

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Μεταπτυχιακό Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

*Η συνθήκη της Μπολόνια και οι αλλαγές στην Τριτοβάθμια  
Εκπαίδευση της Ενωμένης Ευρώπης*

Φοιτήτρια: *Μαρία Μπαρούνη*

Επιβλέπων καθηγητής: *Μανώλης Κουτούζης*

## Περιεχόμενα

<b>Πρόλογος</b>	σελ. 3
<b>Εισαγωγή</b>	
Βιβλιογραφική επισκόπηση	σελ. 6
<b>Κεφάλαιο 1</b>	
Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	σελ. 8
<b>Κεφάλαιο 2</b>	
Παρουσίαση των συστημάτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη πριν τη συνθήκη της Μπολόνια (1999)	
2.1 Κριτήρια για την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων	σελ. 27
2.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας	σελ. 36
2.3 Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου	σελ. 43
2.4 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας	σελ. 48
2.5 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας	σελ. 54
2.6 Συμπεράσματα	σελ. 59
<b>Κεφάλαιο 3</b>	
<b>Μεθοδολογία έρευνας</b>	σελ. 61
<b>Κεφάλαιο 4</b>	
<b>Από τη Συνθήκη της Σορβόνης στη Συνθήκη της Μπολόνια</b>	
4.1 Η Συνθήκη της Σορβόνης (1998)	σελ. 65
4.2 Η προετοιμασία για τη Διάσκεψη της Μπολόνια	σελ. 68
4.3 Λόγοι υπογραφής της Συνθήκης της Μπολόνια	σελ. 70
<b>Κεφάλαιο 5</b>	
<b>Παρουσίαση δεδομένων</b>	
5.1 Η Διακήρυξη της Μπολόνια. Ανάλυση της Διακήρυξης ανά παράγραφο	σελ. 72
5.2 Ανάλυση της Διακήρυξης ανά άξονα	σελ. 79

5.3	Συμπεράσματα ανάλυσης ανά άξονα	σελ. 84
5.4	Συνολικές παρατηρήσεις	σελ. 86

## **Κεφάλαιο 6**

### **Αποτελέσματα έρευνας.**

#### **Οι συνέπειες της Συνθήκης της Μπολόνια στην Ανώτατη Εκπαίδευση**

6.1	Κριτήρια σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων	σελ. 89
6.2	Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Γαλλίας	σελ. 91
6.3	Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου	σελ. 96
6.4	Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Γερμανίας	σελ. 102
6.5	Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας	σελ. 108
6.5.1	Οι αλλαγές στην ελληνική νομοθεσία για τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	σελ. 108
6.5.2	Οι αλλαγές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τους άξονες δράσης της Μπολόνια	σελ. 109
6.6	Συμπεράσματα	σελ. 115

## **Κεφάλαιο 7**

<b>Καταληκτικές επισημάνσεις</b>	σελ. 117
----------------------------------	----------

<b>Επίλογος</b>	σελ. 122
-----------------	----------

#### **Παράρτημα Ι: Ο Διακηρύξεις Σορβόνης/ Μπολόνια**

α. Η Διακήρυξη της Σορβόνης (1998)	σελ. 124
β. Η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999)	σελ. 127

#### **Παράρτημα ΙΙ. Παραπομπή σε νομοθετικές πράξεις ή/και επίσημα κείμενα**

α. Γαλλία	σελ. 131
β. Ηνωμένο Βασίλειο	σελ. 133
γ. Γερμανία	σελ. 134
δ. Ελλάδα	σελ. 136

<b>Βιβλιογραφία</b>	σελ. 138
---------------------	----------

## Πρόλογος<sup>1</sup>

Αντικείμενο έρευνας της παρούσης εργασίας αποτελεί η Συνθήκη της Μπολόνια (1999) και οι επιρροές της στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ) και τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Ο χώρος της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής υπήρξε, όπως θα δούμε αναλυτικά, ένας ιδιαίτερα νευραλγικός χώρος, γι' αυτό και τα βήματα που πραγματοποιούνταν σε αυτόν ήταν μικρά και σταθερά. Ωστόσο, μετά τη Συνθήκη της Μπολόνια το 1999 οι εξελίξεις στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ραγδαίες και αφορούν στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Προκύπτει εύλογα, λοιπόν, το ενδιαφέρον προς τη Συνθήκη της Μπολόνια και η ανάγκη της εμβριθούς κατανόηση αυτής.

Με γνώμονα τα παραπάνω, στο εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τη Συνθήκη της Μπολόνια και των συνεπειών της στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και δη στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής επισκόπησης, παρουσιάζεται η πορεία της δημιουργίας και εδραίωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (1<sup>ο</sup> κεφ.). Η ιστορική επισκόπηση, που πραγματοποιείται ανά δεκαετία, έχει ως αφετηρία τη δεκαετία του '50 και ολοκληρώνεται το 1997 με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ. Σε αυτήν την ιστορική παρουσίαση γίνονται αντιληπτές οι δυσκολίες που υπήρχαν για την εδραίωση μια ενιαίας ευρωπαϊκής πολιτικής στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο ακολουθεί η κατηγοριοποίηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σε συγκεντρωτικά, αποκεντρωτικά και ομοσπονδιακά (2.1). Με βάση την κατηγοριοποίηση αυτή παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα (με έμφαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση) της Γαλλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Γερμανίας αντιπροσωπεύοντας τα τρία προαναφερθέντα συστήματα (στις ενότητες 2.2, 2.3 και 2.4 αντίστοιχα). Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται και στην Ελλάδα, με της οποίας το σύστημα ολοκληρώνεται η επισκόπηση των αντιπροσωπευτικών εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης πριν από τη Συνθήκη της Μπολόνια (2.5).

---

<sup>1</sup>Στο σημείο αυτό θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μανώλη Κουτούζη χάρη στη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία.

Έχοντας ολοκληρώσει τη βιβλιογραφική επισκόπηση περνάμε στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, στην παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνάς μας. Η εργασία ακολουθεί δύο βασικούς άξονες ανάλυσης. Στο εν λόγω κεφάλαιο, με τη βοήθεια της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου αναλύεται σε πρώτο επίπεδο η Διακήρυξη της Μπολόνια ως πολιτικό κείμενο με την ανάλυση αυτής ανά άξονα και ανά παράγραφο. Εδώ αναδεικνύονται οι πολιτικές κατευθύνσεις που προωθούνται από αυτήν για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη, αλλά και για την ΕΕΠ εν γένει. Έτσι, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιούνται, της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου για την ανάλυση της Διακήρυξης ανά άξονα και για τον εντοπισμό των σχετικών νόμων στην ελληνική νομοθεσία, της ιστορικής μεθόδου για την προσέγγιση της πορείας της ΕΕΠ και της διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης, και, τέλος, της συγκριτικής μεθόδου για τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται κάποια στοιχεία των οποίων η παρουσία κρίνεται απαραίτητη για την κατανόηση της Διακήρυξης της Μπολόνια. Συγκεκριμένα, στην ενότητα 4.1. πραγματοποιείται η παρουσίαση της Συνθήκης της Σορβόνης, η οποία, όπως θα δούμε, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη Συνθήκη της Μπολόνια. Ακολουθεί η παρουσίαση του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου της Συνθήκης της Μπολόνια (4.2) και οι λόγοι αποδοχή αυτής (4.3).

Έπειτα, στο κεφάλαιο 5 ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων με την ανάλυση της Διακήρυξης ανά παράγραφο (5.1) και, έπειτα, ανά άξονα (5.2). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων ανά άξονα και την εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων από την ανάλυσή της Διακήρυξης (5.3 και 5.4 αντίστοιχα).

Έχοντας ολοκληρώσει την ανάλυση της Διακήρυξης ως πολιτικού κειμένου, περνάμε στο δεύτερο άξονα ανάλυσης, να ερευνήσουμε, δηλαδή, πώς η Διακήρυξη της Μπολόνια επηρέασε τη δομή και οργάνωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ενωμένης Ευρώπης (6<sup>ο</sup> κεφ.). Ως κριτήριο ορίζεται η επίτευξη των έξι αντικειμενικών στόχων (ή αλλιώς των έξι αξόνων δράσης) που διατυπώνονται σε αυτή (6.1). Έτσι, παρουσιάζονται οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν με βάση τους έξι άξονες δράσης στη Γαλλία (6.2), το Ην. Βασίλειο (6.3), τη Γερμανία (6.4) και την Ελλάδα (6.5). Σε όλες τις χώρες οι αλλαγές συνοδεύονται από παραπομπή σε συγκεκριμένους νόμους, και στην περίπτωση της Ελλάδας η παραπομπή αφορά και σε συγκεκριμένα άρθρα των νόμων, σύμφωνα με τη

μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα από τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις εν λόγω χώρες (6.6).

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματοποιείται η συνολική αποτίμηση των συμπερασμάτων της εργασίας, της ανάλυσης της Συνθήκης και των επιπτώσεων της στην πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς και των αλλαγών που επέφερε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ενωμένης Ευρώπης. Προβληματισμοί και ερωτήματα που αναφέρονται αναφορικά με τη Συνθήκη, τις επιρροές της και την πορεία της ΕΕΠ διατυπώνονται στο κεφάλαιο αυτό.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τον επίλογο, ο οποίος ακολουθείται από το Παράρτημα Ι, που περιλαμβάνει το κείμενο της Διακήρυξης της Σορβόνης και της Μπολόνια, και το Παράρτημα ΙΙ, όπου παρατίθενται πίνακες με τη νομοθεσία κάθε χώρας σχετικά με τους έξι άξονες δράσης της Μπολόνια. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

## Εισαγωγή

### Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η συνθήκη της Μπολόνια και οι αλλαγές που αυτή επέφερε στην πορεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και στην οργάνωση και δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών από το 1999 μέχρι και σήμερα. Φορείς, όπως η Eurydice και ο Euroopa, έχουν δημοσιεύσει μία σειρά ερευνών αναφορικά με το τι προβλέπει η Δαικήρυξη και τον αντίκτυπο αυτής (Eurostaat 2009, Eurydice 2009, Eurydice 2010). Στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία η συνθήκη της Μπολόνια έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος των μελετητών της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κλάδης 2000, Kladis 2000, Ξανθόπουλος 2001, Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004, Γρόλλιος 2005, Ασδεράκη 2008). Η σημασία της συνθήκης φανερώνεται, επίσης, από το γεγονός ότι οι ιστορικές αναδρομές στα προλογικά σημειώματα σε μελέτες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν πλέον ως αφετηρία τη συνθήκη της Μπολόνια (Eurydice 2007, 2010).

Ο χώρος της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ) έχει προκαλέσει πολλές διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών. Από τη μία υπάρχουν οι επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι δεν είναι ρεαλιστική η ιδέα μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Attali 1994, Allum 1995, Coulby 1996), από την άλλη είναι αυτοί που υποστηρίζουν σθεναρά τη διαμόρφωση, εξέλιξη και πορείας της ΕΕΠ (Vibert 1995, Wistrich 1994). Φυσικά υπάρχουν και αυτοί που αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την ιδέα της ΕΕΠ (Νόνοα 2000, Ματθαίου 2000, Ζμας 2007). Στην ελληνική βιβλιογραφία με την πορεία της ΕΕΠ έχουν ασχοληθεί πρόσφατα οι Τσαούσης (2000, 2003α, 2003β), Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004), Καλογιαννάκη (2004), Ζμας (2007) και Ασδεράκη (2008).

Αναφορικά με την εξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων ευρωπαϊκών χωρών, με το χώρο δηλαδή της συγκριτικής παιδαγωγικής, υπάρχει πλούσια ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Το θέμα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων απασχόλησε νωρίς τους επιστήμονες και αν ανατρέξει κανείς στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία της δεκαετίας του '80 και του '90, θα βρει μελέτες πρωτότυπες ή σε μετάφραση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο χώρο της παιδαγωγικής (Anweiler 1987, Μάρκου 1988, Μαρκόπουλος 1990, Οδηγός Σπουδών 1990, Γιαγκουνίδης 1995). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες ο χώρος έχει γνωρίσει ιδιαίτερη ακμή και έχουν

εκδοθεί αρκετές μελέτες περιγραφής των ευρωπαϊκών συστημάτων (Κωτσίκης 1998 και 2003, Ματθαίου 2007, Καζαμίας 2008).

Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει ένα κενό που έχει προκύψει από την έρευνα που διεξήχθη στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία. Όπως αναφέρθηκε, έχει πραγματοποιηθεί εκτενής έρευνα γύρω από την Μπολόνια και το τι προβλέπει, αλλά και γύρω από τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καζαμίας και Κασσωτάκης 1995, Κασσωτάκης 2000, Μπουζάκης 2006, Καζαμίας 2008). Σε κάποιες μελέτες μάλιστα γίνεται αναφορά και σε συγκεκριμένους νόμους που άλλαξαν ή τροποποιήθηκαν (Καζαμίας και Κασσωτάκης 1986, Ψαχαρόπουλος 2004, Μπουζάκης 2006, Ευρυδίκη 2009, Ευρυδίκη 2010). Εντούτοις, οι αλλαγές αυτές δεν έχουν διερευνηθεί υπό το πρίσμα της Διακήρυξης της Μπολόνια. Επίσης, από την έρευνα που διεξήχθη δεν υπάρχει βιβλιογραφία σε ό, τι αφορά τη συγκριτική ανάλυση του περιεχομένου της Διακήρυξης της Μπολόνια και των νόμων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί στην ανάλυση της συνθήκης της Μπολόνια ως πολιτικού κειμένου και στο πώς αυτή επηρέασε την πορεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, θα αναδειχθούν, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, οι αλλαγές που προκλήθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε εκπαιδευτικά συστήματα αντιπροσωπευτικών χωρών με παραπομπή σε συγκεκριμένους νόμους, σύμφωνα πάντα με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Θα επισημανθεί, τέλος, η σύγκλιση ή η απόκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Συνεπώς, η παρούσα εργασία έχει διττό στόχο: αφενός να αναλύσει τη Συνθήκη της Μπολόνια ως ένα πολιτικό κείμενο που επηρέασε την πορεία της ΕΕΠ, αφετέρου να αναδείξει τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ενωμένης Ευρώπης. Μάλιστα, η σχετική παρουσίαση των αλλαγών συνοδεύεται από συγκεκριμένες παραπομπές στην ισχύουσα νομοθεσία.



## Κεφάλαιο 1

### Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να αναδείξει την πορεία διαμόρφωσης και εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ) στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>2</sup>. Η ιστορική αυτή επισκόπηση θα μας βοηθήσει να αντιληφθούμε την κατάσταση της ΕΕΠ πριν από τη συνθήκη της Μπολόνια, και τον καθοριστικό ρόλο που αυτή έπαιξε στην πορεία της. Προκειμένου να μπορέσουμε, όμως, να κατανοήσουμε την πορεία και εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι απαραίτητο να καταστεί σαφές τι εννοούμε με τον όρο *Εκπαιδευτική Πολιτική*.

Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (2003), η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μέρος της γενικής πολιτικής της κυβέρνησης. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, η κυβέρνηση χαράσσει και σχεδιάζει αρχές και κανόνες, προγραμματίζει και εφαρμόζει μέτρα, δραστηριότητες και παρεμβάσεις για την επίτευξη των στόχων της. Πολιτικοί, ιστορικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτιστικοί παράγοντες επηρεάζουν αποφασιστικά τη χάραξη και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Βάσει του προσανατολισμού που λαμβάνει η εκπαίδευση τίθενται, ορίζονται και υλοποιούνται εν τέλει οι εκπαιδευτικοί στόχοι από την εκάστοτε κυβέρνηση. Αντίστοιχη είναι και η προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική πολιτική συνίσταται σε ένα σώμα ισχυρισμών, δηλώσεων και εντολών που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο δράσης το οποίο αφορά στη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων ή και προβλημάτων που αφορούν συγκεκριμένες εκφάνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή το σύνολό του (Παπαδάκης, 2003).

Όπως αντιλαμβανόμαστε, το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει μια ιδιαιτερότητα. Η χάραξη και η άσκηση αυτής συνδέεται άρρηκτα με τους ιστορικούς, κοινωνικοπολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που ίσχυαν και ισχύουν σε κάθε χώρα. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας διαφέρει (αφού διαφέρουν και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η χάραξη και η εφαρμογή Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτελεί ένα θέμα πολιτικά ευαίσθητο επηρεαζόμενο από πολλούς και ποικιλόμορφους παράγοντες και συμφέροντα. Εξ ορισμού, λοιπόν, και με δεδομένη την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία της Ευρώπης, τις διαφορετικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κάθε

---

<sup>2</sup> Η παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής εστιάζει στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για πρακτικούς λόγους εφεξής με την αναφορά στην ΕΕΠ, εννοούμε την ΕΕΠ αναφορικά με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

χώρας, η χάραξη Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτελεί ένα δύσκολο, αν όχι ακατόρθωτο ενδεχομένως για κάποιους, εγχείρημα.

Έτσι, η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική δεν είναι μια έννοια αυτονόητη και, πολύ περισσότερο, ένας χώρος που αναπτύχθηκε παράλληλα με τη συγκρότηση της ΕΚΑΧ (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ανθρακα και Χάλυβα), της ΕΟΚ (Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας) ή της ΕΕ (Ευρωπαϊκής Ένωσης) αργότερα. Όπως θα αντιληφθούμε από την ιστορική επισκόπηση που ακολουθεί, η πορεία της ΕΕΠ υπήρξε δύσκολη, αργή, καθώς συνάντησε αρκετά εμπόδια.

Κατά τις πρώτες δεκαετίες ('50 -'70) τα κράτη μέλη της Ένωσης φαίνεται να μην ενδιαφέρονταν για μια συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, τα 6 κράτη μέλη της ΕΚΑΧ (Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Βέλγιο, Ολλανδία, Λουξεμβούργο) αρχικά δε φαίνονταν διατεθειμένα να εκχωρήσουν εξουσίες στα κοινοτικά όργανα στον τομέα αυτό. Η εκπαίδευση αποτελούσε πεδίο πολιτικής μέσω του οποίου κάθε κράτος προέβαλε και μεταλαμπάδευε το δικό του σύστημα αξιών και διαμόρφωνε την εθνική του ταυτότητα. Επομένως, ήταν άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένος με την εθνική του ταυτότητα και κουλτούρα και, ακόμα περισσότερο, θεωρούνταν πυλώνας του έθνους κράτους (Attali 1994, Allum 1995, Coulby 1996). Ο ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη διατήρηση και εμφύσηση των αξιών αυτών ήταν εξίσου σημαντικός, καθώς αυτή διαμόρφωνε τις ακαδημαϊκές και πολιτικές ελίτ μιας χώρας (Rokkan, 1987). Για να καταφέρει να ξεπεράσει τις συμπληγάδες που είχε να αντιμετωπίσει έπρεπε να περάσουν πέντε δεκαετίες (από τη δεκαετία του '50 μέχρι και τη δεκαετία του '90), ώστε σήμερα αυτό το πεδίο δράσης και πολιτικής της Ένωσης, να θεωρείται σχεδόν αυτονόητα ότι ανήκει και στις δικαιοδοσίες της ΕΕ.

Η παρουσίαση της συγκρότησης και της πορείας της ΕΕΠ παρουσιάζεται στις επόμενες σελίδες σε μακροσκοπικό επίπεδο δίνοντας την εντύπωση ότι αυτή ακολούθησε μια γραμμική πορεία, με σταθερή πρόοδο. Αν και είναι αρκετά απλουστευτική και, ενδεχομένως, σε κάποιο βαθμό εσφαλμένη η θεώρηση αυτή, λόγω της ιδιαιτερότητας και της δυσκολίας χάραξης της ΕΕΠ, θα παρακολουθήσουμε μια σειρά αποφάσεων, διατάξεων, αλλαγών και νόμων που θεσπίστηκαν και εφαρμόστηκαν και οι οποίες μας επιτρέπουν να διακρίνουμε σαφώς την πορεία και εξέλιξη της ΕΕΠ. Η επισκόπηση πραγματοποιείται ανά δεκαετία ακολουθώντας την ανάλυση της Ασδεράκη (2008), αν και αυτός δεν είναι ο μόνος τρόπος εξέτασης της ΕΕΠ<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Για μια διαφορετική κατηγοριοποίηση βλ. Κωτσίκη (2003) και Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004).

## (α) 1950 – 1969

Την αρχή της δημιουργίας της ΕΕΠ θα αναζητήσουμε στις πρώτες προσπάθειες συγκρότησης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας που ξεκινούν με τη Συνθήκη των Παρισίων και την ίδρυση της ΕΚΑΧ (1950), και λίγο αργότερα με τη συνθήκη της Ρώμης το 1957.

Συγκεκριμένα, μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου (1945) γεννήθηκε ο πρώτος κοινοτικός οργανισμός σε μια προσπάθεια οικονομικής ανασυγκρότησης της ευρωπαϊκής ηπείρου και εξασφάλισης της ειρήνης. Έτσι, στις 9 Μαΐου του 1950 ο Γάλλος υπουργός Εξωτερικών, Ρομπέρ Σουμάν, πρότεινε να τεθούν κάτω από κοινό έλεγχο και διοίκηση οι βιομηχανίες άνθρακα και χάλυβα της Γερμανίας και της Γαλλίας. Στην πρόταση Σουμάν έδωσαν θετική απάντηση, όχι μόνο η Γερμανία, αλλά και τα κράτη της «Μπενελούξ» (Βέλγιο, Ολλανδία και Λουξεμβούργο) και η Ιταλία. Έτσι, γεννήθηκε η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) με τη Συνθήκη των Παρισίων (18 Απριλίου 1951) και πρώτο πρόεδρο τον Ζαν Μονέ. Οι δύο μεγάλοι αντίπαλοι, Γερμανία και Γαλλία, βρέθηκαν μετά από αιώνες στο ίδιο στρατόπεδο.

Η επιτυχία της ΕΚΑΧ οδήγησε τις έξι χώρες στη διεύρυνση της συνεργασίας τους και στην υπογραφή της Συνθήκη της Ρώμης, στις 25 Μαρτίου 1957. Με αυτήν εγκαθιδρύθηκαν δύο νέοι θεσμοί: η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενεργείας (ΕΚΑΕ), που έθεσε υπό κοινή διεύθυνση την ειρηνική χρήση της ατομικής ενέργειας στο πρότυπο της ΕΚΑΧ, και η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), που αποτέλεσε την πρώτη μορφή τελωνειακής ένωσης μεταξύ των «6» πάνω στη βάση «τεσσάρων ελευθεριών», της ελεύθερης διακίνησης αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων και ανθρώπων. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1965, οι τρεις «Κοινότητες» συγχωνεύτηκαν στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, η οποία το 1993 ονομάστηκε Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η συνθήκη αυτή απέβλεπε στην ενίσχυση της οικονομικής συνεργασίας των εν λόγω κρατών και το ζήτημα της ΕΕΠ παρέμενε δευτερεύον, αν όχι στο περιθώριο. Πρέπει να τονιστεί ότι συνειδητοποιώντας οι αρχηγοί των κρατών-μελών την ευαισθησία του εκπαιδευτικού χώρου, ήταν πολύ προσεκτικοί στις ενέργειες τους. Έτσι, σε κανένα έγγραφο της περιόδου αυτής δε γίνεται αναφορά στην «εκπαίδευση» η οποία πιστεύεται ότι ανήκει στην αποκλειστική δικαιοδοσία του κράτους. Γίνεται, ωστόσο, αναφορά στην «επαγγελματική κατάρτιση» (vocational training) των πολιτών της ΕΟΚ, η οποία υπάρχει στη Συνθήκη της Ρώμης (1957) και υπαγόταν, συνεπώς, στις αρμοδιότητες της ΕΟΚ: «Το Συμβούλιο [...] θα καθορίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης ικανής να συνεισφέρει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς». Έτσι, στη συνθήκη της Ρώμης, και δη στο

άρθρο 128, θεσπίστηκε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την προώθηση της επαγγελματικής και γεωγραφικής κινητικότητας των εργαζομένων στα κράτη μέλη, αλλά ο τομέας της σχολικής και ανώτατης εκπαίδευσης παρέμεινε στην αρμοδιότητα αποκλειστικά κάθε κράτους λόγω της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας (Κωτσίκης, 2003).

Σημαντικές, επίσης, υπήρξαν δύο αποφάσεις που ελήφθησαν λίγα χρόνια αργότερα και σηματοδοτούν την ΕΕΠ της εν λόγω περιόδου:

- 1) Η απόφαση 63/ 266/ ΕΟΚ που θεσπίστηκε το 1963 και αφορούσε στη «θέσπιση γενικών κανόνων για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση»
- 2) Ο κανονισμός 1612/1968, ο οποίος πέντε χρόνια αργότερα, αναφερόταν στην «ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων στο εσωτερικό της ΕΟΚ». Το άρθρο αυτό έκανε αναφορά στα δικαιώματα κατάρτισης των νέων εργαζομένων που προέρχονται από κράτη-μέλη της ΕΟΚ (άρθρο 7) και του δικαιώματος μόρφωσης των παιδιών των εργαζομένων (άρθρο 12).

Η ΕΟΚ σύντομα ήρθε αντιμέτωπη με πολλά προβλήματα από την προώθηση της κοινής αγοράς η οποία προαπαιτούσε την ελεύθερη διακίνηση των εμπορευμάτων κι, επομένως, των εργαζομένων και την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ιδίων και των οικογενειών τους. Στα ζητήματα αυτά η ΕΟΚ κινήθηκε με αργά, προσεχτικά βήματα. Καταλυτικό ρόλο στο θέμα αυτό έπαιξε το Δικαστήριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ). Ο φορέας αυτός αν και δεν ασκούσε άμεσα πολιτική, με τις αποφάσεις του, όπως θα δούμε παρακάτω, συνέβαλε στην ανάπτυξη της ΕΕΠ, καθώς νομιμοποίησε τη δυνατότητα της ΕΟΚ να εμπλέκεται στα εκπαιδευτικά θέματα, εφόσον αυτά σχετιζόνταν με την επίτευξη του κοινού στόχου, της θεμελίωσης δηλαδή μιας ενιαίας αγοράς.

Να σημειωθεί ότι παράλληλα πραγματοποιήθηκαν μεμονωμένες ενέργειες από την πλευρά των Πανεπιστημίων (Ασδεράκη, 2008). Κατά τη μεταπολεμική περίοδο, τα Πανεπιστήμια λειτουργούσαν ως πνευματικοί αλλά και πολιτικοί αρωγοί στην οικοδόμηση της μεταπολεμικής κοινωνίας και τάξης πραγμάτων, σε εθνικό αλλά και διεθνές, σε κάποιες περιπτώσεις, επίπεδο. Έτσι, το 1950 ιδρύθηκε στη Νίκαια η Διεθνής Ένωση Πανεπιστημίων (International Association of Universities) και ένας ακόμα σημαντικός φορέας, η Διεθνής Γραμματεία των Πανεπιστημίων (The International Universities Bureau), που έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στη χάραξη πολιτικής στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όντας τα ιδρυτικά μέλη της Διεθνούς Ένωσης της Unesco (1945).

Εκτός από τις παραπάνω εξελίξεις η ευρωπαϊκή συνεργασία στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης προωθήθηκε και από τους ακόλουθους φορείς (Ασδεράκη, 2008): (α) Το κίνημα των Ευρωπαϊστών (β) Τους αμυντικούς οργανισμούς ΔΕΕ και NATO και (γ) Το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι φορείς αυτοί, όπως θα δούμε παρακάτω, με τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες τους οδήγησαν στην σύσταση και ίδρυση σημαντικών θεσμών που επρόκειτο να παίξουν σημαντικό ρόλο στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης και της ΕΕΠ.

#### (α) Το κίνημα των Ευρωπαϊστών

Σημαντική υπήρξε η συνάντηση 800 εξεχουσών προσωπικοτήτων, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων, οργανισμών και συνδικάτων το Μάιο του 1948 στη Χάγη, υπό την προεδρία του Winston Churchill, για την πολιτική οικονομική ενοποίηση της Ευρώπης με στόχο την ειρηνική, την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξή της. Στα πλαίσια της συνάντησης αυτής συζητήθηκε ο ρόλος που καλούνταν να διαδραματίσουν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εκεί τέθηκε σε προτεραιότητα η ανάγκη της ανεξαρτησίας των Πανεπιστημίων από τις κρατικές αρχές, και προτάθηκε η ίδρυση ενός Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, η ίδρυση ενός Ανώτατου Δικαστηρίου για τη διαφύλαξη των αρχών, καθώς και η δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Κέντρου για τα παιδιά, τη νεολαία και τον πολιτισμό. Μια νέα διάσκεψη διοργανώθηκε τον επόμενο χρόνο στη Λωζάννη (1949). Αποτέλεσμα των συναντήσεων αυτών ήταν η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Πολιτιστικού Κέντρου (European Cultural Center) και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την Ατομική Ενέργεια (CERN).

Ακόμα, μικρά αλλά σημαντικά βήματα πραγματοποιήθηκαν το 1950 με την ίδρυση του Κολλεγίου της Ευρώπης στην Μπρυζ του Βελγίου, και το 1954 του Ευρωπαϊκού Πολιτιστικού Κέντρου με έδρα τη Γενεύη (και αργότερα το Άμστερνταμ) που προωθούσε την ιδέα της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της δικτύωσης των πανεπιστημίων για την προώθηση των ευρωπαϊκών σπουδών και κοινών προγραμμάτων σπουδών (Ασδεράκη, 2008).

#### (β) Οι αμυντικοί οργανισμοί ΔΕΕ και NATO

Η πανεπιστημιακή συνεργασία προωθήθηκε από δύο αμυντικούς οργανισμούς, τη Δυτικο-Ευρωπαϊκή Ένωση (ΔΕΕ) και το NATO, όσο παράδοξο ενδεχομένως κι αν ακούγεται αυτό (Ασδεράκη, 2008). Οι υπουργοί των πέντε ιδρυτικών κρατών της ΔΕΕ (Βελγίου, Γαλλίας, Λουξεμβούργου, Ολλανδίας και Ην. Βασιλείου) συναντήθηκαν με ηγέτες Πανεπιστημίων το 1952

για πρώτη φορά και ίδρυσαν μια ειδική επιτροπή με στόχο την ενίσχυση της πανεπιστημιακής συνεργασίας. Μετά από κάποιες συναντήσεις, αποφάσισαν την καθιέρωση τακτικών συναντήσεων ανά πενταετία, δηλαδή τη θεσμοθέτηση της CRE<sup>4</sup> που αποτέλεσε και το σημαντικότερο επίτευγμα των παραπάνω διεργασιών, μιας και διασφάλισε την επικοινωνία και συνεργασία των ηγεσιών των Πανεπιστημίων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Το NATO από την πλευρά του ανέθεσε σε μια επιτροπή να υποβάλει προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία των κρατών. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε μια σειρά μέτρων όπως προγράμματα υποτροφιών, επιχορηγήσεις καθηγητικών ανταλλαγών, διοργάνωση συνεδρίων, δημιουργία καθηγητικών ανταλλαγών για τις Ατλαντικές Σχέσεις κ.ά<sup>5</sup>. Μάλιστα το 1958 ιδρύθηκε η Επιστημονική Επιτροπή του NATO για την ενίσχυση της επιστημονικής συνεργασίας.

