε ότι αν και η εκπαίδευση ήταν κατά μεγάλο μέρος ευεργετική για όλες τις ομάδες πληθυσμών, υπήρξαν σημαντικές παραλλαγές μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων.

Τα αποτελέσματα πρότειναν ότι, αν και μερικές από τις διαφορές στις αποδοχές θα μπορούσαν να αποδοθούν στη διάκριση αγοράς εργασίας, σημαντική διαφορά αποτελούσε το αποτέλεσμα φτωχότερης παροχής εκπαίδευσης σε ορισμένες ομάδες. Η ανάλυση της εισοδηματικής ανισότητας μεταξύ των διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων συνδέθηκε στενά με τη μελέτη της απόδοσης αγοράς εργασίας των εργαζομένων που έχουν μεταναστεύσει.

- Η ανάλυση ανθρώπινου δυναμικού του J.Mincer έχει χρησιμοποιηθεί στο ζήτημα της δυνατότητας μεταβίβασης των δεξιοτήτων μεταξύ διαφορετικών αγορών εργασίας και εργασιών, ειδικά σχετικά με την κλασική διάκριση μεταξύ γενικού και συγκεκριμένου ανθρώπινου δυναμικού.

- Οι πιθανές συμπληρωματικότητες μεταξύ διαφορετικών τύπων δεξιοτήτων και αντίκτυπου οικονομικής επιστροφής του ανθρώπινου δυναμικού έχουν επισημανθεί, ειδικότερα με τις γλωσσικές δεξιότητες της μετανάστευσης.

- Η εργασία του J.Mincer στις διακεκομμένες σταδιοδρομίες και τις δεξιότητες εργασίας έχει εφαρμοστεί στην περίπτωση των διακινούμενων εργαζομένων.
- Η ανάλυση των διακινούμενων εργαζομένων έχει δώσει έμφαση στην ανάγκη για μακροπρόθεσμη προοπτική του προσδιορισμού εισοδηματικών σχεδίων.
- Η μελέτη των διακινούμενων εργαζομένων έχει ενισχύσει τη σημασία της οικογένειας, ως ουσιαστική μονάδα ανάλυσης για σημαντικές πτυχές της αγοράς εργασίας.

Η εργασία για τα οικονομικά αποτελέσματα της μετανάστευσης έχει παράσχει την εμπειρική υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή την ιδέα ότι οι ροπές μετανάστευσης συνδέονται με το εκπαιδευτικό επίπεδο. Μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις που επήλθαν από την έρευνα του ανθρώπινου δυναμικού, ήταν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ της αγοράς και των μη εμπορεύσιμων επιλογών.

Η εργασία του J.Mincer εστίασε στην έρευνα για το εγχώριο ανθρώπινο δυναμικό. Η προσοχή στο εγχώριο ανθρώπινο δυναμικό οδήγησε τους ερευνητές να ερευνήσουν τους παράγοντες που κρύβονται πίσω από την εκπαίδευση των παιδιών και τα άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα του οικογενειακού υποβάθρου στο εισόδημα, μέσω του εκπαιδευτικού επιτεύγματος. Η επίμονη αναφορά στο ρόλο της οικογένειας, της εκπαίδευσης και του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου οδήγησε σε μια σύνθετη εικόνα για τη χρηματοδότηση του φυσικού και ανθρώπινου δυναμικού.

Η σημαντική συμβολή του J.Mincer στην ανάπτυξη της έρευνας ανθρώπινου δυναμικού δεν περιορίστηκε μόνο στην εργασία του, αλλά και στην επίδραση που άσκησε στους σπουδαστές και οικονομολόγους της εργασίας.

3.6. Mark Blaug, ο αιρετικός της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ο Mark Blaug γεννήθηκε το 1927 στη Χάγη της Ολλανδίας και έζησε σε μια τυπική εβραϊκή οικογένεια. Το 1940, όταν οι Ναζί εισέβαλαν στην Ολλανδία, η οικογένειά του κατέφυγε αρχικά στην Αγγλία και αργότερα μετανάστευσε στη Νέα Υόρκη των Η.Π.Α., όπου φοίτησε στο Γυμνάσιο Peter Stuyvesant. Σπούδασε οικονομικά, επειδή επηρεάστηκε έντονα από τις μελέτες των Henry George και Karl Marx. Έλαβε PHD στο Columbia University στη Νέα Υόρκη, το 1955 και εργάστηκε ως βοηθός καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Yale. Το 1982 πολιτογραφήθηκε Βρετανός πολίτης.

Κατέγραψε μακροπρόθεσμη εμπειρία σε δημόσιες υπηρεσίες και διεθνείς οργανισμούς, όπως και ακαδημαϊκή καριέρα στα πανεπιστήμια Yale University, University of London, London School of Economics και University of Buckingham. Ανέλαβε την προεδρία της ερευνητικής ομάδας στην Ιστορία και Μεθοδολογία Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ το 1998, ενώ σχετικά πρόσφατα, ανέλαβε τη διεύθυνση του Κέντρου Ιστορίας Διαχείρισης της Οικονομικής Σκέψης (CHIMES) στο Erasmus University στο Ρότερνταμ της Ολλανδίας.

Ο Mark Blaug στη σταδιοδρομία του έχει εκτεταμένη συνεισφορά σε μια σειρά θεμάτων που αφορούν την οικονομική σκέψη. Εκτός από τη συνεισφορά του στα οικονομικά της τέχνης και τα οικονομικά της εκπαίδευσης, είναι κυρίως γνωστός για την εργασία του στην ιστορία της οικονομικής σκέψης και τη μεθοδολογία των οικονομικών.

Το βιβλίο του «*Αναδρομική Οικονομική Θεωρία*», μετασημάτισε τον κλασικό τρόπο προσέγγισης της ιστορίας της οικονομικής σκέψης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και επηρέασε την εκπαίδευση της σύγχρονης γενιάς των οικονομολόγων. Ο M.Blaug δημοσίευσε τη μελέτη του για τη μεθοδολογία των οικονομικών το 1980, που αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τους σπουδαστές του θέματος σε όλο τον κόσμο και προκάλεσε το παγκόσμιο ενδιαφέρον των μελετητών. Ήταν ένας από τους πρώτους οικονομολόγους που αναφέρθηκε στην έρευνα της εφαρμογής των οικονομικών ιδεών στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο M.Blaug αναφέρεται στη συσσώρευση του ανθρώπινου δυναμικού, στα προβλήματα της κοινωνικής και ιδιωτικής επιστροφής στους διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης, στην παραγωγικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης και στα προβλήματα της εκπαίδευσης.

3.6.1. Το έργο του και η επίδρασή του σε Οικονομία, Φιλοσοφία και Πολιτική.

Ο M.Blaug διακρίθηκε για το πάθος του για την ιστορία της οικονομικής σκέψης. «Ποτέ δεν ήταν σε θέση κάποιος να κατανοήσει πώς μπορεί κανείς να καταλάβει οποιαδήποτε ιδέα, αν δεν γνωρίζει από που προήλθε και πώς εξελίχθηκε...χωρίς την ιστορία της οικονομίας και των οικονομικών θεωριών»¹³⁷.

Εκτός από την ιστορία της οικονομικής σκέψης, ο M.Blaug εξετάζει επίσης, την οικονομική μεθοδολογία. Το 1980 δημοσίευσε «τη Μεθοδολογία των Οικονομικών». Στην αυτοβιογραφία του, αυτοχαρακτηρίζεται ως «ένας αδιόρθωτος οπαδός του Karl Popper και της έννοιας της predictionism, δηλαδή, της ιδέας ότι οι θεωρίες πρέπει τελικά να κρίνονται από την ακρίβεια και το αποτέλεσμα της πρόβλεψής τους». Δηλαδή, οι θεωρίες δεν μπορούν να θεωρούνται έγκυρες, αν δεν καθίστανται ακριβείς και αποτελεσματικά δόκιμες.

Σε πολιτικό επίπεδο, ο M.Blaug περιγράφει τον εαυτό του, ως «σχιζοφρενική περίπτωση». Ένθερμος οπαδός της δεξιάς αντίληψης σε θέματα οικονομικής πολιτικής, όπως οι ιδιωτικοποιήσεις, η απορρύθμιση, το εμπόριο και η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και φανατικός υποστηρικτής της αριστερής φιλοσοφίας σε θέματα κοινωνικής πολιτικής, όπως οι πληρωμές κοινωνικής πρόνοιας, η αποζημίωση της ανεργίας, η θετική διάκριση υπέρ των γυναικών, ο κοινωνικός ρατσισμός για τους μαύρους και τους ομοφυλόφιλους, το δικαίωμα στην άμβλωση και η νομιμοποίηση των μαλακών ναρκωτικών. Ο M.Blaug στην αυτοβιογραφία του παραδέχεται ότι, σε ορισμένα θέματα, άλλαξε απόψεις πολλές φορές.

Ο M.Blaug, ως οικονομολόγος εμπνεύστηκε αρχικά από την εμφάνιση της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά σύντομα μετατράπηκε σε ισχυρό κριτικό του μεθοδολογικού πλαισίου της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού και της προοδευτικής ικανότητας για την ενσωμάτωσή της στην οικονομία.

Επίσης, έχει αναθεωρήσει αρκετές φορές την τρέχουσα λογοτεχνία των οικονομικών της εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια να υποκινηθεί ο οικονομικός ακαδημαϊκός κόσμος πέρα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα, ώστε παρασχεθεί μια σαφέστερη και ολοκληρωμένη άποψη των νέων θεωρητικών τάσεων.

¹³⁷ Blaug M. (1978), *The Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography*, 3d edition, Pergamon Press, London.

3.6.2. Το ανθρώπινο δυναμικό.

Στο πρώτο σημαντικό εγχειρίδιό του “*An Introduction to the Economics of Education*”, ο M.Blaug δεν δίστασε να θέσει από την αρχή το πραγματικό συμπέρασμα του πλαισίου του ανθρώπινου δυναμικού. Δέχτηκε την ιδέα των ανθρώπων και της κοινωνίας που επενδύουν στο ανθρώπινο δυναμικό, αλλά προκάλεσε το άμεσο κίνητρο των ατόμων που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση, βασισμένη αποκλειστικά σε μελλοντικές προοπτικές. Ο M.Blaug ερεύνησε τις επιπτώσεις μιας ανελεύθερης οικονομίας και διάκρινε μεταξύ της επένδυσης και του στοιχείου κατανάλωσης στην εκπαίδευση.

Ο κύριος σκοπός του, πραγματικά, ήταν η επιστημονική ολοκλήρωση της οικονομικής θεωρίας και ειδικότερα η ανάπτυξη του κλάδου εκπαίδευσης των οικονομικών. Έτσι, επέκτεινε τη θεματική αναφορά του βιβλίου του σε μια περιεκτικότερη άποψη πολλών υποπεριπτώσεων των οικονομικών της εκπαίδευσης, σχετικών με το ανθρώπινο δυναμικό. Συνεπώς, επεκτάθηκε επιπρόσθετα σε έννοιες, όπως εργατικό δυναμικό, ποσοστά επιστροφής, εκπαιδευτικός προγραμματισμός, χρηματοδότηση εκπαίδευσης και αύξηση εισοδήματος.

3.6.3. Η ανάπτυξη της επένδυσης του ανθρώπινου δυναμικού.

Το 1972, ο M.Blaug εξέτασε την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων τριών διαφορετικών κοινωνικών επιστημών στην προσπάθεια να εξηγήσει τον συσχετισμό μεταξύ αποδοχών και εκπαίδευσης¹³⁸.

- Οικονομική,
- Κοινωνιολογική και
- Ψυχολογική.

Ο M.Blaug εφάρμοσε την αλληλεπίδραση προσφοράς-ζήτησης στην αγορά εργασίας, σημειώνοντας ότι οι υψηλές αμοιβές εργασίας οφείλονται στην έλλειψη ειδικευμένων εργαζομένων και όχι στην υπόθεση ότι οι μορφωμένοι εργαζόμενοι είναι παραγωγικότεροι. Από την πλευρά της προσφοράς της αγοράς εργασίας, η έλλειψη προκαλείται από τις συμπληρωματικές δαπάνες της εκπαίδευσης, όπως τα δίδακτρα και η στέγαση.

¹³⁸ Blaug Mark (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot./ Blaug Mark (1976), The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey, *Journal of Economic Literature*, Vol. 14, issue 3, pp. 827-855.

Από την πλευρά της ζήτησης της αγοράς εργασίας ωστόσο, κανένας εργοδότης δεν θα αντάμειβε περισσότερο έναν μορφωμένο εργαζόμενο αν ήταν λιγότερο παραγωγικός. Κατά συνέπεια, οι αποδοχές συνδέονται με την παραγωγικότητα, η οποία στη συνέχεια, επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Αυτή η συνοχή στηρίζεται στην υπόθεση των ανταγωνιστικών αγορών εργασίας, η οποία πάντως δεν αποδεικνύεται πάντα ορθή προϋπόθεση. Ο M.Blaug ανέλυσε τα διοικητικά εμπόδια που αντιμετώπισε σε μερικούς επαγγελματικούς τομείς, όπως ιατρική, νομική και λογιστική που αποτρέπουν την αύξηση της προσφοράς εργασίας. Ανίχνευσε, επιπλέον, την παρουσία ατελειών αγοράς εργασίας και ευρείας δημόσιας συμμετοχής που διαστρεβλώνουν την ισορροπία και εμποδίζουν την εξαγωγή των σταθερών αποτελεσμάτων.

Ο M.Blaug αργότερα, προσπάθησε να εξετάσει την επιρροή της κοινωνιολογικής και ψυχολογικής προσέγγισης. Η κοινωνιολογική άποψη εκλαμβάνει τις εταιρίες, ως ιεραρχικές οργανώσεις με αλυσίδες ανωτέρων και υφισταμένων, η θέση των οποίων δεν εξαρτάται άμεσα από το εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά συνήθως από την προσωπική εμπιστοσύνη, την αυτάρκεια και άλλα γνωρίσματα προσωπικότητας που καλλιεργήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επέμεινε στην οικονομική εξήγηση δεδομένου ότι, οι περιγεγραμμένες ιδιότητες συμβάλλουν τελικά στην αύξηση της τελικής παραγωγής που αποτελεί την κύρια εκτίμηση κάθε κερδοφόρας επιχείρησης.

Ο M.Blaug στη ψυχολογική άποψη επιμένει ότι, η κατοχή περισσότερων εκπαιδευτικών πιστοποιητικών οδηγεί τον υπάλληλο σε αισθήματα βεβαιότητας και αυτοδυναμίας. Συνεπώς, ενδυναμώνεται η επαγγελματική του θέση και αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες μέσα σε μια ιεραρχική δομή. *«Έτσι τα άτομα ωθούν για να ληφθεί... περισσότερη εκπαίδευση ως ο μόνος τρόπος για ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα»*¹³⁹.

Στην πραγματικότητα, η ψυχολογική υπόθεση αναφέρεται έμμεσα στην υπόθεση διαλογής που συνεπάγεται ότι, η συμβολή της εκπαίδευσης στην εθνική παραγωγή θα μπορούσε να είναι αρνητική. Επίσης υπονοεί ότι, *«η δυνατότητα και η κίνηση είναι έμφυτες ικανότητες που δεν απαιτούν καμία ανάπτυξη, παρά μόνο ανακάλυψη»*¹⁴⁰.

¹³⁹ Blaug Mark (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot, σελ.93.

¹⁴⁰ Blaug Mark (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot, σελ.95.

Ο Μ.Βlaug έθεσε το θέμα της χρησιμότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, εφόσον η εκπαίδευση πρόκειται να υιοθετείται μόνο ως μια συσκευή επιλογής. Επιπλέον, αναφέρθηκε στην εσωτερικότητα των αγορών, όπου η προώθηση των εργαζομένων εμφανίζεται μέσα στις εταιρίες και δεν εξαρτάται από εξωτερικές διαδικασίες.

Ο Μ.Βlaug υποστήριξε ότι, το πλαίσιο του μεθοδολογικού ατομικισμού δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην ανάλυση των κοινωνικών δραστηριοτήτων ως ανάκτηση υγείας, εκπαίδευσης και πληροφοριών, όπως συνέβη στις περιπτώσεις της μετανάστευσης και της κινητικότητας εργασίας. Ο θεσμικός και κρατικός προγραμματισμός εφαρμόζεται επομένως, αποφεύγοντας την αποκάλυψη των άμεσων προτιμήσεων των ατόμων. Έπειτα, προσπάθησε να εξερευνήσει όλες τις διαστάσεις των κοινωνικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν και θεμελιώνουν το σχηματισμό του ανθρώπινου δυναμικού¹⁴¹.

Ο Μ.Βlaug αναφέρθηκε στις διάφορες μελέτες που αποδεικνύουν ότι, έχουν εμφανιστεί βελτιώσεις στην έννοια της εκπαίδευσης, ωστόσο υπογράμμισε ότι η διάκριση μεταξύ της επένδυσης και της κατανάλωσης δεν ήταν σαφώς διαμορφωμένη. Δικαιολόγησε την προσοχή του με τη χρησιμοποίηση ενός πολύ απλού παραδείγματος. Υπολόγισε το ποσοστό των σπουδαστών που μεταστρέφουν τα θέματά τους, για λόγους ανεξάρτητους από τη μελλοντική δυνατότητά τους να κερδίσουν περισσότερα από την επιλογή αυτή.

Εξέφρασε επίσης αμφιβολίες, αν οι σπουδαστές έχουν πραγματικά τις απαραίτητες πληροφορίες για τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας και σε αυτή την περίπτωση, αν λαμβάνουν υπόψη τέτοιες πληροφορίες. Ο Μ.Βlaug παραδέχθηκε ότι υπάρχουν τέτοιες εκτιμήσεις μέσα σε έναν οικογενειακό προγραμματισμό. Ωστόσο τέτοια συμπεριφορά δεν αποτελεί σοβαρή βάση για την κατασκευή μιας νέας θεωρίας.

Ο Μ.Βlaug εξέτασε τη διαδικασία της εργασίας που εκπαιδεύει, όπως και ο G.Becker είχε προτείνει στις προηγούμενες μελέτες του. Επισήμανε ότι δεν είναι πάντα εύκολο να διακρίνει μεταξύ των διαφορετικών μορφών κατάρτισης. Γενικά, η επαγγελματική επιλογή δεν χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικούς όρους, όπως οι επαγγελματικοί περιορισμοί και επομένως, οι χαμηλές αμοιβές απεικονίζουν τη νομοθετική ρύθμιση παρά τους οικονομικούς κανόνες. Ο Μ.Βlaug σημείωσε για τη θεωρία του J.Mincer, ότι δεν υπάρχει κανένα πλάνο ανθρώπινων αποδοχών που δεν έχουν επενδύσει στη σχολική κατάρτιση. Συνεπώς, η έννοια στερείται αξιοπιστίας.

¹⁴¹ Blaug Mark (1976), The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey, *Journal of Economic Literature*, Vol. 14, issue 3, pp. 827-855.

Επίσης, παρατήρησε ότι τα ποσοστά στις αναλύσεις απόδοσης έχουν γίνει ο δημοφιλέστερος οδηγός του ανθρώπινου δυναμικού για την εφαρμογή και ρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο M.Blaug υποστήριξε ότι, είναι πιθανότερο μια οικογένεια να λάβει υπόψη την κίνηση επιτεύγματος όταν μια απόφαση πρόκειται να ληφθεί για την απολαβή πρόσθετης εκπαίδευσης.

Επίσης, διαφοροποιήθηκε μεταξύ των αναμενόμενων ποσοστών επιστροφής που ενδεχομένως καθοδηγούν τις αποφάσεις για επένδυση καθώς και των αναμενόμενων ποσοστών. Οι σπουδαστές δοκιμάζουν την είσοδό τους στην αγορά εργασίας και δεν παραμένουν πάντα σταθεροί με τη πάροδο του χρόνου.

Τέλος, ανέφερε τις καταστάσεις όπου οι σπουδαστές, πιθανώς για λόγους κατανάλωσης, απολαμβάνουν την εκπαίδευση ακόμα και αν οι επιστροφές είναι αρνητικές. Για παράδειγμα, παρακολουθούν χαμηλής ποιότητας σχολεία ή μελετούν θέματα με περιορισμένη ζήτηση εργασίας, όπως επιστήμες τέχνης και λογοτεχνίας.

Ο M.Blaug σχολίασε τις μελέτες για τη μέτρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της δυνατότητας του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και των αποδοχών. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, η μειωμένη εξίσωση μορφής του προτύπου της εκτίμησης αποδοχών δεν θα μπορούσε να υποσχεθεί μια καλή προδιαγραφή ανθρώπινου δυναμικού. Η αμοιβαία σχέση μεταξύ των σχετικών μεταβλητών αποδοχών είναι αρκετά περίπλοκη, ώστε να αποτρέπει την κατασκευή μιας οικονομετρικής σχέσης. Οι δυσκολίες μέτρησης του επιπέδου νοημοσύνης των σπουδαστών προσθέτουν ακόμα ένα πιθανό πρόβλημα προδιαγραφών.

Τέλος, ο M.Blaug εξέτασε τη θεωρία επιλογής. Εξέφρασε την άποψη ότι, η πιστοποίηση αποτελεί περισσότερο συμπλήρωμα παρά υποκατάστατο στη γενική ανθρώπινη ανάλυση. Επανέλαβε το γνωστό επιχείρημα ότι, η διαλογή μπορεί να ισχύσει στις εργασιακές δραστηριότητες των πρώτων ετών. Μακροπρόθεσμα όμως, οι εταιρίες έχουν καλύτερα στοιχεία από τα πτυχία για την αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων.

3.6.4. Τα οικονομικά της εκπαίδευσης.

Ο Mark Blaug σύνδεσε τον τομέα οικονομικών της εκπαίδευσης ιδιαίτερα με τη θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού, υποστηρίζοντας ότι, «πριν δέκα έτη μετά βίας υπήρχε ένα τέτοιο θέμα με τον ορισμό ως οικονομικά της εκπαίδευσης»¹⁴².

¹⁴² Blaug M. (1965), The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain, *Manchester School Of Economic And Social Studies*, Vol.33, No. 3, pp. 205-251.

Ο Μ. Blaug διακρίθηκε κυρίως σε δύο θέματα.

- Την οικονομική αξία της εκπαίδευσης που συνδέεται κυρίως με τη θεωρία ανθρώπινου δυναμικού.
- Τις οικονομικές πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ο Μ. Blaug το 1965, δημοσίευσε το διάσημο άρθρο του «*The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain*», που ήταν «μια υπεράσπιση της προσέγγισης στην ανάπτυξη επένδυσης του ανθρώπινου δυναμικού». Εφαρμόζει αυτή τη προσέγγιση στη βρετανική περίπτωση και προσπαθεί να αντικρούσει το μεγαλύτερο μέρος των υφισταμένων κριτικών της προοπτικής της επένδυσης στην εκπαίδευση και του επόμενου υπολογισμού των ποσοστών επιστροφής.

Η επιχειρηματολογία του βασίστηκε στην έρευνα Αμερικανών μελετητών και στόχευσε να καταδείξει την ύπαρξη ενός ισχυρού συσχετισμού μεταξύ της εκπαιδευτικής επίτευξης και των μελλοντικών αποδοχών. Επιπλέον, ο Μ. Blaug αποδέχεται την άποψη του **John Vaizey**, ο οποίος θεώρησε ότι ένας τέτοιος συσχετισμός ήταν περισσότερο αδύνατος από τον αντίστοιχο συσχετισμό μεταξύ της δυνατότητας των εγγενών ικανοτήτων των ατόμων και των μελλοντικών αποδοχών.

Η βιβλιογραφία του Μ. Blaug τεκμηρίωσε την αυξανόμενη προσοχή στα οικονομικά της εκπαίδευσης, ως τομέα της έρευνας. Ωστόσο, η θεωρία ανθρώπινου δυναμικού και τα οικονομικά της εκπαίδευσης παρέμειναν στη σκιά της επιστημονικής κοινότητας τόσο στη Μεγάλη Βρετανία, όσο και στο υπόλοιπο της Ευρώπης.

Η κατηγορία του ανθρώπινου δυναμικού συμπεριέλαβε κυρίως, εργασίες που εξετάζουν την αγορά εργασίας, το σχεδιάγραμμα αποδοχών και την κατάρτιση. Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για την εκπαίδευση διερεύνησε πτυχές που αφορούν την εκπαιδευτική παραγωγή, τα κέρδη και τις δαπάνες της εκπαίδευσης. Αυτό αντιστοιχεί στην ιδέα ότι, η θεωρία ανθρώπινου δυναμικού επηρέασε ιδιαίτερα διάφορους τομείς της οικονομικής ανάλυσης σύμφωνα με τον Μ. Blaug (1970), γεγονός που γίνεται αισθητό είτε στα άρθρα που δημοσιεύονται, είτε στη λίστα των διδακτορικών διατριβών που παρουσιάζονται από την *AER*.

Ωστόσο, η χαρακτηριστική άποψη μεταξύ των οικονομολόγων πριν από τη δεκαετία του '60 κατέδειξε ότι, το αίτημα για υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν απαίτηση που αντιστοιχεί τελικά ως ένα αγαθό κατανάλωσης¹⁴³.

¹⁴³ Blaug Mark (1976), The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey, *Journal of Economic Literature*, Vol. 14, issue 3, pp. 827–830.

Συνεπώς, η θεωρία ανθρώπινου δυναμικού προσπάθησε να καθορίσει τα νέα κριτήρια για την κοινωνική επένδυση. Οι πόροι θα καταλογίζονταν στα επίπεδα και στα έτη εκπαίδευσης, ώστε να εξισωθεί οριακά το «κοινωνικό» ποσοστό επιστροφής στην εκπαιδευτική επένδυση. Αυτό εξίσωσε την παραγωγή σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αφού η επένδυση δεν θα μειωνόταν κάτω από την παραγωγή στις εναλλακτικές ιδιωτικές επενδύσεις (M.Blaug 1976).

Μετά από την ελπιδοφόρο αρχή, η προσέγγιση ανθρώπινου δυναμικού αμφισβητήθηκε σοβαρά στη δεκαετία του 1970 από την εμφάνιση των εναλλακτικών θεωριών. Οι σημαντικότερες κριτικές προήλθαν από τους συνηγόρους των αποκαλούμενων θεωριών επιλογής. Μια ακραία εκδοχή της υπόθεσης επιλογής βεβαιώνει ότι, η εκπαίδευση προσδιορίζει ουσιαστικά μόνο τους σπουδαστές με τις ιδιαίτερες ιδιότητες που αποκτούνται είτε ως έμφυτες ικανότητες, είτε διαμορφώνονται λόγω του οικογενειακού υποβάθρου, αλλά τελικά δεν παράγει ή δεν βελτιώνει αυτές τις ιδιότητες.

Επομένως, η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν αυξάνουν την παραγωγικότητα των ατόμων, αλλά ταξινομούν μόνο τα άτομα σύμφωνα με τις έμφυτες ικανότητές τους. Επιπλέον, οι πιο ακραίες εκδοχές της υπόθεσης επιλογής υπονόησαν ότι, υπήρχε ελάχιστη ανταμοιβή σε ένα ασυμπλήρωτο βαθμό ή ένα πιστοποιητικό εκπαιδευτικής κατάρτισης¹⁴⁴.

Η εκπαίδευση παρείχε ιδιωτικά οφέλη, αλλά χαρακτηρίζονταν ως μη κοινωνικά. Κατά συνέπεια, τα επιχειρήματα υπέρ της δημόσιας υποστήριξης της εκπαίδευσης αποδυναμώθηκαν σοβαρά. Αυτές οι κριτικές δημιούργησαν σαφείς δυσκολίες για το κύρος του ερευνητικού προγράμματος, επειδή η θεωρία ανθρώπινου δυναμικού έτεινε να πάρει τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες που διαμόρφωναν και υπογράμμιζαν το ρόλο των παρουσών και μελλοντικών αποδοχών ως καθοριστικό παράγοντα της απόφασης εκπαίδευσης.

Σε αυτές τις κριτικές της θεωρίας ανθρώπινου δυναμικού δόθηκε ίσως η πρόσθετη αξιοπιστία από το οικονομικό και επιστημονικό πλαίσιο στα τέλη της δεκαετίας '70. Τα αργόστροφα ποσοστά αύξησης στα μέσα της δεκαετίας του '70 παγκοσμίως και ο δυτικός κόσμος έθεσαν υπό αμφισβήτηση το αναπόφευκτο της οικονομικής ανάπτυξης και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ως τρόπο και μέθοδο εκείνης της αύξησης.

¹⁴⁴ Blaug M. (1993), Education and the Employment Contract, *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 21-33/
Blaug M. (1970), *Economics of Education I*, Penguin, London, σελ. 29.

Η θεωρία επιλογής παρείχε μια θεωρητική βάση για τη σύνδεση του ανθρώπινου δυναμικού και της οικονομικής ανάπτυξης και υποστήριξε ότι, η μόνη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη ήταν αυτή της παροχής μιας συσκευής επιλογής προσωπικού για τους εργοδότες.

Ένας κυκεώνας από εριστικές συζητήσεις και διαμάχες περιέβαλε τις έννοιες των ποσοστών επιστροφής στην εκπαίδευση και τις εξωτερικότητες. Η αποτίμηση της εκπαίδευσης ως επένδυση, οδήγησε τους επιστήμονες σε προσπάθειες υπολογισμού της παραγωγής εκείνης της επένδυσης. Πράγματι, οι υπολογισμοί των ποσοστών επιστροφής στην επένδυση της εκπαίδευσης έχουν αποδειχθεί το ψωμί και το βούτυρο του κύριου ερευνητικού προγράμματος του ανθρώπινου κεφαλαίου¹⁴⁵.

Οι ποσοστιαίες εκτιμήσεις επιστροφής στην εκπαίδευση ήταν εξαιρετικά σημαντικές τόσο από ακαδημαϊκή προοπτική, όσο και από πολιτική. Κατά τους μελετητές, το ποσοστό προτύπου επιστροφής της απαίτησης της εκπαίδευσης ήταν η βασική παράμετρος του ανθρώπινου δυναμικού.

Επιπλέον, οι ενδιαφερόμενοι μελετητές στη προσπάθεια να εκτιμήσουν το ποσοστό επιστροφής στην εκπαίδευση συμπεριέλαβαν στις έρευνες, την εφαρμογή μερικών πολύ γνωστών οργάνων και μεθόδων των εμπειρικών οικονομολόγων, όπως η ανάλυση παλινδρόμησης και η ανάλυση κόστους-κέρδους.

Η ευρύτατη χρήση της οικονομικής μεθοδολογίας συνέβαλε στη μετατροπή της μελέτης σε δημοφιλή τομέα έρευνας στην αξιολόγηση του μεμονωμένου και του κοινωνικού οικονομικού αντίκτυπου της εκπαίδευσης. Από πολιτική προοπτική, το ποσοστό επιστροφής στην εκπαίδευση παρείχε έναν απλό, εύκολα κατανοητό και αποτελεσματικό τρόπο για τη συγκέντρωση, εκτίμηση και ανάλυση πληροφοριών που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση. Παρά το εκτενές έργο μελέτης που αφιερώθηκε στον υπολογισμό των ποσοστών επιστροφής, αυξήθηκαν οι επίσημες και ουσιαστικές κριτικές. Οι κριτικές αντιπαρέθεσαν ότι, ελάχιστες μελέτες προσπάθησαν και ακόμη λιγότερες πέτυχαν να υπολογίσουν τα ποσοστά επιστροφής με μορφή εκπαιδευτικού ιδρύματος, γιατί επέλεξαν έναν ορισμένο τύπο εκπαίδευσης.

¹⁴⁵ Blaug Mark (1976), The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey, *Journal of Economic Literature*, Vol. 14, issue 3, pp. 840-841.

Η μεταστροφή που παρατηρήθηκε στη δεκαετία του '90 χαρακτηρίστηκε από αυξανόμενη τάση εμπιστοσύνης στη χρησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Αν και αποτέλεσε σημαντική πρόκληση, η υπόθεση διαλογής αποδείχθηκε λιγότερο ελαστική από το πρότυπο ανθρώπινου δυναμικού, δεδομένου ότι απέτυχε να παραγάγει μια εναλλακτική και εμπειρικά τεκμηριωμένη θεωρία του αιτήματος για την εκπαίδευση.

Παρατηρήθηκε μια εικόνα της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης κάπως δύσπιστη προς τη πεποίθηση ότι, η εκπαίδευση καθιστά τους εργαζομένους παραγωγικότερους και συνεπώς οι εργοδότες καταβάλλουν υψηλότερες αποδοχές, επειδή αυτοί καθίστανται παραγωγικότεροι¹⁴⁶.

Αυτές οι αναδιατυπώσεις, δεν προκάλεσαν επιπτώσεις στο θεωρητικό πυρήνα της έρευνας του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτός ο σκεπτικισμός προς την οικονομική αξία της εκπαίδευσης προκύπτει στη συζήτηση που αναλύθηκε και βρέθηκε σε εξέλιξη σε όλη τη διάρκεια της χρονικής περιόδου σχετικά με θέματα υποκειμενικών και ποιοτικών κρίσεων, εξωτερικότητων και μη χρηματικών οφελών που συνδέονται με την εκπαίδευση¹⁴⁷.

Το μεγαλύτερο μέρος του σκεπτικισμού αναφέρθηκε στα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης: «Στη δεκαετία του '60, εκφράστηκε μια τυποποιημένη άποψη ότι αυτές οι εξωτερικότητες ήταν μεγάλες σε σχέση με τα ιδιωτικά οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αργότερα, υποτίθεται ότι μεταβάλλονται αμελητέα ...» (De Meulemeester and Rochat 1995, 352).

Ο M.Blaug καθόρισε την εμφάνιση της θεωρίας των φίλτρων με τον εκπαιδευτικό πληθωρισμό που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας '70 και δεσμεύθηκε στην απόρριψη των πολιτικών προτάσεών του. Ωστόσο, ολοκλήρωσε με τη παρατήρηση ότι, η θεωρία υπόθεσης διαλογής θα συνέχιζε στα πλαίσια των ελλιπών θεωριών πληροφοριών και θα αντικαθιστούσε την παλαιά θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι πρόσφατες εξελίξεις δικαίωσαν τις προβλέψεις του. Δεν εξηγήθηκε ποτέ γιατί εγκατέλειψε την εξερεύνηση των οικονομικών της εκπαίδευσης. Πιθανώς δεν ικανοποιήθηκε με το βαθμό σαφήνειας και ικανότητας ολοκλήρωσης της μελέτης.

¹⁴⁶ Blaug M. (1993), Education and the Employment Contract, *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 21-33/
Blaug M. (1970), *Economics of Education I*, Penguin, London, σελ. 31.

¹⁴⁷ Blaug Mark (1976), The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey, *Journal of Economic Literature*, Vol. 14, issue 3, pp. 845-848.

3.6.5. Η εκπαίδευση και το φαινόμενο της ανεργίας της νεολαίας.

Ο M.Blaug εμπνεύστηκε από το πρόγραμμα Jean Piaget, ένα πειραματικό σχέδιο που πραγματοποιήθηκε στην επαρχία Guadalajara στην Ισπανία από μια ομάδα επιστημόνων στο University of Alcalá στη Μαδρίτη και αφορούσε το πρόβλημα αποφοίτων του σχολείου, δηλαδή στο σκοπό ενσωμάτωσης μιας ομάδας άνεργων νεαρών ηλικίας 16-20 στον «κόσμο της εργασίας».

Το πρόβλημα των αποφοίτων σχολείου και της μεταγενέστερης ανεργίας της νεολαίας αποτελεί ιδιαίτερα οξύ και σημαντικό πρόβλημα στην Ισπανία, αλλά είναι ομοίως παγκόσμιο κοινωνικό πρόβλημα, αφού ανάλογα φαινόμενα παρατηρήθηκαν σε όλη την Ευρώπη τις Ηνωμένες Πολιτείες, και τις χώρες του τρίτου κόσμου σε Ασία, Αφρική και Λατινική Αμερική. Στην εξέταση του προβλήματος ο M.Blaug διερεύνησε αφενός τους ενδοσχολικούς παράγοντες που ευθύνονται για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και αφετέρου τις διαθέσιμες παρεμβατικές θεραπείες για τον περιορισμό του προβλήματος της ανεργίας της νεολαίας.