#### (γ) Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Επιτροπής (1949) έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ευρωπαϊκή συνεργασία σε θέματα παιδείας ως τις αρχές του 1970. Στο πλαίσιο του Συμβουλίου καθιερώθηκαν τακτές συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας οι οποίοι με τη σειρά τους αποφάσισαν την ίδρυση μιας επιτροπής για τα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Έτσι, θεμελιώθηκε η συνεργασία στα Θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τη συμμετοχή των Πανεπιστημίων.

Η δεκαετία του '50 ολοκληρώθηκε με την προσπάθεια για την ίδρυση ενός ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου από τον μετέπειτα πρόεδρο της ΕΟΚ, W. Hallstein. Ο Hallstein οραματιζόταν το Πανεπιστήμιο να αποτελέσει την πνευματική έδρα της Ευρώπης που θα αντανάκλούσε την ευρωπαϊκή κουλτούρα και θα προετοίμαζε τους νέους με τα κατάλληλα εφόδια ώστε να στελεχώσουν τις ευρωπαϊκές υπηρεσίες (Palayeret 1996). Αντίθετα στην προσπάθεια αυτή υπήρξαν πολλά εθνικά κράτη και κυρίως η Γαλλία, αλλά και τα ίδια τα Πανεπιστήμια. Το βασικό επιχείρημα ενάντια στην προσπάθεια αυτή είναι ότι όλα τα πανεπιστήμια ήταν εξ ορισμού «ευρωπαϊκά» (Böning, 1982). Παρά το γεγονός ότι οι προσπάθειες ίδρυσης ενός Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου συνεχίστηκαν και στις αρχές της δεκαετίας του '60, αυτές έμειναν ατελέσφορες, καθώς τα κράτη μέλη δίσταζαν να προχωρήσουν στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η σθεναρότερη αντίσταση εκφράστηκε από το Γάλλο στρατηγό De Gaulle ο οποίος οραματιζόταν

---

<sup>4</sup> Η CRE, η Διαρκής Σύνοδος Πρυτάνεων και Αντιπρυτάνεων των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων ιδρύθηκε το 1959 και μετεξελίχθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (The Association of European Universities) το 1989.

<sup>5</sup> Βλέπε αναλυτικά στην επίσημη ιστοσελίδα του NATO. [www.nato.int](http://www.nato.int)

την «Ευρώπη των πατρίδων» και όχι την «Ευρωπαϊκή πατρίδα» ή μια «Ευρώπη απάτριδων» (Ηφαιστος 2001, Τσινισιζέλης 1993). Το αρνητικό κλίμα που δημιουργήθηκε σε συνδυασμό με μια σειρά γεγονότων, όπως η σκληρή στάση της Γαλλίας κατά της ένταξης του Ηνωμένου Βασιλείου, οδήγησαν την Κοινότητα σε βαθιά κρίση.

Ωστόσο, ένα κλίμα αισιοδοξίας για την υλοποίηση της ευρωπαϊκής ενοποίησης ήρθε στα τέλη της δεκαετίας του '60. Η Διάσκεψη της Χάγης το 1969 ενίσχυσε έμπρακτα την ιδέα μιας πολιτικής συνεργασίας, το λεγόμενο σχέδιο Davignon, καθώς και την ιδέα ενός ενιαίου νομισματικού συστήματος, το επονομαζόμενο σχέδιο Werner.

Τέλος, το Δικαστήριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ) συνέβαλε και πάλι με έμμεσο και διακριτικό τρόπο στην ενοποίηση των κρατών και με τις αποφάσεις του καθιέρωσε την αρχή της υπεροχής και του προβαδίσματος του κοινοτικού δικαίου έναντι του εθνικού (doctrine of supremacy, doctrine of preemption) (Φατούρος και Πλιάκος, 1996).

Συμπερασματικά, κατά τη δεκαετία του '50 αν και πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες προσπάθειες ευρωπαϊκής συνεργασίας, αυτές ήταν σε οικονομικό επίπεδο με την ίδρυση της ΕΚΑΧ, και δεν αφορούσαν στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μόνη αναφορά στη Συνθήκη της Ρώμης (1957) αφορούσε στην επαγγελματική κατάρτιση. Τα πρώτα μικρά βήματα πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του '60 με τις αποφάσεις της ΕΟΚ το 1963 και το 1968 για την εφαρμογή κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση των εργαζομένων στην Ευρώπη. Προσπάθειες πραγματοποιήθηκαν από μεμονωμένους φορείς, όπως το κίνημα των Ευρωπαϊστών, οι αμυντικοί οργανισμοί ΔΕΕ και NATO και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Τέλος το ΔΕΚ συνέβαλε στη δημιουργία της ΕΕΠ με την καθιέρωση της αρχής της υπεροχής και του προβαδίσματος του κοινοτικού δικαίου. Συνολικά, κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες θα λέγαμε ότι η ΕΕΠ ακόμα βρίσκεται υπό αρχική διαμόρφωση, καθώς τα βήματα που έγιναν ήταν μικρά, ενώ οι αντιδράσεις και τα εμπόδια που προέκυπταν μεγάλα.

## **(β) 1970-1979**

Κατά τη δεκαετία του '70 οι συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας, που μέχρι τότε γίνονταν στο πλαίσιο οργανισμών όπως του Συμβουλίου της Ευρώπης, του ΟΟΣΑ ή της UNESCO, καθιερώθηκαν στα πλαίσια της Κοινότητας. Κατά τις συναντήσεις αυτές οι υπουργοί εξέδιδαν κείμενα, τα οποία αν και νομικά δεν τους δέσμευαν, εντούτοις τους δέσμευαν πολιτικά. Σε αυτά

όριζαν τις προτεραιότητές και το πεδίο δράσης τους για την προώθηση της κοινοτικής συνεργασίας. Μάλιστα, εκδόθηκε ένα Υπόμνημα για την Ανώτατη Εκπαίδευση, όπου οι Υπουργοί Παιδείας επιβεβαίωσαν τα χαμηλά ποσοστά κινητικότητας των φοιτητών τους στους κόλπους της Κοινότητας και εξέδωσαν ανακοινωθέντα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην ΕΟΚ που είχαν συμβουλευτικό χαρακτήρα. Χαρακτηριστικό είναι το ανακοινωθέν του Συμβουλίου το 1974 «για την αμοιβαία αναγνώριση των πτυχίων, των πιστοποιητικών και άλλων τίτλων σπουδών». Έτσι, είχαν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας ΕΕΠ. Κατά τη δεκαετία αυτή, αν και δεν παρατηρήθηκε αξιόλογη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας, εγκαθιδρύθηκε η κοινή γραφειοκρατία για τα εκπαιδευτικά θέματα η οποία επεκτάθηκε σταδιακά, και οδήγησε στην ίδρυση νέων θεσμών και ιδρυμάτων. Το 1973 μάλιστα ιδρύθηκε η Συνομοσπονδία των Συνόδων Πρυτάνεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CRUE), ο επίσημος δηλαδή εκπρόσωπος των κοινοτικών πανεπιστημίων (Ασδεράκη, 2008).

Το σημείο κλειδί στην ενασχόληση της ΕΟΚ με την εκπαίδευση ήταν η υπόθεση Casagrande ή δόγμα Casagrande<sup>6</sup> (υπόθεση 9/74) όπως το αποκάλεσε ο De Witte (1989). Στην υπόθεση αυτή το ΔΕΚ έπρεπε να πάρει θέση, αναφορικά με το εάν και κατά πόσο το Συμβούλιο υπερέβη τα όρια της κοινοτικής αρμοδιότητας στον κανονισμό 1612/68 σύμφωνα με τον οποίο προβλεπόταν η ισότιμη πρόσβαση γηγενών και άλλων πολιτών της ΕΟΚ σε οργανισμούς επαγγελματικής κατάρτισης (άρθρο 7). Μάλιστα το άρθρο 12 προέβλεπε και την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών των εργαζομένων διαβιούντων μόνιμα πολιτών της ΕΟΚ σε άλλο κράτος-μέλος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (De Witte, 1993).

Το ΔΕΚ επιβεβαίωσε όχι μόνο την αρμοδιότητα των κοινοτικών οργάνων, αλλά και την εξελικτική ερμηνεία της κοινοτικής νομοθεσίας<sup>7</sup>. Μάλιστα διεύρυνε το πεδίο της ισότιμης πρόσβασης των παιδιών των εργαζομένων πολιτών της ΕΟΚ σε άλλο κράτος-μέλος και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε όσα την αφορούν π.χ. υποτροφίες (De Witte, 1993). Η εκπαίδευση, επομένως, αποτελούσε πλέον πεδίο δράσης της Κοινότητας, όταν αυτή εμπλεκόταν με την οικονομική ενοποίηση. Έτσι, η απόφαση αυτή του ΔΕΚ άνοιξε το δρόμο για τη διαμόρφωση και θέσπιση κοινής νομοθεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

---

<sup>6</sup> Υπόθεση 9/74, απόφαση της 3/7/1974, τόμ. 1974, σ. 773

<sup>7</sup> Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την υπόθεση αυτή και την απόφαση του ΔΕΚ βλέπε De Witte (1993) και Μουαμελετζή (1996).



Ορόσημο κατά τη δεκαετία αυτή αποτέλεσε και η συνάντηση των Υπουργών Παιδείας στις 9/2/1976 που ήταν το πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέας της Εκπαίδευσης που τέθηκε σε ισχύ. Το Πρόγραμμα αυτό οδήγησε στην ίδρυση της Επιτροπής της Παιδείας, της Eurydice, του Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), και στα επόμενα χρόνια του NARIC (European Network of National Academic Recognition Information Centres) και του EIESP<sup>8</sup> (European Institute of Education and Social Policy). Το Πρόγραμμα αυτό προέβλεπε τρεις κύριες δράσεις για το χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ασδεράκη, 2008):

- (α) ενθάρρυνση ανάπτυξης δεσμών μεταξύ των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων
- (β) πραγματοποίηση επισκέψεων εργασίας ακαδημαϊκών, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού (Short Study Visits-SSVs)
- (γ) πραγματοποίηση κοινών προγραμμάτων σπουδών (Joint Studies Programmes -JSPs) ή έρευνας μεταξύ ιδρυμάτων πολλών κρατών μελών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι το διάστημα 1976-1986 πραγματοποιήθηκαν περισσότερα από 600 JSPs ανάμεσα σε 500 περίπου ΑΕΙ (Eurydice, 1988). Το σημαντικότερο είναι ότι τελικά μετατοπίστηκε η συνεργασία από το επίπεδο των ηγετών των Πανεπιστημίων στα τμήματα και στις σχολές των Πανεπιστημίων. Επιπροσθέτως, αναπτύχθηκαν επαφές και συνεργασίες μεταξύ των ακαδημαϊκών και, όχι μόνο των ηγετών, που ίσχυε κατά τη δεκαετία του '60 χάρη στην ανταλλαγή ερευνητών και σπουδαστών (Ασδεράκη, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ζήτημα της αναγνώρισης των τίτλων σπουδών δεν απουσίαζε από το πλαίσιο δράσης του 1976, αλλά οι κινήσεις ήταν πολύ διστακτικές. Ενώ είχαν υπογραφεί τρεις σχετικές συμβάσεις και ένα Πρωτόκολλο ήδη από τη δεκαετία του '50, τα αποτελέσματα ήταν ανύπαρκτα. Έτσι, προτάθηκε η εκπόνηση μιας έκθεσης που θα αφορούσε στην ακαδημαϊκή αναγνώριση των διπλωμάτων και θα εμπεριείχε προτάσεις για την ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τη βελτίωση της συνεργασίας αυτής. Αυτή υπήρξε η αρχή ώστε, αργότερα, το 1984, να ιδρυθεί το Ευρωπαϊκό Δίκτυο των Εθνικών Κέντρων για την Ακαδημαϊκή Αναγνώριση των πτυχίων και των περιόδων σπουδών (NARIC- European Network of National Academic Recognition Information Centres).

---

<sup>8</sup> Ο EIESP διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των προγραμμάτων Erasmus και Commet τα επόμενα χρόνια.

Τα πράγματα, ωστόσο, δεν εξελίχθηκαν όπως θα περίμενε κανείς. Η ένταξη των νέων μελών το 1973, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Δανίας και της Ιρλανδίας, δε συνέβαλε προς την πολιτική ενοποίηση της Κοινότητας, καθώς τα κράτη αυτά προσέβλεπαν σε μια κοινή αγορά και όχι στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Δανίας, η οποία το 1976 αντιδρώντας στο Πρόγραμμα Δράσης, αρνήθηκε την εισαγωγή μαθημάτων και ενημερώσεων για την Ευρώπη στα σχολεία... Η Επιτροπή Παιδείας στο κλίμα αυτό ανέλαβε τη διαφύλαξη των εθνικών συμφερόντων των κρατών μελών, καθιστώντας σαφές ότι δε θα επιχειρούνταν σε καμία περίπτωση οποιαδήποτε σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Τα κράτη μέλη εξακολουθούσαν, δηλαδή, και κατά τη δεκαετία αυτή να είναι απρόθυμα να εκχωρήσουν οποιαδήποτε αρμοδιότητα στην Κοινότητα σε ό, τι αφορά το νευραλγικό χώρο της εκπαίδευσης. Αποκορύφωμα αποτέλεσε η διακοπή μάλιστα της συνεργασίας της Δανίας με τα υπόλοιπα μέλη κατά την περίοδο 1976-1980, λόγω της αντίδρασης της στα δικαιώματα που είχαν παραχωρηθεί στην Επιτροπή. Με αυτήν διακόπηκαν και οι συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας κατά το διάστημα αυτό, λόγω και της οικονομικής στενότητας που απέτρεπε κάθε σχέδιο χρηματοδότησης κοινών δράσεων. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τη διστακτικότητα των μελών της Κοινότητας για συνεργασία στο χώρο της παιδείας, και δη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα κράτη την περίοδο αυτή ήταν κοινά: μαζικός χαρακτήρας εκπαίδευσης από τη μια, οικονομική στενότητα από την άλλη.

Συνολικά, κατά τη δεκαετία του 1970 θεμελιώθηκε η συνεργασία στα εκπαιδευτικά θέματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ώθηση στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης έδωσε το Πρόγραμμα Δράσης του 1976 με την υλοποίηση εκατοντάδων κοινών προγραμμάτων σπουδών και την ίδρυση μη εθνικών φορέων (την Επιτροπή Παιδείας, την Eurydice, τον Cedefop) που επρόκειτο να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο κατά την επόμενη δεκαετία. Καταλυτικό ρόλο, επίσης, έπαιξε το ΔΕΚ με το δόγμα Casagrande όπου επιβεβαίωσε και επέκτεινε την αρμοδιότητα των κοινοτικών οργάνων στα εκπαιδευτικά θέματα. Ωστόσο, είδαμε ότι οι εθνικές αντιστάσεις παρέμεναν ισχυρές και το διάστημα 1976-1980 υπήρξε μια περίοδος οπισθοδρόμησης της ΕΕΠ με τη διακοπή των επαφών των Υπουργών Παιδείας.

## (α) 1980- 1989

Κατά τη δεκαετία αυτή διευρύνθηκε ουσιαστικά, και αναπτύχθηκε περαιτέρω η συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών της διευρυμένης πλέον Κοινότητας με την ένταξη της Ελλάδας το 1981, της Ισπανίας και της Πορτογαλίας το 1986. Το ζήτημα της εκπαίδευσης συνδέθηκε άμεσα με το ζήτημα της ανεργίας των νέων που έπληττε τις ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι, η Ανώτατη Εκπαίδευση που παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάρτιση και μόρφωση των νέων τέθηκε στο κέντρο των διαπραγματεύσεων από την επιτροπή Delors (ο Jacques Delors ανέλαβε την προεδρία της Επιτροπής το 1985). Σημαντικός ήταν και ο ρόλος του ΔΕΚ (του Δικαστηρίου Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων) το οποίο με τη νομολογία του (άρθρο 128 ΣυνθΕΟΚ) ενέταξε την Ανώτατη Εκπαίδευση στο πεδίο ενδιαφερόντων της Κοινότητας, εφόσον σχετιζόταν με την επαγγελματική κατάρτιση και τη δυνατότητα της επιτροπής για την εισήγηση προγραμμάτων όπως το Commet, Erasmus και Lingua.

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα Erasmus αποτέλεσε σταθμό στη συνεργασία των ευρωπαϊκών κρατών στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό στόχευε και πέτυχε την ενίσχυση της κινητικότητας των σπουδαστών, του ακαδημαϊκού, διοικητικού και ερευνητικού προσωπικού, την ανάπτυξη δικτύων και συνεργασιών των Πανεπιστημίων συμβάλλοντας, έτσι, στην επικοινωνία των ιδρυμάτων και του δυναμικού τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα Πανεπιστήμια άρχισαν να επιδιώκουν την επικοινωνία και την ανάπτυξη σχέσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς ανταγωνίζονταν άλλα εθνικά ιδρύματα προκειμένου να υπερισχύσουν στην κατανομή των εθνικών πόρων. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τέσσερις δράσεις (Ασδεράκη, 2008):

- (1) Δημιουργία δικτύου Πανεπιστημίων τα οποία να έχουν συνάψει συμφωνίες στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus και να διοργανώνουν προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών και διδακτικού προσωπικού.
- (2) Σύστημα υποτροφιών για τους μετακινούμενους φοιτητές
- (3) Μέτρα για την προώθηση της κινητικότητας μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών. Ως εργαλείο για την αναγνώριση των περιόδων σπουδών εισήχθη το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων πιλοτικά και εθελοντικά.
- (4) Συμπληρωματικά μέτρα με πρωτοβουλίες για την προώθηση της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας.

Οι τέσσερις ενέργειες που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα Erasmus είναι μείζονος σημασίας, καθώς όπως θα δούμε διεξοδικά στην ανάλυση της Διακήρυξης της Μπολόνια (5<sup>ο</sup> κεφ.), θα υιοθετηθούν και θα αποτελέσουν κάποιους από τους βασικούς άξονες δράσης της Διακήρυξης της Μπολόνια. Είναι χαρακτηριστικό ότι το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων (ενέργεια 3), που εισήχθη πιλοτικά και εθελοντικά στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus και απέβλεπε στην αναγνώριση σπουδών που πραγματοποιήθηκαν σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα από μετακινούμενους φοιτητές, θα αποτελέσει, έναν από τους βασικότερους άξονες δράσης της Συνθήκης της Μπολόνια. Το ίδιο ισχύει και για τις υπόλοιπες ενέργειες στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, όπως είναι η προώθηση της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας (ενέργεια 4), η προώθηση της ανταλλαγής μαθητών με τη δημιουργία ενός δικτύου Πανεπιστημίων και ενός συστήματος υποτροφιών για τους μετακινούμενους φοιτητές (ενέργεια 1 και 2 αντίστοιχα).

Στη συνέχεια, το 1984 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υιοθέτησε την «Απόφαση για την αναγνώριση των πτυχίων και των περιόδων σπουδών». Η Απόφαση αποτελούνταν από 25 σημεία που απέβλεπαν στη διευκόλυνση της αναγνώρισης σπουδών. ένα σημαντικό σημείο εξ αυτών ήταν η πρόταση σύστασης ενός υπερεθνικού ταμείου για την άμεση βοήθεια των φοιτητών (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004).

Ένα χρόνο αργότερα, το 1985, η εκδίκαση της υπόθεσης Gravier και η νομολογία του ΔΕΚ προώθησε ακόμα περισσότερο το κοινοτικό συμφέρον. Η νομολογία του ΔΕΚ ενέταξε στις δικαιοδοσίες της ευρωπαϊκής κοινότητας κάθε τύπο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ή προγραμμάτων σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης εφόσον αυτός σχετιζόταν με την έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μουαμελετζή, 1996). Αξίζει να σταθούμε στην απόφαση του ΔΕΚ σε σχέση με μια ακόμη υπόθεση, την υπόθεση Blaizot. Το ΔΕΚ στην εκδίκαση της υπόθεσης αυτής δεν επιβεβαίωσε απλώς ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ανήκει στην επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά πολύ περισσότερο συνέδεσε τα Πανεπιστήμια με την οικονομική τους αποτελεσματικότητα. Η απόφαση αυτή είναι ιστορικής σημασίας, καθώς φαίνεται να διαρρηγνύεται η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή παράδοση πέντε ή έξι αιώνων (Renaut, 1995) η οποία δε θέλει πλέον τα πανεπιστήμια μόνο ως πνευματικούς χώρους με τις ακαδημαϊκές τους σπουδές, αλλά την εισαγωγή μιας νέας εποχής όπου τα Πανεπιστήμια θα συνδέονται με την αγορά εργασίας. Έτσι, για πρώτη φορά τα Ανώτατα ιδρύματα συνδέθηκαν με την οικονομική τους αποτελεσματικότητα και όχι τόσο με τον κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα. Το παράξενο της

υπόθεσης είναι ότι και οι δύο αυτές αποφάσεις πέρασαν απαρατήρητες την περίοδο που εκδόθηκαν (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004).

Στη συνέχεια, πολύ σημαντικό γεγονός της δεκαετίας αυτής υπήρξε η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη η οποία καθόρισε ως αντικείμενό της «μια Ευρώπη χωρίς σύνορα». Αν και η Πράξη δεν έκανε άμεση αναφορά στο θέμα της Εκπαίδευσης, αυτή ενυπήρχε στους τομείς της έρευνας και της ανάπτυξης. Παρέμενε με άλλα λόγια σε μια «γκρίζα ζώνη» ανάμεσα στην εθνική και κοινοτική αρμοδιότητα (Μουαμελετζή, 1996). Η ευρωπαϊκή διάσταση ήρθε ένα χρόνο αργότερα με την υιοθέτηση των πρώτων ευρωπαϊκών προγραμμάτων και την υιοθέτηση του προγράμματος Σπουδών το 1987. Το πρόγραμμα αυτό υιοθετήθηκε βάσει των άρθρων 128 και 135 της Συνθήκης της Ρώμης.

Το 1989 εκδόθηκε η οδηγία 89/48 για την «αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων» η οποία προσπαθούσε να καθιερώσει ένα μηχανισμό αναγνώρισης διπλωμάτων σε κοινοτικό επίπεδο. Η οδηγία αυτή βασιζόταν στην αρχή της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι συγκεκριμένες δεξιότητες παρέχονταν στους σπουδαστές από όλα τα ιδρύματα των κρατών μελών. Ουσιαστικά η οδηγία αυτή επιχειρούσε να συγκρίνει το περιεχόμενο της κατάρτισης και όχι την ομοιότητα ή μη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η οδηγία, πρέπει να τονιστεί, ότι επιχειρούσε να καλύψει την επαγγελματική αναγνώριση και όχι την ακαδημαϊκή (Gordon, 1999).

Τέλος, σημαντική υπήρξε τη δεκαετία αυτή η λήξη του Ψυχρού Πολέμου και η κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων των ανατολικών χωρών. Οι πολιτικές εξελίξεις βοήθησαν στον εκσυγχρονισμό και εξευρωπαϊσμό των συστημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αφενός με την ίδρυση θεσμών και μιας γραφειοκρατίας διαχείρισης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αφετέρου με την ανάπτυξη της κινητικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων, των κρατών μελών και των πρώην ανατολικών χωρών.

Συμπερασματικά, κατά τη δεκαετία του '80, προωθήθηκε ουσιαστικά η ΕΕΠ, τόσο με την εγκαθίδρυση προγραμμάτων όπως το Erasmus, που με τις προτεινόμενες δράσεις του επρόκειτο να διαδραματίσει, όπως θα δούμε, καταλυτικό ρόλο στη Συνθήκη της Μπολόνια, όσο και με τις αποφάσεις του ΔΕΚ που αφενός επιβεβαίωσαν τη δικαιοδοσία της Κοινότητας να εμπλέκεται στα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αφετέρου συνέδεσαν τα Πανεπιστήμια με όρους της αγοράς εγκαινιάζοντας μια νέα εποχή. Τέλος, η ΕΕΠ ωθήθηκε και από την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη του

1986, την υιοθέτηση του προγράμματος Σπουδών το 1987 και την οδηγία 89/48 το 1989 για την «αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων» βάσει της αρχής της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

#### **(δ) 1990-1999**

Η δεκαετία του '90 χαρακτηρίστηκε από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης». Οι τεχνολογικές εξελίξεις δημιούργησαν την ανάγκη επανεκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού, ενώ η κοινωνία της γνώσης συντέλεσε στην παγκοσμιοποίηση της αγοράς και στην αλλαγή των συνθηκών εργασίας. Η Ευρώπη κλήθηκε να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις της εποχής, στα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που την έπλητταν: μικρότερος αριθμός νεοεισερχομένων στην αγορά από αυτόν των συνταξιοδοτούμενων, μετανάστευση προς την Ευρώπη από χαμηλού επιπέδου ειδίκευσης ανθρώπους, σε αντιδιαστολή με την τεχνολογική έκρηξη και την ανάγκη αξιοποίησης όλων των παραγωγικών δυνάμεων λ.χ. γυναικών. Στις προκλήσεις αυτές, η ΕΕ συνέχισε και επέκτεινε σημαντικά τις δραστηριότητές της και έθεσε υψηλούς στόχους: τη διαμόρφωση ως το 2010 μιας ανταγωνιστικής διευρωπαϊκής αγοράς εκπαιδευτικών και ερευνητικών υπηρεσιών που θα λειτουργούσε με ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια για την εξυπηρέτηση, κυρίως, των βραχυπρόθεσμων αναγκών της ευρωπαϊκής, αλλά και της παγκόσμιας οικονομίας (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004).

Στη βάση αυτή η κύρια δράση και πρωτοβουλία που ανέπτυξε η Ένωση ήταν η Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 που θεσμοθέτησε και επισημοποίησε την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, και αποτέλεσε σταθμό στην ΕΕΠ. Πριν από αυτή, το 1990 επεκτάθηκε η Ευρυδίκη συμβάλλοντας καθοριστικά στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της στόχους ήταν και η προώθηση της συνεργασίας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, η προώθηση κοινών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και η συνεργασία των ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας (επιχειρήσεις). Ένα χρόνο αργότερα, το 1991, συντάχθηκε το Υπόμνημα για την «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην ΕΟΚ». Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλο το κείμενο δεν υπήρχε καμία αναφορά στα Πανεπιστήμια, αλλά αντ' αυτού χρησιμοποιήθηκε ο ασαφής για την εποχή όρος «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».

Το 1992 με τη συνθήκη του Μάαστριχτ ξεκαθάρισε το τοπίο σχετικά με τη «γκρίζα ζώνη» της εκπαίδευσης. Η συνθήκη του Μάαστριχτ, με την άμεση αναφορά στην εκπαίδευση σε δύο ξεχωριστά άρθρα, το άρθρο 126 και 127, άσκησε επισήμως εκπαιδευτική πολιτική. Το έδαφος ήταν

κατάλληλο και οι συνθήκες το επέτρεπαν ώστε να θεσμοθετηθεί επισήμως, αυτό που επί δεκαετίες προσπαθούσε να κάνει η Κοινότητα και άλλοι φορείς.

Συγκεκριμένα, το άρθρο 126 ανέφερε:

*«Η κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία».*

Το άρθρο 127:

*«Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης».*

Αναφορές σε ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση έγιναν και στο άρθρο 118:

*«Με την επιφύλαξη των άλλων διατάξεων της παρούσας Συνθήκης και σύμφωνα με τους γενικούς της στόχους, η Επιτροπή έχει ως αποστολή να προωθήσει τη στενή συνεργασία μεταξύ των κρατών στον κοινωνικό τομέα και ιδίως σε θέματα που αφορούν: [...] την απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση [...]».*

Στο άρθρο 126 αρχικά γίνεται αναφορά στο ρόλο της ΕΕ στο χώρο της εκπαίδευσης. Εν συνεχεία ορίζεται το πεδίο δράσης της. Εκεί διευκρινίζεται ότι στα πλαίσια της ευρωπαϊκής στοχοθεσίας τίθεται η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, της μαθητικής και φοιτητικής κινητικότητας, της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επιπλέον, προωθείται η ανάπτυξη δικτύων ανταλλαγής πληροφοριών και κοινών εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών και η ανάπτυξη δικτύου μάθησης από απόσταση (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004). Έτσι, στη συνθήκη αυτή αναγνωρίστηκε επισήμως ότι η εκπαίδευση, και όχι μόνο η κατάρτιση, αποτελεί τομέα πολιτικής της ΕΕ. Επιπροσθέτως, με το άρθρο 126 η Επιτροπή απέκτησε τη δυνατότητα παρέμβασης στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Τσαούσης, 1996).

Στο άρθρο 127 γίνεται αναφορά στην πολιτική δράση της ΕΕ στην επαγγελματική εκπαίδευση. Εκεί επισημαίνεται ότι στα πλαίσια της πολιτικής αυτής, η ΕΕ στοχεύει να διευκολύνει την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις αλλαγές της βιομηχανίας, να βελτιώσει την επαγγελματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, να διευκολύνει την πρόσβαση στις διάφορες μορφές και είδη εκπαίδευσης και κατάρτισης, να ενθαρρύνει την κινητικότητα του φοιτητικού και του διδακτικού προσωπικού. Τέλος, η δράση της ΕΕ στόχευε στην καλλιέργεια της συνεργασίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανάμεσά τους, αλλά και με το χώρο της βιομηχανίας. Το περιεχόμενο των άρθρων της Συνθήκης δεν προκάλεσε ιδιαίτερη έκπληξη όταν γνωστοποιήθηκε. Απλώς θεσμοθέτησε και επισημοποίησε τις πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004).

Συνοπτικά η δράση της ΕΕ, βάσει της συνθήκης του Μάαστριχτ μπορεί να συνοψιστεί στους εξής άξονες (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004):

- (α) προώθηση της κινητικότητας (μαθητικής και φοιτητικής) και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- (β) σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων – αγοράς εργασίας
- (γ) διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας
- (δ) διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα (σύγκλιση) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Με την ίδια συνθήκη αφαιρέθηκε από τον τίτλο της Κοινότητας ο προσδιορισμός Οικονομική και ιδρύθηκε η *Ευρωπαϊκή Ένωση* σηματοδοτώντας την μετεξέλιξή της. Εγκαινιάστηκε, λοιπόν, με τη συνθήκη αυτή η εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης, η οποία επέκτεινε τη δράση της και ξεδιάλυνε το τοπίο αναφορικά με τη δικαιοδοσία της στο χώρο της εκπαίδευσης. Από τη συνθήκη του Μάαστριχτ άνοιξε επισήμως ο δρόμος για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης, και μάλιστα για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) τα επόμενα χρόνια.

Μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, από την 1η Ιανουαρίου 1993 άρχισε επίσημα η ελεύθερη διακίνηση των εργαζομένων στα κράτη μέλη της ΕΕ. Από εκεί προέκυψε και η ανάγκη αναγνώρισης των προσόντων των εργαζομένων. Μετά από σκληρές διαπραγματεύσεις μεταξύ των κρατών μελών η αναγνώριση των προσόντων στηρίχτηκε σε δύο κοινοτικές οδηγίες. Η πρώτη οδηγία (89/48/ΕΟΚ) αναφερόταν σε ένα πρώτο «γενικό σύστημα για την αναγνώριση διπλωμάτων



τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που απονέμονται με την ολοκλήρωση επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης διάρκειας τουλάχιστον τριών ετών». Η δεύτερη οδηγία (92/51/ΕΟΚ) συμπλήρωσε την πρώτη, αναφερόμενη σε ένα δεύτερο «γενικό σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης».

Το επόμενο σημαντικό βήμα στην ΕΕΠ πραγματοποιήθηκε λίγα χρόνια αργότερα με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997). Στη συνθήκη αυτή εξομοιώθηκε ο τρόπος λήψης αποφάσεων ανάμεσα στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση. Τα άρθρα 149 και 150 αντικατέστησαν τα αντίστοιχα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Στα δύο αυτά άρθρα τέθηκε σε εφαρμογή η αρχή της συναπόφασης μεταξύ του Συμβουλίου, της Επιτροπής και του Κοινοβουλίου (κάτι το οποίο ίσχυε για το άρθρο 126 αλλά όχι για το άρθρο 127 όπου δινόταν σημαντικότερος ρόλος στο Συμβούλιο και την Επιτροπή). Η απόφαση αυτή που συνεπαγόταν μια χρονοβόρα διαδικασία λήψης αποφάσεων θεωρήθηκε ως μια κίνηση για προσεχτικότερους χειρισμούς στον ευαίσθητο χώρο της γενικής εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006). Σε κάθε περίπτωση η παγίωση της άσκησης ευρωπαϊκής πλέον πολιτικής στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης σε βαθμό ανάλογο με την επαγγελματική ήταν το αποτέλεσμα της εν λόγω Συνθήκης (Ζμας, 2007).

Από το σημείο αυτό και έπειτα το ενδιαφέρον και η προσοχή στράφηκε γύρω από τον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων που θα όριζαν τις δικαιοδοσίες των εθνικών κρατών και της Ενωμένης Ευρώπης. Η λεπτή αυτή διαχωριστική γραμμή θεμελιώθηκε σύμφωνα με μια σειρά αρχών που στόχευαν και στοχεύουν στην κατοχύρωση «εθνικών εκπαιδευτικών» αρμοδιοτήτων. Οι αρχές αυτές που διατυπώθηκαν στη Συνθήκη του Άμστερνταμ και τη Διάσκεψη Λισαβόνας (1997) ορίζονται ως εξής:

#### 1. Υποστηρικτικές- συμπληρωματικές δράσης της ΕΕ

Σύμφωνα με την αρχή αυτή η ΕΕ εμπλέκεται σε θέματα παιδείας και ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των κρατών- μελών «υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση των τελευταίων».

#### 2. Εναρμονιστική απαγόρευση

Η αρχή αυτή ορίζει ότι η θέσπιση δράσεων ενθάρρυνσης και μέτρων πραγματοποιείται «χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών- μελών».

### 3. Κατάλογος πεδίων δράσης της ΕΕ

Οι τομείς δράσης της ΕΕ ορίζονται στο άρθρο 126. Ωστόσο, οι τομείς δράσης που αναφέρονται σε αυτόν δεν είναι περιοριστικοί, αλλά έχουν κυρίως ενδεικτικό χαρακτήρα (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 1992).

### 4. Αρχή της επικουρικότητας

Η αρχή αυτή παραχωρεί στην Ένωση τη δικαιοδοσία να αναλάβει εντονότερες πρωτοβουλίες σε θέματα που δεν ανήκουν στην αποκλειστική της δικαιοδοσία «μόνο εάν και στο βαθμό» που η διευθέτηση εκ μέρους της αναμένεται να είναι ικανοποιητικότερη σε σύγκριση με αυτή των κρατών μελών (Ιωακειμίδης, 1998).

### 5. Αρχή της «καλής πίστεως»

Η αρχή της «bona fide» αναφέρεται στη σχέση που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στην ΕΕ και τα κράτη- μέλη. Η αρχή αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη μεγαλύτερης σύμπνοιας μεταξύ των ευρωπαϊκών υπηρεσιών και των εθνικών χωρών.

### 6. Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού

Η αρχή αυτή είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει μια σειρά από συγκεκριμένες δράσεις και αποσκοπεί στο να διευκολύνει τη στενή συνεργασία και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των κρατών- μελών σε αποκεντρωτική βάση, ρυθμίζοντας τα εκάστοτε ζητήματα «από κάτω προς τα πάνω» (Πασιάς, 2005).

Οι αρχές αυτές που εξακολουθούν να αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο των σχέσεων ΕΕ και κρατών- μελών αποτέλεσαν ένα απαραίτητο συμπλήρωμα δράσης της ΕΕ προκειμένου να περάσει στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, το επόμενο σημαντικό βήμα πραγματοποιήθηκε μόλις ένα χρόνο αργότερα με τη συνθήκη της Σορβόννης (1998) η οποία προετοίμασε τη συνθήκη της Μπολόνια (1999), γι' αυτό και θα μελετηθούν παρακάτω και σε άμεση συσχέτιση οι δύο συνθήκες (στο 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> κεφ. αντίστοιχα).

Ανακεφαλαιώνοντας, στο παρόν κεφάλαιο εξετάσαμε πώς διαμορφώθηκε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη δεκαετία του '50 και του '60, οι προσπάθειες ευρωπαϊκού διαλόγου και αναζήτησης κοινών λύσεων πραγματοποιήθηκαν από

διάφορους φορείς όπως το κίνημα των Ευρωπαϊστών, τους αμυντικούς οργανισμούς ΔΕΕ και NATO, αλλά και από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Σημαντική στάθηκε η συνθήκη της Ρώμης (1957), όπου με το άρθρο 128 η ευρωπαϊκή κοινότητα θέσπισε στις αρμοδιότητές της την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την προώθηση της επαγγελματικής και γεωγραφικής κινητικότητας των εργαζομένων στα κράτη μέλη. Κατά τη δεκαετία του '70 σημαντικότερο υπήρξε το Πρόγραμμα Δράσης του 1976 που οδήγησε αργότερα στην ίδρυση της Επιτροπής της Παιδείας και σημαντικών ιδρυμάτων και θεσμών όπως της Eurydice, του Cedefop, του NARIC και του EIESP και, όπως τονίστηκε, η εκδίκαση της υπόθεσης Casagrande από το ΔΕΚ (1974) που διεύρυνε την αρμοδιότητα των κοινοτικών οργάνων στα εκπαιδευτικά θέματα. Ωστόσο, η διστακτικότητα, οι ενδοιασμοί και τα οικονομικά προβλήματα της εποχής οδήγησαν ακόμα και στη διακοπή των επαφών των υπουργών Παιδείας από το 1976- 1980. Η δεκαετία του '80 πυροδότησε τη συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών της διευρυμένης Κοινότητας. Η σύνδεση του προβλήματος της ανεργίας με τη μόρφωση των νέων επικέντρωσε τη συζήτηση γύρω από την Ανώτατη Εκπαίδευση. Αν και η Ένωση το διάστημα αυτό δεν ενεπλάκη τυπικά και επισήμως στα εκπαιδευτικά θέματα, θέσπισε και προώθησε προγράμματα (όπως το Erasmus και το Commet) που ανέπτυξαν τη συνεργασία του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού. Το δρόμο άνοιξε και πάλι το ΔΕΚ με τις αποφάσεις του κατά την εκδίκαση των υποθέσεων Gravier και Blaizot, διευρύνοντας το ρόλο της Κοινότητας σε εκπαιδευτικά θέματα, εφόσον αυτά σχετίζονταν με την επαγγελματική κατάρτιση. Η δεκαετία του '90 αποτέλεσε σήμα κατατεθέν με τη συνθήκη του Μάαστριχτ που εγκαινίασε επισήμως την ΕΕΠ δίνοντας το δικαίωμα στην Επιτροπή της ανάμειξης της στα εκπαιδευτικά θέματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η συνθήκη του Μάαστριχτ και κατόπιν η συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) ξεδιάλυναν το τοπίο σχετικά με τη «γκρίζα» ζώνη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άνοιξαν το δρόμο για τις μεταρρυθμίσεις που ακολούθησαν με τη Συνθήκη της Σορβόνης (1998) και κυρίως με τη συνθήκη της Μπολόνια (1999) (τις οποίες θα εξετάσουμε διεξοδικά στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο).

Διστακτικά, προσεχτικά, με εμπόδια αλλά και με τη βοήθεια οραματιστών δημιουργήθηκε, εξελίχθηκε και παγιώθηκε η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική η οποία, όπως θα δούμε παρακάτω, επρόκειτο να λάβει νέα ώθηση και μια άλλη, τεράστια δυναμική με τη Διακήρυξη της Μπολόνια (1999).

## Κεφάλαιο 2

### Παρουσίαση των συστημάτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη πριν τη συνθήκη της Μπολόνια (1999)

#### 2.1 Κριτήρια για την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάσαμε τη διαμόρφωση και την πορεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη δεκαετία του '50 ως και τη δεκαετία του '90 εστιάζοντας στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εκεί, έγινε αντιληπτό πόσο δύσκολη ήταν η αποδοχή της ιδέας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και φυσικά η χάραξη αυτής. Ο νευραλγικός χώρος της παιδείας, άρρηκτα συνδεδεμένος με την εθνική ταυτότητα κάθε κράτους αποτελούσε ένα πεδίο πολιτικής το οποίο οι αρχηγοί των κρατών δεν ήταν διατεθειμένοι να εκχωρήσουν στην κοινότητα. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρούμε να εξετάσουμε τη δομή και οργάνωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Αντιλαμβανόμενοι τους περιορισμούς μιας εργασίας, θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση των αντιπροσωπευτικότερων εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τον τρόπο διοίκησης και συγκέντρωσης της εξουσίας. Η επισκόπηση αυτή κρίνεται απαραίτητη για δύο λόγους: αφενός για να γίνει κατανοητή η ποικιλομορφία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση που ίσχυε στην Ευρώπη, αφετέρου για να αντιληφθούμε πώς κατάφεραν τα κράτη μέλη της ΕΕ εκεί που το χάσμα φαινόταν αγεφύρωτο να υψώσουν γέφυρες επικοινωνίας και να προβούν σε αλλαγές, ώστε να συγκλίνουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στο χώρο της τριτοβάθμιας μετά τη συνθήκη της Μπολόνια (1999). Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει κατανοητό το μέγεθος και η σημασία των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στον ΕΧΑΕ μετά τη Συνθήκη της Μπολόνια (οι οποίες αλλαγές παρουσιάζονται διεξοδικά στο κεφάλαιο 6), είναι αναγκαίο να έχουμε μια σαφή εικόνα αυτού πριν από το 1999.

Πριν ξεκινήσουμε την παρουσίαση είναι απαραίτητο να γίνει σαφής ο όρος *εκπαιδευτικό σύστημα*. Με τον όρο «εκπαιδευτικό σύστημα» εννοούμε ένα σύνολο οργανωτικών δομών, διαδικασιών, μεθόδων και μέσων δια των οποίων η κοινωνία παρέχει στα μέλη της συστηματική και ελεγχόμενη εκπαίδευση στους διαφόρους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, με σκοπό τη διατήρηση των κοινωνικών δομών και αξιών που τις δικαιώνουν (Κωτσίκης, 2003). Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι δομημένα και οργανωμένα βάσει συγκεκριμένων επιδιώξεων και βάσει των επικρατουσών κοινωνικών συνθηκών. Η ιδιαιτερότητα και διακριτότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στη διαφορετική δομή, οργάνωση και λειτουργία, αλλά και στη διαφορετική

ιδεολογία πάνω στην οποία δομήθηκε καθένα εξ αυτών. Η οργανωτική δομή ενός εκπαιδευτικού συστήματος αποτελείται από τις διαφορετικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), και η οργάνωση και λειτουργία αυτού περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους και στόχους, το σύστημα αξιολόγησης και όλες τις σχετιζόμενες με την εκπαίδευση μεταρρυθμίσεις (αναθεωρήσεις, συμπληρώσεις, προσαρμογές κ.ά.).

Βάσει των παραπάνω δεν είναι εύκολο, ούτε αυτονόητο, πώς είναι δυνατό να κατηγοριοποιήσουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Η μεγάλη παράδοση και, φυσικά, οι ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη δημιουργία και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων καθιστούν το εγχείρημα αυτό εξαιρετικά δύσκολο. Με δεδομένη τη διαφοροποίηση των συστημάτων τίθεται το καίριο ερώτημα αν τελικά οι διαφορές ή τα κοινά τους στοιχεία είναι πιο σημαντικά. Αν ισχύει το δεύτερο, τότε η παρούσα μελέτη έχει αξία. Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό θα εξετάσουμε εν συντομία την πορεία και τα αίτια της πορείας των συστημάτων αυτών. Η ιστορική, κοινωνική και πολιτική επισκόπηση θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τον τρόπο οργάνωσης και τη δομή των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Αν λάβουμε υπ' όψιν μας το γεγονός ότι όλα τα ευρωπαϊκά κράτη ανέπτυξαν εθνικά συστήματα κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, και ότι κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα αυτά επεκτάθηκαν στο χώρο της δευτεροβάθμιας, προετοιμάζοντας, έτσι, και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τότε καταλαβαίνουμε ότι τελικά τα συστήματα παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες. Επίσης, αν και υπάρχουν εξαιρέσεις, γενικώς παρατηρούνται ομοιότητες στα συστήματα των χωρών της Βόρειας Ευρώπης το (δυναμικό ή διπολικό μοντέλο όπως θα δούμε παρακάτω), από αυτά της Νότιας Ευρώπης (ενοποιημένο σύστημα). Η διαφοροποίηση αυτή απορρέει από τις ιστορικές συνθήκες και δη από τη διαφορά στο βαθμό βιομηχανοποίησης στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Η βιομηχανική ανάπτυξη, που προηγήθηκε στο χώρο της Β. Ευρώπης, προκάλεσε την ανάγκη της μη- πανεπιστημιακής ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και της υψηλότερης μόρφωσης στην τεχνική εκπαίδευση. Αντίθετα, στο νότο δεν υπήρχαν τέτοιες ανάγκες για πολύ καιρό, κι επομένως, δεν υπήρχε λόγος να αναμορφωθεί το Πανεπιστήμιο για πολλά χρόνια.

Στο πέρας των δεκαετιών του '60 και του '70, των δυναμικότερων δεκαετιών στην αλλαγή των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, πολλά πανεπιστήμια αναδιαρθρώθηκαν προκειμένου να καλύψουν τη διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση για μόρφωση, καθώς και την ανάγκη για ένα καλύτερα

εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό. Στόχος όλων των αλλαγών ήταν να διευρύνουν την Ανώτατη Εκπαίδευση και να αυξήσουν τον αριθμό των αποφοίτων, είτε με τη διεύρυνση των υπαρχόντων Πανεπιστημίων, είτε με την ίδρυση νέων. Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν από κάθε ευρωπαϊκή χώρα προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές με βάση τις πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν, την ιστορία και την κουλτούρα της, συνέβαλαν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Οι μελετητές ήδη από τη δεκαετία του '70 συνειδητοποίησαν τη μεγάλη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Προσπάθησαν, λοιπόν, να τα κατηγοριοποιήσουν χρησιμοποιώντας διαφορετικά κριτήρια. Τα σημαντικότερα από αυτά ήταν (α) οι αξίες- ιδεολογία που πρεσβεύουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (β) οι σχέσεις των νεοϊδρυθέντων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΕΙ) με τα παλαιότερα ΕΙ, (γ) η κατανομή αρμοδιοτήτων και εξουσιών ή η συγκέντρωση αυτών σε ένα πρόσωπο.

#### **(α) Κατηγοριοποίηση βάσει των αξιών- ιδεολογίας**

Ένας τρόπος διάκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης μπορεί να γίνει με κριτήριο τις υποκείμενες δομικές αξίες που αυτά αντιπροσωπεύουν. Ο Gellert (1993) διέκρινε στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση τρία διαφορετικά ρεύματα αξιών που αντιπροσωπεύουν τα Πανεπιστήμια. Πιο συγκεκριμένα, η παράδοση των πανεπιστημίων της Γερμανίας θέτει στο επίκεντρο των σπουδών τη γνώση, τη δημιουργία και τη μεταλαμπάδευσή της. Με άλλα λόγια, το Πανεπιστήμιο είναι, πάνω απ' όλα, ένας επιστημονικός θεσμός. Εν συνεχεία, το δεύτερο ρεύμα αντιπροσωπεύεται από τις Grandes Écoles της Γαλλίας, όπου δίνεται έμφαση στην απόκτηση υψηλών επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στην περίπτωση αυτή, το Πανεπιστήμιο εκλαμβάνεται ως επαγγελματικός θεσμός. Τέλος, διακρίνεται το αγγλοσαξονικό μοντέλο το οποίο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, του χαρακτήρα. Το Πανεπιστήμιο είναι πρώτα και πάνω απ' όλα ένας εκπαιδευτικός ή, καλύτερα, ένας πολιτιστικός θεσμός.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς, ότι αυτός ο τρόπος διάκρισης παρουσιάζει αδυναμίες. Οι αξίες που μπορεί να πρεσβεύει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ενδέχεται να μην είναι σαφείς και διακριτές, καθώς αυτό μπορεί να λειτουργεί τόσο ως επιστημονικός, όσο και ως επαγγελματικός ή πολιτιστικός θεσμός. Επομένως, το κριτήριο αυτό δε μας προσφέρει έναν αρκετά αντικειμενικό και σαφή τρόπο διάκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

## (β) Κατηγοριοποίηση βάσει της σχέσης παλαιότερων και νέων ΕΙ

Οι επιστήμονες της συγκριτικής παιδαγωγικής στράφηκαν στην εξέταση της δομής και της οργάνωσης των παλαιότερων και νεότερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για να κατηγοριοποιήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Εξέτασαν, δηλαδή, τη σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στα νεοϊδρυθέντα και στα υπάρχοντα ΕΙ.

Υπό το πρίσμα αυτό, παρατήρησαν ότι σε χώρες όπως η Γαλλία και η Σουηδία, νέες σχολές ενσωματώθηκαν στα ήδη υπάρχοντα Πανεπιστήμια (Scott, 1991), ενώ σε άλλες, όπως στη Μεγάλη Βρετανία, ιδρύθηκαν νέες σχολές (π.χ. οι Πολυτεχνικές) ως εναλλακτικές των Πανεπιστημίων. Η περίπτωση της Γαλλίας και της Σουηδίας αντιπροσωπεύουν το ενοποιημένο σύστημα (unified), ενώ της Μ. Βρετανίας το διπολικό (binary). Τέλος, αναπτύχθηκε και ένας τρίτος τύπος εκπαιδευτικού συστήματος που προσπάθησε να συνδυάσει στοιχεία από τους δύο άλλους, όπου ενώ αναγνωριζόταν η ανωτερότητα των Πανεπιστημίων, έγιναν προσπάθειες αναβάθμισης των Πολυτεχνικών Σχολών, όπως στην περίπτωση της Γερμανίας (Brennan et al. 1992, Ministry of Education and Science et al. 1989).

Έτσι, λοιπόν, μέσα από διάφορες ζυμώσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις αλληλεπιδράσεις κοινωνίας και εκπαίδευσης, καθώς και την αλληλοεπιρροή των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι μελετητές της Παιδαγωγικής κατηγοριοποίησαν τα διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά μοντέλα στις εξής κατηγορίες<sup>9</sup>:

α. Το *δυναδικό* σύστημα (dual system): στο σύστημα αυτό γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στα Πανεπιστήμια και στα υπόλοιπα ιδρύματα τα οποία έχουν διαφορετική και λιγότερο ευνοϊκή αντιμετώπιση. Στο σύστημα αυτό αναγνωρίζεται η υπεροχή των Πανεπιστημίων έναντι των μεταλυκειακών ιδρυμάτων.

---

<sup>9</sup> Στην κατηγοριοποίηση αυτή δύναται να υπάρχει το στρωματοποιημένο (stratified system) το οποίο, όμως, δεν απαντά στην Ευρώπη γι' αυτό και δεν αναφέρεται παραπάνω. Στο σύστημα αυτό η Ανώτατη εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως ένα συνολικό σύστημα αλλά οι αποστολές των ιδρυμάτων διαφοροποιούνται. Η διαφοροποίηση μπορεί να προέρχεται ως αποτέλεσμα πολιτικής δράσης ή της λειτουργίας της αγοράς (Scott, 1996). Παράδειγμα του συστήματος αυτού αποτελεί η Καλιφόρνια (California's master plan).

β. Το διπολικό σύστημα (binary system): Τα νέα ιδρύματα ιδρύονται συμπληρωματικά προς τα υπάρχοντα Πανεπιστήμια. Η διαφορά διπολικού και δυαδικού συστήματος είναι λεπτή και έγκειται στο ότι στο πρώτο σύστημα υπάρχει σαφής διαφοροποίηση και υπεροχή των Πανεπιστημίων από τα άλλα ιδρύματα, ενώ στο δεύτερο τα νέα ιδρύματα λειτουργούν συμπληρωματικά, χωρίς να θεωρούνται κατώτερα από τα Πανεπιστήμια. Τελικά, όμως, και στην περίπτωση του διπολικού συστήματος φαίνεται να αναπτύσσεται ανταγωνισμός ανάμεσα στα Πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα. Η διάκριση των δύο συστημάτων, δυαδικού και διπολικού είναι, λεπτή και σε κάποιες περιπτώσεις δυσδιάκριτη.

γ. Το ενοποιημένο σύστημα (unified system): σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, όλα τα ιδρύματα ανήκουν σε ένα ενιαίο σύστημα και τυπικά δε διαφοροποιούνται. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι υπάρχει διάκριση στη φήμη και στο κύρος των ιδρυμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του μοντέλου αυτού είναι η Σουηδία.

Πολύ σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση αυτής της κατηγοριοποίησης είναι ότι ο σχεδιασμός της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε έναν ορισμένο τύπο συστήματος (Commission of the European Communities, 1990). Συγκεκριμένα, οι χώρες που έχουν διαφορετικούς τύπους σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ πιθανό να έχουν δυαδικό ή διπολικό σύστημα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως στην περίπτωση της Ολλανδίας. Από την άλλη πλευρά, οι χώρες που δε διακρίνουν διάφορους τύπους σχολείων στη δευτεροβάθμια είναι πιο πιθανό να έχουν ένα ενοποιημένο σύστημα. Ωστόσο, και αυτή η γενίκευση συναντά αντιστάσεις στην περίπτωση της Γαλλίας, η οποία αν και έχει ένα πιο απλό σύστημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το σύστημα της τριτοβάθμιας περιπλέκεται με την παρουσία των Grandes Écoles.

Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτή η κατηγοριοποίηση είναι αδρομερής και ενδεχομένως απλουστευτική ώστε να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στοιχεία λόγου χάριν του διπολικού συστήματος μπορούν να επισημανθούν και στο ενοποιημένο σύστημα. Επίσης, η διάκριση του διπολικού συστήματος αδυνατεί να συμπεριλάβει σημαντικούς θεσμούς όπως είναι το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας. Επιπροσθέτως, εάν ένα ίδρυμα τελικά συμπεριλήφθηκε στις Πανεπιστημιακές ή στις Πολυτεχνικές σχολές ήταν, σε πολλές περιπτώσεις, ένα τυχαίο γεγονός. Ακόμα, αναφέρονται ερωτήματα κατά πόσο αυτή η



διάκριση είναι απόλυτη, ή ενδεχομένως ένα σύστημα αποτελεί εξέλιξη ενός άλλου, και ενδεχομένως μια γενικότερη τάση (Scott, 1995).

### **(γ) Κατηγοριοποίηση βάσει του βαθμού συγκέντρωσης εξουσίας και της κατανομής αρμοδιοτήτων**

Το σύστημα διοίκησης που εφαρμόζεται στο δημόσιο τομέα, και έχει εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση σχετίζεται με την κατανομή αρμοδιοτήτων. Βάσει αυτού διακρίνεται το συγκεντρωτικό, το αποκεντρωτικό (και το σύστημα της αυτοδιοίκησης ως «εξέλιξη» του αποκεντρωτικού) και το ομοσπονδιακό σύστημα<sup>10</sup>.

#### **(α) Συγκεντρωτικό σύστημα**

Με τον όρο «συγκεντρωτικό σύστημα» εννοούμε ότι η κεντρική διοίκηση, τα κεντρικά διοικητικά όργανα λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν τόσο το κέντρο όσο και την περιφέρεια. Επομένως, η κεντρική διοίκηση διαθέτει αποφασιστική αρμοδιότητα για κάθε είδους διοικητικές υποθέσεις, ακόμα και όταν αυτές αφορούν σε τοπικό επίπεδο. Βάσει του συστήματος αυτού τα περιφερειακά ή ειδικευμένα όργανα του κράτους εξαρτώνται άμεσα από τα κρατικά όργανα, υπάγονται ιεραρχικά σε αυτά και δε διαθέτουν αυτονομία στη λήψη αποφάσεων. Η εκπαιδευτική πολιτική στο σύστημα αυτό χαράσσεται από ένα κυρίως πρόσωπο, τον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος λαμβάνει τις αποφάσεις για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τις οικονομικές τους ανάγκες κ.ά. Η Γαλλία αποτελεί τυπικό παράδειγμα συγκεντρωτικού συστήματος στο χώρο της εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 2003).

Κάποια από τα πλεονεκτήματα του συστήματος αυτού είναι τα ακόλουθα (ό.π.):

- η ισχυροποίηση και ενδυνάμωση της δημόσιας εξουσίας
- η διασφάλιση αντικειμενικότητας και αμεροληψίας μακριά από τοπικές διαμάχες
- ο καλύτερος συντονισμός διοίκησης
- η κοινή αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων

---

<sup>10</sup> Οφείλουμε να τονίσουμε ότι δεν ακολουθούν όλοι οι ερευνητές της παιδαγωγικής κοινή ορολογία. Στην παρούσα ανάλυση ακολουθούμε την ορολογία του Κωτσίκη (2003). Ο Ανδρέου (1999) στο βιβλίο του διακρίνει με τον ίδιο τρόπο το συγκεντρωτικό σύστημα, αλλά διαφοροποιείται στους υπόλοιπους όρους. Συγκεκριμένα, το σύστημα της «αυτοδιοίκησης» που περιγράφεται παρακάτω αντιστοιχεί στο βιβλίο του Ανδρέου στον όρο «αποκέντρωση», το σύστημα της «αποκέντρωσης» στον όρο «αποσυγκέντρωση» και το «ομοσπονδιακό» σύστημα στον όρο «αυτονομία».

Ωστόσο, παρατηρούνται και μειονεκτήματα όπως:

- η υπερφόρτωση του έργου του κεντρικού διοικητικού οργανισμού.
- η βραδύτητα στην επίλυση υποθέσεων σε περιπτώσεις που υπάρχει η ανάγκη ταχύτατης ενέργειας
- η αδυναμία επίλυσης όλων των διοικητικών υποθέσεων

#### (β1) Αποκεντρωτικό σύστημα

Με τον όρο αποκεντρωτικό σύστημα εννοούμε «την ανάθεση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων για τη διεξαγωγή των διοικητικών υποθέσεων σε περιφερειακά ή τοπικά όργανα» (ό.π.). Έτσι, στο διοικητικό αυτό σύστημα, η κεντρική διοίκηση έχει εκχωρήσει μια ορισμένη εξουσία αποφάσεων σε τοπικά όργανα. Η αποκέντρωση μπορεί να ορισθεί σε γεωγραφικό επίπεδο ή σε επίπεδο εξειδικευμένων υπηρεσιών. Σε ένα βαθμό και το σύστημα αυτό διατηρεί το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται στο όνομα του κράτους από όργανα κρατικά εξαρτώμενα. Ωστόσο είναι πιο λειτουργικό, καθώς οι εξουσιοδοτημένοι φορείς/ λειτουργοί βρίσκονται πιο κοντά στους τόπους όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις. Στο σύστημα αυτό ο Υπουργός Παιδείας χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική και έχει εκχωρήσει σχετικές αρμοδιότητες στις τοπικές αρχές.

Κάποια από τα πλεονεκτήματα του συστήματος αυτού είναι (ό.π.):

- η στενή επαφή του οργάνου και η γνώση του για τις τοπικές διοικητικές υποθέσεις
- η ταχύτητα στην επίλυση τοπικών υποθέσεων
- η ελάφρυνση των καθηκόντων των οργάνων της κεντρικής διοίκησης κι, έτσι, η δυνατότητα εστίασης σε γενικότερα καθήκοντα

Μειονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος είναι:

- ο κίνδυνος διάσπασης ενότητας και ομοιομορφίας των διοικητικών ενεργειών
- η τάση για κατάχρηση εξουσίας λόγω της απομάκρυνσης από το κέντρο
- η επιρρέπεια των περιφερειακών οργάνων σε κομματικές πιέσεις
- η δαπανηρότητα του συστήματος (σε σχέση με το συγκεντρωτικό)

#### (β2) Σύστημα αυτοδιοίκησης

Το σύστημα αυτοδιοίκησης αποτελεί μια «εξέλιξη» ή μια ακραία μορφή θα λέγαμε του αποκεντρωτικού συστήματος, γι' αυτό και δε συνιστά μια ξεχωριστή κατηγορία στην κατηγοριοποίησή μας, αλλά υπάγεται στο αποκεντρωτικό σύστημα. Με τον όρο αυτοδιοίκηση<sup>11</sup> εννοούμε «την άσκηση ενός μέρους των κρατικών λειτουργιών από περιφερειακά ή εξειδικευμένα όργανα τα οποία διαθέτουν δική τους αυτοτελή οργανωτική πράξη» (ό.π.). Η διαφορά του συστήματος αυτοδιοίκησης με αυτό της αποκέντρωσης έγκειται στο ότι τα όργανα που είναι αρμόδια για μια σειρά θεμάτων δεν είναι σε σχέση εσωτερικής ιεραρχίας με τον κεντρικό μηχανισμό (όπως συμβαίνει στο αποκεντρωτικό σύστημα), αλλά σε σχέση εποπτείας. Στο σύστημα αυτό η ανάγκη εκχώρησης αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση σε εξειδικευμένα όργανα δεν περιορίζεται στην απλή ανάθεση αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα της αποκέντρωσης, αλλά προχωρά στην ανάθεση σε όργανα που δεν εξαρτώνται από την κεντρική διοίκηση. Αποτελεί δηλαδή θα λέγαμε μια ακραία μορφή αποκεντρωτισμού. Στο σύστημα αυτό ο Υπουργός Παιδείας χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική και οι τοπικές αρχές ή τα ΑΕΙ είναι υπεύθυνα για τη λειτουργία τους, τα οικονομικά τους, το πρόγραμμα σπουδών τους, διαθέτοντας την αυτοτέλειά τους. Το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελεί τυπικό παράδειγμα του παρόντος συστήματος.