3.6.6. Οι επιπτώσεις των σχολικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι σπουδαστές εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα νόμιμα στην ηλικία μόλις των 16 ετών στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και τα περισσότερα αμερικανικά κράτη. Αποκαλούνται συνήθως «πρώτοι ή πρόωροι απόφοιτοι» στη Μεγάλη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες και με τον όρο αυτό υπονοούν την αποτυχία ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αποτυχία να καθοδηγήσουν ορθά τους σπουδαστές, ώστε να παραμείνουν στην εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 18 ετών και να αποφοιτήσουν από τα λύκεια και τα κολλέγια εξηγείται από τον M.Blaug, ως αποτέλεσμα της μεμονωμένης επιλογής και συνεπώς ως απόρροια των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών χαρακτηριστικών των σπουδαστών και των οικογενειών τους.

Στην πραγματικότητα ένα μεγάλο μέρος μαθητών εγκαταλείπουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επειδή εκδιώκονται σε ηλικία 16 ετών από το σχολείο τους, ρητά ή σιωπηρά, ως συνέπεια σχολικής πρακτικής που ο M.Blaug αποκάλεσε ως «ροή, καταδίωξη ή και ρύθμιση»¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot.

Η σχολική πρακτική συνήθως επιβάλλεται στους σπουδαστές ως στιγματισμός λόγω αποτυχίας στις εξετάσεις ή ως μέτρο αποθάρρυνσης για μαθητές χαμηλής δυνατότητας, με συνέπεια να εγκαταλείπουν τελικά την εκπαίδευση με δική τους πρωτοβουλία.

Ο όρος «εγκατάλειψη» σαφώς επιρρίπτει την ευθύνη για τη μη ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σπουδαστή, ενώ ο εναλλακτικός όρος «εξώθηση» αναφέρεται στις ευθύνες της θεσμικής δομής του σχολείου. Η χρήση των όρων υπονοεί ήδη διαφορετική παρεμβατική θεραπεία, ως προληπτικό μέτρο αντιμετώπισης του προβλήματος των αποφοίτων σχολείου.

Στην πράξη, κατά τον M.Blaug, η εγκατάλειψη του σχολείου προκύπτει ως αμοιβαία διαδικασία της απόρριψης. Όπως παρουσιάστηκε σε εκτεταμένες έρευνες στο αμερικανικό πλαίσιο, οι σπουδαστές που εγκατέλειψαν το σχολείο στην ηλικία των 16 ετών είχαν ήδη αρχίσει την σταδιακή αποσύνδεση τους από το σχολείο 3,4 ή 5 έτη νωρίτερα, ως παράγωγο αποτέλεσμα σταδιακά εφήμερων και αργότερα συχνών και μονίμων αποτυχιών.

Συνεπώς, αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά σχολικά πρότυπα, αλλοτριώνονται σταδιακά από την εκπαιδευτική λειτουργία και απομακρύνονται ψυχικά ακόμα και από τους συνομήλικους συμμαθητές τους. Στην πραγματικότητα, η αποφασιστική στιγμή της αποχώρησης από το σχολικό σύστημα δεν εμφανίζεται άμεσα, επειδή ο αποσυνδεδεμένος σπουδαστής φυγοπονεί, φεύγοντας και επιστρέφοντας αρκετές φορές σε μια διαδικασία που περιγράφεται εύστοχα με τον όρο «σταδιακή εξασθένηση»¹⁴⁹.

Το πρώτο σημαντικό σημείο, εφόσον επιθυμούμε να κάνουμε κάτι ουσιαστικό για τους «πρώτους αποφοίτους σχολείου», είναι η ανάπτυξη ενός συστήματος που θεραπεύει και προσπαθεί να μετριάσει, από την πλέον νεαρή ηλικία, τα συναισθήματα απόρριψης και εκδίωξης. Σύμφωνα με τον M.Blaug, η χρονική αναμονή ως την ηλικία των 14 ή 15 ετών, μπορεί να αποτελεί οριστική αδυναμία για την αποκατάσταση της ζημίας. Ο κατάλληλος χρόνος για τα «καμπανάκια έγκαιρης προειδοποίησης» αφορά την ηλικία 11 ή 12 ετών, αλλά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι, η δοκιμή βασικής εκπαίδευσης και επιπέδου εκπαιδευτικών γνώσεων αναφέρεται στην ηλικία των 7 ή 9 ετών.

¹⁴⁹ Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot.

Αλλά η επίκληση για τη δοκιμή του επιτεύγματος στα αρχικά στάδια της στοιχειώδους και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισάγει μια νέα ισχυρή και ίσως σκληρή πηγή σχολικής αποτυχίας. Εφόσον υιοθετούνται τέτοιες δοκιμασίες στο σχολικό σύστημα στη μικρότερη ηλικία των μαθητών, προκύπτει ασφαλώς το συμπέρασμα ότι σύντομα οι δάσκαλοι διακρίνουν τα προβλήματα και ξεχωρίζουν «οι αμνοί και τα ερίφια».

Σύμφωνα με τον M.Blaug, η κατηγοριοποίηση αυτή προκαλεί αναπόφευκτα επιπτώσεις στη μεταχείριση μεμονωμένων σπουδαστών με έντονα ψυχολογικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα στον τόνο της φωνής κατά τη προφορική εξέταση. Σε αυτό το σημείο, οι ψυχολογικές επιπτώσεις εκπληρώνουν την προφητεία ότι, «εφόσον η θεραπεία παρέχεται από οποιοδήποτε κοινωνικά ανώτερο σαν να είμαστε ηλίθιοι, αργοί ή οκνηροί, τότε παύουμε συχνά να καταβάλλουμε προσπάθεια να είμαστε έξυπνοι, γρήγοροι και σε επιφυλακή»¹⁵⁰. Τελικά η δοκιμή του επιτεύγματος, ως μέσο ελέγχου από τους δασκάλους της εκπαιδευτικής προόδου των σπουδαστών, έχει την ανεπιτυχή τάση να διαιρεί τους σπουδαστές σε καλούς και κακούς, με φυσική συνέπεια την αποσύνδεση από την εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών χαμηλής επίδοσης και μοναδική ελπίδα διάσωσης την επιτυχή εφαρμογή των διορθωτικών μέτρων. Ωστόσο, η τυποποιημένη παροχή διορθωτικών μέτρων για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης μπορεί να προκαλέσει την επιδείνωση του προβλήματος, επειδή χρησιμεύει μόνο ως μέσο κοινοποίησης των αποτυχιών των μαθητών χαμηλής επίδοσης, δηλαδή ως μέσο μετάδοσης αρνητικής πληροφόρησης σε όλο το σχολείο. Στην Έκθεση του Coleman «*Equality of Educational Opportunity*» (1966) αποδεικνύεται ότι, το μεμονωμένο εκπαιδευτικό επίτευγμα επηρεάζεται τόσο από τις τοποθετήσεις και τα επιτεύγματα των σπουδαστών, όσο και από τη συνολική συνεισφορά των δασκάλων, των γονέων και όλων των ενδοσχολικών πόρων.

Ο M.Blaug αναφέρεται στο δίλημμα της Σκύλας και της Χάρυβδης. Για να προσδιορίσουμε τους πιθανούς αποφοίτους σχολείου σε νεαρή ηλικία, πρέπει να υποβάλουμε τους σπουδαστές σε δοκιμές επιτεύγματος και να προβούμε σε διακρίσεις. Αυτό επιδρά ουσιαστικά και μπορεί να οδηγήσει σε διαχωρισμό μεταξύ των ικανών και λιγότερο ικανών σπουδαστών, με συνέπεια η δοκιμή επιτεύγματος στα σχολεία να αποτελεί σχεδόν πάντα μια συνταγή παραγωγής ενός ορισμένου ποσοστού των «*πρώρων αποφοίτων σχολείου*» σε οποιοδήποτε σχολικό σύστημα.

¹⁵⁰ Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot.

3.6.7. Η κατάρτιση ως παράγωγο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα επιτεύγματος καταμετρούν τη γνωστική επίδοση και αναδεικνύουν τελικά ότι η γνώση δεν καθιστά τους αποφοίτους σχολείου λειτουργικούς. Η ανεργία των «*πρόωρων απόφοιτων σχολείου*» δεν οφείλεται στην αποτυχία να σημειώσουν καλές επιδόσεις στη βασική εκπαίδευση και στο επίπεδο εκπαιδευτικών γνώσεων που αποκόμισαν στο σχολείο.

Επομένως αποτελεί θεμελιώδη αλήθεια ότι, η οικονομική αξία της εκπαίδευσης γίνεται ελάχιστα κατανοητή¹⁵¹. Στη Βίβλο των μεταρρυθμιστών προγράμματος σπουδών του Benjamin Bloom *Taxonomy of Educational Objectives* (1956) καταγράφηκε ότι, οι στόχοι όλων των προγραμμάτων σπουδών σε οποιαδήποτε θέμα και στάδιο της εκπαίδευσης ταξινομούνται ουσιαστικά σε τρεις κατηγορίες,

- γνωστική επιμόρφωση,
- ψυχοκινητικές δεξιότητες και
- αποτελεσματικά γνωρίσματα συμπεριφοράς.

Από τη γνωστική επιμόρφωση επισημάνθηκε το μέγεθος των απομνημονευμένων γεγονότων και εννοιών που φορτίζουν τον εγκέφαλο και τη νοημοσύνη των σπουδαστών από ψυχοκινητικές δεξιότητες. Επίσης, τονίσθηκε η χειρωνακτική επιδεξιότητα και ο μυϊκός συντονισμός δεξιότητας που υποθετικά αποκτά ένας σπουδαστής από τα αποτελεσματικά γνωρίσματα συμπεριφοράς. Τέλος, επισήμανε τις τιμές και τις τοποθετήσεις που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του σπουδαστή μετά την ολοκλήρωση μιας σειράς μαθημάτων.

Παρόμοια αντίληψη διακατέχει τον φιλόσοφο της εκπαίδευσης Johann Heinrich Pestalozzi στον 19ο αιώνα που ανέλυσε ότι, «*η εκπαίδευση αγγίζει το κεφάλι, το χέρι ή τη καρδιά του παιδιού*». Στο ρητό λοιπόν ότι, η αξία της εκπαίδευσης ορίζεται οικονομικά πολύτιμη αφού καθιστά τους ανθρώπους παραγωγικότερους, βεβαιώνεται ότι η εκπαιδευμένη γνώση των εργαζομένων είναι αυτή που τους καθιστά πολύτιμους στους εργοδότες.

Αυτό για τον M.Blaug αποκαλέστηκε «*πειραματική πλάνη*», που αναφέρθηκε στην οδήγηση ενός αεροπλάνου, όπου απαιτείται γνωστική επιμόρφωση, ικανότητα και ψυχοκινητικές δεξιότητες που μόνο ένας επίσημος εκπαιδευτής μπορεί να μεταβιβάσει σε ένα μαθητευόμενο πιλότο. Αναρωτήθηκε λοιπόν, ποιοι εργοδότες εκτιμούν πραγματικά τους περισσότερους εργαζομένους και πώς συμπεριφέρονται σε αυτούς.

¹⁵¹ Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot.

Αυτό που διαμορφώνει το συνολικό κλίμα προκαλείται από «αποτελεσματικά γνωρίσματα συμπεριφοράς», όπως ακρίβεια, προσήλωση, ευθύνη, κίνηση επιτεύγματος, συνεργασία και συμμόρφωση. Οι γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για τις περισσότερες εργασίες στη βιομηχανία και τη γεωργία κατά τον M.Blaug, προκύπτουν από τη διαδικασία πραγματικής εμπειρικής εκμάθησης, δηλαδή την εργασιακή κατάρτιση. Επομένως η βασική σχολική εκπαίδευση, δεν αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής κατάρτισης των εργαζομένων ώστε να καταστούν λειτουργικοί και παραγωγικοί στην επαγγελματική διαδικασία.

Είναι πραγματικά περίεργο γεγονός ότι, τα τόσο κρίσιμα «αποτελεσματικά γνωρίσματα συμπεριφοράς» που αποτελούν κατά μεγάλο μέρος την οικονομική αξία της εκπαίδευσης δεν μπορούν να μεταβιβαστούν άμεσα και αποτελεσματικά, αλλά μόνο ως υποκατάστατο, ως «κρυμμένη ημερήσια διάταξη», δηλαδή μια εκπαιδευτική διαδικασία που κατευθύνεται στη γνωστική επιμόρφωση¹⁵².

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στη λειτουργία ενός εργοστασίου σε μια αναπτυσσόμενη χώρα, αποτελεί η έλλειψη χρονικής και ποιοτικής ακρίβειας στο εργατικό δυναμικό που μπορεί να αυξήσει τις δαπάνες εργασίας σε ποσοστό 50 τοις εκατό, σε σχέση με τις αντίστοιχες δαπάνες εργασίας λειτουργίας ενός εργοστασίου μιας αναπτυγμένης χώρας.

Αυτό είναι ένα απλό παράδειγμα αφήγησης ενός γενικού φαινομένου κατά τον M.Blaug, αφού η οικονομική αξία της εκπαίδευσης διαμένει πολύ περισσότερο στη σφαίρα της συμπεριφοράς σε σχέση με την αντίστοιχη σφαίρα της γνωστικής επιμόρφωσης. Τα μεμονωμένα αποτελέσματα δοκιμής στα γυμνάσια δεν παρουσίασαν ποτέ ισχυρή και σαφή σύνδεση είτε με την παραγωγικότητα, είτε με τις αποδοχές ως μέτρο σύγκρισης για τα ίδια άτομα.

Η δημόσια πολιτική στις ΗΠΑ έδωσε μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση με σκοπό την ενεργοποίηση της οικονομίας με την ενθάρρυνση των υψηλότερων αποτελεσμάτων δοκιμής στα σχολεία πιστεύοντας ότι, αυτό θα αύξανε την ποιότητα και την ποσότητα εκπαίδευσης στο εργατικό δυναμικό, το οποίο στη συνέχεια θα παρήγε υψηλότερη οικονομική ανάπτυξη. Η Αμερικανική Εθνική Επιτροπή το 1983, μελέτησε την εκπαιδευτική δεξιότητα και αποτελεσματικότητα του εργατικού δυναμικού.

¹⁵² Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot. / Blaug M. (1993), *Education and the Employment Contract*, *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 21-33 / Blaug M. (1970), *Economics of Education I*, Penguin, London, σελ. 35.

Η μελέτη ανέδειξε απαισιόδοξα αποτελέσματα, αφού διαπίστωσε ότι η χώρα βρισκόταν σε σοβαρό κίνδυνο, επειδή δεν παρήγε αρκετούς σπουδαστές με τον αντίστοιχο υψηλό δείκτη επιτεύγματος των σπουδαστών σχολικών συστημάτων άλλων χωρών, όπως Ιαπωνία, Κορέα και Ταϊβάν. Κατά τον M.Blaug, εφόσον η οικονομική ανάπτυξη υλοποιούνταν μόνο με την αύξηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τότε οποιαδήποτε χώρα θα μπορούσε εύκολα να υλοποιήσει τον επιθυμητό ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης.

Οι εργαζόμενοι, κατά τον M.Blaug, χρειάζονται ένα ελάχιστο κατώτατο όριο ειδικοτήτων για να αποδώσουν επαρκώς σε μια εργασία. Μια περιεκτική αμερικανική μελέτη προσπάθησε να διευκρινίσει τις ελάχιστες δεξιότητες υπολογιστών, ανάγνωσης και επικοινωνίας (*National Academy of Sciences*, 1984). Οι προδιαγραφές αυτές είναι κατά μεγάλο μέρος ποιοτικές και όχι ποσοτικές και συνεπώς καθίσταται αδύνατη η μηχανική και τυποποιημένη εφαρμογή τους σε διαφορετικούς τύπους αποφοίτων σχολείου. Επίσης κατέγραψαν ότι, οι σπουδαστές των εθνικών μειονοτήτων και των εξαιρετικά φτωχών οικογενειών, ήταν αρκετά πιθανό να αποτύχουν να ανταποκριθούν ακόμα και στα κατώτατα επίπεδα εκπαίδευσης.

3.6.8. Η συμβολή του σχολείου στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης.

Ο M.Blaug πρότεινε ότι, ο μόνος τρόπος ενίσχυσης των «*απόφοιτων σχολείου*» είναι η ριζική αλλαγή τιμών και τοποθετήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά τα αποτελέσματά τους στις γνωστικές δοκιμές επιτεύγματος. Πράγματι, υπογράμμισε την ανάγκη προώθησης σχολικού περιβάλλοντος που εγγυάται την αλλαγή των σχολικών επιλογών που συμβάλλουν αρνητικά και σε λανθασμένη κατεύθυνση, δηλαδή κατατείνουν προς την αλλοτρίωση και την απόρριψη.

Ο M.Blaug προχώρησε ένα βήμα περαιτέρω όταν διαπίστωσε ότι, η διαίρεση των μαθητών σχολείου, ιδιαίτερα από την άποψη των γνωστικών δυνατοτήτων, ουσιαστικά συμβάλλει στη παραγωγή των σχολικών αποτυχιών.

Στη Μεγάλη Βρετανία, πολλά ιδιωτικά σχολεία διαφημίζονται άλλοτε ως «*ακαδημαϊκά*» και άλλοτε ως «*μη ακαδημαϊκά*», ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στην ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα παρεχόμενα προσόντα στους σπουδαστές για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα και αυτό το είδος διαχωρισμού σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδύσεων, κατά τον M.Blaug, παράγει «*πρόωρους αποφοίτους σχολείου*» εξίσου αποτελεσματικά με το κλασικό σύστημα της δοκιμής επιτεύγματος.

Η μόνη εναλλακτική επίλυση του προβλήματος της δοκιμής, της ροής και της ρύθμισης για τον M.Blaug είναι το «*περιεκτικό γυμνάσιο*». Εδώ καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε να φέρουν τους σπουδαστές στο υψηλότερο επίπεδο επιτεύγματός τους, ενώ παράλληλα ασκούν ελάχιστη διάκριση μεταξύ των σπουδαστών. Καθίσταται προφανής ο ισχυρισμός ότι, όσο πλησιάζουμε στο ιδανικό σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο περισσότερο θα επιδεινώνεται το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης των αποφοίτων σχολείου. Η ιδέα της αντιμετώπισης των «*πρόωρων αποφοίτων σχολείου*» για τον M.Blaug, εξηγείται απόλυτα μέχρι 10 ετών, όχι από θεραπευτική επεξεργασία των μεμονωμένων αποτυχιών, αλλά από μετασχηματισμό ολόκληρου του σχολικού προγράμματος.

Το πιλοτικό πρόγραμμα ξεκίνησε με δύο πειραματικά σχολεία στο San Francisco, το 1986, ενώ αργότερα το 1996 μεγεθύνθηκε και συμπεριέλαβε σχεδόν 1.000 στοιχειώδη γυμνάσια, «*τα επιταχυνόμενα σχολεία*», με υψηλό αριθμό συγκέντρωσης σπουδαστών μειονοτικών ομάδων με καταγωγή προέλευσης άνω των 40 κρατών. Αντί της τοποθέτησης των αδύνατων σπουδαστών στις θεραπευτικές κατηγορίες, «*τα επιταχυνόμενα σχολεία*» προσπάθησαν να παρέχουν σε όλους τους σπουδαστές δραστηριότητες εκμάθησης παραδοσιακά μόνο για «*ταλαντούχους*» σπουδαστές¹⁵³.

Οι δάσκαλοι εγγράφονται στα περιεκτικά εκπαιδευτικά μαθήματα, ενθαρρύνουν και υιοθετούν νέες επινοητικές στρατηγικές εκμάθησης, ελαχιστοποιούν την κλασσική μορφή διαπαιδαγώγησης και χρησιμοποιούν τις εμπειρικές γνώσεις των σπουδαστών κατανοώντας το πρόβλημα και συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίλυσή του. Επιπλέον, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να συμπεριλάβει όλους τους σχολικούς παράγοντες, όπως προσωπικό, γονείς και σπουδαστές τόσο στην αξιολόγηση της σχολικής προόδου, όσο και στην εσωτερική διεύθυνση του σχολικού προγράμματος.

Μερικές σοβαρές αξιολογήσεις και μελέτες των «*επιταχυνόμενων σχολείων*», όπως παρατηρεί ο M.Blaug, κατέδειξαν σαφέστατα βελτιώσεις στα επιτεύγματα σπουδαστών, αφού παρατηρήθηκαν σημαντικά ποσοστά αύξησης εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σοβαρή μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου και γενικότερα ένα ριζικό μετασχηματισμό του σχολικού πολιτισμού με ελάχιστη πρόσθετη δαπάνη, ποσού περίπου τριάντα δολαρίων ετησίως ανά σπουδαστή. Αντίθετα, ένα πρόσφατο βρετανικό κυβερνητικό πρόγραμμα δημιούργησε τις «*ζώνες δράσης εκπαίδευσης*», συστάδες σχολείων προβληματικών τομέων, αυστηρής κοινωνικής και οικονομικής στέρησης και αποτέλεσε τελικά μια χλωμή αντανάκλαση των «*επιταχυνόμενων σχολείων*» των ΗΠΑ.

¹⁵³ Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot.

Αφορούσε πρόγραμμα με ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους της βασικής εκπαίδευσης του επιπέδου μαθητικών γνώσεων, με ελάχιστη κατάρτιση εκπαιδευτικών και ανύπαρκτη γονική συμμετοχή.

3.6.9. Η συμβολή των σχολικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση και στην αντιμετώπιση της ανεργίας.

Σύμφωνα με τον M.Blaug, ακόμη και στις πλέον βιομηχανικές χώρες, η ανεργία της νεολαίας θα παρέμενε ισχυρή ακόμα και αν όλοι οι σπουδαστές ολοκλήρωναν την εκπαίδευση γυμνασίου. Επομένως, επιστρέφουμε στο θέμα των εξωσχολικών προγραμμάτων για τους νέους ηλικίας 16-22 ετών, λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα μεγάλο ποσοστό τους παραμένει ανολοκλήρωτο. Ο M.Blaug απορρίπτει τη θεωρία που υποστηρίζεται συχνά από τους ειδικούς επιστήμονες σε θέματα παιδείας και αποδέχεται ως μέτρο θεραπείας της ανεργίας, την αύξηση του ορίου της νόμιμης ηλικίας αποφοίτησης από το σχολείο. Τα ποσοστά νεανικής ανεργίας στις βιομηχανικές χώρες φθίνουν καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαιδευτικής επίτευξης.

Αυτό καθίσταται πολύ εύκολο αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι, η νεανική ανεργία οφείλεται στην έλλειψη εκπαίδευσης. Εφόσον οι νέοι ηλικίας 16 ετών, κατά την αποφοίτησή τους αντιμετώπιζαν την απειλή της ανεργίας, η προφανέστερη επίλυση του προβλήματος ήταν η μακροπρόθεσμη παραμονή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό φαίνεται ότι προσφέρει στους πάντες το καλύτερο αποτέλεσμα, αφού συνδυάζει περισσότερη εκπαίδευση και λιγότερη ανεργία.

Αλίμονο όμως, για τον M.Blaug, αυτό αποτελεί χειρότερο παράγωγο για όλες τις πλευρές. Αρχικά, αποτυγχάνει σημαντικά στην αύξηση του αριθμού σπουδαστών που παραμένουν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στη Μεγάλη Βρετανία, για παράδειγμα το ποσοστό σκασιαρχείου των σπουδαστών των 15 ετών ανήλθε εντυπωσιακά, όταν αυξήθηκε η ηλικία υποχρεωτικής αποφοίτησης από το σχολείο το 1967. Η συμμετοχή των σπουδαστών συνδυάστηκε με σωματική παρουσία, αλλά πνευματική απουσία. Η αποτελεσματική ποσότητα και ποιότητα της εκπαίδευσης δεν αυξάνεται με τον εξαναγκασμό απρόθυμων «φυλακισμένων» μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι αξιομνημόνευτο ότι, η πλειονότητα των αμερικανικών πολιτειών ψήφισαν τους νόμους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανάλογα με την ηλικία, μόνο όταν τα ποσοστά συμμετοχής άγγιζαν ποσοστά εγγραφής της τάξης του 90 ή 95% ¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Stigler G. (1950), The development of utility theory, *Journal of Political Economy*, Vol. 59, pts 1-2, pp. 307-327, 373-396.

Αφετέρου ο M.Blaug κατέδειξε ότι, η πρόσκαιρη μείωση του ποσοστού ανεργίας των δεκαεξάχρονων σπουδαστών, αυξάνεται αναπόφευκτα ετησίως με προοδευτική και σημαντική τάση στην ετήσια χρονική κατάταξη ηλικίας των σπουδαστών. Η νεανική ανεργία δεν θεραπεύεται απλά με την πάροδο της κλίμακας ηλικίας. Μια από τις θεραπείες που προτείνονται για τη θεραπεία της νεανικής ανεργίας, αφορά την αναζήτηση για «περισσότερη εκπαίδευση», όμως δυστυχώς είναι δεδομένη η πεποίθηση ότι, η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι λανθασμένου είδους και αμφίβολης ποιότητας¹⁵⁵.

Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι νέοι οδηγούνται όλο και περισσότερο στην ανεργία, επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα απέτυχε στην παροχή ουσιαστικών δεξιοτήτων, δηλαδή ικανοτήτων που αναζητούνται από τους εργοδότες στην παραγωγική διαδικασία.

Η κατάλληλη θεραπεία για την αντιμετώπιση της νεανικής ανεργίας για τον M.Blaug, είναι λιγότερη ακαδημαϊκή εκπαίδευση και περισσότερη επαγγελματική κατάρτιση, συνήθως ως μεταβατική φάση μεταξύ της βασικής εκπαίδευσης και της πλήρους απασχόλησης. Οι δεκαετίες του '80 και του '90 παρουσίασαν μια σειρά προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης σχετικών με την εργασία τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στις χώρες της δυτικής Ευρώπης. Ο M.Blaug υπογράμμισε ιδιαίτερος δύο σημεία στην αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

- Ανεξάρτητα από τις αξίες του «περιεκτικού γυμνασίου», υπάρχουν πάντα σπουδαστές που έχουν προαποφασίσει στην ηλικία των 15 ή 16 ετών να προσπαθήσουν να διαγωνιστούν για την ένταξή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όμως υπάρχουν και άλλοι σπουδαστές που δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για τη συνέχιση των σπουδών πέρα από την ηλικία 17 ή 18 ετών. Στην Αμερική, τα «πρακτικά προγράμματα» αποτελούν μέρος της υποχρεωτικής διδακτέας ύλης για όλους τους σπουδαστές στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να πειστούν όλοι οι επαγγελματικά απασχολούμενοι σπουδαστές γυμνασίου να παραμείνουν μέχρι την ηλικία των 18 ετών, προκειμένου να λάβουν το απολυτήριο γυμνασίου. Με άλλα λόγια, ένα καλό σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχει κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, στα οποία οι σπουδαστές προετοιμάζονται κατάλληλα με ποικίλα προσόντα κατάρτισης.

¹⁵⁵ Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot./ Blaug M. (1993), *Education and the Employment Contract*, *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 21-33 / Blaug M. (1970), *Economics of Education I*, Penguin, London, pp. 5-29.

- Εντούτοις, ένα σημαντικότερο σημείο κατέδειξε ότι, τέτοια προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης έχουν ελάχιστο αντίκτυπο στη νεανική ανεργία, εκτός αν συγχρόνως, οι νέες θέσεις δημιουργούνται σε μια αγορά εργασίας αγοραστών, ως αποτέλεσμα επεκτατικών μακροοικονομικών πολιτικών. Η «επαγγελματική κατάρτιση» συμβάλλει στη μείωση της ανεργίας λόγω της υπερβολικής συνολικής ζήτησης, αλλά δεν μπορεί να επιλύσει τη νεανική ανεργία. Μια βρετανική μελέτη (Robinson 1999), παρείχε μια δραματική απεικόνιση αυτής της διαπίστωσης, αφού το ποσοστό ανεργίας της νεολαίας στη Μεγάλη Βρετανία στις δεκαετίες '80 και '90 παρουσίασε αξιοσημείωτη ευαισθησία. Συνεπώς, είναι αξιοσημείωτη η στάση των εκπαιδευτικών που παραμένουν εγκλωβισμένοι στην παλιά πλάνη ότι, η εκπαίδευση αποτελεί μέσο θεραπείας κάθε νοσηρού φαινομένου, συμπεριλαμβανομένης της νεανικής ανεργίας.

3.6.10. Αξιολόγηση της ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η νεανική ανεργία λοιπόν καθίσταται διαρκής κατάσταση και δεν αναμένει ουσιαστικά αποτελέσματα είτε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε από τα επίσημα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Σε προηγούμενη αναφορά της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης, ο M.Blaug ανέδειξε τα προβλήματα που ανακύπτουν στη διάκριση μεταξύ «ακαδημαϊκής» και «επαγγελματικής» εκπαίδευσης, όπου υποτίθεται ότι μόνο η «επαγγελματική» μπορεί να συνδεθεί με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Αλλά το «κρυμμένο πρόγραμμα σπουδών» των σχέσεων δασκάλων-μαθητών στην εκπαίδευση ακαδημαϊκού ύφους, έχει τουλάχιστον να αντιμετωπίσει τον κόσμο της εργασίας που απαιτεί ρητό πρόγραμμα σπουδών χειρωνακτικών δεξιοτήτων στην επαγγελματική εκπαίδευση¹⁵⁶.

Οι συχνές έρευνες διαπίστωσαν ότι, ελάχιστοι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη γνωστική επιμόρφωση που διδάσκεται στα σχολεία, γεγονός που αποδίδεται όχι τόσο στο προβληματικό συνδυασμό εκπαίδευσης και εργασίας, όσο στο κεντρικό ρόλο των συναισθηματικών γνωρισμάτων συμπεριφοράς στην απόδοση εργασίας.

¹⁵⁶ Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot./ Blaug M. (1993), *Education and the Employment Contract*, *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 21-33 / Blaug M. (1970), *Economics of Education I*, Penguin, London, pp. 5-29.

Οι αμοιβές των εργαζομένων που διαθέτουν ακαδημαϊκά προσόντα και κερδίζουν περισσότερα από τους αντίστοιχους συναδέλφους με ισοδύναμα επαγγελματικά προσόντα δεν οφείλεται στην ποσότητα των γνώσεων, επειδή γνωρίζουν περισσότερα από τους επαγγελματικά εκπαιδευμένους, αλλά επειδή οι σειρές μαθημάτων επαγγελματικής κατάρτισης δεν είναι ευρύτατα αποδεκτό αγαθό στη μετάδοση της κίνησης επιτεύγματος (Robinson 1999). Ο M.Blaug ισχυρίζεται ότι, οι περισσότερες εργασίες στη σύγχρονη οικονομία απαιτούν τόσο γνωστική γνώση, όσο και απαραίτητες ψυχοκινητικές δεξιότητες, όπως συμβαίνει στην οδήγηση αυτοκινήτου.

Σε κάθε περίπτωση χαρακτηριστικά, όπως είναι ουσιαστικά όλες οι δεξιότητες στην εργασία, αποκτούνται με τη διαδικασία της πρακτικής κυρίως εκμάθησης. Παρά τα αδιάσειστα επιχειρήματα για τη σύγκριση μεταξύ γενικής και εξειδικευμένης επαγγελματικής εκπαίδευσης, παραμένει αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι νέοι που εκδιώκονται του εκπαιδευτικού συστήματος είναι πιθανότερο να καταλήξουν στις επαγγελματικές σχολές ή στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, παρά στην πιθανή επανασύνδεσή τους με την επικρατούσα βασική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, τα μετασχολικά επαγγελματικά ιδρύματα εκπαίδευσης θα παραμείνουν μέρος του εκπαιδευτικού τοπίου. Κατά τον M.Blaug, η επιτυχία του προορισμού αυτών των ιδρυμάτων εξαρτάται από την ικανοποίηση της απαίτησης για επιπρόσθετη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αξιοποιήσιμων εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των ΗΠΑ και της Βρετανικής εμπειρίας, που προέρχεται από τη διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών και από τη σύγκριση της μακροχρόνιας καθιερωμένης παράδοσης της «κλήσης ή κατεύθυνσης» στα αμερικανικά γυμνάσια με την αντίστοιχη κληρονομιά της απροθυμίας «κλήσης ή κατεύθυνσης» στη βρετανική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Williams and Hornsby 1989).

Η Αμερική εγγράφει περισσότερο από το μισό του πλήθους σπουδαστών ηλικίας 18-24 ετών σε κάποιο τύπο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, τα τρία τέταρτα όλων των αμερικανών σπουδαστών γυμνασίου παραμένουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποφοιτούν με πιστοποιητικό ή απολυτήριο γυμνασίου που περιλαμβάνει μια ή περισσότερες επαγγελματικές σειρές μαθημάτων (Shackleton, 1995). Στη Μ.Βρετανία, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εγγράφεται μόλις το ένα τρίτο του πλήθους σπουδαστών, ηλικίας 18-24 ετών και η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν απαιτεί απλώς ένα γενικό απολυτήριο λυκείου, αλλά υψηλή βαθμολογία κατόπιν εξετάσεων σε 2-3 ειδικευμένα θέματα.

Συνεπώς και παρά τη σημαντική αύξηση που σημειώθηκε στο τέλος της δεκαετίας του '80, το βρετανικό σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει σχετικά ελιτίστικο στην προοπτική του, με αποτέλεσμα να εκπαιδεύει και να παράγει δυσαρεστημένους απόφοιτους.

Επομένως, κρίνεται δικαιολογημένο το μικρό ποσοστό 36 τοις εκατό, στις ηλικίες 16 ως 19 ετών που εγγράφηκαν στην βρετανική μεταυποχρεωτική εκπαίδευση, το 1997. Επιπλέον, παρά τον υψηλό αριθμό τόσο των σχεδίων κατάρτισης νεολαίας, όσο και των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, το σύστημα βασικής εκπαίδευσης παραμένει ακαδημαϊκό και γενικά εξακολουθεί να βαθμολογεί τους σπουδαστές με έμφαση στα γνωστικά πρότυπα. Κλασικά παραδείγματα αποτελούν, η τεχνική και επαγγελματική πρωτοβουλία εκπαίδευσης (TVEI) και το πτυχίο της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης (CPVE).

Στις ΗΠΑ, τη δεκαετία του '90 παρουσιάστηκε μια νέα ιδέα που αποκαλέστηκε «*workfare*». Πρόκειται για παροχή κοινωνικής πρόνοιας, όπου αρτιμελείς λήπτες ευημερίας, όπως άνεργοι, προσλαμβάνονται και εργάζονται σε ορισμένες κοινοτικές δημόσιες εργασίες και αμείβονται με επιδόματα πρόνοιας ή παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης-εκπαίδευσης, ως αντάλλαγμα για τη συνεχή απασχόληση τους στα συγκεκριμένα προγράμματα (Burton, 1987).

Αντίθετα, στη Μ.Βρετανία, το «*workfare*» παραμένει μια σχεδόν «βρώμικη λέξη» και αποφεύγεται σε όλες τις συζητήσεις κοινωνικής πρόνοιας. Πάντως η πλέον πρόσφατη προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος της νεανικής ανεργίας, μέσω του προγράμματος «*νέας διαπραγμάτευσης*» για ηλικίες από 18 ως 24 ετών, είναι ουσιαστικά ένα σχέδιο «*workfare*» με παραλλαγμένη την αναφορά για καθαρά κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους ευαισθησίας της κοινής γνώμης.

Το πρόγραμμα, εφαρμόστηκε από το 1998, και συνεπώς κρίνεται άκαιρη μια πιθανή αξιολόγηση του, ωστόσο, μπορούμε να σημειώσουμε δύο σχετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας τέτοιας αξιολόγησης.

Όταν το σχέδιο εισήχθη στη Μεγάλη Βρετανία το ποσοστό ανεργίας ανέρχονταν σε ποσοστό κοντά στο 8 τοις εκατό. Με την εφαρμογή του σχεδίου στα πρώτα δύο έτη, σημειώθηκε μείωση του ποσοστού ανεργίας κατά δύο ποσοστιαίες μονάδες με τάση περαιτέρω μείωσης. Αυτό το είδος μακροοικονομικού σεναρίου που συσχετίζεται με τα ειδικά σχέδια κατάρτισης, καλλιεργεί αισιόδοξες προβλέψεις.

Επιπλέον, αν και σημειώθηκε εντυπωσιακή επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία, τα τελευταία χρόνια παραμένει ιδιαίτερα ισχυρή η δυσχέρεια ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, η προώθηση ενός σχεδίου κατάρτισης, όπως το πρόγραμμα «νέας διαπραγμάτευσης», απαιτεί για άλλη μια φορά τη διασύνδεση του επαγγελματικού με το απείθαρχο ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα¹⁵⁷.