Κάποια από τα πλεονεκτήματα του συστήματος αυτού είναι:

- η δυνατότητα άμεσης επίλυσης των υποθέσεων των αυτοδιοικούμενων οργανισμών
- η δυνατότητα χρησιμοποίησης εναλλακτικών μεθόδων διοίκησης

Ωστόσο υπάρχουν και μειονεκτήματα αυτού του συστήματος, όπως:

- η τάση αύξησης δαπανών και ο κίνδυνος κακής διαχείρισης των πόρων
- ο κίνδυνος κακής διαχείρισης τους οργανισμού λόγω έλλειψης πείρας των οργάνων
- η ανάπτυξη κομματικών παρεμβάσεων και ανταγωνισμών

#### (δ) Ομοσπονδιακό σύστημα

Το ομοσπονδιακό σύστημα είναι ένα σύστημα στο οποίο «ένα κράτος- μέλος έχει ορισμένες αρμοδιότητες οι οποίες εκχωρούνται σε αυτό από το Σύνταγμα και αφορούν στη δομή του κράτους» (ό.π.). Στο σύστημα αυτό η κρατική εξουσία κατανέμεται σε νομοθετικό, εκτελεστικό και

---

<sup>11</sup> Η αυτοδιοίκηση διακρίνεται σε (α) τοπική όπου συνδέεται με το χώρο π.χ. δήμος ή κοινότητα

(β) καθ' ύλην όπου αφορά συγκεκριμένο κύκλο υποθέσεων π.χ. πανεπιστήμιο, ΤΕΙ

δικαστικό επίπεδο στα ομόσπονδα κράτη. Επομένως, υπάρχει μια δυαδική μορφή διακυβέρνησης όπου αναγνωρίζεται η κεντρική κυβέρνηση της χώρας, αλλά εκχωρούνται εξουσίες και λειτουργίες της κυβέρνησης στις περιφερειακές κυβερνήσεις. Στο σύστημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει στοιχεία συγκεντρωτικού συστήματος με την ύπαρξη μιας κεντρικής εξουσίας που καθορίζει τις γενικές αρχές εκπαίδευσης, αλλά και αποκεντρωτικού (ή αυτοδιοίκησης) καθώς στα ομόσπονδα κράτη έχουν εκχωρηθεί συγκεκριμένες εξουσίες. Η Γερμανία αποτελεί τυπικό παράδειγμα ομοσπονδιακού συστήματος.

Κύρια πλεονεκτήματα του συστήματος αυτού διοίκησης είναι (ό.π.):

- η ευκολότερη και αποτελεσματικότερη επίλυση τοπικών προβλημάτων
- η εστίαση κεντρικής κυβέρνησης σε γενικά προβλήματα

Βασικά μειονεκτήματα του εν λόγω συστήματος:

- ο κίνδυνος διάσπασης της ενότητας της χώρας
- η τάση για αύξηση των δαπανών
- ο συνεχής κίνδυνος συγκρούσεων μεταξύ κεντρικής και περιφερειακής κυβέρνησης

Στις επόμενες παραγράφους θα εξετάσουμε αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των παραπάνω εκπαιδευτικών μοντέλων από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Προκειμένου να γίνει αυτό θα πρέπει να επιλέξουμε έναν εκ των τριών τρόπων κατηγοριοποίησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο πρώτος τρόπος, που βασίζεται στις δομικές αξίες που αντιπροσωπεύουν τα ευρωπαϊκά συστήματα, αποτελεί έναν μάλλον επισφαλή τρόπο που εμπεριέχει και ένα βαθμό υποκειμενικότητας σε σχέση με τις αξίες που προεσβύει ή όχι ένα σύστημα, γι' αυτό και δε θα προτιμηθεί. Αναφορικά με το δεύτερο τρόπο κατηγοριοποίησης, της σχέσεως των ανώτατων ιδρυμάτων μεταξύ τους, είδαμε ότι προκύπτουν προβλήματα, καθώς δε γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και το γεγονός ότι στοιχεία ενός συστήματος μπορούν να επισημανθούν σε ένα άλλο σύστημα. Συνεπώς, προκειμένου να εξετάσουμε τα αντιπροσωπευτικότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης θα επιλέξουμε τον τρίτο τρόπο κατηγοριοποίησης, δηλαδή τον τρόπο διοίκησης και συγκέντρωσης εξουσιών και κατανομής των αρμοδιοτήτων. Η κατηγοριοποίηση αυτή θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε επαρκέστερα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς θα μπορέσουμε να μελετήσουμε τη δομή των συστημάτων, το ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε κάθε κράτος, τις αρμοδιότητες

τους και τη σχέση τους με τα κεντρικά όργανα. Με λίγα λόγια, θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε μια συνολική εικόνα του μωσαϊκού του ΕΧΑΕ. Βάσει αυτών, θα παρουσιαστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, με έμφαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, του Ην. Βασιλείου (αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποκεντρωτικού συστήματος/ αυτοδιοίκησης), της Γαλλίας (αντίστοιχα του συγκεντρωτικού συστήματος) και της Γερμανίας (αντίστοιχα του ομοσπονδιακού συστήματος). Μέσα από την εξέταση αυτών θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε μια σαφή εικόνα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, ώστε να κατανοήσουμε τις σημαντικές αλλαγές που επήλθαν από τη Διαδικασία της Μπολόνια το 1999.

## 2.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας<sup>12</sup>

Η μελέτη των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών που συντέλεσαν στη διαμόρφωση και εξέλιξη του συστήματος μιας χώρας, στη δομή και την οργάνωσή του και, φυσικά, η εξέταση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα συνδράμουν ώστε να κατανοήσουμε τη δομή, την οργάνωση και τη στοχοθεσία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της εν λόγω χώρας. Για το λόγο αυτό, στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας, και του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γερμανίας, αλλά και της Ελλάδας θα μελετηθούν τα παραπάνω στοιχεία. Δεν είναι δυνατό να μελετήσει κανείς ενδελεχώς την τριτοβάθμια εκπαίδευση αποκόπτοντάς την από το υπόλοιπο κομμάτι της εκπαίδευσης.

### α. Ιστορικο- κοινωνικό πλαίσιο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, ένα από τα παλαιότερα της Ευρώπης, αποτελεί τυπικό παράδειγμα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το σύστημα αυτό έχει επηρεαστεί από σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως είναι η Γαλλική Επανάσταση. Με την Επανάσταση του 1798 διατυπώθηκε και διεκδικήθηκε η αρχή της δωρεάν παιδείας, της πολιτικής, φιλοσοφικής και θρησκευτικής ουδετερότητας μεταξύ άλλων. Επίσης, λίγο αργότερα, οι απόψεις του Ναπολέοντα για τα πανεπιστήμια και τα λύκεια επηρέασαν το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα (Sussmuth, 1987). Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπως συνέβη και στην υπόλοιπη Ευρώπη, λόγω της βιομηχανοποίησης, γεννήθηκε η ανάγκη για τεχνική εκπαίδευση, κι έτσι ιδρύθηκαν δημόσιες τεχνικές και επαγγελματικές σχολές. Ήδη το 1881 είχε καθιερωθεί η δωρεάν φοίτηση για την προσχολική αγωγή και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από το 1933 καθιερώθηκε και για τη δευτεροβάθμια

---

<sup>12</sup> Η παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων των υπό εξέταση χωρών στηρίζεται στη βιβλιογραφία των Μάρκου-Μπουζάκη κ.ά. 1988, Μαρκόπουλου 1990 και Μπουζάκη 1990, 1993.

(Μαρκόπουλος, 1990). Η μεταρρύθμιση του 1959 έθεσε τις βάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αυξήθηκαν οι υποτροφίες, ενισχύθηκαν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, πραγματοποιήθηκε άνοιγμα των Πανεπιστημίων, αναβαθμίστηκε η ανώτατη εκπαίδευση, ανανεώθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα μεταξύ άλλων. Οι εξελίξεις τον Μάιο του 1968 έφεραν αλλαγές στον πανεπιστημιακό, κυρίως, χώρο με την εισαγωγή της διεπιστημονικότητας, της αυτονομίας, αλλά και της συμμετοχής των διδασκομένων στη λήψη αποφάσεων (Παπούλια-Τζελέπη, 1988).

Βασικό χαρακτηριστικό της γαλλικής εκπαίδευσης είναι ότι αποτελεί συνεχιστής και φορέας της κλασικής κληρονομιάς, της αρχαίας ελληνικής αλλά και ρωμαϊκής παράδοσης, του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης. Ο κλασικός ανθρωπισμός, η πίστη στον ορθό λόγο είναι αξίες που πρέσβευε ανέκαθεν το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί η μέση εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στα κλασικά γράμματα και τη θεωρητική παιδεία.

Επίσης, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπάθησε σε όλη τη διάρκειά του να συγκρατήσει δύο αντιφατικές τάσεις. Αφενός, να διατηρήσει το status quo, αφετέρου να καταφέρει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των καιρών, στις ηθικές και φιλοσοφικές απαιτήσεις για ισότητα ευκαιριών και εκδημοκρατισμό. Στο πνεύμα αυτό, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με έναν αργό και δύσκολο τρόπο (Παπούλια- Τζελέπη, 1988).

## **β. Δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος**

Το σύστημα διοίκησης της γαλλικής εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτικό από την εποχή του Ναπολέοντα, με τον Υπουργό Παιδείας υπεύθυνο για τη δημόσια εκπαίδευση και τον έλεγχο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Στο έργο του δέχεται βοήθεια από δυο υφυπουργούς, από την κεντρική διοίκηση, από επιθεωρητές, συμβούλους και από περισσότερες από 20 επιτροπές. Επίσης, η Γαλλία διαιρείται σε 25 περιοχές, τις ακαδημίες, οι οποίες εκπροσωπούνται στον υπουργό από τον Recteur που είναι και πρύτανης του Πανεπιστημίου. Προσπάθειες για τον περιορισμό του συγκεντρωτικού συστήματος πραγματοποιήθηκαν με τη μεταρρύθμιση που έφερε ο νόμος του 1968.

## **γ. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τα παιδιά ηλικίας 6 μέχρι 11 ετών διακρίνεται σε τρεις κύκλους: τον προπαρασκευαστικό (ηλικίας 6-7 ετών), τον στοιχειώδη (7-9 ετών) και τον μεσαίο (9-11 ετών) κύκλο.

Η δευτεροβάθμια διακρίνεται σε δυο βαθμίδες, στην κατώτερη, που είναι βαθμίδα παρατήρησης και προσανατολισμού και διαρκεί τέσσερα χρόνια, και στην ανώτερη, που προετοιμάζει τους σπουδαστές για ανώτερες σπουδές ή επαγγελματικές και που διαρκεί δύο ή τρία χρόνια (οι δίχρονες και τρίχρονες επαγγελματικές εκπαιδεύσεις οδηγούν τους μαθητές στην εργασία, ενώ η τρίχρονη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Στο δεύτερο κύκλο περιλαμβάνονται τριών ειδών σχολεία. Ένα εξ αυτών είναι το Επαγγελματικό, που είναι βραχύχρονης εκπαίδευσης και οδηγεί το μαθητή στην εργασία σε ηλικία περίπου 17 ετών. Τα άλλα δύο είδη Λυκείου έχουν διάρκεια τριών ετών και είναι το Τεχνικό και το Γενικό Λύκειο. Και τα δύο αυτά είδη χορηγούν το εθνικό δίπλωμα της Μέσης Εκπαίδευσης, το *baccalauréat*, που δίνει τη δυνατότητα στους κατόχους του να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

#### ε. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στη Γαλλία, η τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζεται από την ποικιλία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που διαθέτει. Επίσης, από πλευράς οργάνωσης παρουσιάζει κυρίως στοιχεία συγκεντρωτισμού, καθώς το κράτος είναι αυτό το οποίο καθορίζει τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων, τα προγράμματα και τα διπλώματα που χορηγούν. Κάθε ΕΙ από την πλευρά του έχει τη δική του οργάνωση, ορίζει τις προϋποθέσεις εισαγωγής σε αυτό, καθώς και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που υπηρετεί. Τα περισσότερα ΕΙ υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας ή ελέγχονται άμεσα από αυτό. Ωστόσο, συναρμόδια στη διοίκηση ορισμένων κρατικών ΕΙ ή στον έλεγχο ΕΙ που ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα μπορεί να είναι και άλλα Υπουργεία, όπως Αμυνας, Γεωργίας, Δημόσιας Υγείας κ.λ.π.

Στη Γαλλία γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στα κρατικά Πανεπιστήμια που δέχονται πολλούς φοιτητές και προωθούν την επιστημονική γνώση ή επιδιώκουν την πρακτική εφαρμογή που στηρίζεται στη θεωρητική έρευνα, και τις *Grandes Écoles* που δέχονται έναν περιορισμένο αριθμό φοιτητών και προσφέρουν εκπαίδευση πολύ υψηλού επιπέδου στους τομείς των Μηχανικών, Οικονομολόγων και Εκπαιδευτικών. Το απολυτήριο γαλλικού σχολείου από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*Études secondaires*), το *baccalauréat*, αποτελούσε προϋπόθεση για την εισαγωγή στα

πανεπιστήμια και τις Grandes Écoles. Στα πανεπιστήμια η επιλογή των ικανότερων φοιτητών γινόταν με την πάροδο των ετών, και με τη διδασκαλία θεμάτων που προοδευτικά δυσκόλευαν.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Γαλλία περιλαμβάνει μέχρι τη Συνθήκη της Μπολόνια (1999):

**1. σπουδές σύντομης διάρκειας** (Enseignement supérieur court), 2-3 χρόνων, που αφορούν τεχνικές σπουδές, διοίκηση επιχειρήσεων, και σπουδές στον κοινωνικό και παραϊατρικό τομέα. Κριτήριο για την εισαγωγή σε αυτές ήταν ο σχολικός έλεγχος.

**2. Σπουδές μακράς διάρκειας** (Études longues). Προσφέρονται από τα πανεπιστήμια και τις Grandes Écoles και διαρκούν 3 τουλάχιστον χρόνια. Οι φοιτητές για τις Grandes Écoles επιλέγονται μετά από διαγωνισμούς, για τους οποίους παρακολουθούν διετείς προπαρασκευαστικές σπουδές (classe préparatoire) σε lycée.

Υπάρχουν 72 πανεπιστήμια τα οποία προσφέρουν διεπιστημονικούς κλάδους σπουδών και είναι αυτόνομα, ιδίως σε ό, τι αφορά την εκλογή και οργάνωση των κύκλων σπουδών, τους επιδιωκόμενους σκοπούς και το κύρος των σπουδών. Τα πανεπιστήμια απονέμουν πανεπιστημιακά διπλώματα (διδασκτορικά, magistère, κλπ.), καθώς και αναγνωρισμένους από την Πολιτεία επαγγελματικούς τίτλους ειδίκευσης.

Οι Grandes Écoles και οι Écoles Supérieures είναι περίπου 300 και χωρίζονται στις Grandes Écoles scientifiques (σχολές θετικών επιστημών) που είναι όλες δημόσιες και καλύπτουν το μεγαλύτερο αριθμό. Σε αυτές εκπαιδεύονται μηχανικοί και διοικητικοί υπάλληλοι, πολιτικοί και στρατιωτικοί. Ακόμα, υπάρχουν οι Grandes Écoles de formation des professeurs du second degré, που εκπαιδεύουν καθηγητές lycée, πανεπιστημιακούς και ερευνητές, και οι Grandes Écoles littéraires για σπουδές στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Οι τέσσερις Écoles normales supérieures (ENS) αποτελούνται από τμήματα Καλών Τεχνών, Επιστημών και Τεχνολογίας. Τέλος, υπάρχουν και οι Écoles nationales supérieures agronomiques et vétérinaires, για τη Γεωπονική και Κτηνιατρική Επιστήμη..

Σε αντίθεση με τις παραπάνω σχολές που είναι δημόσιες, οι Grandes Écoles de commerce et de gestion είναι εμπορικές και διοικητικές σχολές που ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα (με ετήσια δίδακτρα). Οι περισσότερες υπάγονται στα Εμπορικά Επιμελητήρια και απονέμουν επίσημα διπλώματα. Στον ιδιωτικό τομέα, επίσης, υπάγονται τα *Instituts catholiques*, ιδιωτικά ΕΙ με έδρα το



Παρίσι, τη Lille, τη Lyon, την Angers και την Toulouse, αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας. Τα ινστιτούτα αυτά παρέχουν εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου και οι φοιτητές δίνουν πτυχιακές εξετάσεις ενώπιον πανεπιστημιακής εξεταστικής επιτροπής.

Τέλος, στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα προσφέρονται σπουδές εξ αποστάσεως Πανεπιστημιακού επιπέδου σε φοιτητές που θέλουν ν' αποκτήσουν επίσημο πτυχίο, αλλά, δεν έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν λόγω ειδικών συνθηκών (υγεία, απόσταση, υποχρεώσεις οικογενειακές κλπ.). Οι σπουδές αυτές παρέχονται από 21 πανεπιστήμια εφοδιασμένα με τμήματα τηλεδιδασκαλίας (των οποίων το περιεχόμενο και ο χορηγούμενος τίτλος είναι ίδιος με αυτόν των κανονικών σπουδών).

## **Στ. Οργάνωση και κύρος των σπουδών**

Ανάλογη της πολυμορφίας και πολυπλοκότητας της Τριτοβάθμιας γαλλικής εκπαίδευσης είναι και η κατανομή των τίτλων που απονέμονται βάσει των σπουδών μακράς ή μικρής διάρκειας στις Grandes Écoles.

Οι σπουδές μακράς διάρκειας χωρίζονται σε τρεις διαδοχικές βαθμίδες (cycles) με διετή διάρκεια, που καταλήγουν στην απονομή επίσημου διπλώματος<sup>13</sup>.

1. Στην πρώτη βαθμίδα που περιλαμβάνει γενικά μαθήματα εισάγονται κάτοχοι baccalauréat και απονέμεται το diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Ο βασικός σκοπός του DEUG είναι ουσιαστικά η προετοιμασία των κατόχων baccalauréat για τις σπουδές μακράς διάρκειας, παράλληλα, όμως, επιτρέπει σε μερικούς φοιτητές να περατώσουν τις σπουδές τους με τη χορήγηση του diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST).

2. Στη δεύτερη βαθμίδα πραγματοποιούνται σπουδές υψηλού επιπέδου και οι φοιτητές προετοιμάζονται για μια υπεύθυνη επαγγελματική ζωή. Οι σπουδές διαρκούν 2-3 χρόνια μετά την απονομή του DEUG και οδηγούν στις εξής μορφές εκπαίδευσης:

α) βασική επαγγελματική ειδίκευση με σκοπό την απόκτηση της licence και της maîtrise (DEUG + 1 χρόνος = licence / licence + 1 χρόνος = maîtrise),

---

<sup>13</sup> Οι σπουδές Ιατρικής, Οδοντιατρικής, Φαρμακολογίας και Βιολογίας δεν ακολουθούν το παραπάνω πρόγραμμα. Αυτές διαιρούνται σε τρεις βαθμίδες, που αποτελούνται από περιόδους ενός έτους. Η διάρκεια τους εξαρτάται από την ειδικότητα: χρειάζονται 8-10 χρόνια για την απόκτηση του κρατικού πτυχίου Ιατρικής, 5 για το πτυχίο Οδοντιατρικής και 6 χρόνια για το πτυχίο Φαρμακευτικής

β) επαγγελματική εκπαίδευση που έχει τη μορφή αδιαίρετης διετίας

γ) σπουδές με τη μορφή αδιαίρετης τριετίας που καταλήγουν στην απόκτηση πτυχίων Μηχανικής

δ) πανεπιστημιακές σπουδές με τη μορφή αδιαίρετης τριετίας που καταλήγουν στο magistere (DEUG ή DUT + 3 χρόνια = magistere).

Το magistere είναι το πτυχίο που καθιερώθηκε το 1985-86 και αποτελεί συνδυασμό βασικών γνώσεων και εισαγωγής στην έρευνα με σκοπό την πρακτική εφαρμογή της στον επαγγελματικό τομέα. Το πτυχίο αυτό αποτελεί πανεπιστημιακό πτυχίο και απονέμεται ύστερα από έγκριση του Υπουργείου.

3. Η τρίτη βαθμίδα απαιτεί έναν τουλάχιστον χρόνο προπαρασκευής και παρέχει μεγάλη εξειδίκευση, καθώς εκπαιδεύει τους φοιτητές στην έρευνα. Εισάγονται κάτοχοι maitrise ή πτυχίου Μηχανικής ή άλλου ανάλογου πτυχίου. Ο υποψήφιος έχει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο δυνατότητες:

α) απόκτηση του *diplome d'etudessuperieures specialisees (DESS)* που προϋποθέτει επαγγελματική εκπαίδευση ενός έτους σε συνδυασμό με υποχρεωτική πρακτική άσκηση σε κάποια επιχείρηση (*maitrise + 1 χρόνος = DESS*),

β) απόκτηση *doctorat*, το πρώτο έτος του οποίου καταλήγει στο *diplome d'etudes approfondie (DEA)*. (*DEA + 2 με 4 χρόνια = doctorat / Δίπλωμα Μηχανικής + DEA + 2 με 4 χρόνια = doctorat*).

Οι *Grandes Écoles* απονέμουν τα αντίστοιχα πτυχία ανάλογα με το περιεχόμενο της Σχολής. Η φοίτηση διαρκεί τέσσερα ή πέντε χρόνια (δύο χρόνια προπαρασκευαστικά και δύο ή τρία χρόνια εκπαίδευσης). Σε κάποιες περιπτώσεις η αξία του διπλώματος που απονέμεται εξαρτάται από το κύρος της Σχολής.

Βάσει των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιπροσωπευτικό του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηριζόταν ως τα τέλη του 20ου αιώνα από τη μεγάλη του ποικιλομορφία στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο στη διάρκεια και το είδος των σπουδών που προσέφερε, όσο και στους τίτλους που απένειμε.

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας

Ηλικία	Βαθμίδα	Έτη σπουδών	
25	III	6	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα</p> <p>-</p> <p>Πανεπιστήμια</p> </div> <div style="width: 45%; border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;"> <p>Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα</p> </div> </div>
24		5	
23		4	
22		3	
21		2	
20		1	
19			
18	II		Τεχνικό/ Γενικό Λύκειο
17		2	
16		1	Επαγγελματικό Λύκειο
15		4	
14		3	Κύκλος Προσανατολισμού
13		2	
12	1	Κύκλος Παρατήρησης	
11	I	5	Δημοτικό Σχολείο
9		4	Μεσαίος Κύκλος
8		3	Στοιχειώδης Κύκλος
7		2	
		1	Προπαρασκευαστικός Κύκλος
6			Νηπιαγωγείο
5			
4			-----
3			Παιδικός Σταθμός
2			
1	-		-

## 2.3 Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου

Το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελεί τυπικό παράδειγμα χώρας με αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο παρουσιάζει μεγάλη διαφοροποίηση σε ό, τι αφορά τους φορείς που παρέχουν την εκπαίδευση αυτή, αλλά και την οργάνωση και δομή που αυτή λαμβάνει στην Αγγλία και την Ουαλία, από αυτήν της Β. Ιρλανδίας και της Σκωτίας. Από κάποιους γίνεται λόγος για τρία διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς αυτά διαμορφώθηκαν κάτω από διαφορετικές πολιτικο-οικονομικές συνθήκες και, επιπροσθέτως, στηρίζονται σε διαφορετική νομική βάση. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας καθορίστηκε με τον νόμο του 1944, της Σκωτίας με τον αντίστοιχο του 1946 και της Β. Ιρλανδίας με αυτόν του 1947. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε και θα αναλύσουμε το σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας που αποτελεί τυπικό παράδειγμα αποκεντρωτικού συστήματος.

### α. Ιστορικό- κοινωνικό πλαίσιο

Από τα τέλη του 19ου αιώνα στη Βικτωριανή Εποχή, με την έκρηξη της βιομηχανικής επανάστασης και τη σημαντική εδαφική επέκταση της Βρετανικής Αυτοκρατορίας άλλαξαν ριζικά οι οικονομικές και κοινωνικές δομές του Ηνωμένου Βασιλείου, και η εκπαίδευση με την ίδρυση πολλών κρατικών σχολείων. Ωστόσο, ένα επίσημο σύστημα κρατικών σχολείων καθιερώθηκε μετά το δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο. Αρχικά τα σχολεία χωρίστηκαν σε σχολεία νηπίων (κανονικά μέχρι την ηλικία 4 ή 5), και σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πραγματοποιήθηκε και ο χωρισμός ανάμεσα στα ακαδημαϊκά Σχολεία και στα Επαγγελματικά). Κατά τη δεκαετία του '60 και του '70, με τις κυβερνήσεις των εργατικών, τα σχολεία ενοποιήθηκαν κι έγιναν μονοτάξια.

### β. Δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας και της Ουαλίας είναι αποκεντρωτική και βασίζεται στη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας με τις 105 Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (LEA) που είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία των σχολείων, αλλά όχι και για τα Πανεπιστήμια. Ο υπουργός ορίζει ελάχιστους κανόνες στην εκπαίδευση, και κυρίως καθορίζει τις χρηματικές επιχορηγήσεις για τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές. Να σημειωθεί ότι αυτές οι αρχές έχουν και την ευθύνη της οικονομικής υποστήριξης από το σχολείο. Σε ό, τι αφορά τα πανεπιστήμια, αυτά είναι ανεξάρτητοι, αυτοδιοικούμενοι οργανισμοί. Παρά το γεγονός ότι κύριος χρηματοδότης είναι η Κυβέρνηση, δεν ελέγχονται από κανένα υπουργείο. Τα δικαιώματα και προνόμια τους

απορρέουν από το Royal Charter (Βασιλική Ιδρυτική Πράξη) και τις Πράξεις του Κοινοβουλίου. Έτσι, οποιαδήποτε μεταβολή στο καταστατικό τους οφείλεται σε δική τους πρωτοβουλία. Τα Πανεπιστήμια αποφασίζουν για θέματα όπως οι ακαδημαϊκοί τίτλοι και οι προϋποθέσεις απονομής τους, η εισαγωγή των φοιτητών ή ο διορισμός διδακτικού προσωπικού.

#### γ. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι για παιδιά ηλικίας 5 έως 16 ετών. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση<sup>14</sup> διακρίνεται σε τρεις κύκλους: α) Infant School για τις ηλικίες 5-7 β) Junior School για τις ηλικίες 8-11 και γ) Middle School για τις ηλικίες 8-13 (αυτό ισχύει σε μερικές τοπικές διοικήσεις).

#### δ. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιελάμβανε τριών ειδών σχολεία μέχρι το 1944: το Grammar School, το Modern School και το Technical School, όπου τα παιδιά εισάγονταν στην ηλικία των 11 ετών μετά από εξετάσεις. Με τον εκπαιδευτικό, όμως, νόμο του 1944 ιδρύθηκε ένας νέος τύπος σχολείου, το Comprehensive School, ένα ενιαίο σχολείο στο οποίο εισάγονται οι μαθητές απ' ευθείας. Οι μαθητές παίρνουν απολυτήριο της Μέσης Εκπαίδευσης, O Level, μετά από εξετάσεις. Για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απαιτείται να επιτύχουν τουλάχιστον σε δύο εξετάσεις προχωρημένου επιπέδου, A Level, σε ηλικία 18 ή 19 ετών.

#### ε. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο παρέχεται κυρίως από τα πανεπιστήμια, τα *polytechnics*, τα *colleges* και άλλα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα που χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου ή εν μέρει από το δημόσιο.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχουν 46 πανεπιστήμια στα οποία περιλαμβάνονται το Πανεπιστήμιο του Buckingham (που δε χρηματοδοτείται από την Κυβέρνηση), τα παραδοσιακά πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Cambridge στην Αγγλία, το πανεπιστήμιο St Andrews στη Σκωτία, και τα μεγάλα αστικά πανεπιστήμια του 19ου αιώνα του Λονδίνου και του Birmingham ή, ακόμη, τα μικρότερα πανεπιστήμια που λειτουργούν μέσα σε πανεπιστημιούπολεις (campus). Τα

---

<sup>14</sup> Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δεν παρουσιάζει μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στην Αγγλία, τη Σκωτία και τη Β. Ιρλανδία με εξαίρεση τη διοίκηση. Για αυτό παρακάτω θα παρουσιάσουμε εν συντομία το σύστημα της Αγγλίας. Η διαφοροποίηση αφορά κυρίως στη διοίκηση, και στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

πανεπιστήμια του Λονδίνου και της Ουαλίας είναι ομόσπονδα πανεπιστήμια που αποτελούνται από αυτόνομα colleges.

Τα *Polytechnics* στην Αγγλία και την Ουαλία (και τα central institutions στη Σκωτία) προσφέρουν μια διαφορετική λύση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για μορφωτικά κέντρα με εθνικό και τοπικό χαρακτήρα που παρέχουν σπουδές επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε φοιτητές που παρακολουθούν πλήρες ή σύντομο πρόγραμμα, και στους λεγόμενους φοιτητές sandwich<sup>15</sup>. Οι σπουδές έχουν στενή και άμεση σχέση με τη βιομηχανία, τις επιχειρήσεις και τα ελεύθερα επαγγέλματα. Εκτός από τις σπουδές που καταλήγουν σε πτυχίο, τα polytechnics προσφέρουν σπουδές χαμηλότερου επιπέδου σε εμπορικά και τεχνολογικά θέματα.

Τα *Colleges* και τα *Institutions of Higher Education*, αποτελούν τον τρίτο τύπο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλά δημιουργήθηκαν από τη συνένωση colleges που έχουν για προορισμό την εκπαίδευση δασκάλων, γεγονός που εξηγεί την ύπαρξη παιδαγωγικών τμημάτων σε πολλά από αυτά. Τα περισσότερα προσφέρουν, επίσης, μεγάλη ποικιλία σπουδών σε επίπεδο πτυχίου ή λίγο χαμηλότερο.

#### **στ. Οργάνωση και κύρος των σπουδών<sup>16</sup>**

Στα περισσότερα EI, το ακαδημαϊκό έτος χωρίζεται σε τρεις περιόδους, με έναρξη των μαθημάτων για τους πρωτοετείς (undergraduates) τον Οκτώβριο, ενώ υπάρχει διαφορετική ρύθμιση για τους μεταπτυχιακούς (postgraduates). Η διδασκαλία περιλαμβάνει παραδόσεις, σεμινάρια, εργαστηριακές ασκήσεις, φροντιστήρια και «tutorials» (συζητήσεις 1-2 φοιτητών με τον καθηγητή τους).

Οι σπουδές που καταλήγουν σε πτυχίο (first degree) απαιτούν φοίτηση σε πλήρες πρόγραμμα ή σε πρόγραμμα sandwich του αντίστοιχου πανεπιστημίου, polytechnic ή college και διαρκούν 3-4

---

<sup>15</sup> Το πρόγραμμα αυτό είναι πλήρους φοίτησης, αλλά μεταξύ του δεύτερου και τρίτου ακαδημαϊκού έτους σπουδών απαιτείται ένα είδος εργασιακής απασχόλησης του φοιτητή, σε επιχείρηση και θέση σχετική με το αντικείμενο σπουδών του. Επειδή η εργασία αυτή παρεμβάλλεται ανάμεσα σε δύο διδακτικά έτη, ο κύκλος αυτός σπουδών ονομάζεται sandwich.

<sup>16</sup> Αναφερόμαστε διεξοδικά στην οργάνωση και το κύρος σπουδών στο Ηνωμένο Βασίλειο γιατί, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια, το σύστημα αυτό επηρέασε τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά συστήματα, ειδικά μετά τη Συνθήκη της Μπολόνια το 1999.

χρόνια με εξαιρέσεις π.χ. την Ιατρική, Οδοντιατρική κ.ά. Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι η ποικιλία των σπουδών που καταλήγουν σε degree είναι τεράστια. Με την περάτωση του first degree, απονέμονται διάφοροι τίτλοι. Οι γνωστότεροι στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία είναι το BA (Bachelor of Arts), το B.Sc. (Bachelor of Science) και το BA Hons (Bachelor of Honours) για διακεκριμένους φοιτητές που εμβραθύνουν περισσότερο στο επιστημονικό τους αντικείμενο. Ορισμένοι είναι πιο εξειδικευμένοι και αφορούν συγκεκριμένα επαγγέλματα: π.χ. MB/Ch.B. - Bachelor of Medicine/Bachelor of Surgery (Ιατρική και Χειρουργική) παρόλο που τίτλοι, όπως ο B.Ed. (Bachelor of Education), δεν περιορίζονται πάντοτε στο επάγγελμα στο οποίο αναφέρονται.

Αναφορικά με τους μεταπτυχιακούς τίτλους (postgraduate degrees) αυτοί είναι δύο ειδών: *higher degree by research* και *higher degree by instruction*. Τα Master's degrees by research απαιτούν συνήθως σπουδές 2 ετών και ο τίτλος ονομάζεται MA (Master of Arts), MSc (Master of Science) ή MPhil (Master of Philosophy). Τα research degrees, όπως π.χ. το Ph.D. (Doctor of Philosophy) και ορισμένα Master's degrees προϋποθέτουν την υποβολή διατριβής. Για την απονομή διδακτορικού τίτλου απαιτούνται σπουδές 3 ετών και η διατριβή πρέπει να είναι πρωτότυπη εργασία και να αποτελεί συμβολή στον επιστημονικό τομέα. Οι σπουδές για Master by instruction διαρκούν συνήθως ένα χρόνο, 9 μήνες για παραδόσεις, σεμινάρια, ασκήσεις κ.λ.π. και 3 μήνες για τη συγγραφή μελέτης (dissertation).

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας και Ουαλίας

Ηλικία	Βαθμίδα	Έτη σπουδών														
25	III		<table border="1"> <tr> <td rowspan="7">Πανεπιστή- μιο</td> <td colspan="2" rowspan="7">Πολυτε- χνικά ιδρύματα</td> <td colspan="2" rowspan="7">Κολλέγια</td> </tr> </table>				Πανεπιστή- μιο	Πολυτε- χνικά ιδρύματα		Κολλέγια						
Πανεπιστή- μιο		Πολυτε- χνικά ιδρύματα										Κολλέγια				
														24	6	
														23	5	
														22	4	
														21	3	
														20	2	
	19			1												
18	II	2	Ανώτερα Σχολεία													
17		1	Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης													
16		5	Ενιαίο	Γραμμα- Τικό	Σύγ- χρονο	Τεχνικό										
15		4														
14		3														
13		2														
12		1														
11	I	7	Δημοτικό Σχολείο													
10		6	Junior													
9		5														
8		4	Infant													
7		3														
6		2														
5		1														
4		Νηπιαγωγείο														
3		Παιδικός Σταθμός														
2																
1																



## 2.4 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας

Η Γερμανία<sup>17</sup> αποτελεί τυπικό παράδειγμα χώρας με ομοσπονδιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως στην περίπτωση της Γαλλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, προκειμένου να κατανοήσουμε την τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια συνολική εικόνα της εκπαίδευσης, μέσα από τους σταθμούς που την καθόρισαν και την πορεία που διένυσε.

### α. Ιστορικό- κοινωνικό πλαίσιο

Η περίοδος από το 1949 μέχρι το 1960 υπήρξε για τη Γερμανία μια περίοδος ανασυγκρότησης. Οι επιδράσεις του Ψυχρού πολέμου δημιούργησαν μια κατάσταση στασιμότητας και απομάκρυναν κάθε τάση για μεταρρύθμιση. Σημαντικές μεταρρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη δεκαετία του '60 και, συγκεκριμένα, με τη συμφωνία του Αμβούργου το 1964 που όρισε υποχρεωτική την εννιαετή εκπαίδευση. Επίσης, το κίνημα του Μάη του '68 με τη γενικότερη αμφισβήτηση που επέφερε σε όλες τις δομές της κοινωνίας της Ευρώπης, δεν άφησε ανεπηρέαστο, φυσικά, το Ομόσπονδο κράτος της Γερμανίας και δη το χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, έγιναν προσπάθειες άρσης των κοινωνικών διακρίσεων εις βάρος ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι λ.χ. οι γυναίκες, τα παιδιά εργατών, τα παιδιά της περιφέρειας, ώστε να έχουν πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή εισήχθη η βαθμίδα προσανατολισμού (Orientierungstufe), το ενιαίο σχολείο (Gesamtschule), και, ακόμα παραπέρα, η εκμάθηση ξένης γλώσσας σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Τα θετικά αποτελέσματα των μεταρρυθμίσεων αυτών φάνηκαν από την αύξηση του ποσοστού των μαθητών στο σχολείο, του ποσοστού των μαθητών που μπορούσαν πλέον να έχουν πρόσβαση στις ανώτατες σχολές, αλλά και στις μέσες και ανώτερες επαγγελματικές σχολές.

### β. Δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Έτσι, λοιπόν, διαμορφώθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας το οποίο δεν ήταν ενιαίο σε όλη τη Γερμανία, αλλά διέφερε σε κάθε ομόσπονδο κρατίδιο<sup>18</sup>. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, υπεύθυνοι για την εκπαίδευση είναι τόσο ο Υπουργός Παιδείας,

---

<sup>17</sup> Εξετάζουμε την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και όχι τη Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας, της οποίας η εκπαίδευση, λόγω του κομμουνιστικού καθεστώτος που επικρατούσε, είχε λάβει άλλη μορφή.

<sup>18</sup> Τα ομόσπονδα κράτη ήταν της Βάδης- Βυρτεμβέργης, της Βαυαρίας, της Βρέμης, του Αμβούργου, της Έσσης, της Κάτω Σαξονίας, της Ρηνανίας- Βεσφαλίας, της Ρηνανίας- Παλατινάτου, του Σάαρ, τους Σλέσβικ- Χόλσταϊν και του Βερολίνου.

όσο και τα ίδια τα κρατίδια, οι τοπικοί φορείς και τα Ανώτατα ΕΙ Το σύστημα δηλαδή έχει στοιχεία τόσο συγκεντρωτισμού, όσο και αποκεντρωτισμού.

Στο σύστημα αυτό η κεντρική κυβέρνηση καθορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την επιστημονική έρευνα, την επαγγελματική εκπαίδευση, και, τέλος, τη χορήγηση υποτροφιών στους σπουδαστές. Υπεύθυνος, ωστόσο, για την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κρατιδίου είναι σε μικρότερο βαθμό ο Υπουργός Παιδείας, και σε μεγαλύτερο η εκάστοτε τοπική βουλή του κρατιδίου (Land). Κάθε κρατίδιο ορίζει το σκοπό της εκπαίδευσης του στο Σύνταγμα με τους ανάλογους νόμους. Τα ομόσπονδα κράτη είναι τα ίδια αρμόδια για το εκπαιδευτικό τους σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, το διδακτικό προσωπικό αλλά και για κάθε πρωτοβουλία παιδαγωγικού περιεχομένου. Οι περιφερειακές και δημοτικές αρχές είναι, επίσης, υπεύθυνες για τη λειτουργία των σχολείων και συνδράμουν στο έργο του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού και γενικότερα στην καλή λειτουργία των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό λειτουργούν και τα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης τα οποία ως επί το πλείστον είναι κρατικά και αυτόνομα. Να σημειωθεί ότι αν και είχαν γίνει προσπάθειες συντονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων αυτές δεν είχαν επιτυχία με εξαίρεση το χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης που βρισκόταν υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Οικονομικών από το 1969. Και στην περίπτωση αυτή, όμως, δεν μπορεί να γίνει λόγος για ενιαία επαγγελματική εκπαίδευση σε όλα τα κρατίδια. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κρατιδίου παρέμενε υπεύθυνο και καθόριζε αρκετά θέματα όπως τη διάρκεια σπουδών, τις δυνατότητες διεξόδου κ.τ.λ.

Οι πόροι της εκπαίδευσης προέρχονται τόσο από τον προϋπολογισμό της κεντρικής κυβέρνησης, όσο και από την τοπική κυβέρνηση και τους Δήμους. Στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχεται δωρεάν η εκπαίδευση, ενώ η ιδιωτική εκπαίδευση παρέχεται από φορείς όπως είναι η Εκκλησία, κάποιοι σύλλογοι κ.ά.

### **γ. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει τα έξι τους χρόνια μέχρι τις 30 Ιουνίου, και αυτή είναι εννιάχρονη ή δεκάχρονη, ανάλογα με το κρατίδιο στο οποίο ανήκει. Το σχολικό σύστημα χωρίζεται σε τέσσερις βαθμίδες (μαζί με την προσχολική). Η

πρωτοβάθμια είναι ενιαία, και περιλαμβάνει το στοιχειώδες σχολείο (Grundschule) με τέσσερις ή έξι τάξεις.

#### δ. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια παρουσιάζει οριζόντια και κάθετη διαφοροποίηση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνονται τρία είδη σχολείων: το Γενικό (Hauptschule), το Πρακτικό ή Μέσο σχολείο (Realschule ή Mittelschule) και το Γυμνάσιο (Gymnasium). Τέλος, υπάρχει και ένας τέταρτος τύπος σχολείου, το Ενιαίο (Gesamtschule) που περιλαμβάνει στοιχεία από τους άλλους τρεις τύπους σχολείων. Το παιδί επιλέγει μόλις στην τέταρτη ή έκτη τάξη του στοιχειώδους σχολείου την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κι, επομένως, και τον αντίστοιχο τύπο σχολείου.

Κατά τα δύο πρώτα σχολικά έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το πρόγραμμα σπουδών είναι κοινό (από το 1976 και εξής). Όσοι μαθητές δεν επιλέγουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους μετά την εννιάχρονη ή δεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, πρέπει να ακολουθήσουν ένα πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει δυο μέρες σε μια επαγγελματική σχολή, και τρεις μέρες εργασία (part-time εργαζόμενοι φοιτητές). Μετά την ολοκλήρωση της 12ης ή 13<sup>ης</sup> τάξης μπορούν να δώσουν εξετάσεις για την απόκτηση του απολυτηρίου Abitur και, εάν πετύχουν, να εγγραφούν στις ανώτατες σχολές (να σημειωθεί ότι παλαιότερα αυτό ήταν δυνατό μόνο για όσους φοιτούσαν στο Γυμνάσιο).

Μέχρι τα μέσα του '70 η απόκτηση του απολυτηρίου εξασφάλιζε και μια θέση στα Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Λόγω της ανεργίας των επόμενων χρόνων, όμως, καθιερώθηκε η διαδικασία επιλογής για κάθε ανώτατη σχολή (Numerus Clausus) βάσει του απολυτηρίου και του βαθμού προτίμησης από τους υποψηφίους για τη συγκεκριμένη σχολή.

#### ε. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας περιελάμβανε το 1990 περισσότερα από 243, δημόσια ή ιδιωτικά, επίσημα αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σε αυτά συγκαταλέγονται Πανεπιστήμια και άλλα ισοδύναμα ΕΙ όπως technische Universitäten, Gesamthochschulen και άλλα ειδικά ΕΙ, όπως ιατρικές σχολές, γυμναστικές και παιδαγωγικές ακαδημίες. Επίσης, είχαν ιδρυθεί ΕΙ μεταπτυχιακών σπουδών, διοικητικών και θεολογικών ή

εκκλησιαστικών σπουδών. Ακόμα, υπήρχαν ΕΙ καλών τεχνών και μουσικής, και, τέλος, Fachhochschulen, που συνδύαζαν τη γνώση (επιστημονική ή καλλιτεχνική) με την εφαρμογή, προκειμένου οι φοιτητές να ασχοληθούν με συγκεκριμένα επαγγέλματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι σπουδές δι' αλληλογραφίας ήταν αναγνωρισμένες ήδη από το 1990, αλλά δεν παρουσίαζαν ιδιαίτερη ανάπτυξη. Τέτοιας μορφής εκπαίδευσης παρέχεται από δημόσιους αλλά και από ιδιωτικούς φορείς. Το Πανεπιστήμιο του Hagen (Fernuniversität/ Gesamthochschule Hagen) και το Ινστιτούτο Τριτοβάθμιας Υπαλληλικής Εκπαίδευσης του Rendsburg παρέχουν σπουδές δι' αλληλογραφίας σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικού αντικειμένου (μαθηματικά, οικονομικά, ηλεκτρονικούς υπολογιστές κ.ά.).

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι αυτοδιοικούμενα, αυτοδιαχειριζόμενα και ανήκουν στα ομόσπονδα κρατίδια, σύμφωνα με το νόμο πλαίσιο του 1975. Τέλος, κάποια ανήκουν στην Εκκλησία, ενώ άλλα είναι ΝΠΙΔ.

### **Στ. Οργάνωση και κύρος των σπουδών**

Το ακαδημαϊκό έτος χωρίζεται σε όλα τα ΕΙ σε δύο εξάμηνα, το χειμερινό και το θερινό. Το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο πρέπει να περατωθούν οι σπουδές κάθε κλάδου καθορίζεται από τον κανονισμό της Σχολής. Στα πανεπιστήμια, το διάστημα αυτό είναι συνήθως 8-9 εξάμηνα με εξαίρεση την Ιατρική (έξι έτη και τρεις μήνες).

Οι διάφοροι κλάδοι χωρίζονται συνήθως σε δύο μέρη. Το πρώτο (Grundstudium), που περιλαμβάνει συνήθως 4 εξάμηνα περατώνεται με ενδιάμεσες εξετάσεις (Zwischenprüfungen), ενώ το δεύτερο (Hauptstudium) με τις πτυχιακές εξετάσεις. Ανάλογα με το είδος των σπουδών, οι εξετάσεις μπορεί να είναι κρατικές ή πανεπιστημιακές. Σε μερικούς κλάδους, οι σπουδές περατώνονται με την λεγόμενη Staatsprüfung (κρατική εξέταση), με κριτήρια που καθορίζονται από την Πολιτεία. Στις εξετάσεις αυτές υποβάλλονται υποψήφιοι γιατροί, κτηνίατροι, οδοντίατροι, εκπαιδευτικοί, φαρμακοποιοί, δικηγόροι και άλλοι.

Τα σημαντικότερα πτυχία είναι το Diplom, το Magister και το Doktor. Το Diplom απονέμεται στους κλάδους των Οικονομικών, των Φυσικών και των Κοινωνικών Επιστημών. Σπουδές που αναφέρονται στις Ανθρωπιστικές, Γλωσσικές, Κοινωνικές ή Οικονομικές Επιστήμες καταλήγουν σε εξετάσεις για την απονομή του τίτλου του Magister. Το Doktor είναι ο τίτλος που απονέμεται

μετά την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής. Τα πανεπιστήμια (πολυτεχνεία, πανεπιστήμια, παιδαγωγικές ακαδημίες και Gesamthochschulen) και τα ισότιμα ΕΙ έχουν το δικαίωμα της απονομής διδακτορικού διπλώματος.

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ομοσπονδιακής Γερμανίας

Ηλικία	Βαθμίδα	Έτη σπουδών					
25	III	6	Πανεπιστήμιο	Ανώτατες Σχολές		Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	
24		5					
23		4					
22		3					
21		2					
20		1					
19							
18	II	8	Γενικό	Πρακτικό	Γυμνάσιο	Ενιαίο	
17		7					
16		6					
15		5					
14		4					
13		3					
12		2	-----				
11		1	Κύκλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού				
10	I	4	Δημοτικό Σχολείο				
9		3					
8		2					
7		1					
6			Νηπιαγωγείο				
5							
4			-----				
3			Παιδικός Σταθμός				
2							
1							

## 2.5 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως θα δούμε, ανήκει και αυτό στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και της Γαλλίας. Παρουσιάζεται, ωστόσο, ξεχωριστά για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τις αλλαγές που προκλήθηκαν και στην ελληνική Τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά τη συνθήκη της Μπολόνια (6ο κεφ.).

### α. Ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση από την αρχαιότητα αποτέλεσε μέριμνα της πόλης κράτους και πραγματώθηκε με διαφορετικό τρόπο στη Σπάρτη και την Αθήνα κάτω από την επίδραση του έργου των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, Πλάτωνα, Αριστοτέλη και Σωκράτη, των σοφιστών, του Πλουτάρχου μεταξύ άλλων. Στη νεότερη ιστορία, στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος με το νόμο του 1834 θεσπίστηκε το Δημοτικό Σχολείο, με το νόμο του 1835 η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και με το νόμο του 1837 η τριτοβάθμια. Το 1929 καθιερώθηκε η εξαετής υποχρεωτική εκπαίδευση στο Δημοτικό και το εξαετές Γυμνάσιο. Η μεταρρύθμιση του 1975-77 μετέτρεψε την εξαετή υποχρεωτική εκπαίδευση σε εννιαετή και καθιέρωσε τη δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση.

### β. Δομή και οργάνωση του συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώθηκε ως δημόσιος θεσμός και ιδεολογικός μηχανισμός σε άμεση σχέση με τη συγκρότηση του νεότερου ελληνικού κράτους, όπως συνέβη και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτήθηκε στη βάση μιας συγκεντρωτικής διοίκησης με κέντρο βάρους τα κυβερνητικά όργανα, τον Υπουργό Παιδείας. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό ως προς τη λήψη αποφάσεων λειτουργικό και δομικό χαρακτήρα του.

Ο Υπουργός Παιδείας ασκεί τη διοίκηση, την εποπτεία και τον έλεγχο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Είναι υπεύθυνος για την έκδοση νόμων, διαταγμάτων και εγκυκλίων για όλα τα σχολεία της χώρας, δημόσιων και ιδιωτικών. Σε κάθε νομό ή διαμέρισμα υπάρχει διεύθυνση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διοίκηση και τον έλεγχο όλων των σχολείων (όλων των βαθμίδων, δημόσιων και ιδιωτικών).

### γ. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο που, όπως προαναφέρθηκε, διαρκεί έξι χρόνια και είναι υποχρεωτικό. Σε αυτό εισάγονται παιδιά που έχουν συμπληρώσει το έκτο έτος της ηλικίας τους.

#### **δ. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουμε την αντικατάσταση του βετούς γενικού και προαιρετικού γυμνασίου από το 3ετές γενικό και υποχρεωτικό γυμνάσιο, και από το 3ετές γενικό Λύκειο ή από το Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (Τ.Ε.Ε) με τη μεταρρύθμιση του 1997. Ακόμα, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στον τρόπο εξέτασης με την κατάργηση των εξετάσεων από το γυμνάσιο στο λύκειο.

#### **ε. Τριτοβάθμια εκπαίδευση <sup>19</sup>**

Το Σύνταγμα της Ελλάδας του 1975 στο άρθρο 16 ορίζει ότι η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες και ότι η ανάπτυξη και προαγωγή τους αποτελούν υποχρέωση του κράτους. Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο του ελληνικού Συντάγματος, η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά εποπτεύονται από το κράτος, ενισχύονται οικονομικά απ' αυτό και λειτουργούν βάσει νόμων που αναφέρονται στους οργανισμούς τους.

Η ανώτατη παιδεία αρχίζει μετά από δώδεκα χρόνια γενικής (σχολικής) εκπαίδευσης (6 χρόνια πρωτοβάθμιας και 6 χρόνια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Με στόχο την προώθηση διαρθρωτικών αλλαγών για τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων συντάχθηκε και ψηφίστηκε από την Ελληνική Βουλή ο Νόμος 1268/82 «για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΑΕΙ)», ο οποίος άρχισε να ισχύει από τις 16 Ιουλίου 1982.

Καθοριστική για την τριτοβάθμια εκπαίδευση υπήρξε η δεκαετία του '80 όπου έγιναν διάφορες προσπάθειες συγκρότησης και αναβάθμισης με την πραγματοποίηση πολλών προγραμμάτων για την αναμόρφωση της ερευνητικής λειτουργίας και την αναβάθμιση φορέων όπως της ΓΓΕΤ (Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας), των Εθνικών Ερευνητικών Κέντρων κ.ά.

<sup>19</sup> Η ενότητα αυτή βασίζεται στην επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής ένωσης για την εκπαίδευση:

[http://ec.europa.eu/youreurope/nav/el/citizens/education-study/higher-school/gr/index\\_el.html](http://ec.europa.eu/youreurope/nav/el/citizens/education-study/higher-school/gr/index_el.html)



Μεγάλες αλλαγές πραγματοποιήθηκαν κατά τη δεκαετία του '90 με την ίδρυση των ΤΕΙ (Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από τα Πανεπιστήμια (ΑΕΙ) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Τα πανεπιστήμια αποτελούνται από σχολές οι οποίες χωρίζονται σε τμήματα. Το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος οδηγεί σε ένα ενιαίο Πτυχίο. Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) περιλαμβάνουν τμήματα που συγκροτούν σχολές οι οποίες καλύπτουν τους βασικούς τομείς σπουδών (γραφικές τέχνες και καλλιτεχνικές σπουδές, διοίκηση επιχειρήσεων και οικονομικά, επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, τεχνολογία και γεωπονία, εφαρμοσμένη τεχνολογία και τεχνολογία τροφίμων και ειδών διατροφής). Το πρόγραμμα σπουδών των ΤΕΙ έχει περισσότερο πρακτική κατεύθυνση.

Για την εισαγωγή στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτείται το απολυτήριο Λυκείου. Η εισαγωγή των υποψηφίων ρυθμίζεται από ένα σύστημα γενικών εξετάσεων που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο το Μάιο. Κάθε υποψήφιος εξετάζεται στα αντίστοιχα μαθήματα που έχει επιλέξει. Ο αριθμός των εισακτέων είναι περιορισμένος σε όλο το φάσμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αριθμός των θέσεων προσδιορίζεται από το Υπουργείο μετά από διαβουλεύσεις με τα σχετικά ιδρύματα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι δωρεάν, τόσο στα Πανεπιστήμια όσο και στα ΤΕΙ και τα συγγράμματα χορηγούνται δωρεάν από το κράτος στους φοιτητές· επιπλέον παρέχεται δωρεάν σίτιση, συμμετοχή στο κόστος μεταφοράς και στη στέγαση σε φοιτητές που πληρούν ορισμένα κριτήρια μέσω του κρατικού προϋπολογισμού. Σε ό,τι αφορά τις υποτροφίες η επίδοση του φοιτητή και η οικογενειακή οικονομική κατάσταση αποτελούν τα κριτήρια που καθορίζουν την επιλεξιμότητα του φοιτητή για τη χορήγηση υποτροφιών.

Κάθε ακαδημαϊκό έτος έχει δύο αυτοτελείς διδακτικές περιόδους. Το εκπαιδευτικό έργο κάθε ακαδημαϊκού έτους διαρθρώνεται χρονικά σε δύο εξάμηνα. Το πρώτο εξάμηνο αρχίζει το πρώτο δεκαπενθήμερο του Σεπτεμβρίου, το δεύτερο λήγει το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου. Κάθε εξάμηνο περιλαμβάνει 13 (ή 15 στα ΤΕΙ) πλήρεις εβδομάδες για διδασκαλία και 2 για εξετάσεις. Το πρώτο εξάμηνο αρχίζει το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Σεπτεμβρίου και το δεύτερο εξάμηνο λήγει το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου. Οι ακριβείς ημερομηνίες καθορίζονται από τη Σύγκλητο. Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο είναι τουλάχιστον 4ετής, ενώ στα τεχνολογικά ιδρύματα τουλάχιστον 3ετής.

## **στ. Δομή και κύρος σπουδών**

### *Προπτυχιακές σπουδές*

Η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται βάσει του προγράμματος σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών καταρτίζεται από τη γενική συνέλευση του τμήματος, αναθεωρείται κάθε Απρίλιο και περιέχει τους τίτλους των υποχρεωτικών και κατ' επιλογή υποχρεωτικών μαθημάτων, το περιεχόμενο τους και τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας. Το πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζεται στον ελάχιστο δυνατό αριθμό εξαμήνων που απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου. Κάθε εξαμηνιαίο μάθημα περιλαμβάνει έναν αριθμό «διδακτικών μονάδων». Η διδακτική μονάδα αντιστοιχεί σε μία εβδομαδιαία ώρα διδασκαλίας. Στο πρόγραμμα σπουδών περιέχεται και ο ελάχιστος αριθμός διδακτικών μονάδων που απαιτείται για τη λήψη του πτυχίου.

### *Μεταπτυχιακές σπουδές*

Με το Νόμο 1566/1985 οι μεταπτυχιακές σπουδές στα ΑΕΙ διαμορφώθηκαν σε νέες βάσεις. Ειδικότερα, σε κάθε τμήμα μπορεί να λειτουργεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, με απόφαση του Υπουργού Εθνική Παιδείας και Θρησκευμάτων, που θα περιέχει επιμέρους ειδικεύσεις. Κάθε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών οδηγεί σε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Ο κάτοχος πτυχίου μπορεί να ανακηρυχθεί διδάκτορας αν συγγράψει πρωτότυπη διατριβή. Η κατοχή διδακτορικού διπλώματος αποτελεί κατά κανόνα (εξαιρέση ισχύει μόνο για τη Σχολή Καλών Τεχνών) τυπική προϋπόθεση για να γίνει κανείς μέλος του διδακτικού ερευνητικού προσωπικού σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας

Ηλικία	Βαθμίδα	Έτη σπουδών									
25	II	6	<table border="1"> <tr> <td>Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα</td> <td rowspan="7">Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα</td> </tr> <tr><td>24</td></tr> <tr><td>23</td></tr> <tr><td>22</td></tr> <tr><td>21</td></tr> <tr><td>20</td></tr> <tr><td>19</td></tr> </table>	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	24	23	22	21	20	19
Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα				Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα							
24											
23											
22											
21											
20											
19											
24											
23											
22											
21											
20											
19											
18	II	3	Λύκειο								
17		2									
16		1									
15		3	Γυμνάσιο								
14		2									
13		1									
12	I	6	Δημοτικό Σχολείο								
11											
10											
9											
8											
7											
6		1									
5											
4				Νηπιαγωγείο							
3											
2											
1											
1	-----	Παιδικός Σταθμός									
4											
3											
2											
1											

## 2.6 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάσαμε τους τρόπους διάκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων δίνοντας έμφαση στον τρόπο διάκρισης των ευρωπαϊκών συστημάτων σε συγκεντρωτικό, αποκεντρωτικό και ομοσπονδιακό σύστημα. Στη συνέχεια παρουσιάσαμε τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών εκείνων που αντιπροσωπεύουν τα εν λόγω συστήματα. Έτσι, παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Γαλλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Γερμανίας αντιπροσωπευτικά του συγκεντρωτικού, του αποκεντρωτικού και του ομοσπονδιακού συστήματος αντίστοιχα. Στα πλαίσια της διερεύνησης των αλλαγών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ευρώπης παρουσιάστηκε και το σύστημα της Ελλάδας.

Από την παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων των παραπάνω χωρών, έγινε αντιληπτή η μεγάλη και πολυεπίπεδη μεταξύ τους διαφορά. Η ποικιλομορφία αφορά τόσο σε διοικητικά θέματα, σχέσεις και αρμοδιότητες κράτους και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, όσο και σε θέματα σπουδών (ηλικίας φοίτησης, τρόπου εισαγωγής, διάρκειας σπουδών, τίτλων σπουδών).

Εν συντομία:

- Η Γαλλία αποτελεί τυπικό παράδειγμα χώρας με συγκεντρωτικό σύστημα. Οι σχολές της διακρίνονται σε σχολές μικρής και μακράς διάρκειας. Στις σχολές μακράς διάρκειας υπάρχουν τρεις ξεχωριστές βαθμίδες που απονέμουν διακριτούς τίτλους. Ξεχωριστή θέση στο σύστημα αυτό φάνηκε να κατέχουν οι *Grandes Écoles* των οποίων οι σπουδές διαρκούν 4 ή 5 χρόνια και η αξία του διπλώματος εξαρτάται από το κύρος της εκάστοτε Σχολής. Το σύστημα της Γαλλίας συνολικά χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και πολυπλοκότητα. Το ίδιο ισχύει και για τους τίτλους που απονέμονται βάσει των σπουδών μακράς ή μικρής διάρκειας ή τις *Grandes Écoles*.
- Το Ηνωμένο Βασίλειο είδαμε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκεντρωτικού συστήματος. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από τα πανεπιστήμια, τα *polytechnics* και τα *colleges*. Η διάρκεια σπουδών είναι συνήθως 3-4 χρόνια (με εξαίρεση τις σχολές της ιατρικής, οδοντιατρικής κ.ά.) με την ολοκλήρωση των οποίων απονέμονται τίτλοι όπως το BA (Bachelor of Arts) και το B.Sc. (Bachelor of Science). Και εδώ υπάρχει μεγάλη ποικιλία αναφορικά με τους τίτλους που απονέμονται και το περιεχόμενο των σπουδών από το πλήθος των ιδρυμάτων.

- Η Γερμανία αποτελεί τυπικό παράδειγμα χώρας με ομοσπονδιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιδιομορφία του συστήματος της Γερμανίας έγκειται στο ότι η κεντρική γραμμή δίνεται από την Κυβέρνηση αλλά το κάθε ομόσπονδο κρατίδιο μπορεί να εφαρμόσει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική. Όπως και στις παραπάνω χώρες που εξετάσαμε, υπάρχει ποικιλία στη διάρκεια σπουδών και στην απονομή των τίτλων. Μετά την περάτωση των 4 εξαμήνων και την επιτυχία σε εξετάσεις μπορούν να λάβουν τον τίτλο Grundstudium, και στο τέλος των σπουδών (8 εξάμηνα με εξαίρεση τις ιατρικές σχολές κ.ά.) αντίστοιχα το Hauptstudium. Επίσης, ανάλογα με το είδος των σπουδών, οι εξετάσεις είναι κρατικές ή πανεπιστημιακές. Τα σημαντικότερα πτυχία ήταν το Diplom, το Magister και το Doktor.
- Τέλος, στην Ελλάδα είδαμε ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από τα Πανεπιστήμια (ΑΕΙ) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Τα πανεπιστήμια αποτελούνται από σχολές οι οποίες χωρίζονται σε τμήματα τα οποία απονέμουν ένα ενιαίο Πτυχίο. Το πρόγραμμα σπουδών των ΤΕΙ έχει περισσότερο πρακτική κατεύθυνση. Και εδώ υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη διάρκεια σπουδών. Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο είναι τουλάχιστον 4ετής, ενώ στα τεχνολογικά ιδρύματα τουλάχιστον 3ετής.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η μεγάλη διαφοροποίηση που υπήρχε στην ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση και η δυσκολία που προέκυπτε στην προσπάθεια σύγκρισης και αντιστοίχισης των τίτλων σπουδών από τη μια χώρα στην άλλη. Έχοντας ολοκληρώσει τη βιβλιογραφική και ιστορική επισκόπηση της ΕΠΠ μέχρι τη συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), θα περάσουμε να διερευνήσουμε πώς η συνθήκη της Μπολόνια επηρέασε ως πολιτικό κείμενο τη χάραξη της ΕΕΠ (5<sup>ο</sup> κεφ.), αλλά και πώς άλλαξε τη δομή και οργάνωση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ενωμένη Ευρώπη, η οποία όπως είδαμε χαρακτηριζόταν από ετερογένεια και πολυμορφία (6<sup>ο</sup> κεφ.). Πριν από αυτό, όμως, θα παρουσιάσουμε, στο επόμενο κεφάλαιο, τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα αξιοποιήσουμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας (3<sup>ο</sup> κεφ.), και θα δούμε μέσα από ποιες διαδικασίες και για ποιους λόγους οι Υπουργοί των ευρωπαϊκών κρατών οδηγήθηκαν στην υπογραφή της Διακήρυξης της Μπολόνια (4<sup>ο</sup> κεφ.).