Συμπερασματικά ο M.Blaug καταλήγει ότι, απαιτείται ριζική αλλαγή του σχολικού πολιτισμού, γεγονός φυσικά εξαιρετικά δύσκολο. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα παρακινήσουν τους «πρόωρους αποφοίτους» στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που οδηγούν στα πιστοποιητικά ή απολυτήρια δεξιοτήτας και ικανότητας. Δυστυχώς, η ίδια η διαδικασία της πιστοποίησης τείνει να κατανικήσει τους πρακτικούς στόχους της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αφού τελικά δεν υπάρχει καμία εύκολη απάντηση σε όλα αυτά τα βαθιά κοινωνικά οικονομικά και πολιτικά προβλήματα.

3.6.11 Συμπεράσματα για το ρόλο της εκπαίδευσης κατά τον M.Blaug.

Ο M.Blaug ήταν ένας από τους πρώτους οικονομολόγους που αναφέρθηκε στην έρευνα της εφαρμογής των οικονομικών ιδεών στη διαδικασία, στην παραγωγικότητα και στα προβλήματα της εκπαίδευσης. Ο κύριος σκοπός του, ήταν η επιστημονική ολοκλήρωση και ειδικότερα η ανάπτυξη του κλάδου εκπαίδευσης των οικονομικών. Επεκτάθηκε λοιπόν σε έννοιες, όπως εργατικό δυναμικό, ποσοστά επιστροφής, εκπαιδευτικός προγραμματισμός, χρηματοδότηση εκπαίδευσης και αύξηση εισοδήματος και εξέτασε την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων διαφορετικών κοινωνικών επιστημών στην προσπάθεια να εξηγήσει τον συσχετισμό μεταξύ αποδοχών και εκπαίδευσης.

Ο M. Blaug διακρίθηκε κυρίως, για την οικονομική αξία της εκπαίδευσης που συνδέεται κυρίως με τη θεωρία ανθρώπινου δυναμικού και για τις οικονομικές πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επίσης, διερεύνησε τους ενδοσχολικούς παράγοντες που ευθύνονται για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και τις παρεμβατικές θεραπείες για τον περιορισμό του προβλήματος της ανεργίας της νεολαίας.

¹⁵⁷ Blaug M. (1965), The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain, *Manchester School Of Economic And Social Studies*, Vol.33, No. 3, pp. 205-251 / Blaug M. (1985), Where Are We Now in Economics of Education?, *Economics of Education Review*, Vol. 4, issue 1, pp. 17-28 / Blaug M. (1993), Education and the Employment Contract, *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 21-33.

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα καταμετρούν τη γνωστική επίδοση και αναδεικνύουν τελικά ότι η γνώση δεν καθιστά τους αποφοίτους σχολείου λειτουργικούς. Η ανεργία των «*πρόωρων απόφοιτων σχολείου*» δεν οφείλεται στην αποτυχία να σημειώσουν καλές επιδόσεις στη βασική εκπαίδευση και στο επίπεδο εκπαιδευτικών γνώσεων που αποκόμισαν στο σχολείο. Κατά τον M.Blaug το συνολικό κλίμα προκαλείται από «*αποτελεσματικά γνωρίσματα συμπεριφοράς*», όπως ακρίβεια, προσήλωση, ευθύνη, κίνηση επιτεύγματος, συνεργασία και συμμόρφωση. Οι γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για τις περισσότερες εργασίες στη βιομηχανία και τη γεωργία κατά τον M.Blaug, προκύπτουν από τη διαδικασία πραγματικής εμπειρικής εκμάθησης, δηλαδή την εργασιακή κατάρτιση. Επομένως η βασική σχολική εκπαίδευση, δεν αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής κατάρτισης των εργαζομένων ώστε να καταστούν λειτουργικοί και παραγωγικοί στην επαγγελματική διαδικασία.

Τα κρίσιμα «*γνωρίσματα συμπεριφοράς*» που αποτελούν κατά μεγάλο μέρος την οικονομική αξία της εκπαίδευσης δεν μπορούν να μεταβιβαστούν άμεσα και αποτελεσματικά, αλλά μόνο ως υποκατάστατο, ως μια εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή που κατευθύνεται στη γνωστική επιμόρφωση. Ο M.Blaug πρότεινε ως τρόπο ενίσχυσης τη ριζική αλλαγή του σχολικού πολιτισμού, αν και παραδέχθηκε την δυσκολία της μεταβολής. Υπογράμμισε την ανάγκη προώθησης σχολικού περιβάλλοντος που εγγυάται την αλλαγή εκείνων των σχολικών επιλογών που κατατείνουν προς την αλλοτρίωση και την απόρριψη.

Ο M.Blaug ανέδειξε τα προβλήματα που ανακύπτουν στη διάκριση μεταξύ «*ακαδημαϊκής*» και «*επαγγελματικής*» εκπαίδευσης, όπου υποτίθεται ότι μόνο η «*επαγγελματική*» μπορεί να συνδεθεί με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αλλά το «*πρόγραμμα σπουδών*» στην εκπαίδευση ακαδημαϊκού ύφους, έχει τουλάχιστον να αντιμετωπίσει τον κόσμο της εργασίας που απαιτεί ρητό πρόγραμμα σπουδών χειρωνακτικών δεξιοτήτων στην επαγγελματική εκπαίδευση. Συχνές έρευνες ανέδειξαν ότι, ελάχιστοι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη γνωστική επιμόρφωση που διδάσκεται στα σχολεία, γεγονός που αποδίδεται όχι τόσο στο προβληματικό συνδυασμό εκπαίδευσης και εργασίας, όσο στο κεντρικό ρόλο των συναισθηματικών γνωρισμάτων συμπεριφοράς στην απόδοση εργασίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον M.Blaug, οφείλει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα παρακινήσουν τους νέους στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που οδηγούν στα πιστοποιητικά δεξιοτήτων και ικανότητας. Δυστυχώς, η διαδικασία της πιστοποίησης τείνει να κατανικήσει τους πρακτικούς στόχους της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αφού τελικά δεν υπάρχει καμία εύκολη απάντηση σε όλα αυτά τα βαθιά κοινωνικά οικονομικά και πολιτικά προβλήματα.

3.7. Γιώργος Ψαχαρόπουλος, ο Έλληνας οικονομολόγος των οικονομικών της εκπαίδευσης.

Ο Γιώργος Ψαχαρόπουλος έλαβε το Ph.D. οικονομικών από το πανεπιστήμιο του Σικάγο. Έχει διδάξει στο London School of Economics και στο πανεπιστήμιο της Αθήνας και της Χαβάης. Διετέλεσε ερευνητικό στέλεχος και ανώτερος σύμβουλος για θέματα εκπαίδευσης και ανθρώπινου δυναμικού στη Παγκόσμια Τράπεζα. Επίσης εκλέχθηκε βουλευτής στο Ελληνικό Κοινοβούλιο, το 2000-2004. Συμμετείχε ως σύμβουλος σε επιτροπές πολιτικού διαλόγου με τις κυβερνήσεις διάφορων χωρών και διετέλεσε σύμβουλος σε διεθνείς οργανισμούς, όπως Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων, Ηνωμένο Τμήμα Εργασίας, ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΟΣΑ και ΙΛΟ. Έλαβε διάφορα βραβεία και έτυχε παγκόσμιας αναγνώρισης για τη συνεισφορά του στον τομέα των οικονομικών της εκπαίδευσης. Τιμήθηκε με το σημαντικό βραβείο υποτροφιών της *Συγκριτικής και Διεθνούς Κοινωνίας της Εκπαίδευσης* και αργότερα διετέλεσε εκτελεστικός διευθυντής της. Είναι συντάκτης της *Διεθνούς Εγκυκλοπαίδειας της Εκπαίδευσης, των Οικονομικών της Αναθεώρησης της Εκπαίδευσης, του Ερευνητικού Παρατηρητή Παγκόσμιας Τράπεζας* και φιλοξενούμενος συντάκτης σε διάφορα περιοδικά εκπαίδευσης. Τέλος, παρατίθεται στο *Βιογραφικό Λεξικό των σημαντικών οικονομολόγων*.

Η έρευνα του Γ.Ψαχαρόπουλου εστιάζει στο ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Έχει δημοσιεύσει δεκάδες βιβλία και εκατοντάδες άρθρα σε ακαδημαϊκά περιοδικά, ενώ μεγάλο μέρος της εργασίας του μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες. Συνέγραψε και εξέδωσε περισσότερα από 30 βιβλία σχετικά με τα οικονομικά της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εγκυκλοπαίδειας «*Οικονομικά της Εκπαίδευσης*» (1987). Άρθρα του δημοσιεύτηκαν σε πολλά περιοδικά, όπως *Περιοδικό της Πολιτικής Οικονομίας, Ευρωπαϊκή Οικονομική Αναθεώρηση, Αναθεώρηση Οικονομικών και Στατιστικές, Περιοδικό του Ανθρώπινου Δυναμικού, Περιοδικό Οικονομικών Αναθεώρησης της Εκπαίδευσης και των Οικονομικών της Εκπαίδευσης*. Ο Γ.Ψαχαρόπουλος μελέτησε τον ακαδημαϊκό και λειτουργικό προγραμματισμό εργασίας, την κατάρτιση εργατικού δυναμικού, την ανάλυση κόστους-οφέλους των επενδύσεων στην εκπαίδευση, τη σχολική χρηματοδότηση, την αξιολόγηση της ένδειας και το σχεδιασμό της εκπαίδευσης. Συνέβαλε ιδιαίτερα με τη βιβλιογραφία του στη θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία των τομέων που σχετίζονται με τα οικονομικά, την εκπαίδευση και την κοινωνιολογία.

3.7.1. Ιστορική προοπτική, πολιτική και πρακτική της εκπαίδευσης.

Η προσπάθεια να προσδιοριστούν οι μελλοντικές ανάγκες της εκπαίδευσης ανάγεται χρονικά στη δεκαετία του '60. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ποικίλα πρότυπα χρησιμοποιήθηκαν με αποτυχία. Η εποχή μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο χαρακτηρίστηκε από εντατικό οικονομικό προγραμματισμό. Οι βιομηχανικές και αναπτυσσόμενες χώρες στόχευαν στην αύξηση της επένδυσης στο φυσικό κεφάλαιο, ώστε να εξασφαλίσουν ένα δεδομένο ποσοστό οικονομικής ανάπτυξης.

Η μεθοδολογική σύνδεση μεταξύ επένδυσης και οικονομικής ανάπτυξης, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, κυριαρχείται από ένα συντελεστή που καταδεικνύει το απαραίτητο ποσό κεφαλαίου ανά μονάδα παραγωγής. Στις αρχές της δεκαετίας του '60, η έννοια του φυσικού κεφαλαίου επεκτάθηκε και συμπεριέλαβε τον αποκαλούμενο όρο «*εργατικό δυναμικό υψηλού επιπέδου*», δηλαδή το απαραίτητο πλήθος επιστημόνων και μηχανικών που απαιτούνται σε μια μονάδα της παραγωγής στους διάφορους τομείς της οικονομίας¹⁵⁸. Ο προγραμματισμός εργατικού δυναμικού στο μεσογειακό πρόγραμμα του ΟΟΣΑ, άσκησε σημαντική επίδραση σε διάφορες χώρες στην προσπάθεια να προβλέψουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη των στόχων της οικονομικής ανάπτυξης.

Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO) και η Παγκόσμια Τράπεζα χρησιμοποίησαν το πρότυπο πρόβλεψης εργατικού δυναμικού προκειμένου να συμβουλέψουν τις χώρες σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται και συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη και στο σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Τα Υπουργεία Παιδείας και Εργασίας κάθε χώρας, συμμετείχαν στην πρόβλεψη εργατικού δυναμικού υλοποιώντας δύο παράλληλες επιστημονικές δραστηριότητες.

Αρχικά, στην ερευνητική μονάδα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο London School of Economics, οργανώθηκε ένα πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ακρίβειας πρόβλεψης του εργατικού δυναμικού. Στην ερευνητική μονάδα POMF, υπό τη διεύθυνση του καθηγητή M.Blaug, αναλύθηκαν σημαντικά στοιχεία προβλέψεων εργατικού δυναμικού, μεταξύ των οποίων και η σύγκριση του θεωρητικού πλάνου και της πραγματικότητας που κατέδειξε σημαντικότερα λάθη πρόβλεψης ακόμη και για το επάγγελμα των δασκάλων.

¹⁵⁸ Psacharopoulos George (1985), Returns on Education: A Further International Update and Implications, *Journal of Human Resources*, Vol. 20, No. 4, pp. 583–604.

Μια δεύτερη δραστηριότητα αφορούσε το *ανθρώπινο δυναμικό και τα οικονομικά της εκπαίδευσης*. Η ερευνητική ομάδα του ανθρώπινου δυναμικού δημιουργήθηκε από τους T.W.Schultz στο University of Chicago, G.Becker στο Columbia University και αργότερα ακολούθησε ο M.Blaug στο London School of Economics. Στον πυρήνα του ανθρώπινου δυναμικού βρίσκεται η θεωρία κόστους-οφέλους που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Σύμφωνα με τον Γ.Ψαχαρόπουλο οι εμπειρικές εφαρμογές απέδειξαν ότι πολλές χώρες χρειάζονται ως προτεραιότητα την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρά το εργατικό δυναμικό υψηλού επιπέδου που υπαγορεύεται χαρακτηριστικά από την εφαρμογή της πρόβλεψης εργατικού δυναμικού.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι που τα δύο πρότυπα των προαναφερομένων επιστημονικών ομάδων παράγουν διαμετρικά αποτελέσματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο κυριότερος όμως λόγος, αφορά ότι η πρόβλεψη εργατικού δυναμικού δεν λαμβάνει υπόψη τις σχετικές δαπάνες στα διαφορετικά επίπεδα καταρτισμένου εργατικού δυναμικού. Επίσης, σύμφωνα με τον Γ.Ψαχαρόπουλο, τα αναμενόμενα κέρδη της πρόβλεψης του εργατικού δυναμικού καταγράφονται περισσότερο ως αριθμοί ανθρώπων, παρά ως συσχετισμός της απαραίτητης καταρτισμένης εργασίας που συμβάλλει στην ατομική παραγωγικότητα. Επιπλέον, η πρόβλεψη εργατικού δυναμικού δεν υπεισέρχεται στις απολογιστικές δυνατότητες αντικατάστασης των διαφορετικών δεξιοτήτων, παρά μόνο παρεμβαίνει στην αντικατάσταση μεταξύ του κεφαλαίου και της εργασίας. Είναι ένα στατικό πρότυπο που παραβλέπει τις δυναμικές αλλαγές στην οικονομία, οι οποίες αποτελούν κατευθυντήρια δύναμη της οικονομικής ανάπτυξης.

Ως αποτέλεσμα του προγράμματος POMF και ανάλογων επιστημονικών μετρήσεων, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ILO μέχρι την δεκαετία του '80, διέκοψαν τη χρησιμοποίηση του εργατικού δυναμικού ως συνιστώμενη μεθοδολογία πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης σε οποιαδήποτε χώρα. Το αρχικά προτεινόμενο σχέδιο της Παγκόσμιας Τράπεζας μετετράπη αφού προώθησε περισσότερο την ανάπτυξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έναντι της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Περιληπτικά λοιπόν, εκφράζεται η ελπίδα για τον πρόωρο εντοπισμό των αναγκών επαγγελματικής ικανότητας και την προσπάθεια αναζωογόνησης της πρόβλεψης του εργατικού δυναμικού.

3.7.2. Ορισμός των Οικονομικών της Εκπαίδευσης.

Το θέμα είναι τόσο πολυδιάστατο, που ένας ορισμός σε μια μόλις φράση θα ήταν ατελής. "Οικονομικά της εκπαίδευσης" είναι το αντικείμενο μελέτης των οικονομολόγων εκπαίδευσης. Μια απλούστευση του ορισμού αποδέχεται ότι οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης παρέχουν ένα συμπληρωματικό και όχι ανταγωνιστικό τρόπο στη θεώρηση των ίδιων φαινομένων που απασχολούν την παιδαγωγική επιστήμη. Μάλιστα, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο τα οικονομικά της εκπαίδευσης διευρύνουν το φάσμα των αναλύσεων και άλλων κοινωνικών φαινομένων.

Τα οικονομικά της παιδείας είναι ένας κλάδος των οικονομικών που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια. Η βασική ιδέα, σύμφωνα με τον Γ.Ψαχαρόπουλο στην οποία στηρίζεται, είναι ότι η απόκτηση παιδείας ή εκπαίδευσης αποτελεί μια μορφή επένδυσης. Όπως σε κάθε άλλη επένδυση, έτσι και στην εκπαίδευση, το κόστος και τα οφέλη πρέπει να υπολογισθούν και η απόφαση να λάβει υπόψη την αναμενόμενη οικονομική αποδοτικότητα της επένδυσης.

Με αυτό τον τρόπο διευρύνεται το πεδίο για την οικονομική ανάλυση της ιδιωτικής ζήτησης για εκπαίδευση. Επίσης, διευρύνεται και η διατύπωση οικονομικών κριτηρίων για την παροχή εκπαιδευτικών επενδύσεων. Στη περιοχή του προγραμματισμού της παιδείας, οι οικονομολόγοι συνάντησαν πολλές δυσκολίες όπως άλλωστε και σε θέματα γενικού οικονομικού προγραμματισμού.

Ο προγραμματισμός και η ανάλυση της ζήτησης για εκπαίδευση δεν είναι τα μόνα θέματα, με τα οποία ασχολείται ο κλάδος των οικονομικών της παιδείας. Ασχολείται επίσης, με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, την επίδραση της παιδείας στην επαγγελματική δομή του εργατικού δυναμικού, την πολιτική προσλήψεων και προαγωγών των εργοδοτών, την κατανομή του εισοδήματος, τη μετανάστευση και κυρίως τις προοπτικές για οικονομική ανάπτυξη¹⁵⁹.

3.7.3. Η Μικροοικονομική Θεώρηση.

Στην βασική της μορφή, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου είναι πολύ απλή. Ο Γ.Ψαχαρόπουλος προτείνει να ξεχάσουμε προς το παρόν την εκπαίδευση που λαμβάνει κανείς στο σχολείο ή το πανεπιστήμιο.

¹⁵⁹ Ψαχαρόπουλος Γιώργος (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.14-15/ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.235-240.

Ας θεωρήσουμε ως κεφάλαιο την κατάρτιση που λαμβάνει κανείς μέσω της εμπειρίας ως εργαζόμενος σε ένα εργοστάσιο ή μια επιχείρηση. Αν και το άτομο δεν συμμετέχει σε επίσημα μαθήματα εργαζόμενου, τελικά *"μαθαίνει κάνοντας"*¹⁶⁰.

Φυσικά όλες οι δουλειές δεν οδηγούν στην ίδια μάθηση μέσω της εμπειρίας. Υπάρχουν δουλειές όπως του χειρώνακτα, που δε μαθαίνει πολλά σκάβοντας κάθε μέρα. Επίσης υπάρχουν δουλειές, όπως του τεχνίτη, που μπορεί να μάθει κανείς πολλά αν συνεργαστεί με ειδικευμένους τεχνίτες. Ας ονομάσουμε το χειρώνακτα *"λιγότερο μορφωμένο"* και το τεχνίτη *"περισσότερο μορφωμένο"*. Ο περισσότερο μορφωμένος κερδίζει για ένα διάστημα λιγότερα από το λιγότερο μορφωμένο, διότι θυσιάζει τα πιθανά κέρδη του στην προσπάθεια εκμάθησης. Δηλαδή, επενδύει στη μόρφωση μέσω εμπειρίας¹⁶¹.

Αποτελεί πραγματικά αντικείμενο έρευνας ποιο κεφάλαιο ή επένδυση αναφέρεται στην αποδοτικότητα. Ο πτυχιούχος του πανεπιστημίου επένδυσε πολλά χρήματα στη μακρόχρονη πορεία του σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, από νηπιαγωγείο, στοιχειώδη εκπαίδευση, γυμνάσιο, λύκειο, φροντιστήρια και πανεπιστήμιο.

Το άθροισμα όλων αυτών των χρημάτων, φυσικά με τον κατάλληλο ανατοκισμό, αποτελούν το *εκπαιδευτικό του κεφάλαιο*. Θεωρητικά τουλάχιστον, είναι δυνατή η μέση εκτίμηση της αποδοτικότητας αυτού του κεφαλαίου. Η βάση για την εκτίμηση της αποδοτικότητας των επενδύσεων στην παιδεία με την εκλεπτυσμένη μέθοδο είναι ένα *«καλά συμπεριφερόμενο»* προφίλ ηλικίας-εισοδήματος.

3.7.3.1. Κοινωνική αποδοτικότητα.

Η ανάλυση μετατίθεται από το ιδιωτικό στο κρατικό επίπεδο. Οι τύποι υπολογισμού είναι ακριβώς οι ίδιοι με αυτούς που υπολογίζεται η ιδιωτική αποδοτικότητα. Υπάρχει όμως, ριζική διαφοροποίηση των εννοιών που χρησιμοποιούνται σε σχέση με την ιδιωτική αποδοτικότητα.

Οι δύο μεγάλες εννοιολογικές διαφορές μεταξύ των δύο τύπων αποδοτικότητας κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο παρουσιάζονται στο σχήμα.

¹⁶⁰ Arrow K. J. (1962), The Economic Implications of Learning by doing, *Review of Economic Studies*, Vol. 29, No. 3, pp. 155-173.

¹⁶¹ Ψαχαρόπουλος Γιώργος (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.19.

**Σχήμα: Εννοιολογικές διαφορές μεταξύ Ιδιωτικής και Κοινωνικής Αποδοτικότητας
Επενδύσεων στην Παιδεία.**

Έννοια/Στοιχεία	Ιδιωτική Αποδοτικότητα	Κοινωνική Αποδοτικότητα
Κόστος	Μόνο ότι δαπανά το άτομο και η οικογένεια για εκπαίδευση	Ιδιωτικό κόστος συν ότι δαπανά το Κράτος για εκπαίδευση
Όφελος	Καθαρές διαφορές εισοδημάτων μεταξύ επιπέδων εκπαίδευσης	Διαφορές παραγωγικότητας μεταξύ επιπέδων εκπαίδευσης ή ακαθάριστες αποδοχές

Πηγή: Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), "Οικονομική της Εκπαίδευσης", Γ' Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.34.

Το ζητούμενο πλέον αφορά την επιστροφή απόδοσης της οικονομίας ενός κράτους, συγκριτικά με το απαιτούμενο μέγεθος της επένδυσης προκειμένου να μορφώσει κάποιον στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Επομένως, αυτό που ενδιαφέρει τον Γ.Ψαχαρόπουλο στην κοινωνική αποδοτικότητα είναι η παραγωγικότητα του πτυχιούχου που συγκρίνεται με την αντίστοιχη που παρουσιάζει ο απόφοιτος λυκείου. Γνωρίζουμε ότι, στην ιδιωτική αποδοτικότητα δε λαμβάνεται υπόψη η παραγωγικότητα, αλλά μόνο το εισόδημα που αποκτάται λόγω κατοχής του πτυχίου. Συνεπώς, το διαφυγόν εισόδημα μετατρέπεται σε «*διαφυγούσα παραγωγή*»¹⁶².

Στα πλαίσια της κοινωνικής αποδοτικότητας, το άμεσο κόστος επαυξάνεται με τα επιπλέον έξοδα που επιβαρύνουν την κοινωνία για να φοιτήσει ένα άτομο στο πανεπιστήμιο. Η μέτρηση της παραγωγικότητας είναι πραγματικά πολύ δύσκολη υπόθεση. Ας χρησιμοποιήσουμε ως πρώτη προσέγγιση την υπόθεση ότι, μόνο τα εισοδήματα των εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα ανταποκρίνονται στην παραγωγικότητα τους. Αυτό σημαίνει ότι στην κοινωνική αποδοτικότητα λαμβάνουμε υπόψη μόνο τον ιδιωτικό τομέα, σε αντίθεση με την ιδιωτική αποδοτικότητα, όπου εξετάζουμε τους μέσους όρους των εισοδημάτων τόσο του ιδιωτικού, όσο και του δημοσίου τομέα.

¹⁶² Ψαχαρόπουλος Γιώργος (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ' Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.35.

3.7.3.2. Κριτική της αποδοτικότητας των επενδύσεων στην παιδεία.

Στην έκθεση του υποδείγματος κόστους-οφέλους, ο Γ.Ψαχαρόπουλος χρησιμοποίησε τους όρους εισόδημα, μισθοί και παραγωγικότητα. Όλοι αυτοί οι όροι θα ήταν ισοδύναμοι σε μια ελεύθερη και τελείως ανταγωνιστική οικονομία, όπου ο κάθε εργαζόμενος αμείβεται σύμφωνα με την παραγωγικότητα του. Στην πράξη όμως, αυτό μπορεί να μη συμβαίνει και να υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ μισθών και παραγωγικότητας.

Ένα πρόσθετο θέμα αφορά το μέγεθος παραγωγής ανθρώπινου κεφαλαίου που πραγματικά δημιουργούν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια, τα οποία δεν συμβάλλουν απλώς στην επιλογή των ικανοτέρων. Στην προκειμένη περίπτωση, οι μεγαλύτερες αμοιβές των πλέον μορφωμένων οφείλονται στη εξυπνάδα τους παρά στην πρόσθετη εκπαίδευσή τους. Αυτή η κριτική του υποδείγματος αναφέρεται μόνο στην κοινωνική αποδοτικότητα. Η ιδιωτική αποδοτικότητα βασίζεται σε όσα κερδίζουν οι λιγότερο και οι περισσότερο μορφωμένοι, άσχετα αν αυτό οφείλεται στη μεγαλύτερη παραγωγικότητα ή εξυπνάδα των τελευταίων.

3.7.4. Μακροοικονομικά υποδείγματα.

3.7.4.1. Μη αγοραία οφέλη και εξωτερικότητες.

Τα οφέλη από την εκπαίδευση, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, είναι πολυδιάστατα και κατατάσσονται σε,

- Αγοραία, εξαρτώμενα αν υπάρχει μια τιμή στην αγορά, όπως οι μισθοί των πτυχιούχων πανεπιστημίου ή
- Μη - αγοραία, όπως η δυνατότητα κάποιου να είναι καλύτερα πληροφορημένος καταναλωτής λόγω του επιπέδου μόρφωσης του.
- Χρηματικά, ή
- Μη - χρηματικά, όπως η ικανοποίηση ανάγνωσης ενός βιβλίου ή η ακρόαση κλασικής μουσικής.
- Άμεσα, όπως ένας μεγαλύτερος μισθός που συνδέεται με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, ή
- Έμμεσα, όπως καλύτερες συνθήκες εργασίας για τους μορφωμένους που εργάζονται σε γραφείο με κλιματιστικό ή εντάσσονται σε ιδιωτικό ασφαλιστικό ταμείο.
- Ιδιωτικά, ή
- Κοινωνικά.

Εκτός της διαφοράς μισθών και παραγωγικότητας, η εκπαίδευση συνδυάζεται με θετικές εξωτερικότητες. Πρόκειται, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, για οφέλη που διαχέονται εκτός του εκπαιδευμένου ατόμου και σε άλλα μέλη της κοινωνίας. Η θεώρηση αυτή έχει σημαντικές συνέπειες στην ανάλυση και στον προγραμματισμό της παιδείας. Ο λόγος είναι ότι όταν υπάρχουν εξωτερικότητες, ίσως να επιβάλλεται η επιδότηση των σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, οι *εξωτερικότητες*¹⁶³ επηρεάζουν όλο το κοινωνικοοικονομικό φάσμα στους εξής τομείς :

- Καλύτερη υγεία εργαζομένου, συζύγου, παιδιών, τρίτων λόγω καλύτερης πληροφόρησης σε θέματα διατροφής, άσκησης και υγείας.
- Μεγαλύτερη ποσότητα και καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης για όλους, γιατί όσο ανεβαίνει το εκπαιδευτικό επίπεδο μιας γενιάς, τόσο περισσότερη εκπαίδευση απαιτούν τα παιδιά τους.
- Σεβασμός προς το περιβάλλον.
- Κοινωνική συνοχή και κοινωνικό κεφάλαιο.
- Μικρότερη γονιμότητα που είναι ιδιαίτερα σημαντική για χώρες χαμηλού κατά κεφαλή εισοδήματος που αντιμετωπίζουν πληθυσμιακό πρόβλημα.
- Καταναλωτική αποτελεσματικότητα με αποφυγή αγοράς πλαστών αγαθών.
- Μεγαλύτερη τάση για αποταμίευση.
- Ενίσχυση του δημοκρατικού πολιτεύματος, γιατί όσο πιο μορφωμένος είναι κανείς, επιλέγει και ψηφίζει ορθότερα.
- Περισσότερη ίση και δίκαιη διανομή εισοδήματος.
- Καλύτερη ενδοσυζυγική παραγωγικότητα, με την έννοια ότι οι μορφωμένοι είναι πιθανό να επιλέξουν ιδανικότερο σύντροφο.
- Αύξηση αποτελεσματικότητας κατά την εύρεση εργασίας και λιγότερη ανεργία.
- Μεγαλύτερη τάση για φιλανθρωπία.
- Εφευρέσεις και υιοθέτηση τεχνολογίας που μετατρέπονται σε δημόσια αγαθά.
- Μικρότερο βάρος στο κράτος για κοινωνική βοήθεια.

Τα οφέλη από την εκπαίδευση, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, δεν είναι μόνο άμεσα οικονομικά, αλλά έχουν ποικίλες προεκτάσεις και σε άλλους τομείς της ζωής που ορίζονται ως *εξωτερικότητες*. Μελέτες στις Η.Π.Α. απέδειξαν ότι, τα άτομα με πανεπιστημιακή μόρφωση εκλαμβάνουν καλύτερα τα συμπεράσματα των ερευνών.

¹⁶³ Ψαχαρόπουλος Γιώργος (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.65-67.

3.7.4.2. Εκτίμηση μη αγοραίων ωφελειών.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος αναφέρεται στους Haveman και Wolfe (1984) που επινόησαν μια σημαντική μεθοδολογία για την εκτίμηση των έμμεσων οφελών της εκπαίδευσης, η τιμή των οποίων δεν παρατηρείται στην αγορά.

- **Μακροζωία**

Οι άνθρωποι διατίθενται να πληρώσουν για την αύξηση των ετών ζωής, η οποία μπορεί να γίνει μέσω ιατρικών επισκέψεων. Η εκπαίδευση επηρεάζει τη μακροζωία. Γνωρίζουμε πόσο διατιθέμενοι είναι οι καταναλωτές να πληρώσουν για τη βελτίωση της υγείας μέσω ιατρικών επισκέψεων, αλλά δεν υπάρχει αντίστοιχη μέτρηση για την τιμή της εκπαίδευσης.

- **Σχολική πρόοδος**

Η Λατινική Αμερική έχει το ρεκόρ της πολλαπλής επανάληψης των σχολικών τάξεων από τους μαθητές με άμεσο αποτέλεσμα τη σπατάλη των πόρων. Επομένως, η επανάληψη των τάξεων μπορεί να θεωρηθεί σαν το αντίστροφο ενός αγαθού που επηρεάζεται μεταξύ των άλλων από το οικογενειακό εισόδημα και την εκπαίδευση της μητέρας.

3.7.4.3. Θεωρία Ενδογενούς Οικονομικής Ανάπτυξης.

Οι νέες θεωρίες ανάπτυξης διατυπώθηκαν, κυρίως από τους **Lucas** και **Romer** και έχουν σαν αφετηρία ότι η εκπαίδευση δημιουργεί θετικές εξωτερικές οικονομίες, πράγμα που σημαίνει ότι σε μια χώρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, όλοι οι άλλοι συντελεστές παραγωγής θα λειτουργούν αποτελεσματικά. Κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, άμεσο συμπέρασμα είναι το ότι όσο αυξάνεται το εισόδημα, τόσο θα αυξάνεται και η εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της καταναλώνει εισόδημα που αναλύεται σε,

- διαφυγόντα εισοδήματα και
- άμεσο ιδιωτικό και κοινωνικό κόστος.

Συνεπώς, η εκπαίδευση συμβάλλει με δύο τρόπους στην οικονομική μεγέθυνση,

- ως κοινός συντελεστής παραγωγής, όπως διατύπωσε το πρώτο κύμα της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Schultz).
- και σαν πολλαπλασιαστικός όρος εκτός συναρτήσεως, δηλαδή το εκπαιδευτικό επίπεδο της χώρας επηρεάζει όλους τους άλλους συντελεστές παραγωγής να είναι πιο παραγωγικοί¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Ψαχαρόπουλος Γιώργος (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.71.

3.7.5. Ποιοτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης.

Ο όρος "ποιότητα της εκπαίδευσης" χρησιμοποιείται με προχειρότητα. Η μέτρηση της ποιότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας εξακολουθεί να είναι κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, ένα από τα πιο δύσκολα θέματα της σύγχρονης έρευνας στον κλάδο.

Βασικά διακρίνεται μεταξύ δύο προσεγγίσεων στον ορισμό και τη μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

- ποιότητα που βασίζεται στις εισροές (input) στο σύστημα, και
- ποιότητα που βασίζεται στις εκροές (output).

Ιστορικά η μέθοδος των εισροών ήταν η πρώτη που εφαρμόστηκε, ενώ η μέθοδος των εκροών είναι πιο σύγχρονη και απαιτεί μετρήσεις και στοιχεία που δεν ήταν διαθέσιμα πριν από μερικά χρόνια.

Το θέμα συνδέεται με τη γενική αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία θα μπορούσε να διαχωριστεί σε,

- εσωτερική αποτελεσματικότητα (internal efficiency) και
- εξωτερική αποτελεσματικότητα (external efficiency).

3.7.5.1. Μέθοδος των εισροών.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος αναφέρεται στην εκτίμηση των ακόλουθων μεγεθών.

- **Δαπάνη κατά μαθητή/φοιτητή.**

Αυτός είναι ο παραδοσιακός και πιο εύκολος τρόπος για να μετρήσει κανείς φαινομενικά την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η μέθοδος συνίσταται στην απλή διαίρεση του ποσού δαπανών σε ένα ορισμένο κύκλο εκπαίδευσης δια του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών/φοιτητών. Η σύγκριση του κόστους κατά μαθητή μεταξύ διαφόρων σχολικών μονάδων, περιοχών μιας χώρας και άλλων χωρών, εφόσον το κόστος εκφράζεται σε συγκρίσιμες μονάδες σταθερής αγοραστικής αξίας, οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το κόστος κατά μαθητή, τόσο καλύτερη είναι η εκπαίδευση που λαμβάνει.

- **Ποσοστό της συνολικής διαθέσιμης κρατικής δαπάνης στην εκπαίδευση.**

Η θεωρία βασίζεται στο μέτρο που εκτιμά ότι όσα περισσότερα δαπανά μια χώρα από τον κρατικό προϋπολογισμό για εκπαίδευση, τόσο καλύτερη θα είναι η ποιότητα της. Το μέτρο αυτό είναι πάρα πολύ δημοφιλές, λόγω της απλότητας και συγκρισιμότητας του μεταξύ διαφόρων χωρών. Το ποσοστό που δαπανάται στην παιδεία είναι ένα από τα βασικά επιχειρήματα φοιτητικών κινημάτων ανά τον κόσμο για την αναβάθμιση της.

- **Ποσοστό δαπάνης του εθνικού εισοδήματος για την παιδεία.**

Το μέτρο αυτό είναι παρόμοιο με το προηγούμενο, με εξαίρεση ότι περιλαμβάνει και τις ιδιωτικές δαπάνες των νοικοκυριών για εκπαίδευση.

- **Λόγος διδασκομένων/διδασκόντων.**

Αυτό το μέτρο είναι ένας πολύ δημοφιλής τρόπος για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, δηλαδή όσο λιγότεροι μαθητές συμμετέχουν σε μια τάξη, τόσο καλύτερη υποτίθεται ότι είναι η μάθηση.

- **Ποσοστό των μισθών των δασκάλων στη συνολική εκπαιδευτική δαπάνη.**

Σε όλες τις χώρες του κόσμου, το μεγαλύτερο μέρος της άμεσης δαπάνης για εκπαίδευση αναφέρεται στους μισθούς των δασκάλων και των καθηγητών. Φυσικά η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί και άλλες εισροές (inputs), όπως παιδαγωγικό υλικό, βιβλία, γραφική ύλη, υπολογιστές και αίθουσες¹⁶⁵.

Σε πολλές χώρες που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, η πληρωμή των μισθών των δασκάλων προέχει, ενώ οι δαπάνες για τις υπόλοιπες εισροές αμελούνται. Επομένως, όταν σε μια χώρα το ποσοστό των δαπανών για τους μισθούς των δασκάλων είναι της τάξεως άνω του 90%, υποτίθεται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι χειρότερη από μια άλλη χώρα όπου το σχετικό ποσοστό είναι μόνο 70%.

3.7.5.2. Μέθοδος των εκροών.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος αναφέρεται στην εκτίμηση των ακόλουθων μεγεθών.

- **Λόγος αποφοίτων - εισερχομένων.**

Η λογική του μέτρου βασίζεται στην παραδοχή ότι όσοι περισσότεροι απόφοιτοι παράγονται από ένα εκπαιδευτικό κύκλο, σε σχέση με τους εισερχόμενους, τόσο αποτελεσματικότερο είναι το σύστημα.

Έτσι, αν σε μια χώρα της Λατινικής Αμερικής μόνο το 50% των μαθητών που εισέρχονται στην πρώτη δημοτικού αποπερατώνουν τη βασική εκπαίδευση, τότε το σύστημα δεν είναι αποτελεσματικό σε σχέση με τις Ευρωπαϊκές χώρες όπου το 90% των μαθητών αποφοιτούν. Επίσης σε χώρες, όπως η Ολλανδία, η χρηματοδότηση των πανεπιστημίων γίνεται σύμφωνα με τους αποφοίτους που αποφοιτούν παρά με τον αριθμό των φοιτητών που εισάγονται.

¹⁶⁵ Ψαχαρόπουλος Γιώργος (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.73-75.

- **Γνωστική επίδοση.**

Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη μέτρηση της ικανοποιητικής εκμάθησης των μαθητών/φοιτητών που έλαβαν το γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή υπολογίζει την επίδοση τους σε συγκεκριμένα μαθήματα. Φυσικά, η μέθοδος αυτή είναι περισσότερο χρονοβόρος και πολυδάπανη σχετικά με τις προηγούμενες, διότι προϋποθέτει ατομική εξέταση των μαθητών. Στη μέθοδο αυτή στηρίζεται η διεθνής οργάνωση μέτρησης της γνωστικής επίδοσης IEA¹⁶⁶.

- **Προστιθέμενη αξία γνωστικού αντικειμένου.**

Η μέθοδος αυτή συνίσταται στη μέτρηση της μάθησης του γνωστικού αντικειμένου από μια τάξη ή ορισμένους μαθητές σε σημείο χρόνου t και επανάληψη του τεστ στα ίδια υποκείμενα σε χρόνο $t+1$ ώστε να διαπιστωθεί η προστιθέμενη γνώση, μεταξύ της αρχής και του τέλους της σχολικής χρονιάς. Η μέθοδος αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί χρησιμοποιείται για πειραματισμό ορισμένων εκπαιδευτικών μεθόδων. Επιτυγχάνεται διακρίνοντας άλλοτε μεταξύ τάξεων με διαφορετικό επίπεδο δασκάλων, είτε για μαθητές που χρησιμοποίησαν διαφορετικό εκπαιδευτικό εγχειρίδιο.

- **Κόστος-αποτελεσματικότητα.**

Η μέτρηση αυτή συνδυάζει κατά κάποιο τρόπο τις μεθόδους εισροών και εκροών, με την έννοια ότι αναζητεί το φτηνότερο τρόπο, διάσταση κόστους input, για την επίτευξη ενός επιθυμητού αντικειμένου, διάσταση output, όπως η αύξηση του ρυθμού των αποφοίτων κατά 10% ή του γνωστικού αντικειμένου κατά 20%.

3.7.6. Μικροοικονομικό υπόδειγμα διανομής.

Σε μια ακραία θεωρητική περίπτωση, αν όλα τα άτομα είχαν το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης, και η εκπαίδευση ήταν ο μόνος παράγοντας που προσδιορίζει τα εισοδήματα, τότε η κατανομή του εισοδήματος θα ήταν τετριμμένη με την έννοια της πλήρους ισότητας.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος διατυπώνει ότι, αν μερικοί λάβουν μεγαλύτερη εκπαίδευση από τους άλλους, τότε δημιουργούνται και ανισότητες στην διανομή του εισοδήματος. Το θέμα πλέον μετατίθεται στην αναζήτηση των αιτίων όπου μερικοί παίρνουν μεγαλύτερη εκπαίδευση από άλλους.

¹⁶⁶ (International Association for the Measurement of Educational Achievement), Science Achievement in the Primary School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill, MA:Boston College, 1997.

Στο θεωρητικό επίπεδο, ο Gary Becker πρόσθεσε δύο μεταβλητές όπου τα άτομα διαφέρουν.

- Την ικανότητά τους για μάθηση και
- Το κόστος της μάθησης.

Αν όλα τα άτομα σε μια χώρα είχαν την ίδια ικανότητα για σπουδές και το ίδιο κόστος του χρήματος που δαπανούν για εκπαίδευση, τότε θα παρατηρούσαμε ότι όλοι θα σπούδαζαν για 12 χρόνια. Αυτό φυσικά δε συμβαίνει στην πράξη. Ο λόγος που μερικά άτομα σπουδάζουν μόνο 8 χρόνια, ενώ κάποια άλλα 16, έγκειται στο γεγονός ότι τα άτομα διαφέρουν στις πνευματικές και τις οικονομικές δυνατότητες τους. Έτσι η καμπύλη του οριακού κόστους του φτωχού βρίσκεται υψηλότερα του πλούσιου. Συνεπώς, ο φτωχός σπουδάζει 8 μόνο έτη εκπαίδευσης, ενώ ο πλούσιος 16. Το ίδιο συμβαίνει και με τη διαφορά σε πνευματική ικανότητα μεταξύ ατόμων. Ο εξυπνότερος επενδύει σε μεγαλύτερη ποσότητα εκπαίδευσης από τον λιγότερο ικανό.

3.7.6.1. Ισότητα ευκαιριών.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος διατυπώνει ότι οι όροι *ισότητα* και *ισότητα ευκαιριών* συχνά χρησιμοποιούνται εναλλάξ, ενώ σημαίνουν πολύ διαφορετικά πράγματα.

- Ισότητα σημαίνει ότι όλοι είναι, ή θα πρέπει να είναι, ίσοι ως προς κάποιο κριτήριο, όπως την αποκτούμενη ποσότητα της εκπαίδευσης, την ποιότητα της, ή το εισόδημα τους.
- Ισότητα ευκαιριών σημαίνει ακριβώς αυτό που λέει η έκφραση, δηλαδή ότι, όλοι μπορούν να έχουν την ευκαιρία, αν θέλουν, να επενδύσουν σε περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης, να πάνε σε ένα σχολείο καλύτερης ποιότητας, ή να αποκτήσουν ένα μεγαλύτερο εισόδημα.

Η ισότητα είναι μια ουτοπία, διότι δεν είναι εκ φύσεως δυνατό να έχουν όλοι το ίδιο ανάστημα, ομορφιά, εκπαίδευση και εισόδημα. Σε όσες χώρες επιχειρήθηκε το σύστημα κατέρρευσε. Επομένως ένας πιο ρεαλιστικός στόχος είναι η παροχή *ευκαιριών* προς ισότητα. Ένας άλλος παράγοντας που υπεισέρχεται στο θέμα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, είναι το χρονικό σημείο που γίνεται η αναφορά. Το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών εισάγεται σε όλα τα στάδια της ηλικίας του ατόμου, με διαφορετικό τρόπο για κάθε στάδιο.

- Το πρώτο στάδιο που μπαίνει το θέμα της ισότητας, είναι η *νηπιακή ηλικία*.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος παρατηρεί ότι τα παιδιά πλουσιότερων οικογενειών είναι καλύτεροι μαθητές από τους γόνους φτωχών οικογενειών. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα πλούσια παιδιά έχουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον καλύτερες παραστάσεις.

Σε αυτά τα πλαίσια, ένα κατάλληλο μέτρο προς εφαρμογή ισότητας, είναι να προσφέρουμε στα φτωχότερα παιδιά, καλές εικόνες μέσα στο νηπιαγωγείο, σαν εκείνες που έχουν τα ευκατάστατα παιδιά.

- Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη *δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, δηλαδή στα χρόνια 12 -18. Εδώ υπάρχουν δύο φιλοσοφίες.

Στη πρώτη εκδοχή, το γυμνάσιο και το λύκειο θα πρέπει να έχουν την κλασική ύλη, ακαδημαϊκού τύπου.

Η δεύτερη φιλοσοφία, έχει την αφετηρία της στην Αγγλία, που χαρακτηριζόταν, ανέκαθεν, από μεγάλες ταξικές διαφορές. Η εργατική κυβέρνηση μετά το 1945 θεώρησε ότι τα σχολεία πρέπει να είναι ενιαία. Έτσι, σε πολλά μέρη του κόσμου, εισάγονται στο σχολείο μαθήματα πρακτικής φύσης, με στόχο να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν και τα χέρια τους. Στα σχολικά πλαίσια μπορούσε κανείς να μάθει να κάνει ηλεκτροσυγκόλληση, ή να γίνει υδραυλικός.

Η άποψη αυτή πέρασε και στις υπανάπτυκτες χώρες. Η συγκεκριμένη θεώρηση αποτελεί μια διάσταση της ισότητας στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, το σύστημα οδηγήθηκε σε παταγώδη αποτυχία, κυρίως, λόγω των αντιδράσεων που προέβλεπαν τόσο τα παιδιά, όσο και οι γονείς που έβλεπαν ότι οι ευκαιρίες για οικονομική, και όχι μόνο, αποκατάσταση βρίσκονται στην ακαδημαϊκή μόρφωση.

- Το τρίτο στάδιο, εντοπίζεται στην ηλικία των 18 και αναφέρεται στα κριτήρια εισαγωγής στο *πανεπιστήμιο*¹⁶⁷.

Οι εξετάσεις για την ανάδειξη των πιο ικανών μαθητών είναι ένας τρόπος ο οποίος όμως δεν εξασφαλίζει αναγκαστικά ισότητα. Κατά τους αντιφρονούντες, αυτό το σύστημα δεν επιλέγει μόνο τους περισσότερο ικανούς, αλλά ταυτοχρόνως και τους περισσότερο πλούσιους που διαθέσαν τα απαραίτητα χρήματα για την προετοιμασία.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος καταγράφει ότι το σύστημα που θεωρείται περισσότερο εξισωτικό και παράλληλα αποτελεσματικό εφαρμόζεται στην Ολλανδία, όπου οι υποψήφιοι επιλέγονται με κλήρο και υπό την βασική προϋπόθεση να μην φοιτούν στο πανεπιστήμιο για αρκετά χρόνια.

¹⁶⁷ Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 90-92 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), *Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση*, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1, σελ.7-18 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1989), *Εκπαίδευση και Εργασία: Το Αιώνιο Χάσμα και Τρόποι για την Αντιμετώπιση του*, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος 2, Αριθμός 2, σελ.129-133.

3.7.6.2. Εκπαίδευση και διανομή εισοδήματος.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος επικαλείται την προφανή άμεση σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και διανομής εισοδήματος. Ο δεσμός μεταξύ των δύο είναι ότι η παροχή ενός είδους εκπαίδευσης σε μια ομάδα ατόμων, επηρεάζει τα εισοδήματά τους σε σχέση με άλλες ομάδες ατόμων που έλαβαν λιγότερη ή περισσότερη εκπαίδευση. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα, ως συνέπεια αύξησης των εκπαιδευτικών ευκαιριών, καλύτερεύει η χειροτερεύει η διανομή εισοδήματος.

Η απάντηση έγκειται στο επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχονται οι ευκαιρίες. Η παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης σε μια χώρα χαμηλού κατά κεφαλή εισοδήματος είναι εξισωτική, ενώ η παροχή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάνει τη διανομή του εισοδήματος πιο άνιση. Παράλληλα, εφόσον έχουμε δεχθεί την αναλογική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και το εισόδημα, συμπεραίνουμε ότι τα άτομα με χαμηλούς μισθούς, είναι άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Μια εναλλακτική εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει πρωτίστως στην αύξηση του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της ανισότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί μία ομάδα ατόμων με δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εισοδήματα πάνω από το μέσο όρο, λαμβάνει ακόμα υψηλότερα εισοδήματα λόγω του πανεπιστημιακού πτυχίου.

Αντίθετα, μία άλλη εκπαιδευτική πολιτική που σκοπεύει στην αύξηση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μορφωθούν και οι αγράμματοι, θα είχε σαν αποτέλεσμα την μείωση ανισοκατανομής του εισοδήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί μία ομάδα ατόμων, οι αγράμματοι με τα χαμηλότερα εισοδήματα στην κατανομή, θα επιτύχουν ανώτερα εισοδήματα και επομένως η κατανομή θα συμπτυχθεί προς τον μέσο, παρουσιάζοντας μικρότερη διακύμανση.

3.7.6.3. Φυλετικές διακρίσεις στις αμοιβές.

Η σχέση εκπαίδευσης και αμοιβών συνδέεται στενά με το θέμα των φυλετικών και άλλων διακρίσεων κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες οι νέγροι κερδίζουν πολύ λιγότερα από τους λευκούς, έστω και αν έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι γυναίκες κερδίζουν κατά μέσον όρο περίπου τα δύο τρίτα του ποσού που κερδίζουν οι άντρες σχεδόν σε όλο τον κόσμο. Αυτό παρατηρείται σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι οι εργαζόμενες γυναίκες έχουν ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο από το αντίστοιχο των ανδρών.

Αρχικά το θέμα της αποδοτικότητας είναι μία *σχετική* έννοια μισθών μεταξύ περισσότερο και λιγότερο μορφωμένων γυναικών. Άσχετα με τα απόλυτα μεγέθη των μισθών των δύο ομάδων, η αποδοτικότητα που είναι ένα μέτρο σχετικών και όχι απολύτων μισθών, είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες από τους άντρες.

Σχετικά με τις διαφορές σε απόλυτο μισθό μεταξύ ανδρών και γυναικών, ο Γ.Ψαχαρόπουλος θέτει προσωρινά εκτός μελέτης λόγους, όπως η παράδοση και η νοοτροπία. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η παραγωγικότητα του ατόμου εξαρτάται από την επένδυση που έχει κάνει στα δύο είδη του κεφαλαίου.

- *εκπαίδευση* και
- *εμπειρία* που μετράται με τα χρόνια προϋπηρεσίας¹⁶⁸.

Μια πρώτη πηγή διαφοράς εισοδημάτων μεταξύ ανδρών και γυναικών που κάθε εργοδότης αποκαλεί "*θεμιτή*", είναι ότι κατά μέσο όρο οι γυναίκες αποσύρονται από την αγορά εργασίας για ένα χρονικό διάστημα για λόγους βιολογικούς και ανατροφής παιδιών. Επομένως, οι γυναίκες έχουν λιγότερο ανθρώπινο κεφάλαιο από τους άνδρες και αμείβονται χαμηλότερα. Φυσικά αυτό το επιχείρημα δεν θα έστεκε εφόσον σε μια κοινωνία θα παρέχονταν διευκολύνσεις στη μητέρα, όπως παιδικοί σταθμοί και άδεια συζύγου λόγω τοκετού. Μια άλλη γραμμή έρευνας προσπαθεί να διαχωρίσει το μέρος της διαφοράς εισοδημάτων ανδρών και γυναικών που θα μπορούσε να θεωρηθεί *θεμιτή*. Από το άλλο μέρος όπου η διαφορά δεν "*εξηγείται*", θα μπορούσε να θεωρηθεί καθαρή διάκριση εναντίον των γυναικών στην αγορά εργασίας. Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι μία χώρα, τόσο μεγαλύτερο είναι το *θεμιτό* μέρος, πράγμα που σημαίνει ότι γίνονται λιγότερες διακρίσεις.

Σε μια έρευνα στην Ελλάδα χρησιμοποιώντας ατομικά στοιχεία του 1977, ο Γ.Ψαχαρόπουλος διαπίστωσε ότι οι γυναίκες κερδίζουν το 65% των ανδρών. Αυτή η ακαθάριστη διαφορά μισθών αναλύθηκε σε δύο μερίδες με την οικονομετρική μέθοδο του Oaxaca (1973). Το ύψος κερδών των γυναικών εφόσον διέθεταν το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο των ανδρών και το υπόλοιπο που πρέπει να οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό σε διακρίσεις. Έτσι βρέθηκε ότι το *θεμιτό* μέρος της διαφοράς εισοδημάτων αποτελεί μόνο το 11%, ενώ το *αθέμιτο* ανέρχεται στο 89%¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 97-99.

¹⁶⁹ Psacharopoulos G. (1983), Sex discrimination in the Greek labour market, *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 1, pp. 339-358.

3.7.6.4. Γενική και ειδική κατάρτιση.

Μία από τις πολλές πνευματικές συμβολές του Gary Becker στην οικονομική της εργασίας, είναι η διάκριση μεταξύ δύο ειδών κατάρτισης (*on the job training*) που μπορεί να προσφέρει μια εταιρεία στους εργαζόμενους:

- γενική (*general*) και
- εξειδικευμένη (*specific*).

Η διαφορά μεταξύ των δύο ειδών της ενδοεπιχειρηματικής κατάρτισης κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο έχει ως εξής.

- Όταν οι γνώσεις που λαμβάνει ένας εργαζόμενος μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αλλού, τότε το άτομο αυτό έχει πάρει γενική εμπειρία μέσα στη δουλειά του, όπως η εκμάθηση επεξεργασίας κειμένου στον υπολογιστή.
- Το βασικό χαρακτηριστικό της εξειδικευμένης εμπειρίας είναι ότι οι γνώσεις που αποκτώνται συνήθως δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αλλού, όπως η κατασκευή ενός συγκεκριμένου microchip.

Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί έχει επιπτώσεις στις διαφορές των εισοδημάτων μεταξύ ατόμων που φαινομενικά τουλάχιστον έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και η εκπαίδευση, αλλά διαφέρουν μόνο στο είδος της κατάρτισης που λαμβάνουν στην επιχείρηση. Εφόσον οι άλλοι παράγοντες παραμένουν σταθεροί, αυτοί που λαμβάνουν γενική κατάρτιση θα έχουν χαμηλότερο μισθό από αυτούς που λαμβάνουν εξειδικευμένη κατάρτιση. Αυτό συμβαίνει διότι ο γενικά εκπαιδευμένος υπάλληλος "πληρώνει" για την εκπαίδευση που λαμβάνει στα πλαίσια της επιχείρησης, ουσιαστικά μέσω μειωμένων μισθών, ενώ ο εξειδικευμένος εργαζόμενος πληρώνεται σύμφωνα με την παραγωγικότητα του.

3.7.6.5. Αναδική αγορά εργασίας.

Στη δεκαετία του 1970, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υπέστη όπως είδαμε σοβαρή κριτική. Κατέγραψε ότι, παρόλο που η εκπαίδευση είναι μια καλή επένδυση για όσους ανήκουν στην πρωτεύουσα (primary) αγορά εργασίας, η παροχή πρόσθετης εκπαίδευσης στους εργαζομένους στο δευτερεύον τμήμα (secondary) δεν βοηθά να αποκτήσουν μεγαλύτερα εισοδήματα.

Η διαφοροποίηση της αγοράς εργασίας σε δύο ή και περισσότερα τμήματα κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο βασίζεται στην ταξινόμηση των συνθηκών εργασίας σε "καλές" και σε "κακές".

Οι καλές συνθήκες περιλαμβάνουν δουλειές γραφείου, κλιματιζόμενα κτίρια, μονιμότητα, υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και εισοδήματα. Οι κακές συνθήκες χαρακτηρίζονται από μη μονιμότητα, ανθυγιεινές συνθήκες εργασίας, χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και μικρά εισοδήματα.

Μία άλλη διάσταση που διαφοροποιεί το "καλό" από το "κακό" τμήμα της αγοράς εργασίας, είναι ότι οι εργαζόμενοι στο πρώτο απολαμβάνουν τα οφέλη μιας εσωτερικής αγοράς εργασίας. Στην περίπτωση που μια εταιρεία χρειάζεται να προσλάβει ένα νέο στέλεχος, αντί να αποταθεί στην εξωτερική αγορά, μπορεί να προαγάγει ένα άτομο που είναι ήδη ενταγμένο στους κόλπους της.

Η λειτουργία της εσωτερικής αγοράς εξηγεί σε ένα βαθμό, γιατί πολλές φορές δεν απολύεται ένας μη παραγωγικός υπάλληλος. Αυτό, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, συμβαίνει γιατί εντός της επιχείρησης, ο εργαζόμενος αυτός έχει συσσωρεύσει "*κοινωνικό κεφάλαιο της εταιρείας*", δηλαδή γνωρίζει πολλές διαδικασίες σχετικά με την επιχείρηση. Εφόσον η επιχείρηση επιχειρούσε την πρόσληψη ενός νέου εργαζομένου, θα προκαλούσε ακριβότερη επιλογή ως μορφή διαφυγόντος προϊόντος.

Αν υποθέσουμε ότι οι εργαζόμενοι σε ένα γραφείο ανήκουν στο ανώτερο στρώμα, ενώ οι εργάτες και οι τεχνίτες βρίσκονται στο κατώτερο, τότε η εκπαίδευση ωφελεί τους πρώτους, αλλά όχι και τους δεύτερους. Η διάκριση αυτή έχει άκρως *σημαντικές επιπτώσεις στην άσκηση οικονομικής πολιτικής*, αφού όσοι ανήκουν στο κατώτερο στρώμα, έχουν "*εγκλωβιστεί*" σε αυτό.

Το "*ανώτερο*" στρώμα χαρακτηρίζεται από "*καλές*" και υψηλά αμειβόμενες δουλειές, ενώ το "*κατώτερο*" στρώμα απασχολείται στις "*κακές*" δουλειές με χαμηλούς μισθούς. Η γραμμή που διαχωρίζει τα δύο στρώματα, δείχνει ότι δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους, δηλαδή ακόμα και αν εκπαιδευτεί περισσότερο ο εργάτης του χαμηλού στρώματος, δεν θα μπορέσει να διαπεράσει και να απολαύσει τα υψηλότερα εισοδήματα του ανωτέρου στρώματος¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.100-101 / Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα / Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), *Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση*, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1, σελ. 7-18 / Ψαχαρόπουλος Γ. (2000), *Παιδεία, Κράτος και Ανταγωνιστικότητα: Για μια Βελτίωση της Σχέσης*, *Τόμος προς τιμή Ανδρέα Καζαμίας*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 549-565.

3.7.7. Κόστος και χρηματοδότηση.

Το κόστος της εκπαίδευσης κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο διαιρείται σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

- Το έμμεσο κόστος δεν είναι τίποτε άλλο από το διαφυγόν εισόδημα ή παραγωγή κατά τη διάρκεια που ο μαθητής/φοιτητής βρίσκεται στο θρανίο αντί στο χώρο της εργασίας.
- Το άμεσο κόστος είναι αυτό που δαπανάται από το κράτος και τις οικογένειες για την αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ας σημειωθεί ότι το έμμεσο και μη φανερό κόστος ισούται περίπου με το άμεσο κόστος. Ακόμα και το άμεσο κόστος της εκπαίδευσης μπορεί να μην είναι απολύτως φανερό όταν χρηματοδοτείται από το κράτος. Συνεπώς σε κάθε εξέταση του κόστους της εκπαίδευσης εγείρεται δικαίως το ερώτημα, ποιος πληρώνει.

Μία από τις μικρές συμβολές της οικονομικής της εκπαίδευσης κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, είναι ότι ο όρος "δωρεάν παιδεία" αποτελεί μόνο ένα πολιτικό δημαγωγικό σύνθημα. Η παιδεία στοιχίζει πολύ, ασχέτως ποιος την πληρώνει. Ακόμα και αν το κράτος πληρώνει όλα τα άμεσα έξοδα της εκπαίδευσης, επειδή το κράτος δρα ως απλός συλλέκτης φόρων, όλο το βάρος της κοινωνικής εκπαιδευτικής δαπάνης επιρρίπτεται στους ιδιώτες. Ως συνέπεια της κρατικής επιδότησης των σχολείων και των πανεπιστημίων, σε όλες τις χώρες του κόσμου προκύπτει ότι,

$$\text{Ιδιωτικό κόστος} < \text{κοινωνικό κόστος}$$

Σχήμα: Εκπαιδευτικό κόστος και πηγές χρηματοδότησης.

Εκπαιδευτικό κόστος	Πηγή χρηματοδότησης
Άμεσο	Κράτος (φορολογούμενοι = ιδιώτες)
Έμμεσο	Ιδιώτες (διαφυγόν εισόδημα)

Πηγή: Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.106.

3.7.7.1. Χρηματοδότηση.

Από τότε που καθιερώθηκε η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση τον 19ο αιώνα, οι κυβερνήσεις όλων των χωρών ανέλαβαν τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης μέσω των γενικών κρατικών εσόδων. Η κίνηση αυτή κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο δικαιολογήθηκε επειδή η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό αγαθό το οποίο θα πρέπει να είναι διαθέσιμο σε όλους, άσχετα από την οικονομική τους δυνατότητα.

Η πολιτική της κρατικής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης ήταν εφικτή μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Ο λόγος ήταν ότι η ζήτηση για εκπαίδευση από τα παιδιά και τις οικογένειες τους περιοριζόταν αρχικά στη βασική, και μετά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κύκλοι που έχουν ένα χαμηλό κόστος ανά μαθητή και επομένως η κάλυψη των εξόδων από το κράτος ήταν δυνατή. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 18-25 ετών φοιτούσε στο πανεπιστήμιο, όποτε ακόμα το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές χώρες, ιδίως στις Ευρωπαϊκές, επωμίστηκε από το Κράτος.

Το Σύνταγμα της Ελλάδος, στο άρθρο 16, αναφέρει ρητώς ότι η χρηματοδότηση της ανωτάτης εκπαίδευσης γίνεται από το κράτος, και ότι ιδιωτική ανώτατη εκπαίδευση απαγορεύεται.

- *"Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια"...*
- *"Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που... τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους"...*
- *"Η σύσταση ανωτάτων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται"¹⁷¹.*

Μετά τα μέσα του 1960, παρατηρήθηκε παγκοσμίως μια έξαρση ζήτησης για εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, ιδίως στην τριτοβάθμια. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε τόσο η δωρεάν φοίτηση, όσο και η γενική αύξηση του κατά κεφαλή εισοδήματος που διαμόρφωσε σε πολλά άτομα την οικονομική δυνατότητα να διαθέσουν εισοδήματα για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Δυστυχώς, οι κρατικοί πόροι, μέσω της γενικής φορολογίας, των περισσότερων χωρών δεν κατάφεραν να υποστηρίξουν το βαρύ φορτίο.

Πολλές πιθανές προτάσεις υποβλήθηκαν για το ζήτημα αυτό κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο.

- ***Περιορισμός του αριθμού των εισακτέων.***

Ο περιορισμός των εισακτέων και η φοίτηση μόνο όσων δύναται να συντηρήσει το ίδιο το κράτος μέσω της εισαγωγής ενός συστήματος *"κλειστού αριθμού"*. Η εισαγωγή των φοιτητών προκύπτει με ένα σύστημα αυστηρών εισαγωγικών εξετάσεων. Οι εξετάσεις υποτίθεται ότι συμβάλλουν στην επιλογή των ικανότερων για πανεπιστημιακή φοίτηση. Δυστυχώς όμως, όταν μόνο το 16% των υποψηφίων σε μερικές χώρες, όπως στην Ελλάδα, εισέρχεται στο πανεπιστήμιο, εγείρεται σοβαρό θέμα για το ρόλο των εξετάσεων που ουσιαστικά ρυθμίζουν τον αποκλεισμό της πλειονότητας στο πανεπιστήμιο και τελικά συμβάλλουν μόνο στη διαλογή των ικανότερων.

¹⁷¹ Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.112-114.

- ***Μαζική εκπαίδευση και πτώση της ποιότητας.***

Το σύστημα αυτό επιτρέπει την εισαγωγή πολλών φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Όμως, όταν οι κρατικοί πόροι δεν επαρκούν για την αύξηση των θέσεων και τη διατήρηση της ποιότητας των πανεπιστημίων, τότε αναγκαστικά σημειώνεται πτώση της ποιότητας. Την πολιτική αυτή ακολούθησαν χώρες, όπως η Γαλλία και η Ιταλία. Η Ελλάδα είναι μία ιδιαίζουσα περίπτωση, όπου και ο κλειστός αριθμός εισερχομένων διατηρήθηκε για τα πανεπιστήμια τετραετούς φοίτησης, ενώ το άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνοδεύτηκε τελικά με τη πτώση της ποιότητας αφού υλοποιήθηκε με προγράμματα διετούς και τριετούς φοίτησης σε τεχνολογικά ιδρύματα, όπως ΚΑΤΕΕ, ΤΕΙ και πρόσφατα ΠΣΕ.

- ***Ανάκτηση του κόστους.***

Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην καταβολή διδάκτρων ακόμα και για αυτούς που φοιτούν σε δημόσια πανεπιστήμια, ώστε να συμβάλλουν ουσιαστικά στο κόστος των σπουδών τους. Δεν είναι αναγκαίο τα δίδακτρα να καλύπτουν πλήρως το κοινωνικό κόστος της εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, η μεταρρύθμιση του συστήματος της χρηματοδότησης της ανωτάτης εκπαίδευσης το 1998 επέβαλε επιλεκτικά δίδακτρα της τάξεως του 20% του πραγματικού κόστους σπουδής ανά φοιτητή που αντιστοιχεί περίπου σε 5.000 λίρες Αγγλίας. Τα δίδακτρα αυτά εξαρτώνται από το οικογενειακό εισόδημα του φοιτητή, ενώ μπορεί να είναι και μηδενικά για τους φτωχότερους.

Η πολιτική αυτή βασίζεται αρχικά στη παραδοχή ότι τα έσοδα οποιουδήποτε κράτους δεν επαρκούν για τη χρηματοδότηση της ποσότητας και της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιζητούν οι υποψήφιοι φοιτητές και οι οικογένειες τους. Προκειμένου να αποφευχθεί η πτώση της ποιότητας εκπαίδευσης, καλούνται μερικοί να πληρώσουν για τις υπηρεσίες που τους προσφέρει το Κράτος.

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι, οι επιστήμονες αποκτούν τελικά τα μεγαλύτερα εισοδήματα. Με βάση αυτή τη συλλογιστική, οι φοιτητές πρέπει να επωμίζονται ένα μέρος του κόστους φοίτησης τους, εφόσον τελικά θα ωφεληθούν περισσότερο κατά τη διάρκεια της ζωής τους σε σχέση με τον μέσο φορολογούμενο που απέκτησε πανεπιστημιακή μόρφωση και προφανώς θα έχει δια βίου κατώτερα συγκριτικά εισοδήματα.

Τα δίδακτρα στο πανεπιστήμιο συμβάλουν, τόσο στην αποτελεσματικότητα του συστήματος αφού εξασφαλίζουν περισσότερους πόρους για τη βελτίωση της ποιότητας, περισσότερα κίνητρα στους φοιτητές ώστε να αποφοιτούν σε τέσσερα αντί σε οκτώ χρόνια, όσο και στην ισότητα, δεδομένου ότι οι χαμηλότερα εισοδηματικές τάξεις που δεν διαθέτουν πολλούς πτυχιούχους πανεπιστημίου, δεν θα επιδοτούν τους πλουσιότερους.

Φυσικά η επιβολή διδασκτρων στα πανεπιστήμια έχει δύο μειονεκτήματα.

✓ Συμβάλλουν στον πιθανό αποκλεισμό σπουδών κάποιου ικανού, επειδή δεν έχει την οικονομική δυνατότητα να καταβάλλει τα δίδακτρα.

✓ Πολιτικοί και ψηφοθηρικοί λόγοι αποτρέπουν οποιαδήποτε κυβέρνηση να εισάγει εύκολα τέτοιο θεσμό διότι προφανώς θα προκληθεί απώλεια ψήφων.

- ***Ιδιωτική εκπαίδευση.***

Μία άλλη λύση είναι η διευκόλυνση, αντί της απαγόρευσης της λειτουργίας ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων, όχι μόνο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην τριτοβάθμια. Έτσι, σαν παράδειγμα, ένα ιδιωτικό πανεπιστήμιο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα θα μπορούσε να προσελκύσει εκείνους που επιθυμούν και διαθέτουν την οικονομική δυνατότητα να καταβάλλουν τα απαιτούμενα δίδακτρα για την παροχή διδασκαλίας υψηλής ποιότητας.

Με τη μέθοδο αυτή, εκτονώνεται μερικώς η πίεση στα δημόσια ταμεία για τη χρηματοδότηση όλου του φάσματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και απελευθερώνονται πόροι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της κρατικής εκπαίδευσης.

Ένα άλλο πλεονέκτημα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί η ανταγωνιστικότητα που θα αναπτυχθεί μεταξύ αυτών αλλά και ιδιωτικών/δημοσίων σχολείων, για την προσέλκυση μαθητών με συνέπεια τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας.

Τα μειονεκτήματα που συχνά αναφέρονται σχετικά με τα ιδιωτικά σχολεία και τα πανεπιστήμια είναι ότι θα προκαλέσουν αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, δεδομένου ότι οι πλούσιοι θα στείλουν τα παιδιά τους σε σχολεία καλής ποιότητας, ενώ οι φτωχοί θα υποχρεωθούν να επιλέξουν τα σχολεία του δημοσίου. Ένα επίσης μειονέκτημα αφορά την ποιότητα των ιδιωτικών σχολείων και ιδίως των πανεπιστημίων, η οποία μπορεί να είναι τόσο χαμηλή ώστε να τίθεται θέμα δημόσιας ασφάλειας ή εμπαιγμός του καταναλωτή.

- ***Φοιτητικά δάνεια.***

Ο θεσμός των φοιτητικών δανείων, σε συνδυασμό με τα επιλεκτικά δίδακτρα και με την ύπαρξη ιδιωτικών πανεπιστημίων, καλύπτει μερικώς τα μειονεκτήματα που προαναφέρθηκαν. Έτσι κάθε φοιτητής που δεν διαθέτει επαρκές οικογενειακό εισόδημα για την κάλυψη των διδασκτρων, δύναται να προβεί σε μεσοπρόθεσμο δανεισμό και να αποπληρώσει το δάνειο μετά την αποφοίτηση του. Μερικά προγράμματα δανείων μάλιστα επιτρέπουν την εξόφληση όταν πλέον ο απόφοιτος εργάζεται.

Το δάνειο επίσης χρησιμεύει στην επιλογή φοίτησης, ανάμεσα στο κρατικό και στο ιδιωτικό πανεπιστήμιο. Επιπρόσθετα ο φοιτητής μπορεί επίσης να επιλέξει τη φοίτηση του σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού, αν θεωρεί ότι έτσι εξασφαλίζει καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης από το αντίστοιχο εγχώριο πανεπιστήμιο μαζικής φοίτησης. Τα φοιτητικά δάνεια, σε συνδυασμό με την πληρωμή διδάκτρων και την δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων, ενδυναμώνουν την αποτελεσματικότητα και την ισότητα του συστήματος.

Όταν κάποιος δανείζεται και πιέζεται για την έγκαιρη αποπληρωμή του, ασφαλώς αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα στη σοβαρή φοίτηση και στην ταχύτερη αποφοίτηση. Η χρήση του δανείου ως μέσο επιλογής πανεπιστήμιου, συμβάλλει αποτελεσματικά στον ανταγωνισμό των πανεπιστημίων για την παροχή καλύτερων υπηρεσιών. Επίσης το γεγονός ότι ο φοιτητής θα αποπληρώσει αργότερα το δάνειο λόγω των αυξημένων εισοδημάτων του, έχει πραγματικά εξισωτικό χαρακτήρα διότι τελικά πληρώνει αυτός που ωφελείται και όχι ένα τρίτο πρόσωπο¹⁷².

3.7.8. Εκπαιδευτική πολιτική.

Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται περισσότερο σαν ένας τρόπος σκέψης και προσέγγισης των προβλημάτων της παιδείας, παρά σαν ένα φορμαλιστικό "υπόδειγμα" που επιδέχεται ακριβείς μαθηματικές λύσεις. Επίσης το υπόδειγμα αυτό δεν ασχολείται με τις λεπτομέρειες ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο τρόπος διορισμού των καθηγητών, ή το εγχειρίδιο μελέτης των μαθητών της τρίτης λυκείου.