### 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο

#### Μεθοδολογία έρευνας

##### Ερευνητικά εργαλεία

Η επιστημονική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί πρωτίστως είναι η *Ανάλυση Περιεχομένου* (ο αγγλικός όρος είναι «content analysis»). Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται «στη συστηματική περιγραφή των περιεχομένων γραπτών κειμένων» (Anderson, 1992). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στην ανάλυση της επικοινωνίας (Δημητρόπουλος, 1994)... Η ανάλυση περιεχομένου καθιερώθηκε στον επιστημονικό χώρο χάρη στην ολοκληρωμένη παρουσίαση της μεθόδου από τους B. Berelson και P.F. Lazarsfeld (1948). Κλασικές πηγές της μεθόδου αυτής είναι ο Berelson (1952), Duverger (1976), Kerlinger (1979), Neder (1990). Στο χώρο της ελληνικής βιβλιογραφίας για την ανάλυση περιεχομένου έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες από τους Μπέλλα (1977), Φίλια (1977) και Μπεχράκη (1986). Αναφορικά με τις επιστημονικές μεθόδους εν γένει και την ανάλυση περιεχομένου πολύ σημαντικό είναι το έργο της Mertens (2010) και των Cohen, Manion και Morrison (2008), και στον ελληνικό χώρο το βιβλίο του Δημητρόπουλου (1994), Παπαναστασίου (1996) και της Κυριαζή (1999), όπου πραγματοποιείται κριτική προσέγγιση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών.

Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Έχει χαρακτηριστεί ως «μια ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του προφανούς περιεχομένου της επικοινωνίας» από το θεμελιωτή της ανάλυσης περιεχομένου ως επιστημονικής μεθόδου Berelson (1952). Παρά το ότι η μέθοδος έχει συνδεθεί κυρίως με την ανάλυση του γραπτού και προφορικού λόγου στο πλαίσιο των ΜΜΕ (Berelson 1948, 1952), μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα. Κατά τον Weber (1990), η ανάλυση περιεχομένου είναι «ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων [...] από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα».

Σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου. Συνεπώς (Κυριαζή, 1999): (α) το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά. (β) οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων

ορίζονται με σαφήνεια ώστε να είναι δυνατός ο επανέλεγχος από άλλους ερευνητές και (γ) τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο δύνανται να ποσοτικοποιηθούν, ώστε να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν σε αυτό το κείμενο σε σύγκριση με άλλα (Selltiz et al., 1976).

Ακολουθώντας την Κυριαζή (1999) η ανάλυση περιεχομένου είναι μια διαδικασία κατηγοριοποίησης που επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού ή άλλου συμβολικού περιεχομένου σε ποσοτικά δεδομένα. Η διαδικασία συνίσταται στη συστηματική μέτρηση του υπό έρευνα υλικού σύμφωνα με συγκεκριμένες κατηγορίες που έχει διαμορφώσει ο ερευνητής και που απορρέουν από ερευνητικές υποθέσεις. Τα αποτελέσματα είναι περιγραφικά. Στην καθιερωμένη μορφή της μεθόδου αυτής οι κατηγορίες καθορίζονται εξ αρχής από τον ερευνητή και απορρέουν από τη θεωρία που καθοδηγεί την έρευνα και επιβάλλονται στα δεδομένα. Τα δεδομένα αντιπαρατίθενται με τις κατηγορίες και ταξινομούνται αναλόγως. Θετικό στοιχείο της έρευνας αυτής είναι ότι απομακρύνεται η μεροληψία του ερευνητή από την άμεση του επαφή με τον συνομιλητή του, όπως μπορεί να συμβεί σε μια συνέντευξη ή σε μια συμμετοχική παρατήρηση (Borg και Gall, 1983).

Η ανάλυση περιεχομένου μετρά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο υπό έρευνα κείμενο. Στα πλαίσια αυτής πραγματοποιείται η αντιπαραβολή του κειμένου με τις κατηγορίες του ερευνητή. Τα ερωτήματα που τίθενται και οι κατηγορίες που κατασκευάζονται, καθώς και η μονάδα ανάλυσης που χρησιμοποιείται (επίπεδο λέξης, φράσης, πρότασης, παραγράφου) καθορίζονται βάσει της γενικότερης προβληματικής της έρευνας. Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης αφορά στη διατύπωση ερωτήσεων από τον ερευνητή και την προσπάθεια εξεύρεσης των απαντήσεων όχι από συγκεκριμένα άτομα, όπως γίνεται μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων, αλλά από τα διαθέσιμα πρωτογενή (λ.χ. συνθήκες, νόμοι) και δευτερογενή στοιχεία (λ.χ. άρθρα, μελέτες, βιβλία). Η ανάλυση περιεχομένου στην κλασική της μορφή, όπως αναφέρθηκε, θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως συμβαίνει και με τα ερωτηματολόγια, τα οποία απαντώνται από τα στοιχεία που εμφανίζονται στο περιεχόμενο. Ακολουθεί δηλαδή την παραγωγική λογική. Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί και η επαγωγική προσέγγιση. Στην περίπτωση αυτή, ο ερευνητής εξετάζει το υλικό του έχοντας μόνο γενικές ιδέες για το υπό έρευνα θέμα και οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται μετά την εξέταση του υλικού (Κυριαζή, 1999). Στην περίπτωση της ανάλυσης της Διακήρυξης της Μπολόνια θα ακολουθηθεί η επαγωγική προσέγγιση (κεφ. 5), ενώ στην εξέταση των συνεπειών της Συνθήκης της Μπολόνια βάσει συγκεκριμένων αξόνων δράσης

και στην αναζήτηση των νόμων και άρθρων που θεσπίστηκαν βάσει αυτής θα ακολουθηθεί η παραγωγική προσέγγιση (κεφ. 6).

Μολονότι, όπως είπαμε, θα χρησιμοποιήσουμε ως βασικό εργαλείο τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, θα χρειαστούμε τη συμπληρωματική βοήθεια δύο άλλων επιστημονικών μεθόδων: της συγκριτικής και της ιστορικής προσέγγισης. Θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο από την αρχή ότι στόχος δεν είναι η σύγκριση των συστημάτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των χωρών της ΕΕ, αλλά οι αλλαγές που έχουν επέλθει στα συστήματα αυτά μετά τη συνθήκη της Μπολόνια. Η παρουσίαση, ωστόσο, των συστημάτων γίνεται σύμφωνα με τις μεθόδους της συγκριτικής, όπως αυτή θεμελιώθηκε από τους Michael Sadler (1900), Isaac Kandel (1955) και Nicholas Hans (1959) οι οποίοι ανήκουν στη λεγόμενη κλασική ή παραδοσιακή ιστορική προσέγγιση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (Καλογιαννάκη, 1998). Η εκτενής βιβλιογραφία στο χώρο αυτό αξιοποιήθηκε και όταν εξετάσαμε και παρουσιάσαμε την τριτοβάθμια εκπαίδευση πριν την Μπολόνια (Μάρκου-Μπουζάκη κ.ά. 1988, Μαρκόπουλου 1990, Μπουζάκης 1990, 1993), αλλά και σε αυτή που ακολουθεί μετά τη Συνθήκη (στο 6<sup>ο</sup> κεφ.) (Ευρυδίκη 2005, Μπουζάκης 2005, Ματθαίου 2002 και 2006, Καζαμίας 2008, Ευρυδίκη 2007, Ευρυδίκη 2010).

Επίσης, όπως αναφέρθηκε, στα πλαίσια της εργασίας αξιοποιήθηκε και η μέθοδος της ιστορικής προσέγγισης. Η ιστορική έρευνα έχει οριστεί ως ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με τα συμβάντα του παρελθόντος (Borg, 1963). Αποτελεί μια πράξη αναδόμησης που αναλαμβάνεται με ένα πνεύμα κριτικής αναζήτησης. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Sutherland (1969), η ιστορική έρευνα μπορεί να συμβάλει σε μια πληρέστερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική και την εκπαίδευση [...]. Έτσι, λοιπόν, η ιστορική μέθοδος αξιοποιήθηκε στη μελέτη και παρουσίαση της διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (κεφ. 1), αλλά και στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης και οργάνωσης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων (κεφ. 2).

Συμπερασματικά, με επιστημονικά εργαλεία την ανάλυση περιεχομένου, την ιστορική και συγκριτική μέθοδο, θα προσεγγίσουμε το νευραλγικό χώρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, και συγκεκριμένα θα μελετήσουμε και θα αναλύσουμε τη Συνθήκη της Μπολόνια σε δύο διαφορετικούς άξονες. Αφενός θα αναλύσουμε τη Διακήρυξη ως πολιτικό κείμενο εντοπίζοντας τους άξονες πολιτικής που εντοπίζονται σε αυτήν και την κατεύθυνση που αυτή



χαράσσει για την ΕΕΠ (κεφ. 5). Αφετέρου θα διερευνήσουμε πώς η εν λόγω συνθήκη επηρέασε τη δομή και οργάνωση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζοντας τις αλλαγές που προκλήθηκαν σε θεσμικό και νομικό πλαίσιο στα αντιπροσωπευτικά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Γαλλίας, Ην. Βασιλείου, Γερμανίας) και την Ελλάδα (κεφ. 6).

Προτού, όμως, περάσουμε στο ερευνητικό κομμάτι των κεφ. 5 και 6., θα παρουσιάσουμε το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που προηγήθηκε της Μπολόνια, δηλ. θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τη Συνθήκη της Σορβόνης (4.1), και, έπειτα, θα εξετάσουμε τις συνθήκες υπό τις οποίες συντάχθηκε η Διακήρυξη της Μπολόνια (4.2). Τέλος, θα παραθέσουμε τους λόγους που οδήγησαν στην αποδοχή του κειμένου της Διακήρυξης της Μπολόνια από τους Υπουργούς Παιδείας των ευρωπαϊκών κρατών (4.3). Η παρουσία του 4<sup>ου</sup> κεφ. κρίνεται απαραίτητη για την εμβριθή κατανόηση της Διακήρυξης της Μπολόνια.

## Κεφάλαιο 4

### Από τη Συνθήκη της Σορβόννης στη Συνθήκη της Μπολόνια

#### 4.1 Η Συνθήκη της Σορβόννης (1998)

Όπως έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφία (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004) «η συνθήκη της Μπολόνια ξεκίνησε από τη Σορβόννη!». Με αυτά τα λόγια γίνεται κατανοητή η άρρηκτη σύνδεση των δυο συνθηκών και το ότι η εμβριθής μελέτη της συνθήκης της Μπολόνια προϋποθέτει την επισκόπηση της συνθήκης της Σορβόννης<sup>20</sup>.

##### α. Η Συνθήκη της Σορβόννης

Η Συνθήκη της Σορβόννης υπεγράφη στις 25 Μαΐου 1998 στο Παρίσι από τις τέσσερις μεγαλύτερες χώρες μέλη της ΕΕ (big four), δηλ. από τη Γαλλία, τη Γερμανία, το Ην. Βασίλειο και την Ιταλία. Καθοριστικό ρόλο στην υπογραφή της συνθήκης, και γενικότερα στην εκκίνηση και προώθηση της συνεργασίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση έπαιξε ο τότε Γάλλος υπουργός Παιδείας (από το 1997-2000) Claude Allègre, ένας ιδιόρρυθμος αλλά και οξυδερκής πολιτικός (Σπανού 2001). Η Συνθήκη της Σορβόννης αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) χάρη στην πρωτοβουλία του Γάλλου υπουργού, αλλά και στη συνεργασία των ηγετικών κρατών της Ευρώπης. Τα τέσσερα κράτη ξεκίνησαν με την υπογραφή της συνθήκης της Σορβόννης μια συνεργασία στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσουν εσωτερικά και διεθνή προβλήματα. Σε αντίθεση με την εκπαιδευτική επιτροπή του Jacques Delors που προσπάθησε να επιβάλει τη συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης, η συνθήκη της Σορβόννης ήταν μια πολιτική, μη δεσμευτική νομικά διακήρυξη η οποία προσέβλεπε στο συντονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να υπάρχει «εναρμονισμένη» δομή.

Η συνάντηση των Υπουργών στη Σορβόννη πραγματοποιήθηκε με την ευκαιρία του εορτασμού των 800 ετών από την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Σορβόννης. Εκεί υπεγράφη η «Κοινή Διακήρυξη για την Εναρμόνιση της Αρχιτεκτονικής των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης»<sup>21</sup>. Και οι τέσσερις αυτές χώρες είχαν βρεθεί αντιμέτωπες με τις προκλήσεις στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (κινητικότητα φοιτητών, υποδοχή αλλοδαπών μαθητών κ.ά.) και είχαν,

<sup>20</sup> Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004) τους άξονες για την ίδρυση του ΕΧΑΕ μπορεί να τους εντοπίσει κανείς ακόμα πιο πριν στη Σύμβαση της Λισαβόνας (11/4/1997) «Σύμβαση για την αναγνώριση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανώτατη εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή ζώνη» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου.

<sup>21</sup> Sorbonne Joint Declaration, *Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system*. Το κείμενο της Διακήρυξης της Σορβόννης παρατίθεται στο Παράρτημα Ι στην αγγλική γλώσσα

έτσι, συνειδητοποιήσει την ανάγκη λήψης κοινών αποφάσεων και μέτρων. Να θυμίσουμε ότι οι τρεις χώρες εξ αυτών (Γαλλία, Ην. Βασίλειο και Γερμανία) εκπροσωπούν τα κύρια μοντέλα της Ανώτατης Εκπαίδευσης το συγκεντρωτικό, το αποκεντρωτικό και το ομοσπονδιακό αντίστοιχα τα οποία παρουσιάσαμε διεξοδικά στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

Στη διακήρυξη περιλαμβάνονται οι αρχές, κανόνες, νόρμες συμπεριφοράς της ίδρυσης του ΕΧΑΕ, της ανάδειξης, όπως αναφέρεται, της Ευρώπης της Γνώσης, ώστε να ενδυναμωθεί η πνευματική, πολιτιστική, κοινωνική και τεχνολογική διάσταση της Ηπείρου (παρ. 1). Στόχος αποτελούσε η «εναρμόνιση» των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου προτάθηκαν εργαλεία που θα συνέβαλλαν σε αυτήν την κατεύθυνση όπως το *Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS)* που χρησιμοποιούνταν στο πρόγραμμα Erasmus, και τα *κοινά πτυχία* που ήταν γνωστά, επίσης, από τα κοινά προγράμματα σπουδών (JSPSs) που είχαν ενταχθεί στα προγράμματα Socrates και Tempus.

Σύμφωνα με τη συνθήκη ως αντικειμενικοί στόχοι τέθηκαν:

- |     |  |                            |
|-----|--|----------------------------|
| (α) | η συνεργασία μεταξύ των χωρών και των πανεπιστημίων  | (παρ. 4, 10, 13)           |
| (β) | η κινητικότητα                                       | (παρ. 4, 6, 10)            |
| (γ) | η διεθνής και ευρωπαϊκή αναγνωρισιμότητα των πτυχίων | (παρ. 5, 8, 14)            |
| (δ) | η απασχολησιμότητα                                   | (παρ. 3, 6, 8, 10, 12, 14) |
| (ε) | η ελκυστικότητα                                      | (παρ. 5, 14)               |

Η συνθήκη της Σορβόνης προσέβλεπε (Ασδεράκη, 2008):

- ♦ Στη δημιουργία ενός ανοικτού Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπου σπουδαστές και φοιτητές θα κινούνταν ανεμπόδιστα και η γνώση θα διαχεόταν → *κινητικότητα, συνεργασία, απασχολησιμότητα*
- ♦ Στη σταδιακή εναρμόνιση των γενικών πλαισίων των ευρωπαϊκών συστημάτων, όσον αφορά τα επίπεδα και τους τίτλους σπουδών (the BA/ Ma system) → *κινητικότητα, συνεργασία, αναγνωρισιμότητα, ελκυστικότητα*.
- ♦ Στην περαιτέρω αναγνώριση των τίτλων σπουδών για ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς λόγους λαμβάνοντας υπ' όψη τη Σύμβαση της Λισσαβόνας (1997) και τις ευρωπαϊκές οδηγίες → *αναγνωρισιμότητα, απασχολησιμότητα, κινητικότητα*.

- ♦ Στη διεθνή αναγνώριση και την ενίσχυση της ελκυστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης → *ελκυστικότητα*.

Το κείμενο της Συνθήκης εστάλη κατόπιν στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες για να υπογραφεί. Κάποιες από αυτές την υπέγραψαν, όπως η Ρουμανία, το Βέλγιο (Φλαμανδική και Γερμανική Κοινότητα), η Βουλγαρία, η Ελβετία, η Δανία και η Τσεχία (Racké, 2005). Η ενέργεια αυτή, ωστόσο, συνολικά έλαβε αρνητική κριτική καθώς, σε κάποιες χώρες, όπως στην Ελλάδα, εκλήφθη ως μια προσπάθεια χειραγώγησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης από ένα «διευθυντήριο κρατών» με κρυφούς στόχους που απέβλεπαν στην εμπορευματοποίηση των δημόσιων συστημάτων και την υποβάθμιση των προπτυχιακών, κυρίως, σπουδών (Kladis 2000, Ξανθόπουλος 2005).

Η Διακήρυξη της Σορβόνης έλαβε μεγάλη δημοσιότητα λόγω της σοβαρότητας του εγχειρήματος και της βαρύτητας των συμμετεχουσών χωρών. Για πρώτη φορά τέσσερις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες προθυμοποιήθηκαν να πραγματοποιήσουν σημαντικές και συντονισμένες αλλαγές στο χώρο της Ανώτατης εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν και υπεγράφη από μόλις τέσσερις χώρες δεν απέβλεπε στην εγκαθίδρυση ενός κλειστού καθεστώτος, καθώς καλούσε τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη να συμμετάσχουν στην ίδρυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) (παρ. 14). Ο Γάλλος υπουργός Allègre πίστευε ότι αν οι «ισχυρές» χώρες της ΕΕ συμφωνούσαν στην εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, θα ακολουθούσαν και τα υπόλοιπα κράτη μέλη, γεγονός που επιβεβαιώθηκε τον επόμενο χρόνο με τη Διακήρυξη της Μπολόνια που υπεγράφη από 29 κράτη- μέλη. Έτσι, το δρόμο για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ άνοιξε η Σορβόνη, και για την εδραίωση του η Μπολόνια, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω.

## 4.2 Η προετοιμασία για τη Διάσκεψη της Μπολόνια

Οι 29 χώρες που συμμετείχαν στη Διάσκεψη της Μπολόνια, από τις 18 ως τις 19 Ιουνίου 1999, δε συμφωνούσαν, όπως είδαμε, να υπογράψουν το κείμενο της Συνθήκης της Σορβόννης που συντάχθηκε και υπεγράφη από τέσσερις χώρες. Γι' αυτό και έγινε μια νέα αρχή με μια νέα συνάντηση που έγινε ευρέως γνωστή με την ονομασία *Διαδικασία της Μπολόνια* (Bologna Process) και το ομώνυμο κείμενο της συνάντησης με την ονομασία *Διακήρυξη της Μπολόνια* (*Bologna Declaration*).

Το Πανεπιστήμιο της Μπολόνια ήταν υπεύθυνο για την οργάνωση της πρώτης μέρας της συνάντησης, και το ιταλικό υπουργείο Παιδείας για τη δεύτερη, καθώς, επίσης, και για το κείμενο της προκήρυξης (Hackl, 2001). Το κείμενο της Διακήρυξης το προετοίμασε ο Gay Haug και το ιταλικό υπουργείο Παιδείας. Πριν από τη συνάντηση, τον Ιούνιο του 1999, είχαν ήδη πραγματοποιηθεί τέσσερις συναντήσεις της Ομάδας Εργασίας όπου έγινε η προετοιμασία των θεμάτων που θα συζητούνταν στην Μπολόνια τον Ιούνιο. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η Επιτροπή επέμεινε ότι δε θα έπρεπε στη Διάσκεψη του Ιουνίου να ασχοληθούν με θέματα με τα οποία ασχολούνταν σε κοινοτικό επίπεδο (Hackl, 2001). Το προσχέδιο του κειμένου απεστάλη στους υπουργούς που ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν στη διάσκεψη της Μπολόνια μετά την τρίτη συνάντηση της Ομάδας Εργασίας. Τα σχόλια και οι απαντήσεις τους συζητήθηκαν κατά την τέταρτη συνάντηση της Ομάδας Εργασίας.

Όπως σημειώνεται (Ασδεράκη, 2008), δεν είναι τυχαίο ότι το προσχέδιο του κειμένου Trends 1 απεστάλη εκ των προτέρων στους Υπουργούς. Στο κείμενο αυτό παρουσιαζόταν η ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η Επιτροπή με την εμπειρία που διέθετε γνώριζε πώς να εστιάσει το ενδιαφέρον στο χώρο που η ίδια επιθυμούσε. Μέσα από εκθέσεις και αναφορές από ειδικούς ανέδειξε το πρόβλημα στο οποίο ήθελε να δώσει έμφαση. Οι γνωσιακές αυτές προσεγγίσεις, όπως αναφέρεται, διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων κρατών. Η Επιτροπή δεν έκανε κάτι καινούριο, καθώς, ουσιαστικά συνέχισε την πολιτική που χάραξε ο Claude Allègre ως επιχειρηματίας πολιτικής (policy entrepreneur) (Hackl, 2001).

Η Διακήρυξη υπεγράφη από 31 υπουργούς Παιδείας εκπροσωπώντας τις 29 συμμετέχουσες χώρες (δύο υπουργοί υπέγραψαν από το Βέλγιο (Φλαμανδική-Γαλλική Κοινότητα) και δύο από τη

Γερμανία). Ο εκπρόσωπος του Λιχτενστάιν συμμετείχε στη Διάσκεψη αλλά δεν υπέγραψε γι' αυτό και δεν προσμετρήθηκε στις χώρες. Με δεδομένο ότι η ΕΕ τον καιρό εκείνο είχε μόλις 15 μέλη, η υπογραφή της συνθήκης από 29 μέλη θεωρήθηκε ένα σημαντικό βήμα προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Στην επιτροπή, που είχε χρηματοδοτήσει πολλές από τις συναντήσεις για την προετοιμασία της συνάντησης στην Μπολόνια, καθώς και της έκθεσης Trends 1, αποδόθηκε απλώς ο ρόλος του παρατηρητή αποκλείοντας την από οποιαδήποτε διαδικασία στη Διάσκεψη. Οι Υπουργοί επέλεξαν να εγκαθιδρύσουν μια συνεργασία έξω από το πλαίσιο της ΕΕ αποκλείοντας και τη συμμετοχή της ΕΕ<sup>22</sup>. Αν και προτάθηκε από την Ιταλία να ενταχθεί η πρωτοβουλία αυτή στα πλαίσια της πρωτοβουλίας της ΕΕ, η πρόταση αυτή απορρίφθηκε, καθώς αυτό θα σήμαινε, μεταξύ άλλων, ότι οποιαδήποτε χώρα θα ήθελε να συνεργαστεί στο χώρο αυτό θα έπρεπε να γίνει δεκτή από την ΕΕ. Με άλλα λόγια η Επιτροπή θα είχε τον πρώτο λόγο εφεξής, κάτι το οποίο δεν ήταν επιθυμητό. Για τα κράτη μέλη της ΕΕ η κοινοτική μέθοδος είναι «πολύ αργή, πολύ βραδυκίνητη και πολύ εσωστρεφής για να την αντιληφθούν οι πολίτες των κρατών (Barblan, 1999). Επιπροσθέτως οι ανατολικές χώρες με τις νεαρές δημοκρατίες απέφευγαν την περίοδο εκείνη οποιονδήποτε έλεγχο από κεντρικό επίπεδο. Όπως ήταν φυσικό, αυτό αποτέλεσε μια δυσάρεστη έκπληξη για την Επιτροπή και προκάλεσε τη δυσαρέσκειά της προς τους 15 Υπουργούς Παιδείας και μέλη της που την αγνόησαν, καθώς και προς τις άλλες 14 χώρες που επρόκειτο «να χτυπήσουν την πόρτα της» (Κλάδης, 2000).

Για όλους αυτούς τους λόγους η συνεργασία έλαβε μια διακυβερνητική εθελοντική μορφή, δηλαδή τη μορφή Διακήρυξης, χωρίς την ύπαρξη νομικών δεσμεύσεων. Οι διακηρύξεις θέτουν τους γενικούς στόχους, ενώ τα μέτρα και η νομοθεσία επαφίενται στις ίδιες τις χώρες. Οι συμφωνίες αυτές «ηπίου νόμου», όπως χαρακτηρίζονται, συνιστούν ένα πολύτιμο εργαλείο πολιτικής που ακολουθείται από πολλά κράτη προκειμένου να ακολουθήσουν μια κοινή πολιτική σε νευραλγικούς τομείς, όπως είναι ο χώρος της παιδείας, όπου μια τυπική συμφωνία ενδεχομένως θα προκαλούσε περισσότερες αντιδράσεις παρά συμφωνίες (Hillenberg, 1999).

---

<sup>22</sup> Αυτό δε συνέβη για πρώτη φορά, καθώς αρκετά χρόνια νωρίτερα, κάτι ανάλογο είχε συμβεί με τη συνθήκη του Schengen (Ασδεράκη, 2008).

### 4.3 Λόγοι υπογραφής της Συνθήκης της Μπολόνια

Προτού περάσουμε στην ανάλυση της συνθήκης πρέπει να απαντήσουμε στο κρίσιμο ερώτημα που γεννάται: για ποιους λόγους υπεγράφη μια συνθήκη που θα προωθούσε τη «συμβατότητα» των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση; Στη διεξοδική παρουσίαση της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (κεφ. 1), κατέστη σαφές ότι τα κράτη δεν επιθυμούσαν να εκχωρήσουν στην Ε.Ε. τις αρμοδιότητες τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι λόγοι που ώθησαν τους υπουργούς στην υπογραφή της συνθήκης της Σορβόνης, όπως και στην υπογραφή της Διακήρυξης της Μπολόνια ένα χρόνο αργότερα (1999), και στην υιοθέτηση αυτής είναι ποικίλοι. Αφενός οφείλονται στις ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του '90, αφετέρου στη συνειδητοποίηση της ανάγκης λήψης κοινών μέτρων για την αντιμετώπιση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων των σχετιζομένων με την εκπαίδευση, καθώς η αντιμετώπιση αυτών σε κρατικό επίπεδο κρινόταν ανεπαρκής.

Συγκεκριμένα στη υιοθέτηση της συνθήκης συνέβαλαν:

- *Η ανάγκη εκσυγχρονισμού και μεταρρυθμίσεων στα εθνικά συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης*

Τα κράτη μέλη της ΕΕ στα τέλη της δεκαετίας του '90 αδυνατούσαν να στηρίξουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα που δέχονταν όλο και περισσότερους φοιτητές οι οποίοι παρέτειναν τις σπουδές τους πέρα από τον προβλεπόμενο χρόνο. Είχαν προκύψει, έτσι, ανάγκες για αύξηση της χρηματοδότησης και αναδιοργάνωσης των ιδρυμάτων και, επομένως, προβληματισμός για τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων.

- *Οι πιέσεις από τη διεθνοποίηση και την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης.*

Βασικός παράγοντας υπήρξε ο ανταγωνισμός των Αμερικανών στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον οποίο οι Ευρωπαίοι έπρεπε να απαντήσουν. Η πολυπλοκότητα και διαφορετικότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων τα καθιστούσε λιγότερο ελκυστικά σε αντίθεση με τη σαφή δομή του αμερικανικού συστήματος. Σύμφωνα με την έκθεση της Ένωσης Ακαδημαϊκής Συνεργασίας (ACA), οι ΗΠΑ κατά το ακαδημαϊκό έτος 1994-5 προσέλκυσαν σχεδόν το διπλάσιο αριθμό φοιτητών από την Ασία απ' ό,τι όλη η Ευρώπη (291.000 έναντι 170.500 φοιτητών) (Reichter and Wächter, 2000).

- *Η ενίσχυση της οικονομίας και της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας*

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 οι χώρες της ΕΕ είχαν αναπτύξει τη μεγαλύτερη πολιτική, οικονομική και εμπορική αλληλεξάρτηση. Έτσι, ήταν επιτακτική η ανάγκη για ολοκλήρωση της αγοράς εργασίας κάτι το οποίο αποτρεπόταν από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι πολίτες της ΕΕ κατά την αναγνώριση των πανεπιστημιακών τους τίτλων και προσόντων από τη μια χώρα στην άλλη.

Για όλους αυτούς τους λόγους οι υπουργοί Παιδείας της Ευρώπης για πρώτη φορά συμφώνησαν στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.



## Κεφάλαιο 5

### Παρουσίαση δεδομένων

#### 5.1 Η Διακήρυξη της Μπολόνια. Ανάλυση της Διακήρυξης ανά παράγραφο.

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η ανάλυση της Συνθήκης ανά άξονα, κρίθηκε σκόπιμη η προηγούμενη ανάλυση της ανά παράγραφο με τον κριτικό σχολιασμό καθεμίας εξ αυτών. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα δοθούν διευκρινίσεις σε κάποια σημεία της Συνθήκης και επισημάνσεις ως προς τη χρήση ορισμένων όρων. Έτσι, θα γίνει εύληπτη η ανάλυση ανά άξονα που ακολουθεί και τα συνολικά συμπεράσματα που θα εξαγάγουμε από τη Συνθήκη για την ΕΕΠ και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>23</sup>.

**Παράγραφος 1:** Η Διακήρυξη ξεκινά με την περιγραφή της ισχύουσας κατάστασης στην Ευρώπη. Γίνεται λόγος για τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που βρίσκεται σε εξέλιξη. Υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. συσφίγγονται δημιουργώντας μεγαλύτερες απαιτήσεις για ανάπτυξη και σε άλλους τομείς. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη αυτή αφορά στον πνευματικό, πολιτιστικό, κοινωνικό και τεχνολογικό χώρο. Η παραδοχή αυτή γίνεται όχι μόνο από τον πολιτικό και τον ακαδημαϊκό χώρο, αλλά και από την κοινή γνώμη.