Αντίθετα, το υπόδειγμα βασίζεται σε μερικές γενικές αρχές που θα πρέπει να βασίζεται ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα, για την προώθηση της αποτελεσματικότητας και της ισότητας. Οι πολυτελείς εμπειρικές μελέτες των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών όλου του φάσματος του κατά κεφαλή εισοδήματος κατέδειξε ποιες είναι αυτές οι αρχές. Βεβαίως όπου οι αρχές αυτές χωλαίνουν ή δεν εφαρμόζονται, το υπόδειγμα αυτό συνιστά ότι απαιτούνται οι σχετικές διορθώσεις προς τη σωστή κατεύθυνση.

¹⁷² Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα. / Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα / Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), *Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση*, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1, σελ.7-18 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1992), *Προβλήματα Μετάβασης από το Σχολείο στο Χώρο Εργασίας*, στο *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*, Επιμ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης και Ι.Ν. Κανάκης, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα / Ψαχαρόπουλος Γ. (2000), *Παιδεία, Κράτος και Ανταγωνιστικότητα: Για μια Βελτίωση της Σχέσης*, *Τόμος προς τιμή Ανδρέα Καζαμίας*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Παραθέτουμε λοιπόν μια μακρά λίστα αρχών και πράξεων που θα μπορούσε να ακολουθήσει μία εκπαιδευτική πολιτική.

- ***Αποκέντρωση.***

Μια πρώτη αρχή εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η παραδοχή ότι είναι αδύνατο για μία κεντρική υπηρεσία, όπως το Υπουργείο Παιδείας, να προσδιορίσει, να χρηματοδοτήσει και να ελέγξει όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στα σχολεία και στα πανεπιστήμια μιας χώρας. Στον γενικό οικονομικό προγραμματισμό, όπου είναι επίσης αδύνατο να ληφθούν υπόψη όλες οι πληροφορίες που έχουν στα χέρια τους οι χιλιάδες καταναλωτές και παραγωγοί. Συνεπώς προκύπτει ένας από τους βασικούς λόγους που ο ανάλογος κεντρικός προγραμματισμός κατέρρευσε διεθνώς. Η ίδια ακριβώς κατάσταση συμβαίνει και με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το Υπουργείο Παιδείας αδυνατεί να λάβει υπόψη τις προτιμήσεις όλων των παιδιών και των οικογενειών τους, ή να αξιολογήσει την καταλληλότητα ενός υποψηφίου καθηγητού πανεπιστημίου. Αξίζει πραγματικά να υπενθυμίσουμε ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες, μια χώρα με ένα γενικά παραδεκτό εξαιρετικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υφίσταται Υπουργείο Παιδείας με τις αρμοδιότητες και λειτουργίες του θεσμού που υφίσταται στη Ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

Επομένως ο ρυθμιστής της εκπαιδευτικής πολιτικής προσπαθεί απλώς να θέσει τους κανόνες του παιχνιδιού που θα επιτρέψουν στις χιλιάδες των φορέων, οικογενειών, παιδιών, εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτών να προαγάγουν το ατομικό τους συμφέρον χωρίς να βλάψουν κάποιον άλλο. Μόνο με αυτό τον τρόπο θα προαγάγουν συγχρόνως και την κοινωνική ευημερία που ορίσθηκε σαν αποτελεσματικότητα και ισότητα.

- ***Κίνητρα.***

Βασική αρχή για την επίτευξη των ανωτέρω, αποτελεί η δημιουργία κίνητρων προς όλους τους φορείς, ώστε να δρουν προς το "γενικό καλό", δηλαδή, να τεθεί σε λειτουργία το "αόρατο χέρι" του A.Smith. Τα κίνητρα αναφέρονται τόσο στους διδάσκοντες, όσο στους διδασκόμενους και στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Κίνητρο στην περίπτωση αυτή σημαίνει να δύναται κάποιος να ωφελείται ατομικά από την πράξη του, αλλά συγχρόνως να ευθύνεται για την πιθανή αποτυχία του. Ένας δάσκαλος θα πρέπει να αμείβεται σύμφωνα με την απόδοση του και όχι σύμφωνα με ένα μισθολογικό κλιμάκιο που βασίζεται στην ηλικία και την προϋπηρεσία, όπου τόσο οι *καλοί*, όσο και οι *κακοί* δάσκαλοι αμείβονται με τον ίδιο μισθό.

Στην περίπτωση του φοιτητή, κίνητρο σημαίνει η μέγιστη δυνατή συσσώρευση περισσότερων γνώσεων ενός εκπαιδευτικού κύκλου εντός τακτού χρονικού διαστήματος. Επίσης σημαίνει την ανάληψη ευθυνών, εφόσον φοίτησε σε ένα ίδρυμα χαμηλής ποιότητας με μοναδικό κίνητρο την *εύκολη* εισαγωγή.

Για τις εκπαιδευτικές μονάδες, κίνητρο σημαίνει τη διευθυντική δυνατότητα του διορισμού εκπαιδευτικών λειτουργιών απόλυτης επιλογής και της αμοιβής σύμφωνα με την προσδοκώμενη απόδοση του. Σημαίνει επίσης ότι δύναται να επιβάλει πρόσθετα δίδακτρα προκειμένου να προσλάβει καλύτερους καθηγητές.

Το κίνητρο για τα πανεπιστήμια σημαίνει ότι πρέπει να επιλέγουν τους καθηγητές, χωρίς την παρέμβαση του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας. Επίσης τα πανεπιστήμια πρέπει να θέτουν τα πρότυπα των εξετάσεων και να ορίζουν την διαδικασία επιλογής των υποψήφιων φοιτητών.

- ***Διαχωρισμός χρηματοδότησης-παραγωγής.***

Μία άλλη αρχή εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι το Κράτος δύναται να χρηματοδοτεί ορισμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αλλά είναι αδύνατο να τις παράγει. Ως παράδειγμα αναφέρονται οι άμεσες πληρωμές των μισθών των δασκάλων, η εποπτεία και συντήρηση των κτιρίων και η παροχή βιβλίων στα παιδιά.

Το Κράτος ενώ μπορεί να χρηματοδοτήσει όλες τις ανωτέρω διαδικασίες, εντούτοις οφείλει να αναθέσει την παραγωγή τους σε κάποιον άλλον. Η αρχή αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι το Κράτος είναι συνήθως αναποτελεσματικό λόγω της ελλείψεως κινήτρων. Όσο δύσκολη διαφαίνεται η πορεία μιας κρατικής αεροπορικής εταιρείας, τόσο δύσκολη φαίνεται και η ευημερία ενός κρατικού πανεπιστήμιου.

Το πρόβλημα αυτό διαφάνηκε νωρίς στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου η τοπική αυτοδιοίκηση ανέθεσε σε ιδιωτική εταιρεία την σχολική διαχείριση. Το κράτος υποθετικά ορίζει σε ένα συμβόλαιο τι πρέπει να παράγει το σχολείο, και το χρηματοδοτεί. Η διαχείριση όμως πρέπει να γίνεται από ιδιωτικό φορέα με σκοπό την επίτευξη χαμηλότερου κόστους και μεγαλύτερου αποτελέσματος.

Η κίνηση αυτή έλαβε τελευταία τεράστιες διαστάσεις και ονομάστηκε ως charter schools, δηλαδή *ναυλωμένα σχολεία*¹⁷³. Όπως μία ομάδα ιδιωτών βρίσκει την φθηνότερη αεροπορική εταιρεία και ναυλώνει ένα αεροπλάνο για εκδρομή στο Λονδίνο, το ίδιο περίπου συμβαίνει τελικά και με τα σχολεία.

¹⁷³ Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.132-134.

- ***Επιλεκτικά δίδακτρα σε δημόσια πανεπιστήμια.***

Η πληρωμή έστω του 20% του πραγματικού κοινωνικού κόστους της ανωτάτης εκπαίδευσης, όπως συνέβη στην Αγγλία το 1998 επί εργατικής κυβερνήσεως, προήγε τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και την ισότητα του συστήματος. Αρχικά τα δίδακτρα παρέχουν πρόσθετο κίνητρο στους φοιτητές για ταχύτερη αποφοίτηση. Επίσης τα δίδακτρα παρέχουν σημαντικά έσοδα στα πανεπιστήμια για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της έρευνας.

Η ισότητα εξυπηρετείται με την έννοια ότι τα δίδακτρα θα πρέπει να είναι κοινωνικά επιλεκτικά, δηλαδή οι φοιτητές χαμηλότερου οικογενειακού εισοδήματος, να μην υποχρεώνονται στη καταβολή διδάκτρων, αλλά αντίθετα να ενθαρρύνονται με υποτροφίες.

- ***Διαχωρισμός εκπαιδευτικού συστήματος - αγοράς εργασίας.***

Επιφανειακά, η πράξη αυτή θεωρείται ως αντίθετη προς το επιθυμητό, δηλαδή την παροχή του είδους της εκπαίδευσης που συμβάλλει σε πλήρη απασχόληση και μείωση της ανεργίας. Εδώ με το διαχωρισμό εκπαίδευσης-εργασίας, εννοούμε ότι το πτυχίο δεν πρέπει να οδηγεί αυτόματα στο διορισμό, όπως στους δασκάλους διότι τότε δημιουργούνται τα γνωστά προβλήματα με την περίφημη επετηρίδα.

Οι απόφοιτοι ορισμένων βαθμίδων και ειδικοτήτων πρέπει να αναλαμβάνουν την προσωπική ευθύνη εύρεσης εργασίας. Έτσι μειώνεται αυτόματα η ζήτηση για φοίτηση σε κλάδους με μεγάλη ανεργία.

Σημειώνεται ότι κάποιες αφρικανικές χώρες όπως Αίγυπτος και Τανζανία, παλιότερα εφάρμοσαν την πολιτική της πλήρους κρατικής απορρόφησης και απασχόλησης των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φυσικά το μέτρο οδήγησε σε χάος και εγκαταλείφθηκε και στις δύο χώρες.

- ***Επιδότηση εξωτερικότητας.***

Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει αποτελέσματα outputs, τα οποία δεν γίνονται εύκολα κατανοητά από τους ιδιώτες. Κλασικές περιπτώσεις είναι η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης, θρησκείας, ιστορίας και κυρίως του βασικού αλφαριθμητισμού. Έτσι, στη περίπτωση που ένας φτωχός γεωργός σε μια Ασιατική χώρα αρνείται να στείλει το παιδί του στο σχολείο διότι χρειάζεται τη φυσική παρουσία του ως εργάτη στο αγρόκτημα για να συμβάλει στο φτωχό οικογενειακό εισόδημα, τότε το Κράτος μπορεί να επέμβει και να επιδοτήσει τους γονείς ώστε να αποσύρουν το παιδί από το χώρο εργασίας και να το εγγράψουν στο σχολείο.

Η επιδότηση αυτή είναι επιθυμητή γιατί έχει μεγάλα οικονομικά και εξισωτικά αποτελέσματα. Αντίθετα, σε μια τέτοια χώρα, κάθε επιδότηση φοιτητών για "δωρεάν" φοίτηση στο πανεπιστήμιο αποφέρει αντίθετα αποτελέσματα.

Στις προηγμένες χώρες που οι θεσμοί το επιτρέπουν, η κρατική επιδότηση θα μπορούσε να λάβει το πλαίσιο των κουπονιών (vouchers) προς τους μαθητές των χαμηλότερων εισοδηματικών τάξεων, ώστε να μπορέσουν να σπουδάσουν σε ένα καλύτερο σχολείο και να αποφύγουν το κακόφημο γκέτο της γειτονιάς τους.

- ***Ιδιωτικά σχολεία και πανεπιστήμια.***

Μέρος της αποκέντρωσης αποτελεί η ενίσχυση, αντί του κατατρεγμού του ιδιωτικού τομέα της εκπαίδευσης. Τα ιδιωτικά σχολεία αμβλύνουν το βάρος στο κράτος να χρηματοδοτήσει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης για όλους όσους θέλουν να ακολουθήσουν ορισμένους κλάδους. Σε συνδυασμό με τα κουπόνια, τα παιδιά χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος έχουν την ευκαιρία να σπουδάσουν σε ένα καλό ιδιωτικό σχολείο.

- ***Φοιτητικά δάνεια.***

Μία άλλη καλή χρήση των περιορισμένων κρατικών πόρων για εκπαίδευση, είναι η σύσταση του θεσμού των φοιτητικών δανείων. Ο θεσμός αυτός, εφόσον εμπεδωθεί, είναι λίγο-πολύ εύκολα υλοποιήσιμος.

Σε μία σταθερή κατάσταση τα έσοδα που προέρχονται από τις αποπληρωμές των δανείων και των τόκων θα αρκούσαν όχι μόνο για την παροχή νέων δανείων, αλλά ακόμα και για την απόσβεση επισφαλών χρεών. Αρχικά όμως, ένα σύστημα φοιτητικών δανείων χρειάζεται ένα σημαντικό κεφάλαιο που θα μπορούσε να διαθέσει το Κράτος.

- ***Κοινωνική πληροφόρηση.***

Κάθε Υπουργείο Παιδείας οφείλει να προωθήσει μια ακόμα λειτουργία που μπορεί να παίξει χρήσιμο ρόλο σε μια αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική, τη πληροφόρηση του κοινού. Αυτή θα σχετίζεται με,

- ✓ την επίδοση των μαθητών κατά σχολείο, ιδιωτικά και δημόσια, ώστε γονείς και φοιτητές να γνωρίζουν που επενδύουν τα χρήματά τους.

- ✓ τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας για τους πτυχιούχους του τελευταίου έτους κατά επίπεδο και τύπο εκπαίδευσης¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ' Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.135.

- ***Πολιτική οικονομία και κεκτημένα συμφέροντα.***

Φυσικά, δεν υπάρχει χώρα ή εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο όπου όλα όσα προαναφέρθηκαν, συμβαίνουν συγχρόνως. Η πολιτική οικονομία και τα κεκτημένα συμφέροντα διδασκόντων, διδασκομένων και κρατικών υπηρεσιών είναι τέτοια, που ενώ όλοι συμφωνούν ότι μια κίνηση για αποκέντρωση θα ήταν επιθυμητή, υπάρχουν αντιδράσεις, κινητοποιήσεις και απεργίες, με επακόλουθο, τη μη υλοποίηση της τόσο επιθυμητής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Παρόλα αυτά, έστω και η μερική υλοποίηση, συμβάλλει αρκετά στη καλύτερευση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος συνοψίζει τα κυριότερα υποδείγματα και τα χαρακτηριστικά τους. Η φιλοσοφία που βασίζονται τα διάφορα υποδείγματα διαφέρει ουσιαστικά, όπως μεταξύ των αναγκών σε εργατικό δυναμικό και κόστους-οφέλους. Επίσης, τα υποδείγματα διαφέρουν ως προς το ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση.

Πράγματι, πολλές φορές κακώς ερμηνεύεται ότι ο ρόλος του κράτους στο πλαίσιο αυτού που αποκαλείται "*εκπαιδευτική πολιτική*"¹⁷⁵, πρέπει να περιορίζεται ή και να εκμηδενίζεται. Αντίθετα, το κράτος έχει ρυθμιστικό ρόλο στις περιπτώσεις που αναφέρονται στο γενικότερο συμφέρον και όπου τα καθαρώς ιδιωτικά κίνητρα δεν προσφέρουν την επιθυμητή λύση. Επίσης, ο ρόλος του κράτους διαφέρει κατά επίπεδο εκπαίδευσης και τύπο σπουδών.

Ο λόγος της κρατικής παρεμβατικότητας σε θέματα χρηματοδότησης, επιδότησης, αλλά όχι αναγκαστικά παραγωγής στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και στον γενικό τύπο σπουδών, προκύπτει επειδή αυτά τα επίπεδα συνδέονται περισσότερο με εξωτερικότητες, κάτι που δεν αντιλαμβάνεται ο ιδιώτης επενδυτής στην εκπαίδευση.

Σε αντίθεση, τα οφέλη των ανώτερων κύκλων σπουδών και της επαγγελματικής κατάρτισης, "*εσωτερικοποιούνται*" περισσότερο από τους ίδιους τους επενδυτές, επομένως δεν αποτελούν μία λειτουργία που θα πρέπει να χρηματοδοτήσει το κράτος. Ένας άλλος λόγος παρέμβασης του κράτους, είναι ο διανεμητικός. Επομένως η χρηματοδότηση και η επιδότηση θα πρέπει να περιορίζεται, κατά κάποιο τρόπο, στα κατώτερα εισοδηματικά στρώματα.

¹⁷⁵ Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα / Ψαχαρόπουλος Γ. (1980), *Οικονομία και Παιδεία: Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Ζήτησης για Μεταγυμνασιακή Εκπαίδευση*, *Αφιέρωμα στον Ε. Παπανούτσο*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.595-608 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), *Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση*, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1, σελ. 7-18.

Σχήμα: Κύρια υποδείγματα προγραμματισμού της παιδείας.

Υπόδειγμα	Θεωρητικό υπόβαθρο	Βάση δεδομένων	Τυπική πρόβλεψη
Αναγκών εργατικού δυναμικού	Μηχανιστικό input-output	Επαγγελματική/εκπαιδευτική ταξινόμηση εργατικού δυναμικού κατά κλάδο, πίνακας εισροών-εκροών (input-output table)	Αύξηση της τριτοβάθμιας και τεχνικής/επαγγελματικής
Κοινωνικής ζήτησης	Επιθυμίες του κοινωνικού συνόλου	Δημογραφικά στοιχεία πληθυσμού	Αύξηση της τριτοβάθμιας
Κόστος-οφέλους	Ανθρώπινο κεφάλαιο αποδοτικότητα επενδύσεων στην παιδεία	Κόστος, εισοδήματα/ παραγωγικότητα ανά επίπεδο εκπαίδευσης	Αύξηση της πρωτοβάθμιας και της γενικής-ακαδημαϊκής εκπαίδευσης
Σύνθετα υποδείγματα	Τα επί μέρους υποδείγματα στη σύνθεση	Αυτά των επί μέρους υποδειγμάτων	Δεν υπάρχει τυπικό αποτέλεσμα
Εκπαιδευτική πολιτική	Αποτελεσματικότητα, ισότητα	Αποδοτικότητας επενδύσεων στην παιδεία, ισότητα ευκαιριών, επίπτωση δημόσιας χρηματοδότησης της παιδείας	Ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, διαχωρισμός χρηματοδότησης- παραγωγής εκπαιδευτικών υπηρεσιών

Πηγή: Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.136.

3.7.9. Εκπαιδευτικός προγραμματισμός.

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι προγραμματισμού ενός εκπαιδευτικού συστήματος όμως ο Γ.Ψαχαρόπουλος αξιολογεί από τη διεθνή βιβλιογραφία τις κυριότερες.

- ***Κοινωνική ζήτηση (social demand).***

Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην προβολή της ζήτησης για διάφορα είδη και βαθμίδες εκπαίδευσης από την πλευρά του πληθυσμού. Συνήθως, χρησιμοποιούνται χρονικές τάσεις ζήτησης για ένα ορισμένο διάστημα στο παρελθόν, οι οποίες προεκτείνονται στο μέλλον. Ένας εκλεπτυσμένος τρόπος προβολής της κοινωνικής ζήτησης είναι ο συνδυασμός προβολών πληθυσμού έξι ετών και συντελεστών ροής (transition proportions) ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες του συστήματος. Μια ακραία περίπτωση εφαρμογής της μεθόδου της κοινωνικής ζήτησης είναι η δημιουργία επαρκούς αριθμού σχολείων και πανεπιστημίων, ώστε να ικανοποιηθεί πλήρως η κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση.

- ***Ανάγκες ανθρώπινου δυναμικού (manpower requirements).***

Η μέθοδος αυτή είναι εντελώς αντίθετη από την προηγούμενη αφού, αντί να βασίζεται στην επιθυμία των ανθρώπων με την ιδιότητα του καταναλωτή ή επενδυτή σε διάφορα είδη εκπαίδευσης, μετατοπίζει το βάρος της προβολής στις ανάγκες της χώρας σε ανθρώπινο δυναμικό για οικονομική ανάπτυξη.

Οι ανάγκες αυτές σε ανθρώπινο δυναμικό προσδιορίζονται με βάση τους υφιστάμενους συντελεστές παραγωγικότητας της εργασίας και τους στόχους του ρυθμού ανόδου των διάφορων κλάδων της οικονομίας. Η μέθοδος των αναγκών ανθρώπινου δυναμικού ήταν δημοφιλής στους κύκλους των προγραμματιστών της παιδείας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Το πρώτο σχετικό πρόγραμμα της Ελλάδας βασίστηκε στη μέθοδο αυτή.

- ***Ανάλυση κόστους - οφέλους ή αποδοτικότητας (cost-benefit or rate of return analysis).***

Η μέθοδος αυτή έχει ένα κοινό σημείο με την προηγούμενη. Το πρόγραμμα βασίζεται στον αριθμό των αποφοίτων διάφορων ειδικοτήτων, που θα συμβάλλουν ουσιαστικά στη μεγιστοποίηση του ρυθμού οικονομικής ανόδου της χώρας. Οι δύο μέθοδοι όμως διαφέρουν ριζικά στον τρόπο με τον οποίο φθάνουν στον αριθμό. Η μέθοδος αναγκών ανθρώπινου δυναμικού χρησιμοποιεί ως βάση για τις προβολές την υφιστάμενη δομή επαγγελματιών, εκπαίδευσης και κλαδικής παραγωγής. Αντίθετα η μέθοδος της αποδοτικότητας βασίζεται στη σχέση των ωφελειών που θα προκύψουν για το κοινωνικό σύνολο από τους αποφοίτους μιας ορισμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, και του κόστους παραγωγής αυτών των αποφοίτων.

Η ωφέλεια των διάφορων αποφοίτων στο κοινωνικό σύνολο προσδιορίζεται με τους σχετικούς μισθούς τους. Το κόστος των αποφοίτων προσδιορίζεται από τα έξοδα λειτουργίας της αντίστοιχης εκπαίδευσης και από την παραγωγή που διαφεύγει κατά τη διάρκεια των σπουδών .

- ***Διεθνείς συγκρίσεις (international comparisons).***

Αυτή είναι η παλαιότερη μέθοδος από όλες τις προηγούμενες. Αναπτύχθηκε κυρίως από την ανάγκη προγραμματισμού σε χώρες που δεν υπήρχαν στοιχεία, ώστε να διαμορφωθούν χρονικές τάσεις. Η μέθοδος συνίσταται στην παρατήρηση της εκπαιδευτικής-οικονομικής δομής προηγμένων χωρών και τη υιοθέτηση στόχων, όπως την αύξηση του αριθμού αποφοίτων ορισμένων βαθμίδων εκπαίδευσης, ώστε οι σχετικοί δείκτες εγγραφής να πλησιάσουν τους αντίστοιχους των ανεπτυγμένων χωρών. Παρά την αύξηση της διαθεσιμότητας στοιχείων, η μέθοδος αυτή εξακολουθεί να χρησιμοποιείται και σήμερα, ιδίως σαν ένα είδος ελέγχου της συνολικής δομής ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

- ***Μαθηματικά υποδείγματα βελτιστοποίησης (mathematical optimisation).***

Η μέθοδος αυτή συνίσταται στον προσδιορισμό μερικών μεταβλητών του εκπαιδευτικού και οικονομικού συστήματος, τη συσχέτιση τους με τη βοήθεια εξισώσεων και τη «λύση» με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Το πρόβλημα τίθεται συνήθως σε μορφή γραμμικού προγραμματισμού όπου, μεγιστοποιείται μια συνάρτηση αντικειμένου με περιορισμούς. Η λύση μπορεί να πάρει τη μορφή του βέλτιστου αριθμού μαθητών ή σπουδαστών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης για τον ορίζοντα του προγράμματος. Τα υποδείγματα αυτά βρίσκονται ακόμα στο πειραματικό στάδιο, κυρίως λόγω αδυναμίας ακριβούς προσδιορισμού των στοιχείων που απαιτούν¹⁷⁶.

3.7.9.1. Κριτική των διαθέσιμων μεθόδων.

Όλες οι μέθοδοι που περιγράψαμε, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, παρουσιάζουν σοβαρά μειονεκτήματα.

Η μέθοδος της κοινωνικής ζήτησης βασίζεται σε ιστορικά στοιχεία ροής. Σε περίπτωση διαρθρωτικής μεταβολής του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι τελευταίες μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, αδυνατεί να προβλέψει σωστά τους αριθμούς των εγγεγραμμένων μαθητών γιατί δεν υπάρχει η αναγκαία χρονική σειρά στο παρελθόν. Επίσης, η μέθοδος αυτή δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη της τις ανάγκες της οικονομίας.

¹⁷⁶ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.243-245.

Η μέθοδος αναγκών ανθρώπινου δυναμικού λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της χώρας σε εξειδικευμένο προσωπικό, βασίζεται όμως σε μία πολύ περιορισμένη υπόθεση. Η υπόθεση θεωρεί ότι η εκπαιδευτική, επαγγελματική και οικονομική δομή είναι άκαμπτη. Συγκεκριμένα κάθε επάγγελμα συνδέεται με μια συγκεκριμένη στάθμη εκπαίδευσης και ο βαθμός ελαστικότητας υποκατάστασης για τις διάφορες ειδικότητες εργαζομένων είναι χαμηλός.

Η υπόθεση αυτή καταγράφεται ως μορφή, όπου σε κάθε ηλεκτρονικό υπολογιστή αντιστοιχούν πέντε προγραμματιστές. Αλλά, όπως έχει αποδειχθεί, η δομή είναι πιο ευέλικτη από αυτή την υπόθεση, αφού ένας μαθηματικός μπορεί να εκτελέσει χρέη προγραμματιστή ύστερα από μικρή εξάσκηση, ώστε η μέθοδος αναγκών ανθρώπινου δυναμικού να οδηγεί σε λάθη. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδας, αποδείχτηκε ότι ο υπολογισμός του βαθμού ελαστικότητας υποκατάστασης διάφορων ειδικοτήτων εργαζομένων είναι αρκετά υψηλός. Επίσης σε μια ανάλυση του προγράμματος του ΟΟΣΑ¹⁷⁷ (1965), που βασίστηκε σε αυτή τη μέθοδο, εντοπίστηκαν λάθη στις προβλέψεις της τάξης του 86%.

Επίσης η μέθοδος κόστους-οφέλους ή αποδοτικότητας πάσχει από πολλά μειονεκτήματα, όπως ότι για λόγους εκτίμησης, πρέπει να βασιστεί στην υπόθεση ότι οι αποδοχές των ατόμων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης αντιπροσωπεύουν την κοινωνική τους παραγωγικότητα. Ένα άλλο μειονέκτημα αφορά τη «λύση» που δίνει αυτή η μέθοδος και έχει τη μορφή πρότασης για αύξηση ή μείωση του αριθμού των αποφοίτων διάφορων ειδικοτήτων χωρίς όμως να μπορεί να προσδιορίσει τον ακριβή αριθμό για τον ορίζοντα του προγράμματος. Τέλος, βασίζεται στη διαμετρικά αντίθετη υπόθεση από την προηγούμενη μέθοδο, δηλαδή αντιλαμβάνεται τον κόσμο τελείως ευέλικτο και όχι άκαμπτο.

Η μέθοδος των διεθνών συγκρίσεων είναι εύκολη στην εφαρμογή της αλλά μπορεί να είναι παραπλανητική στα συμπεράσματα της. Η σύγκριση του εκπαιδευτικού και οικονομικού επίπεδου της Ελλάδας και της Ολλανδίας κρίνεται αθέμιτη, αν όχι λανθασμένη, γιατί οι δύο χώρες διαφέρουν σε πολλά χαρακτηριστικά, ιδίως κοινωνικής παράδοσης.

Ο μόνος αξιόπιστος τρόπος σύγκρισης των εκπαιδευτικών και οικονομικών δεικτών των δύο χωρών, είναι η σταθεροποίηση όλων των άλλων παραγόντων που επιδρούν σε αυτούς τους δείκτες. Εφόσον αυτό είναι σχεδόν αδύνατο, οι διεθνείς συγκρίσεις μπορούν να δώσουν μόνο μια ιδέα της μελλοντικής δομής της εκπαίδευσης μιας χώρας.

¹⁷⁷ OECD (1965), Mediterranean Regional Project, Country Reports. Greece, OECD, Paris.

Τα μαθηματικά υποδείγματα βελτιστοποίησης πάσχουν από έλλειψη κατάλληλων στοιχείων, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται μόνο πειραματικά. Όπως προκύπτει από την προηγούμενη ανάλυση πρέπει να αποφεύγεται η χρήση αποκλειστικά μόνο μιας μεθόδου, γιατί όλες παρουσιάζουν τρωτά σημεία. Επομένως κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, επιβάλλεται ο κατάλληλος συνδυασμός των δυνατών σημείων των μεθόδων.

Ένας από τους κυριότερους σκοπούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κάθε χώρα είναι η ικανοποίηση της κοινωνικής ζήτησης για αυτούς που έχουν τα ανάλογα προσόντα και επιθυμούν τη συνέχιση των σπουδών τους, όπως επίσης, η διάπλαση και εξειδίκευση της ανώτερης στάθμης ανθρώπινου δυναμικού.

Από τη μια μεριά, η ικανοποίηση της κοινωνικής ζήτησης, έστω και από άτομα που δεν θα μετάσχουν στην αγορά εργασίας, οδηγεί στην εξύψωση του μορφωτικού και πολιτιστικού επιπέδου του λαού. Από την άλλη, η δημιουργία εξειδικευμένου προσωπικού βοηθά τη χώρα στην οικονομική της ανάπτυξη.

Στο εργατικό δυναμικό της χώρας και ιδιαίτερα των κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων, περιλαμβάνονται και οι πτυχιούχοι ξένων πανεπιστημίων. Ιδιαίτερα, σημειώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στις εξετάσεις παρατηρείται στους αποφοίτους των αμερικανικών, αυστριακών και γαλλικών πανεπιστημίων.

Αντίθετα, οι απόφοιτοι των ιταλικών πανεπιστημίων αποτυγχάνουν περισσότερο από τους άλλους. Το στοιχείο αυτό είναι μια ένδειξη της χαμηλής ποιότητας των ιταλικών πανεπιστημίων. Αξιοσημείωτο επίσης γεγονός, αποτελεί ότι οι περισσότεροι απόφοιτοι ξένων πανεπιστημίων που επιστρέφουν στην Ελλάδα για άσκηση επαγγέλματος, προέρχονται από ιταλικά πανεπιστήμια¹⁷⁸.

Το κόστος της εκπαίδευσης έχει πολλές διαστάσεις. Μπορεί να είναι ιδιωτικό, ανάλογα με τις πληρωμές των ατόμων, ή κοινωνικό ανάλογα με το κρατικό κόστος της εκπαίδευσης. Μπορεί να είναι άμεσο, όπως τα δίδακτρα των φροντιστηρίων για το άτομο ή οι μισθοί των καθηγητών για το κράτος, ή έμμεσο όπως το εισόδημα που στερείται ένας φοιτητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Επίσης τα στοιχεία του κόστους μπορούν να βασίζονται σε απολογισμούς εξόδων, απλούς προϋπολογισμούς ή και μεγέθη εθνικών λογαριασμών.

¹⁷⁸ Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Γ Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα / Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμιάς (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ. 246-256.

3.7.10. Δαπάνες προϋπολογισμού για την παιδεία.

Οι δαπάνες για την παιδεία κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες.

- Πραγματικές δαπάνες.
- Δαπάνες για την παιδεία, όπως εμφανίζονται στον προϋπολογισμό του κράτους.
- Δαπάνες που προκύπτουν από τα συνολικά μεγέθη των εθνικών λογαριασμών.

Η κεντρική λύση αναφέρεται σε μια επιθυμητή μελλοντική δομή της παιδείας, που από τη μια μεριά είναι εφικτή σύμφωνα με τους πόρους της χώρας και από την άλλη ικανοποιεί όσο το δυνατό περισσότερα από τα προαναφερθέντα κριτήρια. Η κεντρική πρόταση έχει δύο διαστάσεις, την *αριθμητική ή ποσοτική* που αναφέρεται στη ροή μαθητών και φοιτητών μέσα και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα και την *ποιοτική* που ενσωματώνεται μέσα στους αριθμούς της ποσοτικής λύσης¹⁷⁹.

Ένα σημείο που τονίζεται ιδιαίτερα από τον Γ.Ψαχαρόπουλο, αποτελεί η αδυναμία εκπόνησης εκπαιδευτικού προγράμματος, μεσοπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου, με την έννοια του οριστικού, αφού οι κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές συνθήκες μεταβάλλονται συνεχώς. Οι διερευνήσεις πρέπει να επαναλαμβάνονται αν είναι δυνατό ετησίως, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι νεώτερες εξελίξεις και να τροποποιείται το πρόγραμμα.

Το βασικό δίλημμα εκπαιδευτικής πολιτικής αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα είναι ο βαθμός της έμφασης που πρέπει να δοθεί στην τεχνική παιδεία έναντι της γενικής. Η κεντρική λύση που δίνει μια *σχετική* έμφαση στην τεχνική παιδεία, προήλθε κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, από τον συμβιβασμό μεταξύ της κοινωνικής ζήτησης για γενική παιδεία και πανεπιστήμια και των αναγκών της χώρας σε τεχνολογικό δυναμικό για οικονομική ανάπτυξη.

3.7.11. Πρόσφατα ερευνητικά συμπεράσματα.

Σε κάθε επιστήμονα, τα μαθήματα της ιστορίας φαίνονται μάλλον παράξενα. Κάθε χώρα στον κόσμο χρειάζεται γιατρούς, δασκάλους, υδραυλικούς, ξυλουργούς, ιερείς και καλλιτέχνες. Ο Γ.Ψαχαρόπουλος αναρωτήθηκε για ποιους λόγους δεν επιδιώξαμε να προβλέψουμε την αριθμητική επάρκεια, έτσι ώστε τα πανεπιστήμια να παράγουν το σωστό ποσό επαγγελματιών.

¹⁷⁹ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ. 258-260.

Σύμφωνα με τον Γ.Ψαχαρόπουλο, οι απαντήσεις προκύπτουν στα ερευνητικά στοιχεία που απέδειξαν ότι τα πανεπιστήμια και οι επαγγελματικές σχολές δεν αποτελούν βασική προτεραιότητα σε διάφορες χώρες. Το οικονομικό ποσοστό επιστροφής στην επένδυση εκπαίδευσης συσχετίζεται αντιστρόφως με το επίπεδο εκπαίδευσης.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα έπρεπε να αποτελεί προτεραιότητα στις χώρες, όπου η κάλυψη αυτού του επιπέδου δεν είναι καθολική και έπεται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το πανεπιστήμιο. Επίσης, τόνισε ότι η εφαρμογή του προτύπου πρόβλεψης εργατικού δυναμικού θα είχε δώσει ακριβώς αντίθετη προοπτική.

Μέσα στα επίπεδα εκπαίδευσης, η γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση τελικά είναι περισσότερο κερδοφόρα από την αντίστοιχη επαγγελματική εκπαίδευση. Κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, αυτό προκύπτει διότι, ενώ οι επαγγελματίες πτυχιούχοι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λίγο πολύ ίσες αποδοχές, η εξέλιξη των δαπανών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης υπολογίστηκε περίπου δύο φορές μεγαλύτερη από την αντίστοιχη της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μέτρηση αυτή υποχρέωσε την Παγκόσμια Τράπεζα, το 1991, να μεταβάλλει το αρχικό πλάνο δανεισμού εκτός της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και να εστιάσει την κύρια δραστηριότητά της στα αρχικά στάδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πέρα από το επίσημο σχολικό σύστημα, η έρευνα απέδειξε ότι τα προγράμματα επανεκπαίδευσης για τους ανέργους είναι ατελέσφορα. Οι δαπάνες τέτοιων προγραμμάτων υπερβαίνουν συνολικά τα οφέλη, τα οποία αποτιμούνται ανάλογα με το απαιτούμενο χρονικό διάστημα εύρεσης εργασίας για τον πτυχιούχο αυτών των προγραμμάτων και από τις διαφορές αποδοχών που αξιολογήθηκαν από το πρόγραμμα.

Πρόσφατες έρευνες επίσης κατέδειξαν τη διάθεση των εργοδοτών να προσλάβουν εργαζομένους που κατέχουν περισσότερο γενικές, παρά συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι γενικές δεξιότητες καθιστούν τους εργαζομένους εύκολα εκπαιδευόμενους και προσαρμοστικούς στην επαγγελματική απασχόληση.

Μια άλλη ερευνητική διαπίστωση σχετίζεται με τη σημασία των ιδρυμάτων. Για παράδειγμα, διερευνήθηκε η υπόθεση ότι η ανεργία είναι πιθανό να μην προκαλείται ως αποτέλεσμα από την έλλειψη δεξιοτήτων, αλλά ως απεικόνιση ακριβής πολυδάπανης μισθωμένης εργασίας.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος καταγράφει ως κοινά πλέον αποδεκτό το ρόλο του κράτους στη διατήρηση ενός υγιούς συστήματος που συμβάλλει στην προαγωγή της απασχόλησης και στην αύξηση του εταιρικού κόστους μισθωτής εργασίας, αντί της προσπάθειας προσδιορισμού των αναγκών της εκπαίδευσης και της παροχής προγράμματα επανεκπαίδευσης ανέργων. Σε μερικές χώρες, το εργοδοτικό κόστος εργασίας είναι διπλάσιο της αμοιβής του εργαζόμενου και το υπόλοιπο αποτελεί φόρο απασχόλησης με συχνά αμφίβολα οφέλη κοινωνικής ασφάλισης¹⁸⁰.

Φυσικά το κράτος θα μπορούσε να χρηματοδοτήσει την επαγγελματική κατάρτιση. Ωστόσο η παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών κατάρτισης θα προσφερόταν αποτελεσματικότερα από ιδιωτικές εταιρίες που ειδικεύονται στην επαγγελματική κατάρτιση. Η παροχή επιδομάτων κατάρτισης στον εκπαιδευόμενο, συμβάλλει στην επιλογή του κατάλληλου σχολείου που καλύπτει καλύτερα τα ενδιαφέροντά του.

Κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο τα ιδιωτικά σχολεία κατάρτισης εξαρτώνται από τα κέρδη, τα οποία καταβάλλουν οι σπουδαστές ως δίδακτρα, συνεπώς υποχρεωτικά θα συναγωνίζονται. Προφανώς τα καλά ιδιωτικά σχολεία ευημερούν, ενώ αντίθετα τα χαμηλής ποιότητας ιδιωτικά σχολεία υπολειπονται ή διακόπτουν την λειτουργία τους. Αντίθετα, είναι απίθανο να κλείσει ένα κρατικό ίδρυμα κατάρτισης, λόγω της χαμηλής ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η έμμεση ροή των κεφαλαίων μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη δύναμη ανακατανομής εισοδημάτων, εφόσον παρέχονται υψηλότερες κρατικές ενισχύσεις κατάρτισης στους φτωχότερους εκπαιδευόμενους. Ενώ η πρόβλεψη εργατικού δυναμικού εξετάζει τον αριθμό εργαζομένων που επιτυγχάνουν τους στόχους παραγωγής, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται τελικά στην ποιότητα κατάρτισης. Ωστόσο ένα υπερβολικό ποσό χορηγούμενων πόρων-δαπανών ανά εκπαιδευόμενο, μπορεί να προκαλέσει ανεπάρκεια παρά να συμβάλλει στην υψηλή ποιότητα παραγωγής. Συνεπώς κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση στη ποιότητα της μεθόδου παραγωγής.

¹⁸⁰ Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος I, Τεύχος 1, σελ.7-18 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1992), Προβλήματα Μετάβασης από το Σχολείο στο Χώρο Εργασίας, στο *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*, Επιμ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης και Ι.Ν. Κανάκης, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα / Ψαχαρόπουλος Γ. και Λαμπρόπουλος Χ. (1992), Μεταλυκειακή Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας: Μύθος και Πραγματικότητα, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος 3, Τεύχος 4, σελ.193-196 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), Παιδεία, Κράτος και Ανταγωνιστικότητα: Για μια Βελτίωση της Σχέσης, *Τόμος προς τιμή Ανδρέα Καζαμία*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, Εκδόσεις Gutenberg Αθήνα, σελ. 549-565.

3.7.12. Πορείες κατάρτισης για την Ευρώπη.

Σύμφωνα με τον Γ.Ψαχαρόπουλο, υφίσταται πραγματικά μεγάλο χάσμα μεταξύ της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών σχετικά με τις αναλυτικές εργασίες που αφορούν ζητήματα κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ο κατάλογος αναφορών κατάρτισης στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία περιλαμβάνει κυρίως το περιγραφικό υλικό. Οι περισσότερες από τις εργασίες που αναφέρονται δεν βρίσκονται ούτε στη βάση δεδομένων ECONLIT. Δεν καταγράφονται πούθενά οι αναφορές του James Heckman που έλαβε το βραβείο Νόμπελ ουσιαστικά για την εξέταση του προβλήματος επιλεκτικότητας, δηλαδή στη δημιουργία μιας κατάλληλης ομάδας ελέγχου για την αξιολόγηση της κατάρτισης. Δεν υπάρχει καμία αναφορά στην εργασία του Gary Becker που αντιλήφθηκε τη διαφορά μεταξύ της γενικής και συγκεκριμένης κατάρτισης, και τις επιπτώσεις της διάκρισης σχετικά με τη διανομή των δαπανών κατάρτισης μεταξύ του εργαζομένου και του εργοδότη.

Αντίθετα, η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε την έννοια της ισόβιας κατάρτισης, αλλά χωρίς οποιαδήποτε ανάλυση που αφορά την προσφορά της και κυρίως τη χρηματοδότηση της. Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Ρώμης, κάθε χώρα είναι αρμόδια για την πολιτική της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σύμφωνα με τον Γ.Ψαχαρόπουλο, η Ευρωπαϊκή Ένωση απώλεσε την ευκαιρία να τεκμηριώσει με αυστηρό τρόπο τα αληθινά χάσματα κατάρτισης στις χώρες μέλη. Ακόμα διάφορες μελέτες βασικής εκπαίδευσης, διαπίστωσαν την ύπαρξη εκπληκτικού βαθμού λειτουργικού αναλφαβητισμού σε μερικές χώρες. Συγχρόνως το ποσοστό ανεργίας στις ευρωπαϊκές χώρες, υπερβαίνει το αντίστοιχο στη Βόρεια Αμερική και τις ασιατικές τίγρεις. Με δεδομένη αυτή τη κατάσταση, προσπαθεί να προσδιορίσει τις ανάγκες ικανότητας για μια μη παραγωγική δραστηριότητα.

Η επίλυση του προβλήματος της ανεργίας κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, πρέπει να επιδιώξει την παροχή ενός μακροοικονομικού περιβάλλοντος που θα συμβάλλει στην αύξηση εργασίας. Αυτό σημαίνει μια νομισματική και φορολογική πολιτική που μειώνει το κόστος της εργασίας στις επιχειρήσεις και καταργεί τα εμπόδια στον ανταγωνισμό. Όπου παρατηρούνται τα σοβαρά προβλήματα του λειτουργικού αναλφαβητισμού, οφείλονται προτεραιότητες στην εφαρμογή προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης ενήλικων, παρά προγραμμάτων εξειδικευμένης επαγγελματικής κατάρτισης. Τα σχολεία πρέπει προωθήσουν περισσότερο την διδασχία της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων υποβαθμίζοντας σειρές μαθημάτων που οδηγούν στα συγκεκριμένα επαγγέλματα. Η εξειδικευμένη κατάρτιση κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, θα μπορούσε να παρασχεθεί στις ειδικευμένες επαγγελματικές σχολές, χωρίς την εξάρτηση και την κηδεμονία του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπλέον, όπου είναι δυνατόν, η χρηματοδότηση της κρατικής εκπαίδευσης πρέπει να διαχωριστεί από την παράδοση των υπηρεσιών που θα μπορούσαν να παρασχεθούν αποτελεσματικότερα από τις ιδιωτικές εταιρίες. Στους εκπαιδευόμενους υποψήφιους θα μπορούσε να δοθεί μια παροχή οικονομικής φύσης, ώστε να αγοράσουν το είδος εκπαίδευσης που οι ίδιοι χρειάζονται σε μια επαγγελματική σχολή της επιλογής τους.

Επίσης πρέπει να αξιολογηθούν τα σχέδια κατάρτισης. Ένα ιδιωτικό σχολείο κατάρτισης επιζεί με βάση τα δίδακτρα των σπουδαστών, συνεπώς προσφέρει τις γνώσεις που επιθυμούν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης πρέπει να αξιολογηθούν τα κυβερνητικά επιμορφωτικά προγράμματα, με τη δημιουργία μιας ομάδας ελέγχου και την υποβολή των εκβάσεων απασχόλησης στην ανάλυση κόστους-οφέλους. Η ταχύτητα με την οποία έχει αντιμετωπίσει τα ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης η Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν παρέχει ενθαρρυντικές διαπιστώσεις ότι, τα ζητήματα κατάρτισης θα λάβουν την αναλυτική αυστηρότητα που αξίζουν στο μέλλον.

3.7.13. Η ελληνική μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η «εκπαιδευτική έκρηξη» στον δυτικό κόσμο, όπως ονομάστηκε το πρωτοφανές αυτό κοινωνικό και δημογραφικό φαινόμενο, έχει ερμηνευτεί σε σχέση με το γοργό ρυθμό της οικονομικής ανάπτυξης και τη συνακόλουθη διαμόρφωση της δομής απασχόλησης καθώς και με τις ιδεολογικοπολιτικές αρχές της ισότητας ευκαιριών και του εκδημοκρατισμού¹⁸¹.

Οι εξελίξεις στον οικονομικό τομέα στην Ελλάδα, κατά την περίοδο 1950-1975 και η ταυτόχρονη γενική άνοδος του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου του ελληνικού πληθυσμού συνέτειναν σε ένα βαθμό στη μεγάλη ζήτηση για την απόκτηση διπλωμάτων και πτυχιακών τίτλων. Επιπλέον, η αισθητή αύξηση των φοιτητών στα ΑΕΙ μεταξύ 1964-1967 θα μπορούσε εύκολα να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Ανάμεσα στους πολλούς παράγοντες που επηρέασαν την ελληνική εκπαιδευτική έκρηξη, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν ορισμένα χαρακτηριστικά της ελληνικής παράδοσης, όπως η σημασία που αποδίδει ο Έλληνας πολίτης στη μόρφωση. Τέλος, σημειώνεται σχετικά μεγάλη έξαρση του ίδιου φαινομένου το 1974-1975, δηλαδή στο ακαδημαϊκό έτος μετά την πτώση της δικτατορίας.

¹⁸¹ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ. 130-131.

Προκύπτει λοιπόν ένα γενικό συμπέρασμα ότι, σε μεγάλο ποσοστό η επιλογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθορίζεται προτού ο μαθητής τελειώσει το γυμνάσιο και το λύκειο. Πολλοί εισέρχονται, αλλά λίγοι εξέρχονται. Εφόσον όμως επιβιώσουν ως το τέλος της δεύτερης γενικής βαθμίδας και παρότι παρουσιάζονται οι καλύτερες ευκαιρίες για συνέχεια, οι πιθανότητες παραμένουν πάλι περιορισμένες.

Διαπιστώνεται επίσης ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις ροές των μαθητών κατά γεωγραφικό διαμέρισμα. Μεγαλύτερα ποσοστά παιδιών από τα μεγάλα αστικά κέντρα, κυρίως από την περιοχή της πρωτεύουσας, συνεχίζουν τη μόρφωση τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Αντίθετα, τα παιδιά της Θράκης, των νησιών του Αιγαίου και Ιονίου και της Ηπείρου βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Συγκριτικά, η πλεονεκτική θέση της πρωτεύουσας φαίνεται και από τα ποσοστά των παιδιών του αποφοιτούν από το δημοτικού που εντάσσονται στα ΑΕΙ.

Η κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση διαφοροποιείται και κατά κύκλο σπουδών ή επιστημονική ειδικότητα. Στις κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες του ελληνικού συστήματος, η διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις ροές ανάμεσα στα δύο κύρια σκέλη της δεύτερης βαθμίδας, δηλαδή τη γενική και την τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση, ή ανάμεσα στα κλασικά και πρακτικά τμήματα των εξαταξίων γυμνασίων. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούνται ανόμοιες ροές σε όλους τους κύκλους σπουδών τόσο στις επιστημονικές ειδικότητες στα ΑΕΙ και στις ανώτερες σχολές παιδαγωγικές ακαδημίες, όσο και στα ΚΑΤΕΕ¹⁸².

Όπως και σε άλλες χώρες, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και προοπτικές στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο αυτή διέπονται από αναπτυξιακό και εκσυγχρονιστικό πνεύμα που, ανάμεσα στα άλλα, αποβλέπει στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά στις οικονομικές ανάγκες και τους στόχους της χώρας. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τη γλώσσα των μεταρρυθμιστών και οικονομικών προγραμματιστών, είτε ατόμων είτε οργανισμών, δεν είναι απλώς καταναλωτικό αγαθό αλλά και επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου.

¹⁸² Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμιάς (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.137-140 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), *Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση, Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1. σελ. 7-18.

Παράλληλα με τις διεθνείς τάσεις, παρατηρούμε και στην Ελλάδα την εκπόνηση μια σειρά προγραμμάτων οικονομικής ανάπτυξης με προβλέψεις και εκτιμήσεις σε εργατικό δυναμικό και αναγωγές ή υπολογισμούς των αντίστοιχων αναγκών σε ροές ,αριθμούς μαθητών και σπουδαστών στις διάφορες βαθμίδες, τύπους και κύκλους σπουδών.

Ένα δομικό χαρακτηριστικό της ΤΕΕ στη χώρα μας είναι ότι παρέχεται σε ιδρύματα, σχολεία και ανώτερες σχολές, που λειτουργούν και διοικούνται από εκείνα της γενικής εκπαίδευσης. Αυτό βέβαια δεν είναι μοναδικό ελληνικό γνώρισμα, αφού αφορά κυρίως τις χώρες της κεντρικής και νότιας Ευρώπης. Μέχρι την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1976-77, τα δύο σκέλη του εκπαιδευτικού συστήματος γενικό και επαγγελματικό διαφοροποιούνταν αμέσως μετά το δημοτικό σχολείο. Με τη μεταρρύθμιση, καταργούνται τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, επεκτείνεται η γενική παιδεία σε εννιά χρόνια, εξάχρονο δημοτικό και τριετές γενικό γυμνάσιο και η διαφοροποίηση των δύο τύπων εκπαίδευσης αρχίζει μετά το γυμνάσιο στην ηλικία των 15 ετών. Η σημερινή εκπαίδευση διαφοροποιείται σε τρεις τύπους σχολείων,

- γενικό τριετές λύκειο,
- τεχνικό και επαγγελματικό τριετές λύκειο και
- τεχνικές και επαγγελματικές σχολές (1-2 ετών).

3.7.13.1. Η συμμετοχή των γυναικών στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Πριν προχωρήσουμε σε περισσότερες λεπτομέρειες γύρω από το πολυδιάστατο αυτό φαινόμενο, αξίζει να σημειώσουμε δύο ακόμα χαρακτηριστικά του συστήματος.

- η ΤΕΕ εκπαίδευση σε πολύ μεγάλο ποσοστό υπήρξε πάντοτε συγκεντρωμένη στα δύο μεγάλα μητροπολιτικά κέντρα της χώρας (Περιφέρεια Πρωτεύουσας, Μακεδονία-Θεσσαλονίκη) και
- Η ζήτηση από τις γυναίκες είναι σχετικά πολύ μικρή.

Το 1970-71, ποσοστό 70% των μαθητών στην κατώτερη και μέση βαθμίδα της ΤΕΕ ήταν εγγεγραμμένοι σε σχολεία στις δύο «μεγαλοαστικές» περιοχές. Το 1976-77, το ποσοστό ήταν 67%, ενώ μόνο η περιφέρεια της πρωτεύουσας συγκέντρωσε 40% των εγγεγραμμένων. Το ποσοστό των γυναικών στη χώρα στις δύο χρονικές περιόδους είναι αντίστοιχα: 14,1% το 1970-71 και 14,4% το 1976-77, δηλαδή παραμένει σχεδόν αναλλοίωτα χαμηλό¹⁸³.

¹⁸³ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.144-147.

Στη χώρα μας καταγράφεται ότι τα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια, αποστρέφονται τα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, ίσως γιατί οι σχολές αυτές εκπαιδεύουν παραδοσιακά επαγγέλματα που θεωρούνται ότι αρμόζουν περισσότερο στους άντρες.

Διαπιστώνεται όμως αξιοσημείωτη αύξηση στη γυναικεία ζήτηση για την ανώτερη *τεχνική* εκπαίδευση, ενώ ο αριθμός σπουδαστριών στην ανώτερη *επαγγελματική* εκπαίδευση παραμένει στα ίδια περίπου επίπεδα.

Από άλλη οπτική γωνία, παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των γυναικών στα ΑΕΙ της χώρας από 24% σε 37,8% κατά την εικοσαετία 1955-1975.

Αν εξετάσουμε τη γυναικεία ζήτηση κατά ίδρυμα, κατά ορισμένους κύκλους σπουδών ή κατηγορίες, και κατά επιστημονικές ειδικότητες, τότε προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις, που βασίζονται πάντοτε στα στοιχεία της ΕΣΥΕ για τα αντίστοιχα έτη.

- Η συμμετοχή των γυναικών στα ΑΕΙ της χώρας αυξήθηκε κατά την περίοδο 1960-1975, συγκριτικά δε η αύξηση ήταν πιο αισθητή στην ΑΣΟΕΕ και την Πάντειο και στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης.
- Η ποσοστιαία αύξηση στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο ήταν μικρότερη.
- Στις παιδαγωγικές ακαδημίες και στις σχολές σωματικής αγωγής και νηπιαγωγών, η ποσοστιαία αναλογία των γυναικών αυξήθηκε.
- Οι γυναίκες αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εγγεγραμμένων στις ανθρωπιστικές σπουδές και στις κοινωνικές επιστήμες όπως οικονομικά, πολιτικές επιστήμες, κοινωνιολογία, εμπορικά.
- Αντίθετα, η εκπροσώπηση στην τεχνολογία δεν αυξήθηκε με τον ίδιο ρυθμό.

Τέλος, αν επιχειρήσουμε ιεράρχηση της προτίμησης των γυναικών, θα διαπιστώσουμε ότι το 1971, οι 42 στις 100 γυναίκες έχουν τελειώσει παιδαγωγική ακαδημία ή ακαδημία σωματικής αγωγής, 17 τη φιλοσοφική, 8 νομικές, οικονομικές, πολιτικές επιστήμες, 7 αυτοτελείς ανώτατες σχολές, 5 τη φυσικομαθηματική, 5 την ιατρική, 3 την οδοντιατρική, 2 το πολυτεχνείο και οι υπόλοιπες άλλες σχολές¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμιάς (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.148-149.

3.7.13.2. Η συμβολή της εκπαίδευσης στο κοινωνικό εκδημοκρατισμό.

Βασικός ιδεολογικοπολιτικός άξονας της λεγόμενης «φιλελεύθερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» στις προηγμένες χώρες του δυτικού κόσμου τη μεταπολεμική περίοδο, είναι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης.

Ένας από τους απώτερους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος, στα πλαίσια πάντοτε του «φιλελεύθερου εκδημοκρατισμού», είναι η προώθηση, δια μέσου της δομικής αναδιάρθρωσης και του ποιοτικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, της θεμελιακής αρχής της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ο εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση με προοπτική την κοινωνική δικαιοσύνη οριστικοποιείται, ανάμεσα σε άλλα και ως επέκταση, διεύρυνση και εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ώστε τα παιδιά όλων των πολιτών ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνική ή γεωγραφική προέλευση, να έχουν τη δυνατότητα να μορφωθούν και να αποκατασταθούν επαγγελματικά, ανάλογα με τις ικανότητες και τα διαφέροντα τους.

Η επιλογή για την τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με βάση τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων. Οι εισαγωγικές εξετάσεις είναι το τελευταίο στάδιο σε μια διαδικασία επιλογής, που αρχίζει πολύ νωρίτερα, από την πρώτη μέρα που το παιδί μπαίνει στο σχολείο. Αυτή η παρατήρηση ισχύει για εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό, όπου η εκπαιδευτική σταδιοδρομία ενός ατόμου στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην επίδοση που έχει σε κάθε σχολική τάξη ή βαθμίδα. Επομένως, μια ολοκληρωμένη θεώρηση της δομής ή της ισότητας ευκαιριών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τη διαδικασία επιλογής που προηγήθηκε.

3.7.13.3. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο, όλοι οι μαθητές/φοιτητές που «επιτυγχάνουν» στις εξετάσεις, έχουν το δικαίωμα εγγραφής στις διάφορες βαθμίδες και κατηγορίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, το κριτήριο για επιλογή και συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι η επίδοση του ατόμου και όχι η κοινωνικοοικονομική του προέλευση ή άλλοι «εξωγενείς» παράγοντες. Με το θεσμό της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης, η επιλογή με βάση την επίδοση στις εξετάσεις θα γίνεται μετά το τριτάξιο γυμνάσιο, δηλαδή περίπου στην ηλικία 14-15 ετών. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι θεσμικά το σύστημα είναι δημοκρατικό, αφού δεν υπάρχουν κοινωνικές διακρίσεις μεταξύ μαθητών/φοιτητών για πρόσβαση στο επόμενο στάδιο εκπαίδευσης. Όμως, διάφορες έρευνες και μελέτες κατέγραψαν σοβαρές ενδείξεις ότι από κοινωνική πλευρά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι επιλεκτικό, όπως και άλλα συστήματα.

Ένα γενικό συμπέρασμα προκύπτει από τη δειγματοληπτική έρευνα των φοιτητών. Η καλύτερη εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, η μεγαλύτερη οικονομική ευχέρεια και το αστικό περιβάλλον διαβίωσης, φαίνεται να εξασφαλίζουν κάποιες προϋποθέσεις για την καλύτερη επίδοση του μαθητή στη μέση εκπαίδευση.

Από την ανάλυση των ποσοστών επιτυχίας προκύπτει ότι στα διαμερίσματα της χώρας, στα οποία υπάρχουν πανεπιστήμια, οι υποψήφιοι που ανήκουν στην ίδια ομάδα βαθμών απολυτηρίου επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους υποψήφιους άλλων γεωγραφικών διαμερισμάτων. Μια πιθανή εξήγηση είναι η καλύτερη οργάνωση των φροντιστηρίων στις πόλεις, όπου υπάρχουν πανεπιστήμια.

Σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ βαθμού απολυτηρίου και ποσοστού επιτυχίας έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες. Στη συνοπτική έκθεση στα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων, το 1976, ο Μ. Δρεττάκης παρατηρεί ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός απολυτηρίου, τόσο υψηλότερο είναι το ποσοστό επιτυχίας. Άλλο πόρισμα είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αριστούχων με βαθμό απολυτηρίου, 18-20, εισάγεται στα ΑΕΙ και σχολές ανωτέρας εκπαίδευσης παρά στα ΚΑΤΕΕ σε αναλογία 5 ή 6 φορές περισσότερο. Ένα άλλο σημαντικό πόρισμα της έρευνας αυτής είναι ότι το ποσοστό επιτυχίας των υποψηφίων με άριστα ή λίαν καλώς στις 3 τελευταίες τάξεις του εξαταξίου γυμνασίου «είναι μεγαλύτερο από εκείνο των υποψηφίων που έχουν τους ίδιους βαθμούς στο απολυτήριο γυμνασίου». Άλλη έρευνα για τους αποφοίτους γυμνασίου παρατηρεί συμπερασματικά ότι υπάρχει «έντονη συσχέτιση μεταξύ του βαθμού και του ποσοστού που καταλήγει στις ανώτατες και ανώτερες σπουδές» και ότι ο «βαθμός απολυτηρίου επηρεάζει και την εκλογή της σχολής στην οποία επιδιώκει να εισαχθεί ο απόφοιτος¹⁸⁵». Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι οι διαπιστώσεις που έγιναν σε παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα αναφέρονται σε στατιστικές συσχετίσεις και δεν συμπεριλαμβάνουν το σύνολο των ατομικών περιπτώσεων. Επομένως, το πόρισμα ότι οι φτωχοί ή κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές στατιστικά σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις έναντι των άλλων μαθητών δεν πρέπει να ερμηνευτεί ότι δεν υπάρχουν περιπτώσεις φτωχών μαθητών που διακρίνονται για την υψηλή τους επίδοση ή που υπερέχουν των προνομιούχων συμμαθητών τους.

¹⁸⁵ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.153-161 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), *Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση, Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1, σελ.7-18.

Μια επιφανειακή ματιά στον ελληνικό χώρο θα ανακάλυπτε πολλές τέτοιες περιπτώσεις. Όπως και αντίστροφα ότι κοινωνικά προνομιούχοι μαθητές μπορεί να σημειώνουν χαμηλή επίδοση και να μειονεκτούν έναντι των φτωχών συμμαθητών τους.

Επίσης, από τις λίγες μελέτες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, προκύπτει ότι, στο σημείο μετάβασης από το εξατάξιο γυμνάσιο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν φαίνεται να υπάρχουν κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και επιδιώξεις. Διαπιστώθηκε ότι τόσο τα προνομιούχα παιδιά, όσο και τα φτωχόπαιδα σε μεγάλα ποσοστά φιλοδοξούν να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, αν λάβει κανείς υπόψη ότι όλες οι κοινωνικές κατηγορίες μαθητών έχουν παρόμοιες «*επιδιώξεις*» και φιλοδοξίες, τότε δεν υπάρχει βεβαιότητα να υποστηρίξει κανείς ότι στην Ελλάδα, η κοινωνική διαφοροποίηση στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ οφείλεται στο ότι οι φτωχοί υποψήφιοι διαφέρουν σημαντικά από τους κοινωνικά προνομιούχους συνυποψήφιους τους στον πολιτιστικό δείκτη. Δεν πρέπει βέβαια να αγνοήσουμε το γεγονός ότι μέχρι να φθάσουν στο σημείο αυτό, δηλαδή στο ανώτερο σκαλοπάτι του σχολικού συστήματος, οι μαθητές στο ελληνικό σύστημα αποτελούν επίλεκτο σώμα.

Έρευνες σε άλλες χώρες απέδειξαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο κοινωνικοποιείται το παιδί, το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τη μόρφωση του, τα ερεθίσματα και τα βοηθήματα που παίρνει στο σπίτι, τα κίνητρα και η ενθάρρυνση για μάθηση, όλοι αυτοί οι παράγοντες επιδρούν θετικά στη σχολική επίδοση, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό status. Στις χώρες αυτές, τα παιδιά των φτωχών οικογενειών μειονεκτούν έναντι των άλλων.

Κατά πόσο όμως οι παράγοντες αυτοί διαφοροποιούν το οικογενειακό περιβάλλον των φτωχών παιδιών στην Ελλάδα σε βαθμό που να επιδρά αρνητικά στη σχολική τους επίδοση είναι ζητούμενο παρά δεδομένο. Εμπειρικές παρατηρήσεις, μάλλον τονίζουν ότι στην Ελλάδα τόσο οι πλούσιοι, όσο και οι φτωχοί εκτιμούν τη μόρφωση και καταβάλλουν κάθε δυνατή να βοηθήσουν τα παιδιά τους μέσα και έξω από το σπίτι για να προκόψουν και να επιτύχουν¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Ψαχαρόπουλος Γ. (1980), Οικονομία και Παιδεία: Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Ζήτησης για Μεταγυμνασιακή Εκπαίδευση, *Αφιέρωμα στον Ε. Παπανούτσο*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.595-608 / Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.162-167.

Οι εξετάσεις και η κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητή, αποτελούν μόνο δυο σειρές παραγόντων στην όλη διαδικασία επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχουν όμως πολλοί άλλοι «μηχανισμοί επιλογής» από τους οποίους διακρίνονται οι ακόλουθοι,

- ατομικοί, προσωπικοί ή ψυχολογικοί,
- δομικοί, σχολικοί ή θεσμικοί και
- εξωσχολικοί ή παραεκπαιδευτικοί, φροντιστήρια.

Από μερική καταγραφή στοιχείων που συγκεντρώθηκαν, προκύπτει ότι η επιθυμία για συνέχιση της μόρφωσης, η προτίμηση για «ανώτερα» επαγγέλματα, διοικητικά και ελεύθερα και μια σχετική αποστροφή προς τις δουλειές που απαιτούν δεξιότητες κυρίως, τις χειρωνακτικές εκδηλώνονται σχετικά νωρίς στην ηλικία των παιδιών.

3.7.13.4. Το φαινόμενο της παραπαιδείας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Μέχρι να φθάσει στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου και λυκείου, ο μαθητής έχει ήδη διανύσει δρόμο με πολλά εμπόδια. Δηλαδή, μέχρι αυτή τη βαθμίδα έχει γίνει επιλογή με βάση την επίδοση. Όμως, για πολλούς λόγους όπως μεγάλη ζήτηση για εγγραφή στα ΑΕΙ και περιορισμένος αριθμός εισακτέων, τα εφόδια με τα οποία εξοπλίστηκε ο μαθητής στο σχολείο, δεν είναι αρκετά στην αποφασιστική δοκιμασία των εισαγωγικών εξετάσεων.

Έτσι στρέφεται στους «πωλητές γνώσεων» που θα φροντίσουν να συμπληρώσουν τα κενά και θα προετοιμάσουν τον αγωνιστή για τη μεγάλη δοκιμασία. Τα φροντιστήρια είναι από τα πιο ιδιόμορφα αλλά και τα πιο επίμαχα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι θέμα πολύπλοκο με μεγάλη έκταση. Βέβαια, η επιτυχία του υποψηφίου σπουδαστή είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως εκπαιδευτικού επιπέδου και ικανοτήτων του υποψηφίου, οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας και της χρονικής διάρκειας της φροντιστηριακής παρασκευής.

Και στο σημείο αυτό ακριβώς βασίζονται οι διαφοροποιήσεις, που δημιουργούν ανισότητες στο σύστημα ευκαιριών επιλογής των υποψηφίων. Κατά κανόνα, τα φροντιστήρια, κοστίζουν σημαντικά και λειτουργούν στα μεγάλα αστικά κέντρα και στις έδρες των πανεπιστημίων. Συνεπώς τα ασθενέστερα οικονομικά κοινωνικά στρώματα και όσοι προέρχονται από αγροτικές περιοχές παρακολουθούν φροντιστήριο κυρίως μετά την αποφοίτησή τους. Το γεγονός αυτό τους φέρνει αυτόματα σε μειονεκτικότερη θέση από τους άλλους συναδέλφους τους.

3.7.13.5. Το οικογενειακό περιβάλλον και η συμβολή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στις επιστημονικές ειδικότητες παρατηρούμε ότι, με την εξαίρεση των κοινωνικών επιστημών, ο δείκτης ευκαιριών είναι μεγαλύτερος για τους φοιτητές με πατέρα στα ελεύθερα επαγγέλματα και ακολουθούν οι φοιτητές με πατέρα στα επαγγέλματα γραφείων. Αντίθετα, ο δείκτης ευκαιριών παίρνει τη μικρότερη τιμή για τους φοιτητές με πατέρα στα γεωργικά επαγγέλματα σε όλες τις ομάδες επιστημονικών ειδικοτήτων εκτός από τις γεωπονικές επιστήμες.

Μετά τη μεταρρύθμιση του 1964, μειώνεται εξαιρετικά ο δείκτης ευκαιριών των φοιτητών με πατέρα στα ελεύθερα επαγγέλματα. Αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής είναι ότι στις ανθρωπιστικές επιστήμες η σειρά ανατρέπεται αφού μεγαλύτερο δείκτη έχουν οι φοιτητές με πατέρα στα επαγγέλματα γραφείων, όπως επίσης και στις γεωπονικές. Στην τεχνολογία και στη νομική η σειρά ανατρέπεται το 1969, αλλά στα επόμενα χρόνια οι φοιτητές με πατέρα στα ελεύθερα επαγγέλματα έχουν πάλι τον μεγαλύτερο δείκτη ευκαιριών.

Τα ΑΕΙ και οι ανώτερες σχολές, άσχετα από το μέγεθος και το αντικείμενο, είναι βασικά συγκεντρωμένες στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Παρατηρούμε ότι η ποσοστιαία συμμετοχή του φοιτητικού πληθυσμού δεν είναι ανάλογη με την ποσοστιαία συμμετοχή του πληθυσμού του διαμερίσματος από το οποίο προέρχονται οι φοιτητές στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας.

Έτσι, ενώ ο πληθυσμός της περιφέρειας πρωτεύουσας είναι το 29% του όλου ελληνικού πληθυσμού, οι φοιτητές που προέρχονται από το διαμέρισμα αυτό, με κριτήριο την κατοικία γονέων των εν λόγω φοιτητών, είναι 34,4%.

Από τη σύντομη ανασκόπηση φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ή της μητέρας παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση στα ΑΕΙ και στην επιλογή σχολών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές έχουν σχέση και με το γεωγραφικό διαμέρισμα κατοικίας των γονέων των σπουδαστών καθώς και με την έδρα της σχολής στην οποία είναι γραμμένοι.

Τα παραπάνω στοιχεία και οι εκτιμήσεις αναφορικά με τη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού και τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη παιδεία, σε συνδυασμό με ότι καταγράφηκε για τις ροές, τη σχολική επίδοση και την επιτυχία των σπουδαστών στις εισαγωγικές εξετάσεις, δεν αφήνουν κανένα περιθώριο αμφισβήτησης ότι η Ελλάδα δεν είναι απαλλαγμένη από τον λεγόμενο «σιδηρούν κανόνα της εκπαιδευτικής επιλογής».

Σε αδρές γραμμές, ο κανόνας αυτός υποδηλώνει ότι η πρόσβαση και πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιείται άνισα με βάση την κοινωνικοοικονομική προέλευση και το status του ατόμου.

Τα παιδιά που προέρχονται από γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με υψηλές εισοδηματικές απολαβές και εξασκούν επάγγελμα υψηλής στάθμης όπως ελεύθερο ή επάγγελμα διοίκησης, διεύθυνσης ή γραφείου έχουν, συγκριτικά με τα άλλα παιδιά, υψηλότερη σχολική επίδοση, μεγαλύτερη επιτυχία στις εξετάσεις και περισσότερες πιθανότητες πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις κατά φύλο και γεωγραφική καταγωγή. Από μια άλλη οπτική γωνιά, μπορεί να ειπωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει τις υπάρχουσες ανισότητες ευκαιριών για την πρόσκτηση κοινωνικού status αφού ευνοεί τους σπουδάζοντες που ήδη προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα και αδικεί τους ήδη μειονεκτούντες¹⁸⁷.

3.7.13.6. Η κοινωνική κινητικότητα.

Ο όρος κοινωνική κινητικότητα αναφέρεται στη μετακίνηση ενός ατόμου από μια κοινωνική θέση σε άλλη. Η κοινωνική μετακίνηση συντελείται σε ποικίλες ιεραρχίες, όπως ιεραρχία status, εξουσίας ή επαγγέλματος. Η κοινωνική κινητικότητα διακρίνεται σε, «κάθετη» ή «οριζόντια».

Κάθετη θεωρείται εκείνη που συνεπάγεται αύξηση ή μείωση του κοινωνικού status που είχε το άτομο όταν βρισκόταν στην προηγούμενη θέση. Την κάθετη κοινωνική κινητικότητα εξετάζουμε συνήθως συγκρίνοντας τις κοινωνικές θέσεις γιου και πατέρα με κριτήριο κυρίως το επάγγελμα. Εδώ εξετάζουμε τη συσχέτιση/ρόλο των παραγόντων που προσδιορίζουν το επαγγελματικό status, χρησιμοποιώντας την τεχνική του «*path analysis*», με σκοπό την εντόπιση της σημασίας του μορφωτικού επιπέδου του ατόμου στην επαγγελματική επιτυχία.

Από την παραπάνω περιγραφική ανάλυση των επαγγελματικών προσδοκιών των φοιτητών προκύπτουν τα ακόλουθα:

¹⁸⁷ Ψαχαρόπουλος Γ. (1980), Οικονομία και Παιδεία: Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Ζήτησης για Μεταγυμνασιακή Εκπαίδευση, *Αφιέρωμα στον Ε. Παπανούτσο*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.595-608 / Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.179-183 / Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), *Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση, Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1, σελ. 7-18.