Επομένως, στην παράγραφο αυτή γίνεται η περιγραφή των ισχυουσών συνθηκών: της ανάγκης ανάπτυξης των νέων προοπτικών της Ευρώπης με την αξιοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξη των πνευματικών, πολιτιστικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών δυνάμεων που αυτή διαθέτει. Η ανάγκη αυτή γίνεται αντιληπτή από όλους. Χαρακτηριστική είναι η σύνδεση της Ευρώπης όχι μόνο με τον πολιτικό και ακαδημαϊκό κόσμο αλλά και την κοινωνία (γίνεται αναφορά σε αυτήν σε δύο σημεία «Ευρωπαίους πολίτες, κοινή γνώμη»).

**Παράγραφος 2:** Η Ευρώπη της Γνώσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική και ατομική ευημερία, καθώς και εφόδιο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της νέας χιλιετίας. Γίνεται αναγνώριση της ύπαρξης κοινών αξιών και ενός κοινού κοινωνικού και πολιτιστικού χώρου.

---

<sup>23</sup> Για το πρωτότυπο κείμενο στην Αγγλική, αλλά και το μεταφρασμένο στην Ελληνική βλέπε Παράρτημα ΙΙ. Εκεί σημειώνεται και η αρίθμηση των παραγράφων.

Σημαντική είναι η αναφορά στην Ευρώπη της Γνώσης, καθώς και η αναγνώριση των αξιών που μοιράζονται οι χώρες της Ευρώπης και η αποδοχή ενός κοινού κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου. Μέχρι τώρα οι χώρες προέτασσαν τις διαφορές τους (πολιτιστικές, γλωσσικές κ.ά.) και διαφύλατταν το χώρο της παιδείας στην αποκλειστική δικαιοδοσία του κράτους, καθώς με αυτή διαμόρφωναν την εθνική τους ταυτότητα. Η αποδοχή, όμως, εδώ των κοινών αξιών και των κοινών πολιτιστικών και κοινωνικών στοιχείων ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης, αίρει τις διαφοροποιήσεις στο χώρο της παιδείας.

**Παράγραφος 3:** Στην τρίτη παράγραφο επισημαίνεται η αναγνώριση, σε παγκόσμιο επίπεδο, της αξίας της εκπαίδευσης ως καταλυτικού παράγοντα για την ύπαρξη και διατήρηση της ειρήνης. Η συμβολή της εκπαίδευσης ως σταθεροποιητικού και ειρηνικού παράγοντα καθίσταται αναγκαία με το παράδειγμα της Νοτιοανατολικής Ευρώπης.

Η παράγραφος αυτή έρχεται να προσθέσει ένα νέο στοιχείο: την ανάγκη ανάπτυξης και προώθησης της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την εξασφάλιση της ειρήνης. Το επιχείρημα αυτό έρχεται να πείσει αυτούς που δεν πιστεύουν ενδεχομένως στην αναγκαιότητα της κοινής πολιτικής στον εκπαιδευτικό χώρο. Το επιχείρημα, όμως, αυτό που δεν αφορά στην παιδεία, αλλά στην κοινωνική ασφάλεια, θα πείσει τον πολιτικό χώρο να λάβει αποφάσεις που θα προωθήσουν την εν λόγω ιδέα. Θυμίζουμε ότι οι χώρες της Ν.Α. Ευρώπης υπέφεραν από την αστάθεια που είχε προκληθεί λόγω της διάλυσης της Γιουγκοσλαβικής Ομοσπονδίας.

**Παράγραφος 4:** Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στη συνθήκη της Σορβόνης (25/5/1998) η οποία, όπως γράφεται, στηρίχθηκε στις παραπάνω σκέψεις. Στη Συνθήκη της Σορβόνης γινόταν αναφορά στον καταλυτικό ρόλο που έπαιξαν τα Πανεπιστήμια στην ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πολιτιστικών προοπτικών. Επίσης, αναφέρεται ότι η Συνθήκη της Σορβόνης έδωσε ώθηση στη δημιουργία του ΕΧΑΕ προκειμένου να ενισχυθεί η κινητικότητα και απασχολησιμότητα των πολιτών, αλλά και η ανάπτυξη συνολικά της ευρωπαϊκής ηπείρου.

Όπως αντιλαμβανόμαστε, η αναφορά στη Συνθήκη της Σορβόνης περιορίζεται στα σημεία που εξυπηρετούν τους σκοπούς της παρούσας Διακήρυξης. Για το λόγο αυτό παραπέμπει στο χωρίο εκείνο που αναφέρεται στην προσφορά και στη σημασία των Πανεπιστημίων για την επίτευξη του στόχου, της δημιουργίας του ΕΧΑΕ και της προώθησης της κινητικότητας και απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών.

**Παράγραφος 5:** Στην πέμπτη παράγραφο της Διακήρυξης διατυπώνεται η δέσμευση πολλών ευρωπαϊκών χωρών να υπογράψουν τη Διακήρυξη ή να δεσμευτούν στην τήρηση των αρχών της. Το γεγονός αυτό καταφαίνεται από μεταρρυθμίσεις που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί στην Ανώτατη Εκπαίδευση από πολλές κυβερνήσεις.

Στην παράγραφο αυτή με την έκφραση αποδοχής του περιεχομένου της Διακήρυξης από το σύνολο των χωρών της Ευρώπης, αλλά και της άμεσης εφαρμογής του περιεχομένου της με την αναφορά στις πραγματοποιηθείσες μεταρρυθμίσεις δηλώνεται η επιτυχία του εγχειρήματος αυτού που κάποια χρόνια νωρίτερα έμοιαζε ουτοπικό.

**Παράγραφος 6:** Εδώ υπογραμμίζεται ο ρόλος των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που έχουν συνειδητοποιήσει τις προκλήσεις των καιρών και συμβάλλουν καθοριστικά στην ίδρυση του ΕΧΑΕ. Τα ιδρύματα βασίζονται στις αρχές που τα ίδια έθεσαν το 1988 στη Magna Charta Universitarum στην Μπολόνια. Η αυτονομία και ανεξαρτησία των Πανεπιστημίων, που είναι διασφαλισμένη, θα αποτελέσει εγγύηση ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά και ερευνητικά συστήματα θα προσαρμόζονται διαρκώς στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, επιταγές και εξελίξεις.

Στη Διακήρυξη, επομένως, όχι μόνο δεν παραγκωνίζονται τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αλλά επισημαίνεται και η συμβολή τους για ακόμα μια φορά (η 1<sup>η</sup> αναφορά έγινε στην πργ. 4). Υπενθυμίζεται σε όλους ότι 10 χρόνια και πλέον πριν, οι αρχές που διατυπώνονται στη Διακήρυξη είχαν διατυπωθεί από τους ιδύνοντες των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, γι' αυτό και αναγνωρίζεται ο πολύτιμος ρόλος τους. Πολύ σημαντικό είναι ότι τα αυτόνομα και ανεξάρτητα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τίθενται εγγυητές των αλλαγών που θα πραγματοποιούνται. Η αυτονομία τους, σύμφωνα με αυτήν την παράγραφο, εγγυάται την ικανότητα των δυνατοτήτων των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας να προσαρμόζονται συνεχώς στις κοινωνικές και επιστημονικές ανάγκες. Τα ιδρύματα λοιπόν τίθενται όχι μόνο ως σύμμαχοι, αλλά ως πολύτιμοι αρωγοί και εγγυητές της προσπάθειας αυτής.

**Παράγραφος 7:** Εδώ διαβεβαιώνεται ότι έχουν ληφθεί οι σωστές αποφάσεις που αφορούν στη συμβατότητα και τη συγκρισιμότητα των συστημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ωστόσο, επισημαίνεται η ανάγκη διαρκούς προσπάθειας η οποία θα διευκολυνθεί από την προώθηση συγκεκριμένων μέτρων που θα εφαρμοστούν από τα κράτη για την επίτευξη των στόχων τους. Τα μέτρα αυτά θα διαμορφωθούν σύμφωνα με τις προτάσεις ειδικών και ακαδημαϊκών από όλες τις χώρες που συναντήθηκαν στις 18 Ιουνίου, δηλαδή πριν από τη Διάσκεψη της Μπολόνια.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στη Διακήρυξη γίνεται λόγος για συμβατότητα και συγκρισιμότητα των συστημάτων, και όχι για εναρμόνιση, όπως στη Συνθήκη της Σορβόνης. Επίσης, η επίκληση της γνώμης ειδικών και ακαδημαϊκών εγγυάται την αξιοπιστία των προτάσεων και τη χρησιμότητα αυτών. Έτσι, δε θα είναι εύκολο να διατυπωθούν αντιρρήσεις ως προς το περιεχόμενο τους. Η αναφορά αυτή σε ειδικούς και ακαδημαϊκούς από όλες τις χώρες εξασφαλίζει την αποδοχή των προτάσεων και την απουσία αμφισβητήσεων. Οι ακαδημαϊκοί λαμβάνουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία, γεγονός που ίσως να μην είναι τυχαίο, καθώς, όπως θα δούμε και παρακάτω (παρ. 11) θα γίνει ιδιαίτερη πρόσκληση στον ακαδημαϊκό χώρο για τη συμβολή τους στην επίτευξη των στόχων που θα θέσουν οι Υπουργοί Παιδείας των ευρωπαϊκών χωρών.

**Παράγραφος 8:** Στην παράγραφο αυτή δίνεται έμφαση στο στόχο της Συνθήκης που είναι η αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Δηλώνεται ότι το σφρίγος και η αποδοτικότητα κάθε πολιτισμού μετράται βάσει της ελκυστικότητας του στους άλλους πολιτισμούς. Γι' αυτό και τα ευρωπαϊκά κράτη πρέπει να διασφαλίσουν ότι τα σύγχρονα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι ελκυστικά σε βαθμό ανάλογο με την πολιτιστική και επιστημονική τους παράδοση.

Στην παράγραφο αυτή προτάσσεται ένας βασικός λόγος λήψης αυτών των αποφάσεων: της ανάγκης της αύξησης της ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο λόγος αυτός από μόνος του δεν έχει σχέση με την εκπαίδευση, αλλά σχετίζεται με οικονομικούς και πολιτικούς λόγους («ανταγωνιστικότητα»). Ωστόσο, και ενώ το κίνητρο είναι πολιτικό- οικονομικό παρουσιάζεται σε σχέση με τον πολιτισμό. Γι' αυτό και εισάγεται ένα «νέο» κριτήριο βάσει του οποίου αξιολογείται το σφρίγος και η αποδοτικότητα ενός πολιτισμού, η επιρροή του στους άλλους πολιτισμούς! Αυτό φυσικά γίνεται για να εδραιωθεί η ανάγκη της επίτευξης της ελκυστικότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων, κάτι το οποίο ενδεχομένως μπορεί να μην ενδιέφερε κάποια κράτη. Μάλιστα, το επιχείρημα προχωρά ακόμα περισσότερο με την επίκληση στο ιστορικό παρελθόν της Ευρώπης στο χώρο του πολιτισμού και των Επιστημών, και την προβολή της ανάγκης να φανούν οι σύγχρονοι ιθύνοντες αντάξιοι του πολιτισμού που κουβαλούν. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται έμμεσα η επίκληση και στο συναίσθημα του αναγνώστη.

**Παράγραφος 9:** Στην παράγραφο αυτή πραγματοποιείται η δέσμευση των υπουργών στις αρχές της Σορβόνης και στο συντονισμό των ενεργειών τους, ώστε να ακολουθήσουν τους έξι

αντικειμενικούς στόχους που θα θέσουν (αμέσως παρακάτω) για τη διαμόρφωση και την προώθηση του ΕΧΑΕ διεθνώς μέχρι το 2010.

Σε αυτή, δηλαδή, την παράγραφο ορίζεται το χρονικό πλαίσιο εκπλήρωσης των στόχων που θα τεθούν αμέσως παρακάτω και στο οποίο δεσμεύονται οι Ευρωπαίοι υπουργοί. Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος για άλλη μια φορά (παρομοίως και στην παρ. 8) της διεθνούς απήχησης που επιθυμείται να αποκτήσει το ευρωπαϊκό σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης

Έπειτα παρατίθενται οι έξι αντικειμενικοί στόχοι που θα αποτελέσουν τους άξονες-δράσης των Ευρωπαίων υπουργών. Οι άξονες αυτοί θα αποτελέσουν και το κριτήριο μας για την εφαρμογή ή μη της Συνθήκης, αλλά και για το βαθμό εφαρμογής αυτής από τις υπό εξέταση χώρες (Γαλλία, Ην. Βασίλειο, Γερμανία και Ελλάδα), όπως θα δούμε στο κεφ. 6:

1. **Υιοθέτηση ενός συστήματος ευανάγνωστων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών καθώς και εφαρμογή του Παραρτήματος Διπλώματος**, ούτως ώστε να προωθηθεί η απασχολησιμότητα των Ευρωπαίων πολιτών και ο διεθνής ανταγωνισμός του ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης.
2. **Υιοθέτηση ενός συστήματος που θα βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, προπτυχιακό και μεταπτυχιακό**. Η πρόσβαση στο δεύτερο κύκλο θα πραγματοποιείται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου ο οποίος θα έχει διάρκεια τουλάχιστον τριών ετών. Το πτυχίο που απονέμεται μετά την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου πρέπει να έχει ανταπόκριση στην αγορά εργασίας. Ο δεύτερος κύκλος θα οδηγεί στο μεταπτυχιακό κύκλο ή/και σε διδακτορικό τίτλο σπουδών<sup>24</sup>.
3. **Καθιέρωση ενός συστήματος πιστωτικών μονάδων – όπως το ECTS-** ως ικανού μέσου για την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών. Πιστωτικές μονάδες θα μπορούν επίσης να αποκτηθούν σε μη πανεπιστημιακό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης και της δια βίου εκπαίδευσης με την προϋπόθεση ότι θα αναγνωρίζονται από τα πανεπιστήμια προς τα οποία απευθύνονται.
4. **Προώθηση της κινητικότητας με την άρση των εμποδίων για την αποτελεσματική άσκηση της ελεύθερης μετακίνησης** ιδιαίτερα όσον αφορά: (α) τους φοιτητές σε σχέση

---

<sup>24</sup> Ακόμα δε γίνεται αναφορά σε τρεις κύκλους σπουδών. Ωστόσο, ο κύκλος των διδακτορικών σπουδών θα θεωρηθεί ο τρίτος κύκλος σπουδών, γι' αυτό και αργότερα γίνεται λόγος για υιοθέτηση του συστήματος των τριών κύκλων σπουδών. Επίσης, να σημειωθεί ότι ούτε εδώ, ούτε πριν, στη συνθήκη της Σορβόνης δε γίνεται σαφής αναφορά στη διάρκεια των κύκλων σπουδών, δηλαδή τα 3-5-8 έτη.

με την πρόσβαση σε ευκαιρίες σπουδών και κατάρτισης και άλλες παρεμφερείς υπηρεσίες (β) τους καθηγητές, ερευνητές και το διοικητικό προσωπικό, με την αναγνώριση και συνεκτίμηση των περιόδων ερευνητικής, διδακτικής και επιμορφωτικής δραστηριότητας, που έχουν αναπτύξει στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, χωρίς να θίγονται τα νομικώς κατοχυρωμένα δικαιώματά τους.

5. **Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη Διασφάλιση Ποιότητας** με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών.
6. **Προώθηση των απαραίτητων ευρωπαϊκών διαστάσεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση**, ειδικά όσον αφορά την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, διαπανεπιστημιακών συνεργασιών, προγραμμάτων κινητικότητας και κοινών προγραμμάτων σπουδών, κατάρτισης και έρευνας.

**Παράγραφος 10:** Μετά την αποδοχή και θέσπιση των αντικειμενικών στόχων οι εκπρόσωποι των ευρωπαϊκών χωρών δεσμεύονται στο πλαίσιο των θεσμικών τους αρμοδιοτήτων να βοηθήσουν στην εγκαθίδρυση του ΕΧΑΕ. Όλα αυτά σημειώνεται ότι θα γίνουν σεβόμενοι τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, των γλωσσών, των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και της Πανεπιστημιακής αυτονομίας. Στην επίτευξη των στόχων θα συμβάλει τόσο η διακυβερνητική συνεργασία, όσο και η συνεργασία με μη κυβερνητικούς οργανισμούς που σχετίζονται, φυσικά, με το χώρο της εκπαίδευσης.

Για άλλη μια φορά επιβεβαιώνεται η δέσμευση για την υλοποίηση των στόχων. Η δέσμευση σε αυτό το σημείο αφορά στη διακρατική (διακυβερνητική) συνεργασία αλλά και σε αυτή με άλλους μη κυβερνητικούς φορείς. Αξίζει να σταθεί κανείς στην αναγνώριση και υπενθύμιση της διαφορετικότητας των πολιτισμών, των γλωσσών και των εκπαιδευτικών συστημάτων που αναγνωρίζεται και γίνεται απολύτως σεβαστός. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η ειδοποιός διαφορά της Διακήρυξης της Μπολόνια με αυτήν της Σορβόνης. Η μεν καθιστά σεβαστή τη διαφορετικότητα, η δε επεδίωκε την εναρμόνιση και τη γένεση ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, για άλλη μια φορά επισημαίνεται η πανεπιστημιακή αυτονομία η οποία γίνεται απολύτως σεβαστή. Η αναφορά στην πανεπιστημιακή αυτονομία δεν είναι τυχαία, καθώς, όπως έχουμε ήδη δει, στη Διακήρυξη διασφαλίζεται ο ρόλος των Πανεπιστημίων και επισημαίνεται η συμβολή τους στην ίδρυση του ΕΧΑΕ.

**Παράγραφος 11:** Σε αυτή τη μόλις δυο γραμμές παράγραφο, γίνεται πρόσκληση προς τα Πανεπιστήμια να απαντήσουν θετικά στο εγχείρημα αυτό και να συμβάλουν στην επιτυχία του.

Όπως είδαμε και παραπάνω (παρ. 4, 6, 7, 10) γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα Πανεπιστήμια στο εγχείρημα ίδρυσης και παγίωσης του ΕΧΑΕ. Οι εκπρόσωποι των ευρωπαϊκών χωρών γνωρίζουν πολύ καλά ότι για την επιτυχία του εγχειρήματος του ΕΧΑΕ είναι απαραίτητη η υποστήριξη εκ μέρους των Πανεπιστημίων. Για το λόγο αυτό σε όλη τη Διακήρυξη διασφαλίζεται η αυτονομία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη συμβολή τους στον ΕΧΑΕ και στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν ως εγγυητές των αλλαγών. Στο σημείο αυτό γίνεται και ξεχωριστή πρόσκληση ώστε να είναι αρωγοί στο έργο που αναλαμβάνουν οι ευρωπαϊκές χώρες. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα λεπτό. Οι εκπρόσωποι γνωρίζουν ότι οι μεγαλύτερες αντιδράσεις θα προέλθουν από τους Πανεπιστημιακούς κόλπους των οποίων τα δικαιώματα και η αυτονομία, η βαρύτητα των τίτλων ενδεχομένως να θεωρηθούν ότι διακυβεύονται, γι' αυτό και πραγματοποιείται αυτός ο λεπτός χειρισμός με το ιδιαίτερο κάλεσμα προς αυτούς.

**Παράγραφος 12:** Στο τέλος της Διακήρυξης επισημαίνεται για άλλη μια φορά ότι ο ΕΧΑΕ υπόκειται σε διαρκείς αλλαγές και ότι είναι μεγάλη η ανάγκη για εποπτεία και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες. Γι' αυτό το λόγο αποφασίζεται η συνάντηση σε δύο χρόνια για την αξιολόγηση της προόδου στο χώρο και για τη λήψη νέων αποφάσεων.

Η Διακήρυξη ολοκληρώνεται με την υπενθύμιση των διαρκών αλλαγών που πραγματοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, κάνοντας σαφή την ανάγκη για λήψη αποφάσεων και μέτρων. Βάσει αυτού, δεσμεύονται να ξανασυναντηθούν σε δυο χρόνια για να αξιολογήσουν την πρόοδο τους και βάσει αυτής να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα και αποφάσεις.

Συνολικά οι 29 χώρες που υπέγραψαν τη Συνθήκη είναι οι εξής: Αυστρία, Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα), Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, Ηνωμένο Βασίλειο.

Η Διακήρυξη ολοκληρώνεται με την παράθεση των χωρών που υπέγραψαν τη συνθήκη. Σημαντικό είναι ότι η Συνθήκη συνυπογράφηκε και από την Ελλάδα, από τον τότε υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη (1996-2000).

## 5.2 Ανάλυση της Διακήρυξης της Μπολόνια ανά άξονα

Έχοντας ολοκληρώσει την ανάλυση της Συνθήκης ανά παράγραφο θα περάσουμε στην ανάλυση της συνθήκης ανά άξονα. Είδαμε και στο κεφ. 3 της μεθοδολογίας ότι η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να γίνει με την παραγωγική ή την επαγωγική μέθοδο (Κυριαζή, 1999). Εδώ οι άξονες δεν προϋπήρχαν, αλλά δημιουργήθηκαν μετά την προσεχτική ανάγνωση και ανάλυση της συνθήκης που προηγήθηκε, επομένως, ακολουθήθηκε η επαγωγική μέθοδος. Οι άξονες παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω. Μετά την απλή παράθεση τους, θα δούμε διεξοδικά σε ποια σημεία η Συνθήκη περιστρέφεται γύρω από αυτούς.

*Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινείται η Συνθήκη της Μπολόνια είναι οι ακόλουθοι:*

1. *Ρόλος Ευρώπης*
2. *Προκλήσεις εποχής*
3. *Πολιτισμός*
4. *Στόχος και Μέσα για την επίτευξη του στόχου*
5. *Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: ρόλος*
6. *Δέσμευση χωρών*

### 1. *Ρόλος Ευρώπης.*

Η αναφορά στην Ευρώπη και στο ρόλο που αυτή καλείται να διαδραματίσει πραγματοποιείται σε διάφορα σημεία της Διακήρυξης. Αρχικά στην παρ. 1 γίνεται λόγος για τη διεύρυνση της και τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που βρίσκεται σε εξέλιξη. Η Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, αναφέρεται ότι προϋποθέτει την ανάπτυξη περισσότερων διαστάσεων της Ευρώπης, επομένως και της εκπαίδευσης: «Οι προοπτικές της διεύρυνσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε συνδυασμό με τις όλο και πιο βαθιές σχέσεις που αναπτύσσονται με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, δίνουν στην πραγματικότητα αυτή ακόμα ευρύτερες διαστάσεις. [...] η οποία θα οικοδομηθεί με την αξιοποίηση αλλά και την περαιτέρω ενδυνάμωση όλων των διαστάσεών της, δηλαδή της πνευματικής, της πολιτιστικής, της κοινωνικής, αλλά και της επιστημονικής και τεχνολογικής διάστασης». Εν συνεχεία η Ευρώπη καλείται να λάβει το ρόλο της *Ευρώπης της Γνώσης* (παρ. 2). Η Ευρώπη της Γνώσης συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ατομική και κοινωνική πρόοδο: «Η Ευρώπη της Γνώσης αναγνωρίζεται ευρέως σήμερα ως ένας αναντικατάστατος παράγων για την κοινωνική και την ατομική πρόοδο».



Επιπρόσθετα, η Ευρώπη της γνώσης θα παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη και της κατανόησης του κοινού παρελθόντος με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς «...ως μία απαραίτητη συνιστώσα για την παγίωση αλλά και τον εμπλουτισμό των αξιών και της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη. Η Ευρώπη της Γνώσης θα δώσει στους πολίτες της τις απαραίτητες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας, συνειδητοποιώντας παράλληλα τις κοινές αξίες που μοιράζονται και τον κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο στον οποίο ανήκουν».

## **2. Προκλήσεις εποχής.**

Η αναφορά στις αλλαγές που πραγματοποιούνται εντός και εκτός Ευρώπης γίνεται σε διάφορα σημεία. Η κατάσταση δίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Ασαφής αναφορά υπάρχει στην παρ. 2 «Η Ευρώπη της Γνώσης θα δώσει στους πολίτες της τις απαραίτητες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας».

Στη συνέχεια, η ανάγκη για εξασφάλιση της διατήρησης της ειρήνης, που αποτελεί αναγκαιότητα, δίνεται με το παράδειγμα της Ν.Α. Ευρώπης (παρ. 3) «Η ύψιστη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής συνεργασίας για την ανάπτυξη και για την ενδυνάμωση σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών αναγνωρίζεται σήμερα παγκοσμίως. Και αυτό αποκτά ξεχωριστή σημασία εν όψει και της κατάστασης που επικρατεί στη Νοτιοανατολική Ευρώπη».

Αναφορά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες αλλά και τις εξελίξεις στον επιστημονικό χώρο γίνεται και στην παρ. 6: «...η ανεξαρτησία και η αυτονομία των πανεπιστημίων αποτελούν εγγύηση ότι τα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας θα προσαρμόζονται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, στις επιταγές της κοινωνίας και στις εξελίξεις της επιστημονικής γνώσης».

Τέλος, αναφορά στις προκλήσεις της εποχής πραγματοποιείται και στο τέλος της διακήρυξης(παρ. 12):«Με την πεποίθηση ότι η καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης απαιτεί σταθερή υποστήριξη, συνεχή εποπτεία και προσαρμογή στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες».

## **3. Πολιτισμός**

Αναφορά στον πολιτισμό γίνεται σε αρκετά σημεία της Διακήρυξης. Στην παρ. 1 επισημαίνεται η ανάγκη ανάπτυξης όλων των διαστάσεων της Ευρώπης, άρα και του πολιτισμού: «Στο μεταξύ, όλο και ευρύτερα τμήματα του πολιτικού και ακαδημαϊκού κόσμου, αλλά και της κοινής γνώμης, συνειδητοποιούν την ανάγκη για μία Ευρώπη πιο ολοκληρωμένη και με ακόμα ευρύτερες προοπτικές,

η οποία θα οικοδομηθεί με την αξιοποίηση αλλά και την περαιτέρω ενδυνάμωση όλων των διαστάσεων της, δηλαδή της πνευματικής, της πολιτιστικής, της κοινωνικής, αλλά και της επιστημονικής και τεχνολογικής διάστασης».

Αναφορά στα κοινά σημεία και τις κοινές αξίες των χωρών της Ευρώπης γίνεται στην παρ. 2: «Η Ευρώπη της Γνώσης αναγνωρίζεται ευρέως σήμερα ως ένας αναντικατάστατος παράγων για την κοινωνική και την ατομική πρόοδο και ως μία απαραίτητη συνιστώσα για την παγίωση αλλά και τον εμπλουτισμό των αξιών και της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη. Η Ευρώπη της Γνώσης θα δώσει στους πολίτες της τις απαραίτητες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας, συνειδητοποιώντας παράλληλα τις κοινές αξίες που μοιράζονται και τον κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο στον οποίο ανήκουν.».

Στην παρ. 8 δίνεται ένα κριτήριο αξιολόγησης των πολιτισμών: «Το σφρίγος και οι δυνατότητες επιρροής κάθε πολιτισμού μπορούν να μετρηθούν από την έλξη που ασκεί ο πολιτισμός του στις άλλες χώρες. Πρέπει να εξασφαλίζουμε ένα ευρωπαϊκό σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης που θα ασκεί σε ολόκληρο τον κόσμο έλξη ανάλογη με αυτήν που ασκούν οι εξαιρετικές πολιτισμικές και επιστημονικές παραδόσεις μας».

Τέλος, στην παρ. 10 γίνεται λόγος για την πολυπολιτισμικότητα της Ευρώπης: «Με τη Διακήρυξη αυτή, επομένως, δηλώνουμε τη βούλησή μας να φτάσουμε σε αυτούς τους στόχους ώστε να εδραιώσουμε τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, μέσα στο πλαίσιο των θεσμικών δυνατοτήτων μας και με πλήρη σεβασμό στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, των γλωσσών, των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μας και στην αυτονομία των πανεπιστημίων».

#### **4. Στόχος και Μέσα για την επίτευξη του στόχου**

Οι στόχοι και τα μέσα για την επίτευξη του στόχου ορίζονται στη Συνθήκη σε διάφορα σημεία. Σύμφωνα με την παρ. 4 η Διακήρυξη στοχεύει: «...στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, που θα αποτελέσει το κλειδί για την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, αλλά και για την συνολική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ηπείρου».

Ακολουθώντας, σύμφωνα με την παρ. 7: «Η πορεία έχει δρομολογηθεί προς τη σωστή κατεύθυνση και με ουσιαστικούς στόχους. Η διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας και πληρέστερης συγκρισιμότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης απαιτεί ωστόσο διαρκή προσπάθεια [...]. Για τις πρωτοβουλίες που πρέπει να αναλάβουμε για το σκοπό αυτό, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες οι

προτάσεις που προέκυψαν από την ακαδημαϊκή συνάντηση της 18ης Ιουνίου η οποία συγκέντρωσε διακεκριμένους ειδικούς και ακαδημαϊκούς από όλες τις χώρες μας».

Στόχος ακόμα αποτελεί η αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης (παρ. 8): «Πρέπει ιδιαίτερα να προσέξουμε τον στόχο που αφορά στη βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης [...] Πρέπει να εξασφαλίζουμε ένα ευρωπαϊκό σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης που θα ασκεί σε ολόκληρο τον κόσμο έλξη ανάλογη με αυτήν που ασκούν οι εξαιρετικές πολιτισμικές και επιστημονικές παραδόσεις μας».

Επίσης, ορίζονται και τα μέσα για την υλοποίηση των στόχων στην παρ. 9: « Καθώς Επιβεβαιώνουμε την υποστήριξή μας στις γενικές αρχές που τέθηκαν με τη Διακήρυξη της Σορβόνης, δεσμευόμαστε να συντονίσουμε τις πολιτικές μας ώστε να επιτύχουμε βραχυπρόθεσμα, και σε κάθε περίπτωση μέσα στην πρώτη δεκαετία της τρίτης χιλιετηρίδας, τους ακόλουθους στόχους, οι οποίοι θεωρούμε ότι έχουν πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και για την προώθηση του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο».

Οι 6 αντικειμενικοί στόχοι που τίθενται είναι:

- (α) υιοθέτηση ευανάγνωστων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών και του Παραρτήματος Διπλώματος
- (β) εισαγωγή ενός συστήματος που θα βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών
- (γ) καθιέρωση ενός συστήματος μονάδων, όπως οι ECTS
- (δ) υποστήριξη της κινητικότητας των φοιτητών, των καθηγητών, των ερευνητών και του διοικητικού προσωπικού
- (ε) προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη Διασφάλιση Ποιότητας
- στ) προώθηση των ευρωπαϊκών διαστάσεων στην εκπαίδευση (αναφορικά με την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας).

## **5. Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: ρόλος**

Γενική αναφορά για το ρόλο της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη διατήρηση της Ειρήνης πραγματοποιείται στην παρ. 3: «Η ύψιστη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής συνεργασίας για την ανάπτυξη και για την ενδυνάμωση σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών αναγνωρίζεται σήμερα παγκοσμίως».