- Οι τομείς που προσελκύνουν τους φοιτητές για εργασία, όταν αποφοιτήσουν, είναι το δημόσιο και οι ελεύθεροι επαγγελματίες. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ανάλογα με τη σχολή στην οποία φοιτούν (γιατροί = ελεύθεροι επαγγελματίες, εκπαιδευτικοί = δημόσιοι υπάλληλοι), με το φύλο (οι φοιτητές = ελεύθεροι επαγγελματίες, οι φοιτήτριες = δημόσιοι υπάλληλοι), και το έτος σπουδών που βρίσκονται (πρωτοετείς = ελεύθεροι επαγγελματίες, μη πρωτοετείς = δημόσιοι υπάλληλοι),
- Ο χώρος απασχόλησης, και συγκεκριμένα εργασία στο εξωτερικό, όπου σε πρώτη μοίρα αναδεικνύεται ο ευρωπαϊκός και μάλιστα της Κεντρικής Ευρώπης, σε χώρες όπως Γερμανία, Αγγλία, Αυστρία. Ελβετία και ύστερα της Αμερικής.
- Οι λόγοι που παρακινούν τους φοιτητές να επιλέγουν τον συγκεκριμένο τομέα είναι η οικονομική εξασφάλιση, σταθερές αποδοχές για όσους αναφέρουν το δημόσιο, και συνθήκες εργασίας και πρωτοβουλίας για όσους προτιμούν να γίνουν ελεύθεροι επαγγελματίες,
- Κριτήρια επαγγελματικής επιτυχίας είναι πρώτα η υψηλή επιστημονική κατάρτιση και μετά σκληρή εργασία αλλά και πετυχημένος γάμος¹⁸⁸.

Σε διάφορες ερωτήσεις δειγματοληπτικής έρευνας αναζητούσαμε τις απόψεις και τις στάσεις των φοιτητών και σπουδαστών πάνω σε θέματα που αφορούν τις σπουδές και τις μελλοντικές προοπτικές τους, τους σκοπούς, το ρόλο και τα προβλήματα των ΑΕΙ καθώς και τις απαιτούμενες αλλαγές για τη βελτίωση τους. Στη μεγάλη πλειοψηφία με ποσοστό 79%, οι φοιτητές/σπουδαστές δήλωσαν ότι η απόφαση για το είδος των σπουδών ήταν *προσωπική επιλογή*, οι δάσκαλοι τους έπαιξαν ασήμαντο ρόλο στη λήψη τέτοιας απόφασης, ενώ μόνο ένα ποσοστό 9% δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν από τους γονείς τους.

Τα στοιχεία αυτά αποτελούν επιπρόσθετη ένδειξη ενός φαινομένου που έχει επανειλημμένα επισημανθεί αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, την παντελή έλλειψη κάθε είδους επαγγελματικού προσανατολισμού.

Ένα μεγάλο ποσοστό 67% σκοπεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, δηλαδή να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές μετά την αποφοίτηση από το Πανεπιστήμιο. Οι περισσότεροι σκοπεύουν να μεταβούν στο εξωτερικό για να εκπληρώσουν το σκοπό τους. Αυτό εκδηλώνει ένα άλλο ανησυχητικό χαρακτηριστικό στο ελληνικό σύστημα, την έξοδο των φοιτητών για σπουδές στο εξωτερικό, ένα ιδιαίτερα σοβαρό θέμα.

¹⁸⁸ Ψαχαρόπουλος Γ. και Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.230.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση αποτελεί ενδιαφέρουσα παράμετρο, σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους αλλά και στους οικονομολόγους, λόγω της προφανούς σημασίας της σε μια ευρεία ποικιλία οικονομικών ζητημάτων. Οι οικονομολόγοι παρουσιάζουν υψηλό επαγγελματικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση προκαλώντας ισχυρότατες συζητήσεις με τα συνολικά ευρήματα και τις πολιτικό-κοινωνικές επιπτώσεις σε διάφορες περιοχές έρευνας στο χώρο των επιχειρήσεων, της κοινωνίας και της πολιτικής. Επίσης, διευρύνουν την έννοια της εκπαίδευσης και αναφέρονται στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου, με διάθεση να καταμετρήσουν και να αξιολογήσουν ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των επιδράσεων του ανθρώπινου δυναμικού σε σωρεία οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων.

Οι κύριοι εκπρόσωποι της Κλασικής Πολιτικής Οικονομίας μελέτησαν τα ανθρώπινα όντα και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν ως μορφή κεφαλαίου. Η θεώρηση τους χαρακτηρίστηκε ιδιαίτερα από την παράλληλη οικονομική, κοινωνική, λογική, ψυχολογική και ηθική προσέγγιση και έθεσε το θεμέλιο λίθο στην οικονομική επιστήμη. Πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα ότι οι μελέτες των Adam Smith και John Stuart Mill έθεσαν πρωτοποριακές επισημάνσεις, αφού αναφέρονται στο 18ο και 19ο αιώνα και δικαίως αποτιμήθηκαν ως κεντρική φιλελεύθερη σχολή της Πολιτικής Οικονομίας.

Ο Adam Smith συμπεριέλαβε τις χρήσιμες ανθρώπινες ικανότητες και δεξιότητες, στη κατηγορία του σταθερού κεφαλαίου. Παρατηρείται λοιπόν, μια πρώτη προσέγγιση για τον προσδιορισμό της έννοιας του ανθρώπινου κεφαλαίου ως μορφή επένδυσης.

«Η ικανότητα ενός ατόμου, μπορεί να θεωρηθεί ως μηχανή που προκαλεί πραγματικό κόστος και παράγει ουσιαστικό κέρδος. Το σταθερό κεφάλαιο αποτελείται από το σύνολο επίκτητων και χρήσιμων δυνατοτήτων όλων των κατοίκων ή μελών της κοινωνίας. Η απόκτηση τέτοιων ταλέντων ή δεξιοτήτων, προκύπτει μέσω των διαδικασιών της εκπαίδευσης, της μελέτης ή της μαθητείας, οι οποίες κοστίζουν πάντα αφού προκαλούν μια πραγματική δαπάνη, η οποία αποτελεί μια μορφή προσωπικής επένδυσης και ατομικού κεφαλαίου ... Η βελτιωμένη επιδεξιότητα ενός εργατή μπορεί συνεπώς να παρατηρείται υπό το ίδιο πρίσμα με μια μηχανή ή ένα όργανο του εμπορίου, που διευκολύνει και συντομεύει την εργασία και η οποία κοστίζει αφού προκαλεί μια ορισμένη δαπάνη που θα ξεπληρωθεί με το αναμενόμενο μελλοντικό κέρδος».

Η εργασία κρίνεται κατά τον A.Smith, ως βασικός παραγωγικός συντελεστής της οικονομίας. Κατανοεί την αναγκαιότητα του καταμερισμού της εργασίας, αλλά παράλληλα επισημαίνει τα σοβαρά προβλήματα που απορρέουν για την εργατική τάξη, η οποία αποτελεί την πλειοψηφία του πληθυσμού, με ευρύτερες οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις για την κοινωνική συνοχή και την ταξική ειρήνη.

Επισημάνει λοιπόν ότι, *«με την πρόοδο του καταμερισμού της εργασίας, η απασχόληση του μεγαλύτερου μέρους όσων ζουν από την εργασία τους περιορίζεται σε πολύ λίγες απλές δραστηριότητες. Όμως η νοητική ικανότητα του μεγαλύτερου μέρους των ανθρώπων διαμορφώνεται αναγκαστικά από τις συνήθειες και καθημερινές τους απασχολήσεις»*.

Μέσα στα εργοστάσια, ο εργάτης κινδύνευε να υποστεί *«πνευματικό ακρωτηριασμό, διότι ο προχωρημένος καταμερισμός της εργασίας είχε συρρικνώσει το φάσμα των καθηκόντων του και του είχε στερήσει την ευκαιρία να ασκήσει την επινοητικότητα του. Η ομοιομορφία της στατικής του ζωής φθείρει κατά φυσικό τρόπο το σφρίγος του μυαλού του. Η δεξιοτέχνη που αποκτά για την άσκηση του ιδιαίτερου επαγγέλματος του φαίνεται να γίνεται σε βάρος των νοητικών, κοινωνικών και πολεμικών του αρετών με συνέπεια να καθίσταται εντελώς ανίκανος να κρίνει για τα μεγάλα και πλατιά συμφέροντα της χώρας του. Αλλά σε κάθε προοδευμένη και πολιτισμένη κοινωνία αυτή είναι η κατάσταση στην οποία περιέρχονται αναγκαστικά οι φτωχοί εργαζόμενοι, δηλαδή το μεγάλο σώμα του λαού, εκτός εάν η κυβέρνηση λάβει κάποια μέτρα για να αποτρέψει κάτι τέτοιο»*.

Ο A.Smith δεν ζήτησε βέβαια επανάσταση των *«αλλοτριωμένων»*, αλλά κρατική μέριμνα για αυτούς και στοιχειώδη εκπαίδευση για όλους με ευθύνη του κράτους που αποτέλεσε πραγματικά προχωρημένο αίτημα για την εποχή του.

Η δημόσια και συμπληρωματική χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας μπορεί να αναφέρεται είτε στην ίδρυση *«μικρών σχολείων σε κάθε ενορία ή περιοχή»*, είτε στην *«καθιέρωση βραβείων ή υποτροφιών για τα παιδιά των κατώτερων τάξεων τα οποία αριστεύουν»*, είτε τέλος στη *«θεσμοθέτηση υποχρεωτικών εξετάσεων ως προαπαιτούμενων για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος»*.

Με άλλα λόγια, αξιολόγησε ότι οι δαπάνες για εκπαίδευση αποτελούν μια επένδυση που δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο έχει μια αποδοτικότητα συναφή με αυτή των επενδύσεων σε υλικό κεφάλαιο.

Τέλος, σύμφωνα με τον A.Smith, *«ο καταμερισμός της εργασίας είναι η πηγή του πλούτου της κοινωνίας και η βάση της συνοχής της»*.

Αργότερα, ο J.S.Mill απαίτησε την απελευθέρωση από τις συμβατικότητες της κοινωνίας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με όσο το δυνατό πλατύτερη παιδεία, που είναι η μόνη εγγύηση για μια διαρκή δημοκρατική διακυβέρνηση. Το κράτος δεν επιτρέπεται να επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά να περιορίζει το καθήκον του στη δημιουργία σφαιρικής διαφώτισης των γονέων και παροχής οικονομικών μέσων. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια εκτεταμένη γενική μόρφωση και παιδεία που φτάνει μέχρι τα εργατικά στρώματα. Παρατηρείται λοιπόν, πλήρης κατανόηση του ρόλου της εργατικής τάξης στην παραγωγική διαδικασία και σαφής προσπάθεια για την ήπια ενσωμάτωση της στον κοινωνικό ιστό.

Εκτός των γνωστών αιτίων παραγωγικότητας της εργασίας, όπως τα φυσικά πλεονεκτήματα, οι τεχνικές δεξιότητες και οι γνώσεις, όπως *«πρακτικό πνεύμα»*, *«ταχύτητα αντίληψης»* και *«φυσική ικανότητα μάθησης»* που βελτιώνουν σημαντικά την παραγωγικότητα, ο J.S.Mill συμπεριλαμβάνει και τις ηθικές ικανότητες.

Η αυξανόμενη εξουσία του ανθρώπου πάνω στη φύση περιγράφεται αφενός ως επέκταση της γνώσης των φυσικών νόμων και αφετέρου ως μετατροπή αυτής της γνώσης σε *«φυσική εξουσία»* με την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων στη βιομηχανία. Η ανάδειξη της επιστημονικής γνώσης των φυσικών φαινομένων σε *«παραγωγική δύναμη»*, οδηγεί σε μια εναρμόνιση του καταμερισμού ανάμεσα σε χειρωνακτική και διανοητική εργασία.

Αυτή βασίζεται, σύμφωνα με τον J.S.Mill, στην ανάπτυξη εκείνων των απαραίτητων δεξιοτήτων στα *«εργατικά χέρια της κοινωνίας»*, ώστε να είναι δυνατή η πιο εκλεπτυσμένη εφαρμογή της επιστήμης σε πρακτικές χρήσεις. Με την καλλιέργεια αυτή, επιτυγχάνεται η *«ενότητα των συνθηκών εργασίας στην κοινωνία, η οποία επιτρέπει τον πολλαπλασιασμό και την ανάπτυξη της εφευρετικότητας τόσο προς την κατεύθυνση της εξοικονόμησης της εργασίας και της αύξησης του παραγόμενου προϊόντος, όσο και προς την κατεύθυνση της εξάπλωσης της χρήσης και της ωφέλειας από αυτή την εφευρετικότητα»*.

Παρατηρείται λοιπόν, η προσαρμογή της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην εκβιομηχάνιση της εποχής και ο προσδιορισμός της γενικής και της τεχνικής εκπαιδευτικής κατεύθυνσης. Επίσης, επισημαίνεται ότι οι καινοτόμες τεχνολογικές μεταβολές συμβάλλουν σημαντικά στην εξοικονόμηση του παραγωγικού κόστους, αυξάνουν τη παραγωγικότητα και επηρεάζουν την οικονομική και κοινωνική πρόοδο.

Η ιδέα της συνεργασίας και της συλλογικότητας είναι ιδέα ανάπτυξης των χωριστών *«δυνάμεων του ανθρώπινου πνεύματος»* και εμπεριέχει, ως στοιχείο *«κοινωνικής προόδου»*, την εκπαίδευση και την καλλιέργεια των κοινωνικών δρώντων.

Διαπιστώνεται ότι, η βελτίωση της θέσης της εργατικής τάξης ως προς τη διανομή του εισοδήματος και του πλούτου έχει ως προϋπόθεση την εκπαίδευση και την καλλιέργεια των μελών της εργατικής τάξης ως έλλογων πολιτών.

Το αίτημα της εκπαίδευσης και της πνευματικής καλλιέργειας της εργατικής τάξης, κατά τον J.S.Mill, λαμβάνει υπόψη τη χειραφέτηση και την «*αυθόρμητη*» εκπαίδευση μέσα από την ανάγνωση εφημερίδων και τη συμμετοχή της «*σε συλλογικές συζητήσεις πάνω σε ζητήματα κοινού συμφέροντος, σε εργατικά συνδικάτα, σε πολιτικές κινητοποιήσεις, θεσμοί οι οποίοι συνέβαλαν στην αφύπνιση του δημοσίου πνεύματος και στη διάδοση ποικίλων ιδεών στις μάζες...*».

Ωστόσο, οι επιφανέστεροι εκπρόσωποι της Κλασικής Πολιτικής Οικονομίας, παρά την αναγνώριση της σημασίας της επένδυσης στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού ως παράγοντα αύξησης της παραγωγικότητας, δεν κατάφεραν να αξιολογήσουν και να αναδείξουν τη δυναμική παρουσία της έννοιας του ανθρώπινου κεφαλαίου, γεγονός που κυρίως οφείλεται στην έλλειψη στατιστικών και οικονομετρικών μεθοδολογικών μετρήσεων.

Οι εκπρόσωποι της Νεοκλασικής Οικονομίας στον 20ο αιώνα, εμπλούτισαν την επιστημονική θεώρηση τους με τη γνώση και τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων άλλων επιστημών και διεύρυναν την προσέγγιση της Κλασικής Πολιτικής Οικονομίας σε συστηματική ανάλυση και επιστημονική μεθοδολογία. Πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα ότι, οι μελέτες τους αποτέλεσαν επαναστατικές πρακτικές και απασχόλησαν τη σύγχρονη κοινωνία σε επίπεδο στρατηγικών πολιτικών. Αναφέρθηκαν στην έννοια ανθρώπινου κεφαλαίου, μελέτησαν την εκπαίδευση ως επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου, υπολόγισαν την αποδοτικότητα και τη συμβολή της στην οικονομική ανάπτυξη, εντόπισαν και καταμέτρησαν σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις σε θέματα εργασίας, ανεργίας, αμοιβών, διανομής εισοδήματος, φυλετικών διαφορών, κοινωνικής ισότητας, μετανάστευσης, υγείας και πολιτισμού.

Κατά τον A.Marshall, οι αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να διατηρούν το θεμελιώδη χαρακτήρα της νεωτερικότητας, στο βαθμό μάλιστα που συνδέουν την εκπαιδευτική λειτουργία με την «*αγορά εργασίας*» και με την «*αγωγή των πολιτών*». Η ειδοποιός διαφορά της οικονομικής θεωρίας του A.Marshall εντοπίζεται στη μεταβολή της μεθόδου θεμελίωσης των αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής που ανατρέχει στην ιστορική διαμόρφωση του «*οικονομικού οργάνου*», στην εξέλιξη δηλαδή της πολιτικής οικονομίας σε θετική οικονομική επιστήμη.

Στον παραγωγικό συντελεστή «κεφάλαιο» περιλαμβάνεται, σύμφωνα με τον A.Marshall, *«όλο εκείνο το απόθεμα του πλούτου, το οποίο στην περίπτωση αυτή προσεγγίζεται από τη σκοπιά του παραγωγικού συντελεστή, παρά από τη σκοπιά της άμεσης πηγής ικανοποίησης»*. Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται, ως ένας από τους κυριότερους μη-οικονομικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το επίπεδο ισορροπίας στην αγορά εργασίας. Κατά επέκταση, στην ποσότητα του παραγωγικού συντελεστή «εργασία» και στην τιμή του, δηλαδή το μισθό. Επίσης, επισημαίνει το πλεονέκτημα της σύγχρονης εποχής που συνίσταται στην αυξανόμενη κινητικότητα του παραγωγικού συντελεστή «εργασία», που δεν οφείλεται στην καταστροφή «παραδοσιακών» ειδικοτήτων, αλλά κυρίως στη γενίκευση ορισμένων ιδιοτήτων τόσο ως προς τις δεξιότητες, όσο και ως προς τον ίδιο τον ανθρώπινο χαρακτήρα. Παρατηρείται συνεπώς, η επίδραση της ποσότητας του παραγωγικού συντελεστή «εργασία» και της κατανομής του κατά κλάδο εργασιακής διαδικασίας στην ορθή λειτουργία της αγοράς.

Όπως υποστηρίζεται το σχολείο, μαζί με την οικογένεια και τις καθημερινές συναναστροφές, αποτελεί το βασικότερο θεσμό της γενικής εκπαίδευσης, με άλλα λόγια της εκπαιδευτικής λειτουργίας ως σκοπού ανάπτυξης της γενικής ικανότητας. Επισημαίνεται λοιπόν, η ανάδειξη του ρόλου της οικογένειας και του σχολείου ως βασικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τον A.Marshall, *«η ανάπτυξη που επιτυγχάνεται στο πλαίσιο του σχολείου είναι σημαντική, όχι τόσο καθεαυτή, αλλά σε σχέση με τη δύναμη για μελλοντική πρόοδο που παρέχει το σχολείο. Διότι μια αληθινά ελεύθερη γενική εκπαίδευση προσαρμόζει το πνεύμα στη χρήση των καλύτερων δυνάμεων του στην οικονομία και στη χρήση της οικονομίας, ως μέσου για την ανάπτυξη της καλλιέργειας»*.

Η κατανόηση των δαπανών της εκπαίδευσης ως εθνικής επένδυσης, προσδίδει ένα γενικότερο και δεσμευτικό προσανατολισμό στην εκπαιδευτική λειτουργία, στο βαθμό που *«δίνει στη μάζα του λαού πολύ μεγαλύτερες ευκαιρίες από εκείνες που θα μπορούσε να εξασφαλίσει από μόνη της»*. Κατά τον A.Marshall, *«η πρόοδος πρέπει να είναι βαθμιαία και σχετικά βραδεία. Η βραδύτητα της οφείλει να είναι ανάλογη με την αυξανόμενη κυριαρχία και τον έλεγχο του ανθρώπου πάνω στην τεχνική και στις φυσικές δυνάμεις. Δεν μπορούν να διατηρήσουν τη σταθερότητά τους, εάν αλλάζουν με ρυθμούς γρηγορότερους από εκείνους με τους οποίους αλλάζει ο άνθρωπος»*. Η εκπαίδευση επομένως, προσανατολίζεται στην ορθή χρήση των δυνάμεων του ανθρώπινου χαρακτήρα και στη διατήρηση της διαφοροποίησης δίπλα από την «ολοκλήρωση» και τη συνοχή της κοινωνίας.

Η συνέχεια των εκπαιδευτικών θεσμών συναρτάται προς την ανάπτυξη εκείνων των δυνάμεων, όπου είναι *«ικανά τόσο τα παιδιά, όσο και οι νέοι να αναπτύξουν στη συγκεκριμένη φάση ανάπτυξης στην οποία ευρίσκονται»*, ενώ κορυφώνεται στους θεσμούς της ανώτερης και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, βασικό μέλημα των οποίων είναι η ανάπτυξη της *«επιχειρηματικής δύναμης»*.

Τέλος σύμφωνα με τον A.Marshall, *«η επένδυση κεφαλαίου στην ανατροφή και την πρόιμη εκπαίδευση των εργατών περιορίζεται από τους πόρους των γονέων στις διάφορες τάξεις της κοινωνίας από την ικανότητα τους να προβλέπουν το μέλλον και από την προθυμία τους να θυσιάσουν για χάρη των παιδιών τους»*. Καταγράφεται ότι αυτές οι συνθήκες επένδυσης κεφαλαίου στην εκπαίδευση της μελλοντικής εργασίας είναι ακόμα πιο περιορισμένες, όσο κανείς κατεβαίνει την κοινωνική ιεραρχία και πλησιάζει τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις που δεν είναι σε θέση να επενδύσουν κεφάλαιο στην εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών τους.

Ο T.W.Schultz καθιέρωσε τη θεωρία του *«ανθρώπινου κεφαλαίου»*, δηλαδή την ιδέα της επεξεργασίας των εκπαιδευτικών δαπανών ως επένδυση, αφού έγραψε για τη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της παραγωγικότητας. Με την άποψη του ότι, *«η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από το ανθρώπινο κεφάλαιο»*, άνοιξε έναν εντελώς νέο τομέα έρευνας στους οικονομολόγους.

Κατέγραψε ότι, *«επενδύοντας στην εκπαίδευση, οι άνθρωποι μπορούν να διευρύνουν το φάσμα των επιλογών που έχουν στη διάθεσή τους. Είναι ένας τρόπος για να βελτιώσουν την ευημερία τους»*. Συνεπώς, συνέβαλε στην αναμόρφωση του ρόλου του ανθρώπινου κεφαλαίου και στη μεταβολή της κοινωνικής πολιτικής στάσης.

Βασικός ισχυρισμός του ήταν ότι η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των φτωχών ανθρώπων δεν εξαρτάται από τη γη, τον εξοπλισμό ή την ενέργεια, αλλά από την εκπαίδευση και τη γνώση. Συμπέρανε επομένως ότι, η ταχύτητα της ανάκαμψης οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στο υγιές και υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού και αποκάλυψε αυτή την ποιοτική πτυχή της οικονομίας, ως *«ανθρώπινο κεφάλαιο»*.

Επίσης, υποστήριξε ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες αποτελούν μορφή κεφαλαίου, ως προϊόν *«σκόπιμων επενδύσεων»*. Ισχυρίζεται ότι, η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο πρέπει να επικεντρωθεί στην απόκτηση εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι δεξιότητες θα επηρεάσουν ουσιαστικά την ικανότητα κάποιου να ασκήσει παραγωγική εργασία. Σύμφωνα με τον T.W.Schultz, η οργανωμένη εκπαίδευση δεν ασχολείται μόνο με την *«παραγωγή»* σχολικής παιδείας, αλλά και με την προαγωγή της γνώσης μέσω της έρευνας.

Η αξία της εκπαίδευσης βασίζεται στη προϋπόθεση ότι, η σχολική παιδεία επηρεάζει ευνοϊκά την ευημερία. Όταν τα οφέλη είναι μελλοντικά, η σχολική παιδεία έχει τις ιδιότητες μιας επένδυσης. Ως επένδυση δύναται να επηρεάσει είτε τη μελλοντική κατανάλωση, είτε τα μελλοντικά κέρδη. Το παραγωγικό συστατικό της σχολικής παιδείας, κατά τον T.W.Schultz, είναι επένδυση σε ειδικότητες και γνώσεις που προάγουν τα μελλοντικά κέρδη και έχει τα γνωρίσματα μιας επένδυσης σε παραγωγικά αγαθά. Μόνο η σχολική παιδεία αυξάνει τη μελλοντική παραγωγικότητα και η συμβολή της καθίστανται πηγή οικονομικής προόδου. Επομένως τα καταναλωτικά οφέλη της σχολικής παιδείας καθίστανται πολύτιμα, επειδή αυξάνουν τη μελλοντική παραγωγή και τα μελλοντικά κέρδη.

Ακόμη αναφέρθηκε στην έννοια «*συνολικό κόστος συντελεστών*» της σχολικής παιδείας. Πρέπει να περιληφθούν υπόψη, πλην των διδασκτρων και οι άμεσες δαπάνες, όπως οι σχολικοί φόροι που καταβάλλονται από τις οικογένειες των μαθητών, οι «*δωρεές*» της οικογένειας για τη χρηματοδότηση ενός σχολείου και τα «*διαφυγόντα κέρδη*». Συνεπώς, το κόστος σχολικής παιδείας σε μια αναπτυσσόμενη οικονομία αυξάνει ανάλογα προς το μέγεθος του πληθυσμού και σε συνάρτηση προς το ακαθάριστο εθνικό προϊόν.

Συνεπώς η παιδεία και η επιστημονική έρευνα, κατά τον T.W.Schultz, είναι δύο μεταβλητές που ανήκουν στη δυναμική διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης. Οι θεσμοί και τα ιδρύματα επιτελούν τις λειτουργίες της παιδείας και της επιστημονικής έρευνας. Οι παραγωγικές δραστηριότητες απαιτούν σήμερα ειδικότητες υψηλής ποιότητας, με αποτέλεσμα τη συνεχή μετακίνηση του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης προς την ανώτερη παιδεία.

Ο G.S.Becker αξιοποίησε την οικονομική θεωρία και κατέβαλε την πρώτη συστηματική προσπάθεια για ανάλυση κοινωνικών ζητημάτων, όπως αποτελέσματα της φυλετικής προκατάληψης στην απασχόληση, επαγγέλματα των μειονοτήτων και διαφορές στις αποδοχές των εργαζομένων. Επίσης, καινοτόμησε με την εφαρμογή της οικονομικής ανάλυσης σε ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, όπως το διαζύγιο και οι διακρίσεις. Όμως, η πλέον καινοτόμος εργασία του αφορούσε τη διαδικασία συσσώρευσης του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της εκπαίδευσης και της εργασιακής εκμάθησης.

Ο G.Becker κατέγραψε ότι, η ανάλυση ανθρώπινου κεφαλαίου αρχίζει με την υπόθεση πως τα άτομα αποφασίζουν για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την ιατρική φροντίδα, την υγεία και για πρόσθετη γνώση εκτιμώντας το αντιστάθμισμα των κερδών και των δαπανών. Η εκπαίδευση, οι δαπάνες ιατρικής φροντίδας, η αρετή, η επαγγελματική επάρκεια και η τιμιότητα είναι παράγοντες που βελτιώνουν την υγεία, αυξάνουν τις οικονομικές αποδοχές και προσδίδουν επαγγελματικό οικονομικό και κοινωνικό κύρος.

Πολλές μελέτες παρουσίασαν την εκπαίδευση ως μέσο προώθησης της υγείας, αύξησης του δικαιώματος συμμετοχής στη ψηφοφορία, βελτίωσης της γνώσης ελέγχου γεννητικότητας, υποκίνησης της εκτίμησης και αποδοχής της κλασικής μουσικής και της λογοτεχνίας. Παρατηρείται λοιπόν, ότι η εκπαίδευση, οι δαπάνες κατάρτισης και η ιατρική φροντίδα είναι μέσα αποσαφήνισης της έννοιας επένδυση κεφαλαίου.

Είναι εύκολο, κατά τον G.Becker, να εκτιμήσει κανείς τα προβλήματα που δημιουργούνται από την έννοια *ανθρώπινο δυναμικό*. Γιατί αν το κεφάλαιο εκμεταλλεύεται την εργασία, το ανθρώπινο δυναμικό εκμεταλλεύεται επίσης την εργασία και με άλλα λόγια μερικοί εργαζόμενοι εκμεταλλεύονται κάποιους άλλους.

Με την έρευνα του για το ανθρώπινο δυναμικό, συνέβαλε ουσιαστικά στον υπολογισμό των ιδιωτικών και κοινωνικών ποσοστών επιστροφής επένδυσης σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης για άνδρες, γυναίκες, έγχρωμους και άλλες κοινωνικές ομάδες. Η εμπειρική ανάλυσή του απέδωσε τις υψηλές αμοιβές των μορφωμένων ατόμων στην πνευματική ικανότητα, δηλαδή στον υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης και στα καλύτερα αποτελέσματα σε άλλες δοκιμασίες ικανότητας. Επομένως, οι διορθώσεις των δεξιοτήτων επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές στην αύξηση των οικονομικών δεικτών ανάπτυξης.

Ο κύριος σκοπός των οικονομικών, σύμφωνα με τον G.Becker, είναι να συμβάλλει στην κατανόηση της φτώχειας και να βοηθήσει στην ανακούφιση της. Η συστηματική εφαρμογή επιστημονικής γνώσης στην παραγωγή αγαθών αύξησε την αξία της εκπαίδευσης, της τεχνικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εκμάθησης, ως αύξηση ενσωματωμένης γνώσης σε όσους συνεισφέρουν στην παραγωγική διαδικασία. Έτσι η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι χρήσιμες στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων τεχνολογιών και προωθούν την παραγωγικότητα, με συνέπεια την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.

Ο G.Becker, με μια απλή ανάλυση του νόμου προσφοράς-ζήτησης, ισχυρίζεται ότι περισσότεροι μορφωμένοι άνθρωποι στον κόσμο συμβάλλουν στη σταδιακή μείωση της αξίας ενός μορφωμένου και εκπαιδευμένου πληθυσμού. Η προσφορά μορφωμένων ανθρώπων έχει αυξηθεί, επειδή η τεχνολογία συμβάλλει ουσιαστικά στην ταχεία και καλύτερη εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση των ανισοτήτων και των αδικιών, με άμεσο αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον. Η εισοδηματική ανισότητα συσχετίζεται γενικότερα με την ανισότητα σε όλους τους τύπους ανθρώπινων κεφαλαίων, την κατάρτιση, την υγεία και την εκπαίδευση.

Η σημαντικότερη πρόσφατη αλλαγή εργατικού δυναμικού προκλήθηκε με τη σημαντική αύξηση συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας. Αυτό όμως, υποκίνησε μεγάλη πτώση στη γονιμότητα, αύξηση στα διαζύγια και προκάλεσε ενδοοικογενειακά και κοινωνικά προβλήματα. Η οικογένεια είναι για τον G.Becker, ο σημαντικότερος υποστηρικτής των αξιών σε οποιαδήποτε ελεύθερη κοινωνία.

Παρατήρησε ότι, η αγορά εργασίας προσπαθεί να περιορίσει τις περιπτώσεις της σχολικής εγκατάλειψης. Οι νέοι που διακόπτουν την εκπαιδευτική τους κατάρτιση, μετά βίας μπορούν να διαβάσουν, απασχολούνται σε υπανάπτυκτες συνθήκες εργασίας και είναι δύσκολο να επινοηθούν πολιτικές στήριξης αυτών των ομάδων.

Σύμφωνα με τον G.Becker, ο συνδυασμός της δημόσιας επιδοτούμενης εκπαίδευσης με ένα σύστημα κοινωνικής ασφάλισης αποτελεί ένα ακατέργαστο, έμμεσο και αποτελεσματικό τρόπο για την παροχή δανείων στα παιδιά. Αποτελεί «δανειακή διευκόλυνση» στους σπουδαστές, που μπορούν αργότερα να αποπληρώσουν το δανεισμό με τη φορολογία και την υποστήριξη παροχών των ηλικιωμένων.

Ο J.Mincer ανέπτυξε τα εμπειρικά θεμέλια της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού και των οικονομικών της εργασίας, αφού οι περίφημες εξισώσεις του διαμορφώνουν με στατιστική εκτίμηση, τις αμοιβές λειτουργίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Διατύπωσε ότι μεταβλητές, όπως η εκπαίδευση και η επαγγελματική εμπειρία, είναι τα συνηθέστερα υπολογιστικά μέτρα του *ανθρώπινου δυναμικού*. Η εκπαίδευση συνεπώς, αντιμετωπίζεται ως επένδυση στο απόθεμα των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ως σχηματισμός ανθρώπινου δυναμικού. Το ανθρώπινο δυναμικό εκτιμήθηκε ως δύναμη προώθησης οικονομικής ανάπτυξης, αφού συμβάλλει στην παραγωγικότητα.

Ο J.Mincer πίστευε στη δύναμη της οικονομικής θεωρίας που εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά, δηλαδή ότι οι άνθρωποι ενεργούν με συμπεριφορά που μεγιστοποιεί τη χρησιμότητα. Η χρησιμότητα ενός προτύπου ανθρώπινου δυναμικού εξηγεί την εισοδηματική διανομή και ασκεί σημαντική επίδραση στο ποσοστό αύξησης του εισοδήματος στη διάρκεια ζωής, ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής εκμάθησης.

Η ανάλυση ανθρώπινου κεφαλαίου εξετάζει τις επίκτητες ικανότητες που αναπτύσσονται τόσο από την επίσημη και άτυπη εκπαίδευση, όσο και από την κατάρτιση, εμπειρία και κινητικότητα στην αγορά εργασίας.

Θεώρησε ότι το ανθρώπινο δυναμικό διαδραμάτισε διπλό ρόλο στο στάδιο της οικονομικής ανάπτυξης. Το ανθρώπινο δυναμικό ήταν σημαντικός παράγοντας παραγωγής, μέσω του αποθέματος των δεξιοτήτων που δημιούργησαν οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Επίσης, το ανθρώπινο δυναμικό από την ύπαρξη γνώσης, ήταν πηγή καινοτομίας και επομένως μια μηχανή για την οικονομική ανάπτυξη. Σε εθνικό επίπεδο, το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να αντιμετωπιστεί ως παράγοντας της παραγωγής φυσικού και χρηματικού κεφαλαίου. Οι δραστηριότητες του περιλαμβάνουν τόσο τη μετάδοση, όσο και την ενσωμάτωση της διαθέσιμης γνώσης στους ανθρώπους, αλλά και την παραγωγή της νέας γνώσης, ως πηγή καινοτομίας και τεχνικής αλλαγής για την ώθηση των παραγόντων της παραγωγής.

Το επίπεδο εκπαίδευσης φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξήγηση των εμπειρικών διαφορών στη συμπεριφορά εργατικού δυναμικού. Η παραγωγική επίδραση της επένδυσης των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης πρέπει να επιλέγεται μετά από ανάλυση των αποφάσεων χρονικής κατανομής και δεν πρέπει να περιορίζει την έννοια του ελεύθερου χρόνου. Τονίζεται η εκτίμηση της οικογένειας, ως κατάλληλης μονάδας λήψης αποφάσεων σχετικά με τη συμπεριφορά κατανάλωσης, τη συγκέντρωση εισοδήματος και το χρονικό προσδιορισμό του ελεύθερου χρόνου και της εργασίας.

Ένας άλλος κύριος τομέας της προσοχής μέσα στη ανάλυση της δυναμικής της αγοράς εργασίας του J.Mincer, ήταν η ανεργία. Η μειωμένη απασχόληση του λιγότερα εκπαιδευμένου εργαζομένου αποδίδεται μερικώς στο μεγαλύτερο ποσοστό απασχόλησης του έμπειρου εργαζομένου. Η ανεργία επηρεάζεται από την επίπτωση και τη διάρκεια του διαχωρισμού εργασίας, ενώ η διάρκεια της σχετίζεται αντίστροφα με την εκπαίδευση. Οι πιθανοί λόγοι κατά τον J.Mincer, είναι η μεγαλύτερη αποδοτικότητα του εργαζομένου και η μεγαλύτερη επένδυση του εργοδότη στο χρόνο αναζήτησης για την εύρεση του καταρτισμένου εργαζόμενου. Οι άπειροι και ακαλλιέργητοι εργαζόμενοι που απασχολούνται με ελάχιστη αμοιβή συμβάλλουν, κατά τον J.Mincer, στη διαμόρφωση υψηλότερης ανεργίας και στη μειωμένη συμμετοχή εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας. Τελικά, επισημαίνεται ότι, αν και η μεγαλύτερη σταθερότητα της απασχόλησης των καταρτισμένων και εκπαιδευμένων ανθρώπων δεν αποδίδεται άμεσα στην εκπαίδευση, ωστόσο συσχετίζεται με την ανθρώπινη κύρια επένδυση στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τάσεις συνέβαλαν στην απορρόφηση περισσότερων νέων παντρεμένων γυναικών στο εργατικό δυναμικό, αλλά και στην αλλαγή των προσδοκιών σχετικά με τη μακροπρόθεσμη συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό. Η συμμετοχή στην αγορά εργασίας μειώνεται, όταν αυξάνεται η οικογενειακή απαίτηση για συμμετοχή στο οικιακό περιβάλλον. Το κόστος ευκαιρίας του χρόνου της μητέρας αντιπροσωπεύει τις διαστάσεις της προσχολικής επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό των παιδιών.

Ο M.Blaug ήταν ένας από τους σημαντικότερους οικονομολόγους που αναφέρθηκε στην εφαρμογή των οικονομικών ιδεών στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αναφέρεται στη συσσώρευση του ανθρώπινου δυναμικού, στα προβλήματα της κοινωνικής και ιδιωτικής επιστροφής στους διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης, στην παραγωγικότητα και στα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Ο M.Blaug εφάρμοσε την αλληλεπίδραση προσφοράς-ζήτησης στην αγορά εργασίας, σημειώνοντας ότι οι υψηλές αμοιβές εργασίας οφείλονται στην έλλειψη ειδικευμένων εργαζομένων και όχι στην υπόθεση ότι οι μορφωμένοι εργαζόμενοι είναι παραγωγικότεροι. Επίσης επισήμανε ότι, η κατοχή περισσότερων εκπαιδευτικών πιστοποιητικών οδηγεί τον υπάλληλο σε αισθήματα βεβαιότητας και αυτοδυναμίας με συνέπεια, να ενδυναμώνεται η επαγγελματική του θέση και να αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες μέσα σε μια ιεραρχική δομή. Οι εταιρίες αποτελούν ιεραρχικές οργανώσεις με αλυσίδες ανωτέρων και υφισταμένων, η θέση των οποίων εξαρτάται από την προσωπική εμπιστοσύνη, την αυτάρκεια και την προσωπικότητα που καλλιεργήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Υποστήριξε ότι, τα ποσοστά στις αναλύσεις απόδοσης καθοδηγούν το ανθρώπινο δυναμικό για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και ανέφερε ότι οι σπουδαστές, πιθανώς για λόγους κατανάλωσης, απολαμβάνουν την εκπαίδευση ακόμα και αν οι επιστροφές είναι αρνητικές, αφού παρακολουθούν χαμηλής ποιότητας σχολεία ή μελετούν θέματα με περιορισμένη ζήτηση εργασίας. Συνεπώς, η θεωρία ανθρώπινου δυναμικού προσπάθησε να καθορίσει νέα κριτήρια για την κοινωνική επένδυση. Οι πόροι θα καταλογίζονταν στα επίπεδα εκπαίδευσης, ώστε να εξισωθεί οριακά το «κοινωνικό» ποσοστό επιστροφής στην εκπαιδευτική επένδυση.

Ο M.Blaug ανέφερε ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν αυξάνουν την παραγωγικότητα των ατόμων, αλλά μόνο ταξινομούν τα άτομα σύμφωνα με τις έμφυτες ικανότητές τους. Η εκπαίδευση παρείχε ιδιωτικά οφέλη, αλλά χαρακτηρίζονταν ως μη κοινωνικά. Το ποσοστό προτύπου επιστροφής της απαίτησης της εκπαίδευσης ήταν η βασική παράμετρος του ανθρώπινου δυναμικού. Από πολιτική προοπτική, παρείχε ένα εύκολα κατανοητό και αποτελεσματικό τρόπο για τη συγκέντρωση, εκτίμηση και ανάλυση πληροφοριών που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση.

Διερεύνησε αφενός τους ενδοσχολικούς παράγοντες που ευθύνονται για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και αφετέρου τις διαθέσιμες παρεμβατικές θεραπείες για τον περιορισμό του προβλήματος της ανεργίας της νεολαίας.

Ο όρος «εγκατάλειψη» σαφώς επιρρίπτει την ευθύνη για τη μη ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σπουδαστή, ενώ ο εναλλακτικός όρος «εξώθηση» αναφέρεται στις ευθύνες της θεσμικής δομής του σχολείου.

Οι στόχοι όλων των προγραμμάτων σπουδών ταξινομούνται ουσιαστικά σε γνωστική επιμόρφωση, ψυχοκινητικές δεξιότητες και αποτελεσματικά γνωρίσματα συμπεριφοράς. Οι γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για εργασίες στη βιομηχανία και τη γεωργία, κατά τον M.Blaug, προκύπτουν από τη διαδικασία πραγματικής εμπειρικής εκμάθησης, δηλαδή την εργασιακή κατάρτιση. Επομένως, η βασική σχολική εκπαίδευση δεν αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής κατάρτισης των εργαζομένων, ώστε να καταστούν λειτουργικοί και παραγωγικοί στην επαγγελματική διαδικασία.

Κατά τον M.Blaug, η οικονομική αξία της εκπαίδευσης αφορά πολύ περισσότερο στη σφαίρα της συμπεριφοράς σε σχέση με την αντίστοιχη σφαίρα της γνωστικής επιμόρφωσης. Απορρίπτει τη θεωρία που υποστηρίζεται συχνά από τους ειδικούς επιστήμονες σε θέματα παιδείας και αποδέχεται ως μέτρο θεραπείας της ανεργίας, την αύξηση του ορίου της νόμιμης ηλικίας αποφοίτησης από το σχολείο. Όμως η αποτελεσματική ποσότητα και ποιότητα της εκπαίδευσης δεν αυξάνεται με τον εξαναγκασμό απρόθυμων «φυλακισμένων» μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η «επαγγελματική κατάρτιση» συμβάλλει στη μείωση της ανεργίας λόγω της υπερβολικής συνολικής ζήτησης, αλλά δεν μπορεί να επιλύσει τη νεανική ανεργία. Συμπερασματικά, καταλήγει ότι απαιτείται ριζική αλλαγή του σχολικού πολιτισμού, γεγονός φυσικά εξαιρετικά δύσκολο.

Ο Γ.Ψαχαρόπουλος μελέτησε το λειτουργικό προγραμματισμό εργασίας, την κατάρτιση εργατικού δυναμικού, την ανάλυση κόστους-οφέλους των επενδύσεων στην εκπαίδευση, τη σχολική χρηματοδότηση, την αξιολόγηση της ένδειας και το σχεδιασμό της εκπαίδευσης.

Τα οικονομικά της παιδείας είναι ένας κλάδος των οικονομικών που στηρίζεται στη βασική ιδέα ότι, η απόκτηση παιδείας ή εκπαίδευσης αποτελεί μια μορφή επένδυσης. Όπως σε κάθε άλλη επένδυση, το κόστος και τα οφέλη πρέπει να υπολογισθούν και η απόφαση να λάβει υπόψη την αναμενόμενη οικονομική αποδοτικότητα της επένδυσης. Στον πυρήνα του ανθρώπινου δυναμικού, βρίσκεται η θεωρία κόστους-οφέλους που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Ο προγραμματισμός και η ανάλυση της ζήτησης για εκπαίδευση κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο ασχολείται επίσης, με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, την επίδραση της παιδείας στην επαγγελματική δομή του εργατικού δυναμικού, την πολιτική προσλήψεων, την κατανομή του εισοδήματος, τη μετανάστευση και κυρίως τις προοπτικές για οικονομική ανάπτυξη.

Αν θεωρήσουμε ως κεφάλαιο, την κατάρτιση που λαμβάνει κανείς μέσω της εμπειρίας ως εργαζόμενος σε ένα εργοστάσιο, τότε τελικά «*μαθαίνει κάνοντας*». Ο περισσότερο μορφωμένος κερδίζει για ένα διάστημα λιγότερα από το λιγότερο μορφωμένο, διότι θυσιάζει τα πιθανά κέρδη του στην προσπάθεια εκμάθησης. Δηλαδή, επενδύει στη μόρφωση μέσω εμπειρίας.

Ο πτυχιούχος του πανεπιστημίου επένδυσε πολλά χρήματα στη μακρόχρονη πορεία του σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Το άθροισμα όλων αυτών των χρημάτων, φυσικά με τον κατάλληλο ανατοκισμό, αποτελούν το *εκπαιδευτικό του κεφάλαιο*. Το ζητούμενο πλέον αφορά την επιστροφή απόδοσης της οικονομίας ενός κράτους συγκριτικά με το απαιτούμενο μέγεθος της επένδυσης, προκειμένου να μορφώσει κάποιον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε πανεπιστημιακό επίπεδο.

Επίσης, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, έγινε σαφής διαχωρισμός μεταξύ των δύο ειδών κεφαλαίου, *υλικού και ανθρώπινου* και προστέθηκε ένας νέος όρος στο λογισμό της οικονομικής επιστήμης που εμφανίζεται ως *απόδοση των επενδύσεων στην παιδεία*.

Η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι πολύ ευρεία και περιλαμβάνει όχι μόνο την ποσότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει ο εργαζόμενος, αλλά και την ποιότητά της. Τα οφέλη από την εκπαίδευση δεν είναι μόνο άμεσα οικονομικά, αλλά έχουν ποικίλες προεκτάσεις και σε άλλους τομείς της ζωής που ορίζονται ως *εξωτερικότητες*.

Η εκπαίδευση συμβάλλει με δύο τρόπους στην οικονομική μεγέθυνση, ως συντελεστής παραγωγής και ως πολλαπλασιαστικός όρος, αφού το εκπαιδευτικό επίπεδο της χώρας επηρεάζει όλους τους άλλους συντελεστές παραγωγής να είναι πιο παραγωγικοί.

Η καθιέρωση της υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης οδήγησε τις χώρες στην ανάληψη της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης μέσω των γενικών κρατικών εσόδων. Η κίνηση αυτή, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, δικαιολογήθηκε επειδή η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό αγαθό, το οποίο θα πρέπει να είναι διαθέσιμο σε όλους ανεξάρτητα από την οικονομική τους δυνατότητα. Όμως οι κρατικοί πόροι, μέσω της γενικής φορολογίας, δεν κατάφεραν να υποστηρίξουν το βαρύ φορτίο και συνεπώς υποβλήθηκαν προτάσεις για περιορισμό του αριθμού των εισακτέων, τη μαζική εκπαίδευση, την πτώση της ποιότητας και την ανάκτηση του κόστους.

Τα δίδακτρα στο πανεπιστήμιο συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του συστήματος, αφού εξασφαλίζουν περισσότερους πόρους για τη βελτίωση της ποιότητας και περισσότερα κίνητρα στους φοιτητές, αλλά προκαλούν επίσης τον πιθανό αποκλεισμό σπουδών όσων ικανών δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να καταβάλλουν τα δίδακτρα.

Ο ρόλος του κράτους στο πλαίσιο της «εκπαιδευτικής πολιτικής», κακώς ερμηνεύεται ότι πρέπει να περιορίζεται ή και να εκμηδενίζεται. Αντίθετα, το κράτος έχει ρυθμιστικό ρόλο στις περιπτώσεις που αναφέρονται στο γενικότερο συμφέρον και όπου τα ιδιωτικά κίνητρα δεν προσφέρουν την επιθυμητή λύση. Ο λόγος της κρατικής παρεμβατικότητας σε θέματα χρηματοδότησης, επιδότησης, αλλά όχι αναγκαστικά παραγωγής στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και στον γενικό τύπο σπουδών, προκύπτει επειδή αυτά τα επίπεδα συνδέονται περισσότερο με εξωτερικότητες, κάτι που δεν αντιλαμβάνεται ο ιδιώτης επενδυτής στην εκπαίδευση.

Σε αντίθεση, τα οφέλη των ανώτερων κύκλων σπουδών και της επαγγελματικής κατάρτισης, "εσωτερικοποιούνται" περισσότερο από τους ίδιους τους επενδυτές, επομένως δεν αποτελούν μια λειτουργία που θα πρέπει να χρηματοδοτήσει το κράτος. Επομένως, κατά τον Γ.Ψαχαρόπουλο, η χρηματοδότηση και η επιδότηση θα πρέπει να περιορίζεται, κατά κάποιο τρόπο, στα κατώτερα εισοδηματικά στρώματα.

Η εκτενής αναφορά στη βιβλιογραφία επιφανών και πολυβραβευμένων οικονομολόγων καθιστά προφανή το σημαντικό ρόλο της παραγωγής της παιδείας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργίας όχι μόνο στην οικονομική επιστήμη, αλλά στο ευρύτερο φάσμα κοινωνικών και πολιτικών επιστημών.

Επίσης, η διαχρονική μελέτη της εκπαίδευσης και του ανθρώπινου κεφαλαίου κατέδειξε την ουσιαστική επιρροή που ασκεί στον καταμερισμό της εργασίας και της παραγωγικότητας, στην αξιολόγηση επενδύσεων της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης και στην ουσιαστική συνεισφορά της στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και τον εκδημοκρατισμό των πολιτικών στρατηγικών.

Η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου αποτέλεσε ένα καλό εργαλείο για το νεοκλασικό πλαίσιο που επιχείρησε να αντιμετωπίσει μερικές σημαντικές θεωρητικές ανεπάρκειες που προέκυψαν κυρίως από την προσέγγιση του κλασικού πλαισίου. Η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου προσέφερε κατάλληλες εξηγήσεις των υψηλών ποσοστών οικονομικής αύξησης καθώς και χρήσιμες πληροφορίες για τις επιδράσεις στη σχεδίαση και την εφαρμογή των οικονομικών πολιτικών. Συνεπώς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η κατανόηση της οικονομικής αξίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η άμεση αξιολόγηση της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου κρίνεται από τον άμεσο υπολογισμό των κύριων επιπτώσεων των προτάσεών της. Για το σύγχρονο νεοκλασικό οικονομολόγο, η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί πρώτιστα ως κοινωνική διαδικασία.

Η εκπαίδευση θεωρείται ως διαδικασία παραγωγής, υποκείμενη στους περιορισμούς παραγωγής και τα προβλήματα μεγιστοποίησης. Προφανώς, προκύπτουν συνδέσεις τόσο με μακροοικονομικά, όσο και μικροοικονομικά ζητήματα. Το ανθρώπινο κεφάλαιο ενισχύει τον εθνικό πλούτο και συμβάλλει στη συνολική αύξηση της οικονομίας. Συνεπώς, η αξιολόγηση του ανθρώπινου κεφαλαίου ως επένδυση, καταδεικνύει ότι πρέπει να υπόκειται στις διαφορετικές κρατικές φορολογικές πολιτικές.

Μια σειρά κοινωνικών δραστηριοτήτων θεωρούνται ως μέρη ανθρώπινου κεφαλαίου. Μετανάστευση, γονιμότητα, ανεργία και υγειονομική περίθαλψη είναι μερικές δραστηριότητες που συνδέονται ιδιαίτερα με την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου κατόρθωσε πραγματικά, να ενσωματώσει και να αναπτύξει το κατάλληλο πλαίσιο για τομείς που σχετικά πρόσφατα, κρίνονταν άσχετοι με την οικονομική θεωρία. Προφανώς όμως, πρέπει να αποφύγει να εξουσιάσει τις κοινωνικές δραστηριότητες, μέσω της ανάπτυξης αμφίβολων υποθετικών τεχνικών επιχειρημάτων στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν αυτές τις δραστηριότητες.

Είναι γεγονός ότι, οι άνθρωποι λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες στις μελλοντικές οικονομικές, νομισματικές και άλλες ανταμοιβές. Όμως σαν οικονομολόγοι, φροντίζουμε για το βαθμό επιρροής αυτής της μελλοντικής προοπτικής στις σύγχρονες τάσεις. Μελετώντας εκτενέστερα παράγοντες, όπως δεξιότητες, κατάρτιση, κοινωνική και φυλετική προέλευση, ηλικία και εμπειρία στις αποδοχές και αποδοτικότητα, πιθανώς να εξασφαλίσουμε ένα καλύτερο οδηγό στη λήψη αποφάσεων ατόμων και κυβερνήσεων. Επίσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αξιολόγηση του αιτήματος για πολιτιστική εκπαίδευση, όπως τέχνες, λογοτεχνία και μουσική.

Οι εξωτερικότητες και οι ατελείς πληροφορίες είναι πρόσθετες πηγές προκατάληψης που μπορούν να οδηγήσουν σε ανακριβείς οικονομικές πολιτικές. Ίσως μάλιστα, ο αποκλεισμός τελικά όλων αυτών των παραγόντων να οδηγεί στην άποψη του περιορισμένου κοινωνικοοικονομικού ρόλου της εκπαίδευσης.

Πραγματικά καμία από αυτές τις ερμηνείες δεν φαίνεται πειστική. Ενώ είναι σαφής η πολυπλοκότητα όλων εκείνων των αμοιβαίων σχέσεων, η ακριβής αξιολόγηση κάθε επιρροής στη λειτουργία αποδοχών και στην απόφαση των ατόμων δεν ανιχνεύεται ακόμα εύκολα.

Ένα πρόσθετο θεμελιώδες ζήτημα που προκύπτει αφορά την αλληλεπίδραση των θετικών και κανονιστικών νόμων στην οικονομική επιστήμη. Οι άνθρωποι συνήθως, λαμβάνουν μια απόφαση βασισμένη σε ένα μεταβλητό μέγεθος εκπαίδευσης, αποδοχών και έπειτα κατασκευάζουν μια θεωρία.

Όμως, πριν ακόμα δοκιμαστεί η εμπειρική ισχύς της υπόθεσης, ώστε να αποτιμηθούν οι πιθανές επιπτώσεις, πολιτικές οργανώσεις, συντεχνιακές επαγγελματικές ομάδες, ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλες οικονομικές μονάδες παρεμβαίνουν εξαιτίας των συμφεροντολογικών επιλογών τους. Συνεπώς, παρατηρείται διαστρέβλωση ή μεταβολή των ατομικών προτιμήσεων που μεταλλάσσονται.

Επομένως, παραμένουμε ανίδεοι της βασικής αιτιότητας και αναρωτιόμαστε αν τελικά οι προτιμήσεις διαμορφώνονται ή διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Το νεοκλασικό πλαίσιο πάντως, δεν προσπάθησε πάντα να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα, αφού οι προτιμήσεις θεωρήθηκαν πάντα εξωγενείς.

Πολλοί προσπάθησαν να ερμηνεύσουν καλύτερα τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των ατόμων και κατέληξαν στη διαπίστωση ότι η εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις εκτιμήσεις ανισότητας, είναι αρκετά ευρύτερη έννοια υπό τη στενή παρακολούθησή της στα πλαίσια της ανθρώπινης κύριας επένδυσης. Αυτό βασίζεται στην πεποίθηση ότι η προηγούμενη προσέγγιση που θεωρεί την εκπαίδευση ως καθοριστικό παράγοντα ανισότητας, αγκαλιάζει ευρύτερα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση δεν απομονώνεται από την κοινωνικοοικονομική προέλευση, αλλά συμμετέχει ενεργά στο σχηματισμό της. Εξάλλου, η εκπαίδευση ως επένδυση, εξυπηρετεί κυρίως βραχυπρόθεσμες οικονομικές εκτιμήσεις και λαμβάνει πραγματικά τις προτιμήσεις ως θεμελιώδη οδηγό λήψης αποφάσεων.

Πάντως ακόμα και αν η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου, ως μόνη ενσωματωμένη οικονομική θεωρία της εκπαίδευσης, παρουσιάζει ανεπαρκή ικανότητα εξέτασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένας οικονομολόγος δεν πρέπει να παραμείνει σιωπηλός πέρα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός αποτελεί έναν από τους κρίσιμους και καθοριστικούς παράγοντες στη λήψη πολιτικών και οικονομικών αποφάσεων, που ασκεί ουσιαστική επίδραση σε ποικίλα πολιτιστικά, κοινωνικά και δημογραφικά θέματα. Η συζήτηση εκπαιδευτικού προγραμματισμού κρίνεται ακόμα σπουδαιότερη στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, όπου η ανάγκη για ανάπτυξη και η μείωση της ένδειας είναι επείγουσα προτεραιότητα.

Σημαντικά παγκόσμια ιδρύματα, όπως World Bank και OECD, κατέδειξαν συχνά ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό παράγοντα στο σχηματισμό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος. Οι διαφορές μετρήσεων καθιστούν αναγκαία τη λήψη και την υιοθέτηση συγκεκριμένων μέτρων και πολιτικών.

Επίσης, οι αναπτυγμένες χώρες ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση του πληθυσμού για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους, δεδομένου ότι αναγνωρίζεται η συμβολή της στην ενδεχόμενη μείωση των ανισοτήτων. Συνεπώς, προκύπτει αβίαστο συμπέρασμα για τις οικονομικές πτυχές της εκπαίδευσης, η οποία τελικά βρίσκεται παντού και ασκεί σημαντική επίδραση στις οικονομίες όλων των χωρών. Οι οικονομικοί φορείς προτείνουν ή επιλέγουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές, σύμφωνα με τις απαιτήσεις τους.

Το κράτος είτε εξυπηρετεί άμεσα αυτές τις απαιτήσεις, είτε αναπτύσσει τις εναλλακτικές στρατηγικές για να καλύψει τα ευρύτερα πεδία, όπως κοινωνική συνοχή και μείωση της ανισότητας. Τα άτομα, τελικά, επιδιώκουν εκείνες τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που βελτιώνουν την κοινωνικοοικονομική θέση τους.

Όλοι συμφωνούμε ότι τόσο στις σύγχρονες, όσο και στις υπανάπτυκτες οικονομίες, η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει και να υλοποιεί πολύ σημαντικούς στόχους. Η μορφή και η αξιολόγηση της συμβολής της εξαρτάται από τις κοινωνικοοικονομικές προτεραιότητες που θέτει κάθε κλάδος της οικονομικής σκέψης. Όλα αυτά δεν μπορούν να κριθούν πιθανώς, σε μια καθαρή δραστηριότητα μιας ακόμα μεθοδολογικής ανάλυσης κόστους-κέρδους. Οι οικονομολόγοι πρέπει να παρουσιάσουν πνεύμα εύκαμπτης συνεργασίας και ευελιξίας με άλλες επιστημονικές προσεγγίσεις και να καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να ενοποιήσουν, παρά να θρυμματίσουν, τις υπόλοιπες κοινωνικές δραστηριότητες. Τέτοιες πρακτικές, προωθούν τον κοινωνικό ρόλο της οικονομικής επιστήμης και εξουδετερώνουν τους περιορισμούς των παραδόξων ερμηνειών.

Αντί επιλόγου, νομίζω ότι η αναφορά του T.Schultz καλύπτει πλήρως την αναλυτική μελέτη της διπλωματικής. *«Με την επένδυση στην εκπαίδευση, οι άνθρωποι μπορούν να διευρύνουν το φάσμα των επιλογών που διαθέτουν. Είναι ένας τρόπος, ώστε οι ελεύθεροι άνθρωποι να βελτιώσουν την ευημερία τους. Πραγματικά, το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του οικονομικού μας συστήματος είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου».*

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Γράβαρης Ν. Δ. (1994), *Εκπαιδευτική και πολιτική οικονομία, Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.St.Mill και A.Marshall*, Εκδόσεις Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα.

Γράβαρης Δ. - Παπαδάκης Ν. (2005), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.

Δαφερμάκης Μ. (2003), *Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, Η Παιδεία στην αυγή του 20ου-21ου αιώνα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Δελμούζος Αλεξ. (1958), Από το Σχολείο Εργασίας, 1951. *Μελέτες και πάρεργα*, Α', (132), Αθήνα.

Δρόσος Δ. (1992), Κοινωνία της αγοράς και συγκρότηση της κρατικής μορφής στον A.Smith, *Αξιολογικά*, (4), 7-57.

Ζουμπουλάκης Σ. Μ. (2002), Το κοινωνικό κράτος στους Βρετανούς Κλασικούς, *Σπουδαί*, περιοδική επιστημονική έκδοση του πανεπιστημίου Πειραιώς, **52**,(4), 112-123.

Ζουμπουλάκης Σ. Μ. (2003), Ηθικοί περιορισμοί της οικονομικής συμπεριφοράς στους Βρετανούς Κλασικούς, Παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του συνεδρίου «*Οικονομική Σκέψη: Ιστορία, Μεθοδολογία, Ηθική*» του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Καραγιάννης Α. Δ. (1998), *Ιστορία Οικονομικής Σκέψης*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.

Καράγιωργας Δ. (1979), *Δημόσια οικονομική Ι: Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Κόκκοτας Β. Π. (1983), *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

Κοραής Αδαμ. (1820), Επιστολή προς τους Δημογέροντες και Προεστώτες της νήσου Ύδρας, *Αλληλογραφία*, Δ'. Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, 1982, (240), 8-9.

Κουτσουμάρη Φ. Γ. (1972), *Theodore W.Schultz, Η Οικονομική αξία της εκπαιδύσεως*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Μαρωνίτης Δ. Ν. (2009), Παιδεία και εκπαίδευση, *Βήμα*, σελ.1.

Μηλιός Γ. (1986), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Εκδόσεις Θεωρία, Αθήνα.

Μίλ Τζών Στούαρτ (1983), *Περί Ελευθερίας 1859*, μετάφραση Νίκος Μπαλής, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.

Μπαλάσκας Κ. (1989), *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

- Μπαλής Ν. (1983), *Τζών Στούαρτ Μίλ Περί Ελευθερίας*, Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα.
- Μπουζάκης Σ. (2002), *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Ντυρκέμ Ε. (1998), Η εκπαίδευση, η φύση της, ο ρόλος της, μετάφραση Θ. Ανθογαλίδου, *Virtual School, The sciences of Education Online*, **1**, (1).
- Παιονίδης Φ. (2002), *Σημειώσεις από το Εισαγωγικό Δοκίμιο του στο βιβλίο «Ωφελμισμός» του John Stuart Mill (1806-1873)*, Εκδόσεις Πόλις, Αθήνα
- Παυλίδης Π. (2006), Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (147), 99-127.
- Πατέλης Δ. (1998), Επιστήμες, πολιτική και πολιτική φιλοσοφία. Στο *Φιλοσοφία, επιστήμη και πολιτική*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα.
- Πατέλης Δ. (2001), Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (113), 47-56, (114)-(115), 41-52.
- Πατέλης Δ. (2002), *Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση*, Εκδόσεις Σαββάλα, Αθήνα.
- Πεσμαζόγλου Στ. (1999), *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στη Ελλάδα 1948-1985 Το Ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.
- Πολυχρονόπουλος Π. (1992), *Φιλοσοφία της παιδείας, Το υπόβαθρο της εκπαιδευτικής πολιτικής*, Εκδόσεις Παιδαγωγία, Αθήνα.
- Ράσης Π. Σπ. (2004), *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Σαΐτη Α. (2000), *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Τσακαλώτος Ε. (1998), Ιδιωτικοποίηση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Ποιο είναι το διακύβευμα; *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, (11), 27-53.
- Τσαούσης Δ. Γ. (1989), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Φράγκος Π. Χρ. (1986), *Επίκαιρα θέματα παιδείας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Χατζηδήμου Χ. Δ. (2005), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ, Θεσσαλονίκη.
- Χουρδάκης Α. (1995), *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ψαλιδόπουλος Μ. (1997), *Οικονομικές θεωρίες και κοινωνική πολιτική*, Εκδόσεις Αίολος, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος Γ. (1980), Οικονομία και Παιδεία: Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Ζήτησης για Μεταγυμνασιακή Εκπαίδευση, *Αφιέρωμα στον Ε. Παπανούτσο*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, Αθήνα, 595-608.

Ψαχαρόπουλος Γ. και Καζαμιάς Α. (1985), *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος Γ. (1987), Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, **1**, (1), 7-18.

Ψαχαρόπουλος Γ. (1989), Εκπαίδευση και Εργασία: Το Αιώνιο Χάσμα και Τρόποι για την Αντιμετώπιση του, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, **2**, (2), 129-133.

Ψαχαρόπουλος Γ. (1992), Προβλήματα Μετάβασης από το Σχολείο στο Χώρο Εργασίας, στο *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*, επιμ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης και Ι.Ν. Κανάκης, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, 329-340.

Ψαχαρόπουλος Γ. και Λαμπρόπουλος Χ. (1992), Μεταλκειακή Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας: Μύθος και Πραγματικότητα, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, **3**, (4), 193-196.

Ψαχαρόπουλος Γ. (1999), *Η Οικονομική της Εκπαίδευσης*, 7 Έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος Γ. (2000), Παιδεία, Κράτος και Ανταγωνιστικότητα: Για μια Βελτίωση της Σχέσης, *Τόμος προς τιμή Ανδρέα Καζαμιά*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 549-565.

Ψυχοπαίδης Κ. (1990), Ο Α. Smith και η κριτική μέθοδος της Πολιτικής Οικονομίας, *Αξιολογικά*, (1), 7-91.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple M. (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Arrow K. J. (1962), The Economic Implications of Learning by doing, *Review of Economic Studies*, **29**, (3), 155-173.
- Banks O. (1987), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Barr N. (1998), *The Economics of the Welfare State*, Oxford University Press.
- Becker G. S.(1959), Discrimination and the Occupational Progress of Negroes: A Comment, *Review of Economics and Statistics*, **44**, (2), 114-115.
- Becker G. S.(1960), Investing in Education and Research Underinvestment in College Education? *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Seventy-second Annual Meeting of the American Economic Association, **50**, (2), 346-354.
- Becker G. S. (1962), Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, *Journal of Political Economy*, **70**, (5), 9-49.
- Becker G. S. (1964), *Human Capital, 1st ed.*: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.
- Becker G. S. and Chiswick B. (1966), Education and the Distribution of Earnings, *American Economic Review*, **56**, (2), 358-369.
- Becker G. S. (1974), Is Economic Theory With It? *On the Relevance of the New Economics of the Family* *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Eighty-sixth Annual Meeting of the American Economic Association, **64**, (2), 317-319.
- Becker G. S. (1985), Human Capital, Effort, and the Sexual Division of Labor *Journal of Labor Economics, Trends in Women's Work, Education, and Family Building*, **3**, (1), S33-S58.
- Becker G. S. (1985), Public Policies, Pressure Groups, and Dead Weight Costs, *Journal of Public Economics*, **28**, (3), 329–347.
- Becker G. S. (1994), Human Capital Revisited, NBER Chapters, in: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd Edition), National Bureau of Economic Research, pp.15-28.

Becker G. S. (1995), Human Capital and Poverty Alleviation, *World Bank Human Resources Development and Operations Policy*, Washington, HRO Working Paper (52).

Becker G. S., Glaeser L. Ed., Murphy M. K. (1999), Population and Economic Growth, *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the One Hundred Eleventh Annual Meeting of the American Economic Association, **89**, (2), 145-149.

Bentham J. (1948), *Εισαγωγή στις αρχές των ηθών και της νομοθεσίας*, (*The Principles of Morals and Legislation*), Hafner Press, New York.

Blaug M. (1965), The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain, *Manchester School Of Economic And Social Studies*, **33**, (3), 205-251.

Blaug M. (1970), *Economics of Education I*, Penguin, London.

Blaug M. (1976), The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey, *Journal of Economic Literature*, **14**, (3), 827-855.

Blaug M. (1978), *The Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography*, 3d edition, Pergamon Press, London.

Blaug M. (1980), *The Methodology of Economics*, Cambridge University Press, Cambridge.

Blaug M. (1985), Where Are We Now in Economics of Education?, *Economics of Education Review*, **4**, (1), 17-28.

Blaug M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*, Edward Elgar Publishing, England Aldershot.

Blaug M. (1993), Education and the Employment Contract, *Education Economics*, **1**, (1), 21-33.

Blackledge D., Hunt B. (1995), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα.

Block F. (1990), *Postindustrial Possibilities*, University of California Press, Berkeley, CA.

Comte A., Bridges J.H. (2009), *A General View of Positivism*; Trubner and Co., 1865 reissued by Cambridge University Press.

Dale B., Esland G. and MacDonald M. (1976), *Schooling and Capitalism*, The open University press, ed. Routledge and Kegan Paul Ltd, London.

Hausman D. (1992), *The inexact and separate science of Economics*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Herder (1968), *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Hirshman, A.O. (1981), *Essays in Trespassing: Economics to Politics and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hollander (1985), *The Economics of John Stuart Mill*, London: Blackwell.
- Le Grand Julian (1991), Quasi-markets and Social Policy, *Economic Journal*, **101**, (408), 1256-1267.
- Marples R. (2002), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Marrou H. (1961), *History of Education in Antiquity*, Sheed and Ward, London, *Ιστορία της Εκπαίδευσης κατά την Αρχαιότητα*, ελλην. μτφρ. Θ. Φωτεινοπούλου, Αθήνα.
- Marshall A. (1920), *Principles of Economics (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)*, An Introductory Volume, 8η έκδοση, London Macmillan.
- Mill J. S. (1848), *Principles of Political Economy: with some of their applications to social philosophy*, William J. Ashley (ed.), 1909, New York: A.M. Kelley, 1973.
- Mill J. S. (1999), On Liberty, London Longman, Roberts, & Green Co. Library Economic Liberty, www.econ.lib.org.
- Mincer J. (1958), Investments in Human Capital and Personal Income Distribution, *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, **66**, (4), 281-302.
- Mincer J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.
- Mincer J. (1975), Education, Experience and the Distribution of earnings and employment: An Overview, National Bureau of Economic Research Chapters in: Education, Income, and Human Behavior, pp. 71-94.
- Mincer J. (1978), Family Migration Decisions, *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, **86**, (5), 749-773.
- Mincer J. (1981), Human Capital and Economic Growth, *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, Working Paper (803).
- Piaget J. (2000), *Περί παιδαγωγικής*, Μτφρ. Αβαριτισιώτη Μ., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Psacharopoulos G. (1983), Sex discrimination in the Greek labour market, *Journal of Modern Greek Studies*, **1**, 339-358.
- Psacharopoulos G., Loxley W. (1985), *Diversified Secondary education and development*, Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Psacharopoulos G. (1985), Returns on Education: A Further International Update and Implications, *Journal of Human Resources*, **20**, (4), 583–604.
- Psacharopoulos G. (1994), Returns to investment in education: a global update, *World Development*, Elsevier, **22**, (9), 1325-1343.
- Psacharopoulos G., Patrinos H. (2004), Returns to investment in education: A further update, *The World Bank*, Policy Research Working Paper (2881).
- Rossi S. Alice (1970), *Essays on sex equality by J. S. Mill and H. Taylor Mill*, University of Chicago Press, Chicago.
- Schultz W. T. (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, **51**, (1), 1-17.
- Schultz W. T. (1972), *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Εισαγωγή-Επιμέλεια Κουτσομάρη Γ. Φ., Αθήνα.
- Schultz W. T. (1974), *Economics of the Family, Children and Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.
- Schultz W. T. (1993): The Economic Importance of Human Capital in Modernization, *Education Economics*, **1**, (1), 13-94.
- Smith A. (1976), *The Wealth of Nations*, Chicago University Press, Chicago.
- Smith A. (1976), *The theory of moral sentiments*, Oxford Clarendon Press, Oxford.
- Smith A. (2007), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edited by Sálvio M. Soares MetaLibri, v.1.0p.
- Spengler J.J. (1977), Adam Smith on Human Capital, *American Economic Review*, **67**, (1), 32-36.
- Stigler G. (1950), The development of utility theory, *Journal of Political Economy*, **59**, (1)-(2), 307-327, 373-396.
- Stiglitz J. (1992), *The Economics of the Public Sector*, 1988 ελληνική έκδοση, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Teixeira P. (2007), *In memoriam: Jacob Mincer (1922–2006)*, Oxford University Press, Oxford.

Waltzer M. (1983), *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, Basil Blackwell, Oxford.

Zouboulakis M.S. (1997), Mill and Jevons: Two concepts of economic rationality, *History of Economic Ideas*, **5**, (1), 7-25.

Zouboulakis M.S. (2002), John Stuart Mill's Institutional Individualism, *History of Economic Ideas*, **10**, (3), 29-45.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, www.adamsmith.org

John Stuart Mill www.john-mill.com

Live-Pedia, www.livepedia.gr

Library Economic Liberty, www.econ.lib.org

Cambridge University Press, www.cambridge.org

National Bureau of Economic Research, www.nber.org

Organisation for Economic Co-Operation and Development, www.oecd.org

American Economic Association, www.econlit.org