Ο καταλυτικός ρόλος των Πανεπιστημίων επιβεβαιώνεται στην παρ. 4: «Η Διακήρυξη της Σορβόνης της 25ης Μαΐου 1998, η οποία διέπεται από τις προαναφερθείσες αρχές, τόνισε ιδιαίτερα

τον κεντρικό ρόλο των πανεπιστημίων στην ανάπτυξη της μορφωτικής διάστασης της Ευρώπης». Έπειτα, στην παρ. 6 γίνεται αναφορά στη θετική διάθεση των Ανώτατων Ιδρυμάτων να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και να διαδραματίσουν ρόλο στις εξελίξεις. Τα ίδια μάλιστα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προπύργια της ανεξαρτησίας και αυτονομίας, ορίζονται από τη Διακήρυξη εγγυητές των αλλαγών βάσει των κοινωνικών συνθηκών και των επιστημονικών αναγκών (παρ. 6): «Τα Ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από την πλευρά τους έχουν αποδεχθεί την πρόκληση και έχουν ήδη αναλάβει ένα κύριο ρόλο στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, κάτι που έρχεται ως επακόλουθο και των θεμελιωδών αρχών που διατυπώθηκαν στην Magna Charta Universitatum της Μπολόνια το 1988. Αυτό άλλωστε έχει και τη μεγαλύτερη σημασία σήμερα, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η ανεξαρτησία και η αυτονομία των πανεπιστημίων αποτελούν εγγύηση ότι τα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας θα προσαρμόζονται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, στις επιταγές της κοινωνίας και στις εξελίξεις της επιστημονικής γνώσης.

Επίσημο κάλεσμα να υπάρξουν αρωγοί στο εγχείρημα που αναλαμβάνουν οι χώρες της Ευρώπης γίνεται, τέλος, στην παρ. 11: «Αναμένουμε ότι τα πανεπιστήμια θα ανταποκριθούν άμεσα και θετικά και θα συμβάλουν ενεργά στην επιτυχία της προσπάθειάς μας».

## 6. Δέσμευση χωρών

Η δέσμευση των χωρών στο περιεχόμενο της Διακήρυξης επιβεβαιώνεται σε πολλά σημεία.

Στην παρ. 5: «Αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες έχουν αποδεχθεί την πρόσκληση να αναλάβουν τη δέσμευση για την πραγμάτωση των στόχων που τίθενται στη Διακήρυξη, είτε προσυπογράφοντας την είτε εκφράζοντας τη συμφωνία τους επί της αρχής».

Στη συνέχεια στην παρ. 9: «Καθώς Επιβεβαιώνουμε την υποστήριξή μας στις γενικές αρχές που τέθηκαν με τη Διακήρυξη της Σορβόνης, δεσμευόμαστε να συντονίσουμε τις πολιτικές μας ώστε να επιτύχουμε βραχυπρόθεσμα [...]», και στην παρ. 10: «Με τη Διακήρυξη αυτή, επομένως, δηλώνουμε τη βούλησή μας να φτάσουμε σε αυτούς τους στόχους ώστε να εδραιώσουμε τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, μέσα στο πλαίσιο των θεσμικών δυνατοτήτων μας [...]».

Η ανταπόκριση των χωρών στο κάλεσμα αυτό μάλιστα υπήρξε άμεση (παρ. 5) «Το περιεχόμενο μάλιστα αρκετών μεταρρυθμίσεων που θεσμοθετήθηκαν στο μεταξύ στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης δείχνει την αποφασιστικότητα αρκετών Κυβερνήσεων να δράσουν άμεσα προς την κατεύθυνση αυτή».

### 5.3 Συμπεράσματα ανάλυσης ανά άξονα

Το πολιτικό αυτό κείμενο περιστρέφεται, όπως είδαμε, γύρω από τους άξονες *Ανώτατη Εκπαίδευση, Ευρώπη, πολιτισμός, προκλήσεις εποχής* πάνω στους οποίους ορίζει τους στόχους και τα μέσα για την υλοποίησή τους.

Όλο το κείμενο διατρέχεται από αναφορές στις συνθήκες και τις προκλήσεις της εποχής, ώστε να εντυπωθεί η ανάγκη για τη λήψη αποφάσεων (παρ. 2, 3, 6, 12). Επίσης, επιβεβαιώνεται διαρκώς η δέσμευση των χωρών στο περιεχόμενο της Διακήρυξης (παρ. 5., 9, 10) στις αρχές που θέτει και στην υλοποίηση των στόχων (παρ. 4, 7, 8, 9). Ακόμα, γίνεται φανερή η προσπάθεια να λάβουν με το μέρος τους τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, γι' αυτό και σε πολλά σημεία γίνεται αναφορά στην αυτονομία που διατηρούν τα ιδρύματα, στο ρόλο που έχουν διαδραματίσει και σε αυτόν που καλούνται να παίξουν (παρ. 3, 6, 11). Πολύ έξυπνα θυμίζουν ότι πρώτα αυτά επεσήμαναν την ανάγκη για αλλαγές (με τη Magna Charta Universitarum) θέλοντας ενδεχομένως να προλάβουν αντιδράσεις προς το εγχείρημα αυτό).

Αξίζει να παρατηρήσει κανείς ότι στην αρχή και στο τέλος της Διακήρυξης γίνεται αναφορά στον πολιτισμό. Στην παρ. 2 δίνεται έμφαση στα κοινά σημεία του ευρωπαϊκού πολιτισμού και στην ανάγκη ανάπτυξης της ευρωπαϊκής ταυτότητας (παρ. 2). Η πολυπολιτισμικότητα της Ευρώπης επισημαίνεται μόλις στην παρ. 12 στα πλαίσια του πλήρους σεβασμού (παρ. 10). Σημαντική είναι και η διάσταση που δίνεται στον πολιτισμό και στην αξιολόγησή του βάσει της ελκυστικότητας του (παρ. 8). Όπως ειπώθηκε, η διάσταση αυτή του πολιτισμού εξυπηρετεί τις ανάγκες της Διακήρυξης, καθώς θέλει να προτάξει την ανάγκη ανάπτυξης της διεθνούς ανταγωνιστικότητας, όχι πάνω σε μια οικονομική βάση, όπως θα αναμενόταν, αλλά σε μια πολιτιστική.

Χαρακτηριστικό είναι ότι σε όλη τη Διακήρυξη δεν υπάρχουν όροι οικονομίας και αγοράς με εξαίρεση την αναφορά στον όρο «ανταγωνιστικότητα» στον οποίο γίνεται αναφορά σε δυο σημεία. Στην παρ. 8 όπου, όπως είδαμε και στην ανάλυση της σχετικής παραγράφου, η ανταγωνιστικότητα συνδέεται με τον πολιτισμό και, κατόπιν, στον (α) αντικειμενικό στόχο όπου γίνεται λόγος για τη διεθνή ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης «με στόχο την προώθηση της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης». Η αναφορά στην «αγορά εργασίας» γίνεται μόλις στο (β) αντικειμενικό στόχο. Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου θα περίμενε κανείς να συναντήσει όρους οικονομίας της αγοράς,

συναντά όρους σχετικούς με τον πολιτισμό (παρ. 1 «[...] συνειδητοποιούν την ανάγκη για μία Ευρώπη πιο ολοκληρωμένη και με ακόμα ευρύτερες προοπτικές, η οποία θα οικοδομηθεί με την αξιοποίηση αλλά και την περαιτέρω ενδυνάμωση όλων των διαστάσεών της, δηλαδή της πνευματικής, της μορφωτικής, της κοινωνικής, αλλά και της επιστημονικής και τεχνολογικής διάστασης»). Το ίδιο συμβαίνει και λίγο αργότερα όπου στην αναφορά στις προκλήσεις της εποχής που δε γίνεται καμία αναφορά στην οικονομία (παρ. 2) «Η Ευρώπη της Γνώσης θα δώσει στους πολίτες της τις απαραίτητες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας, συνειδητοποιώντας παράλληλα τις κοινές αξίες που μοιράζονται και τον κοινό κοινωνικό και μορφωτικό χώρο στον οποίο ανήκουν» αλλά και λίγο αργότερα (παρ. 6) «η αυτονομία των πανεπιστημίων αποτελούν εγγύηση ότι τα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας θα προσαρμόζονται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, στις απαιτήσεις της κοινωνίας και στην εξέλιξη και την πρόοδο της επιστημονικής γνώσης». Αντίθετα συναντάμε τους όρους «κινητικότητα, απασχολησιμότητα» στην (παρ. 4). Ο όρος «απασχολησιμότητα» απαντά και στον (α) αντικειμενικό στόχο, ενώ ο όρος «κινητικότητα» απαντά στο (γ), (δ) και (ε) στόχο.

## 5.4 Συνολικές παρατηρήσεις

Η Διακήρυξη επιχειρεί να δώσει μια κοινή απάντηση στα κοινά ευρωπαϊκά προβλήματα. Η Διακήρυξη δεν είναι απλώς μια πολιτική θέση, αλλά μια δεσμευτική συναίνεση σε ένα πρόγραμμα δράσης. Το πρόγραμμα δράσης έχει ένα σαφή κοινό στόχο, να δημιουργήσει έναν τέτοιο χώρο Ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε να προωθήσει την απασχολησιμότητα και την κινητικότητα των πολιτών και να αυξήσει τη διεθνή ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, με πολύτιμο «όπλο» για την επίτευξη του ένα σύνολο από αντικειμενικούς στόχους που ορίζονται στη Διακήρυξη.

Μετά τις αντιδράσεις από τη Συνθήκη της Σορβόνης, τα κράτη αντιλήφθηκαν ότι για να προωθήσουν τις αλλαγές στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, έπρεπε να ακολουθήσουν λεπτούς χειρισμούς. Και ενώ στη Συνθήκη της Σορβόνης κυριαρχούσαν όροι όπως «αγορά εργασίας, ανταγωνιστικότητα, οικονομία», αυτοί βλέπουμε σχεδόν να εκλείπουν ένα χρόνο μετά, στη Διακήρυξη της Μπολόνια<sup>25</sup>. Αντί αυτών συναντάμε όρους όπως «Ευρώπη της Γνώσης, πολιτισμός, ελκυστικότητα, κινητικότητα, απασχολησιμότητα». Εύηχες λέξεις που δεν επιφέρουν τις αντιδράσεις της Σορβόνης, αφού οι αλλαγές που θα πραγματοποιηθούν θα γίνουν στο όνομα της ανάπτυξης των περαιτέρω διαστάσεων της Ευρώπης, της συνειδητοποίησης των κοινών σημείων των λαών της Ευρώπης (παρ. 1 και 2), και της υποχρέωσης να φανούν άξιοι συνεχιστές της παράδοσης που κουβαλούν (παρ. 8)...

---

<sup>25</sup> Διαφορές από πλευράς περιεχομένου της Διακήρυξης της Μπολόνια με αυτό της Σορβόνης (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004): το κείμενο της Σορβόνης αναφέρεται στην αγορά εργασίας, το διεθνή ανταγωνισμό και την παγκοσμιοποίηση. Από την άλλη, η διακήρυξη της Μπολόνια κάνει λόγο για «κοινωνική και ανθρώπινη ανάπτυξη», «ευρωπαϊκή ιθαγένεια», «κοινό κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο», «τη σταθερότητα, την ειρήνη και τη δημοκρατία»... Η ελαστικότητα της Διακήρυξης της Μπολόνια σε σχέση με αυτήν της Σορβόνης έγκειται στις εξής φράσεις:

- «Η δημιουργία μιας μεγαλύτερης συμβατότητας και συγκρισιμότητας μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (παρ. 7, Μπολόνια) σε αντίθεση με «ένα σύστημα φαίνεται να ξεπροβάλλει...» (παρ. 5 Σορβόνη)

- «αναλαμβάνουμε να συντονίσουμε τις πολιτικές μας» (παρ. 9, Μπολόνια) αντικαθιστώντας την προηγούμενη φράση «τη θέληση για την ανάπτυξη πολιτικών» (προτελευταία παρ. στη διακήρυξη της Σορβόνης).

- «ο πρώτο κύκλος, μιας διάρκειας, τουλάχιστον τριών ετών» (Διακήρυξη Μπολόνια) αφήνει περιθώρια για τη διάρκεια του πρώτου κύκλου σπουδών.

Τέλος, στο κείμενο της Μπολόνια γίνεται σαφής αναφορά στο προτεινόμενο σύστημα των πιστωτικών μονάδων και στη θέσπιση ενός Συμπληρώματος Πτυχίου (Diploma Supplement).

Στη Διακήρυξη της Μπολόνια ορίζεται το πρόβλημα με δεδομένες τις προκλήσεις της εποχής, κοινοποιείται η δέσμευση των χωρών να συνεργαστούν για να αντιμετωπίσουν από κοινού τα κοινά τους προβλήματα και τίθενται σαφείς στόχοι. Η συναίνεση και δέσμευση στο περιεχόμενο της Διακήρυξης μπορεί να είναι εθελοντική, αλλά ποιο κράτος μπορεί να μείνει πίσω στις εξελίξεις που βλέπει να λαμβάνουν χώρα από την πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης και πόσο μάλλον από τις κραταιές χώρες; Ωστόσο, από τη στιγμή που συναινούν και υπογράφουν τη Διακήρυξη δεσμεύονται να προχωρήσουν σε αλλαγές συμβατές με το περιεχόμενο της Διακήρυξης, του κοινού στόχου και των επιμέρους αντικειμενικών στόχων. Τα κράτη, σύμφωνα με τη Διακήρυξη, σέβονται την αρχή της κυριαρχίας και δεν επεμβαίνει κανένα στα εσωτερικά θέματα του άλλου. Η μορφή της συνεργασίας είναι διακυβερνητική και εθελοντική. Δεν υπάρχει κάποια ανώτερη μορφή διακυβέρνησης στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, καθώς όλα τα κράτη είναι ισότιμα και οι αποφάσεις λαμβάνονται ομόφωνα. Οι στόχοι τέθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο και προσδιορίζονται κάποια μέσα για την επίτευξη τους, αλλά το κάθε κράτος μόνο του ορίζει τον ακριβή τρόπο υλοποίησης τους. Τα 29 κράτη δεσμεύτηκαν στην επίτευξη αυτών, ώστε να διαμορφώσουν συμβατά και συγκρίσιμα συστήματα, και όχι εναρμονισμένα, όπως είχε τεθεί, στην Συνθήκη της Σορβόνης. Γίνεται λόγος για συμβατότητα και για συγκρισιμότητα των συστημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης και όχι για «εναρμόνιση», κάτι που φάνηκε να ενοχλεί αρκετά κάποια κράτη μέλη γι' αυτό και δεν υπήρξε καθόλου χρήση αυτού του όρου σε όλη τη Συνθήκη της Μπολόνια (De Wit, 2000). Η Διακήρυξη, όπως αναφέρεται στο κείμενο, ανοίγει νέους δρόμους τονίζοντας την ανάγκη της Ανώτατης Εκπαίδευσης να γίνει πιο ελκυστική σε όλους τους φοιτητές ανά την υφήλιο. Έτσι, προσφέρει ένα ακόμα κίνητρο, ώστε να κινηθούν τα κράτη προς την κατεύθυνση ενός συνεκτικού ευρωπαϊκού συστήματος, και έμμεσα καλεί τα ευρωπαϊκά ιδρύματα να ανταγωνιστούν μεταξύ τους πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι στο παρελθόν για την προσέλκυση φοιτητών και την αύξηση της επιρροής τους στο διεθνή ανταγωνισμό των Πανεπιστημίων.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι αυτό που επιχειρούσε να κάνει τόσα χρόνια η ΕΕ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, να αναπτύξει δηλαδή μια ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, γίνεται πλέον τόσο αβίαστα, μόλις ένα χρόνο μετά τη Συνθήκη της Σορβόνης. Και ενώ είδαμε τα μικρά και προσεχτικά βήματα που γίνονταν στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής (στο κεφ. 1), βλέπουμε τώρα τα ευρωπαϊκά κράτη να αλλάζουν στάση στο θέμα αυτό και να υπογράφουν μια Διακήρυξη οικειοθελώς, ώστε να προβούν σε μεγάλες αλλαγές στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από εκεί που προέτασσαν τις διαφορές τους και η εκπαίδευση φαινόταν ένας χώρος στην αποκλειστική



αρμοδιότητα των κρατών, άρρηκτα συνδεδεμένος με την εθνική ταυτότητα κάθε κράτους, βλέπουμε να προτάσσεται η ανάγκη προώθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και των κοινών σημείων των πολιτισμών. Βέβαια, τα κράτη έχουν ήδη αντιληφθεί τις δυσκολίες που υπήρχαν στην Ευρώπη της οποίας η αγορά εργασίας ήταν ανοιχτή, αλλά υπήρχαν τεράστια εμπόδια στην αναγνώριση των διπλωμάτων. Μπροστά σε αυτά τα προβλήματα, που αναλύσαμε διεξοδικά παραπάνω (4.3), οι χώρες φάνηκαν πρόθυμες να παραμερίσουν τις διαφορές τους και να αφήσουν στην άκρη τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, ώστε να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές απαιτήσεις των καιρών... Το νέο στοιχείο, λοιπόν, που φέρνει η Μπολόνια είναι η επιθυμία των χωρών να συνεργαστούν και να δουλέψουν σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε ένα θέμα που φαινόταν ως τότε να αφορά στην αποκλειστική δικαιοδοσία των κρατών.

Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι η Διακήρυξη είναι ένα ευσύνοπτο, μεστό πολιτικό κείμενο, προσεχτικά διατυπωμένο σε δομή και λεξιλόγιο, απευθυνόμενο στη λογική και στο θυμικό προκειμένου να επιτύχει το σκοπό της. Τα μηνύματα καταγράφονται άμεσα είτε υφέρπουν σε πολλά σημεία π.χ. οι οικονομικοί όροι εννοούνται χωρίς να παρατίθενται. Συντάχθηκε την κατάλληλη στιγμή, από τους κατάλληλους ανθρώπους και προτάθηκε με το σωστό τρόπο (εθελοντικά) στα σωστά άτομα. Σε αυτό μπορεί να αποδοθεί η διεθνής απήχηση της και η ολοένα αυξανόμενη προσέλευση χωρών (από 29 σε 45 χώρες τα επόμενα χρόνια)<sup>26</sup>, ευρωπαϊκών και μη, που επιθυμούν «οικειοθελώς» να δεσμευτούν στο περιεχόμενο της. Έχοντας αναλύσει το κείμενο της Διακήρυξης ως πολιτικό κείμενο, θα περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο να εξετάσουμε πώς η Διακήρυξη επηρέασε την Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη. Θα ερευνήσουμε, δηλαδή, σε ποιο βαθμό υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν όσα προτάθηκαν στη Διακήρυξη από τις χώρες που παραδοσιακά αντιπροσώπευαν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Γαλλία, Γερμανία, Ην. Βασίλειο- και φυσικά και από την Ελλάδα) και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν τελικά οι στόχοι της Συνθήκης.

---

<sup>26</sup> Οι στόχοι της Μπολόνια αναδιαμορφώθηκαν τα επόμενα χρόνια στην Πράγα (2001) το Βερολίνο (2003), στο Μπέργκεν (2005), στο Λονδίνο (2007) και το Λούβεν (2009).

#### 6.1 Κριτήρια σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων

Στο 2ο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των αντιπροσωπευτικών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Γαλλίας, του Ην. Βασιλείου, της Γερμανίας και της Ελλάδας. Εκεί κατέστη σαφές ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη χαρακτηριζόταν από ποικιλομορφία η οποία γινόταν αντιληπτή σε πολλά επίπεδα: οργάνωσης, διοίκησης, σχέσης κράτους- εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ιδεολογίας. Έχοντας ήδη εξετάσει τη δυσκολία δημιουργίας και εδραίωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (κεφ. 1), το γεγονός αυτό ενδεχομένως να μην προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση. Η Συνθήκη της Μπολόνια, είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ. 5), αποτελεί σταθμό στην πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στην εξέλιξη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς είδαμε τις ευρωπαϊκές χώρες για πρώτη φορά οικειοθελώς να συναινούν στην προώθηση αλλαγών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η συγκρισιμότητα και η συμβατότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων με σκοπό να αυξηθεί η ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης της Γνώσης διεθνώς.

Στο παρόν κεφάλαιο θα περάσουμε στο δεύτερο άξονα ανάλυσης της έρευνάς μας, να εντοπίσουμε τις αλλαγές που προκλήθηκαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση τους στόχους που τέθηκαν στη Συνθήκη της Μπολόνια μέχρι σήμερα, το 2010, όπου και αποτελεί το χρονικό όριο που έθεσαν οι Υπουργοί Παιδείας πριν από ένδεκα χρόνια. Θα εξετάσουμε δηλαδή ποιοι στόχοι από αυτούς που τέθηκαν στη Συνθήκη επιτεύχθηκαν και σε ποιο βαθμό εφαρμόστηκαν όσα προτάθηκαν από τους υπουργούς των ευρωπαϊκών κρατών στα ανώτατα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Με άλλα λόγια σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκε η συμβατότητα και συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η σύγκριση θα πραγματοποιηθεί με κριτήριο την υιοθέτηση και εφαρμογή των έξι αντικειμενικών στόχων που είδαμε ότι τέθηκαν στη Διακήρυξη και οι οποίοι αποτέλεσαν το πεδίο δράσης των χωρών (γί αυτό και αναφέρονται και ως «άξονες δράσης»). Επιπλέον, οι αλλαγές αυτές θα συσχετιστούν με αναφορές σε συγκεκριμένους νόμους. Επομένως, θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, και συγκεκριμένα την παραγωγική μέθοδο, καθώς η προσέγγιση θα γίνει με βάση συγκεκριμένους άξονες, τους έξι ορισθέντες στόχους που διατυπώθηκαν στη Διακήρυξη. Μετά την ολοκλήρωση

της παρουσίασης των αλλαγών στις τέσσερις υπό εξέταση ευρωπαϊκές χώρες, ακολουθούν συνολικές αποτιμήσεις και ένας ανακεφαλαιωτικός πίνακας των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν (6.6).

Θυμίζουμε τους έξι αντικειμενικούς στόχους (άξονες δράσης) που θα αποτελέσουν τα κριτήρια μας για τις αλλαγές στην Τριτοβάθμια, και που ορίζονται στη Διακήρυξη της Μπολόνια (1999):

- (α) η υιοθέτηση ευανάγνωστων και συγκρίσιμων τίτλων (καθώς και του Παραρτήματος Διπλώματος)
- (β) η εισαγωγή ενός συστήματος που θα βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών
- (γ) η καθιέρωση ενός συστήματος μονάδων, όπως οι ECTS
- (δ) η υποστήριξη της κινητικότητας των φοιτητών, των καθηγητών, των ερευνητών και του διοικητικού προσωπικού
- (ε) η προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη Διασφάλιση Ποιότητας
- (στ) η προώθηση των ευρωπαϊκών διαστάσεων στην εκπαίδευση (αναφορικά με την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας).

## 6.2 Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Γαλλίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, όπως είδαμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ήταν αντιπροσωπευτικό παράδειγμα συγκεντρωτικού συστήματος. Στο σύστημα αυτό χαρακτηριστική ήταν η διαφοροποίηση σε διάρκεια σπουδών, όσο και η βαρύτητα του τίτλου σπουδών βάσει της Σχολής που τον απένειμε. Έτσι, είδαμε ότι υπήρχαν σχολές μικρής και μακράς διάρκειας, και ότι στις σχολές μακράς διάρκειας υπήρχαν τρεις ξεχωριστές βαθμίδες που απένειμαν διακριτούς τίτλους. Οι Grandes Écoles κατείχαν ξεχωριστή θέση στο σύστημα αυτό που χαρακτηριζόταν από πολυμορφία και πολυπλοκότητα.

Στόχος μας είναι να δούμε ποιες αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας από τη Συνθήκη της Μπολόνια και μετά, και επομένως, σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε ο στόχος που τέθηκε, η συγκρισιμότητα και συμβατότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων ως το 2010 για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης. Σύμφωνα με την Ευρυδίκη (2007)<sup>27</sup> στο σύστημα της τριτοβάθμιας πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από μεταρρυθμίσεις μέσα από ένα σύνολο κανονιστικών κειμένων που εκδόθηκαν από τον Απρίλιο του 2002 και μετά.

*((α), και (β) άξονας δράσης)*

Συγκεκριμένα, το Διάταγμα της 8ης Απριλίου 2002<sup>28</sup> υπήρξε καθοριστικό για την προσαρμογή του γαλλικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δημιουργία του ΕΧΑΕ (Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης). Το διάταγμα αυτό είχε στόχο την εφαρμογή του συστήματος των τριών κύκλων σπουδών (*licencemaster- doctorat*) και προώθησε τη γενικευμένη χρησιμοποίηση του ECTS και του παραρτήματος Διπλώματος. Η παλαιά διάρθρωση των σπουδών βασιζόταν σε τρεις κύριους κύκλους σπουδών (ο πρώτος κύκλος σπουδών περιλάμβανε, όπως είδαμε και στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ένα σύντομο κύκλο διάρκειας δύο ετών που οδηγούσε σε ένα ενδιάμεσο πτυχίο), αλλά δεν ανταποκρινόταν στη διάρθρωση σπουδών που έχει οριστεί στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας. Η νέα διάρθρωση σπουδών βασίζεται σε τρεις κύκλους, σύμφωνα με το μοντέλο της Μπολόνια, με την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών σε σπουδές Bachelor (180 ακαδημαϊκές μονάδες ECTS), Master (120 ακαδημαϊκές μονάδες ECTS, δηλ. 300 ακαδημαϊκές μονάδες μετά το

---

<sup>27</sup> Η παρουσίαση των στοιχείων αναφορικά με τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα της Γαλλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γερμανίας και της Ελλάδας βασίζεται στα στοιχεία της Ευρυδίκης (2007). Στοιχεία αντλούνται και από την Ευρυδίκη (2010). Ωστόσο, παραπομπή θα γίνεται μόνο στις περιπτώσεις που τα στοιχεία αντλούνται από τη δεύτερη πηγή.

<sup>28</sup> Οι συγκεκριμένες νομοθετικές πράξεις της Γαλλίας, όπως και κάθε εξεταζόμενης χώρας παρατίθενται στο Παράρτημα II

*baccalauréat* και PhD (διδακτορικό δίπλωμα). Η μεταρρύθμιση με την υιοθέτηση του συστήματος των τριών κύκλων σπουδών αφορούσε όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ) με εξαίρεση τους κλάδους της ιατρικής και των σπουδών μηχανικών που εξακολουθούν να έχουν τη διάρθρωση ενός κύκλου σπουδών μακράς διάρκειας<sup>29</sup>. Η εισαγωγή αυτού του συστήματος ολοκληρώθηκε με την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 2006 για όλα τα πανεπιστήμια, και για πρώτη φορά και για τις *Grandes Écoles* μετά τις διαπραγματεύσεις μεταξύ των πανεπιστημίων και του κράτους. Μέχρι σήμερα το νέο σύστημα τριών κύκλων εφαρμόζεται σε όλα σχεδόν τα γαλλικά ΑΕΙ και στα περισσότερα προγράμματα σπουδών τους (Ευρυδίκη, 2010). Το ίδιο ισχύει και για το *Παράρτημα Διπλώματος (ΠΔ)* το οποίο εκδίδεται (από το 2008) αυτομάτως και δωρεάν από όλα τα ιδρύματα στη γαλλική και σε μία άλλη γλώσσα που επιλέγει το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Αναφορικά με τον δεύτερο κύκλο σπουδών, με διάταγμα της 25<sup>ης</sup> Απριλίου 2002 καθορίστηκαν οι τρόποι απόκτησης του διπλώματος Master. Τέλος, πραγματοποιήθηκε αναδιάρθρωση των διδακτορικών σπουδών (τρίτου κύκλου σπουδών) τον Απρίλιο του 2002 και τον Αύγουστο του 2006, οι οποίες παρέχονται σε σχολές διδακτορικών σπουδών με απαραίτητη προϋπόθεση την κατοχή διπλώματος Master ή ειδική άδεια για φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει ισοδύναμο επίπεδο σπουδών στο εξωτερικό ή έχουν αναγνωρίσει προηγούμενες γνώσεις. Οι σπουδές αυτές καταλήγουν, κατά κανόνα, μετά από τρία έτη, στην απονομή εθνικού διδακτορικού διπλώματος μετά την υποστήριξη μιας διατριβής. Με το Διάταγμα της 6ης Ιανουαρίου 2005 μάλιστα διευρύνθηκαν οι δυνατότητες προετοιμασίας διδακτορικής διατριβής στο πλαίσιο κοινών διεθνών διαδικασιών εποπτείας διδακτορικών διατριβών (*προώθηση και του (στ) άξονα δράσης*).

#### **((γ) άξονας δράσης)**

Ευρεία χρήση του ECTS για τη μεταφορά και συσώρευση ακαδημαϊκών μονάδων πραγματοποιείται σε όλα τα προγράμματα σπουδών που υπάγονται στο σύστημα των τριών κύκλων με το Διάταγμα της 8<sup>ης</sup> Απριλίου 2002. Να σημειωθεί, τέλος, ότι οι δημόσιες αρχές θέσπισαν κίνητρα για να γενικευθεί η εφαρμογή του συστήματος τριών κύκλων σπουδών, του ECTS και του Παραρτήματος Διπλώματος (ΠΔ).

#### **((α) και (στ) άξονας δράσης)**

---

<sup>29</sup> Η αναδιάρθρωση των σπουδών αρχιτεκτονικής, οι οποίες στο παρελθόν παρέχονταν σε ένα κύκλο σπουδών μακράς διάρκειας, τέθηκε σε εφαρμογή με τα διατάγματα της 30ής Ιουνίου και της 20ής Ιουλίου 2005.

Στο ίδιο πνεύμα, το Διάταγμα της 11ης Μαΐου 2005 επέκτεινε σε όλα τα επίπεδα σπουδών τη χορήγηση κοινών διπλωμάτων ή διπλών πτυχίων στο πλαίσιο διεθνών εταιρικών σχέσεων.

#### **((δ) άξονας δράσης)**

Σε ό, τι αφορά την προώθηση της κινητικότητας, αν και δεν έχουν σημειωθεί σημαντικά βήματα στον τομέα αυτό, έχουν τεθεί υψηλοί στόχοι, όπως φαίνεται στον πίνακα 2. Έτσι, για την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών της Γαλλίας στο εξωτερικό έχει τεθεί ένας μακροπρόθεσμος στόχος, μέχρι το 2020 το 20% των αποφοίτων να έχουν ολοκληρώσει μέρος των σπουδών τους στο εξωτερικό. Επίσης, έχουν τεθεί και στόχοι για την αύξηση του ποσοστού εισροής διεθνών φοιτητών. Συγκεκριμένα, μέχρι το 2012 επιδιώκεται το 17% των διεθνών φοιτητών να είναι εγγεγραμμένοι σε προγράμματα Master και το 33% αυτών σε προγράμματα διδακτορικών σπουδών (Ευρυδίκη, 2010).

#### **((ε) άξονας δράσης)**

Επίσης, σημαντικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας με την αναδιάρθρωση του συστήματος εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Μέχρι το 2007 οι περιοδικές αξιολογήσεις των προγραμμάτων έρευνας και των προγραμμάτων σπουδών σε εθνικό επίπεδο πραγματοποιούνταν από διαφορετικές αρχές, στο πλαίσιο συμφωνιών που αφορούσαν τα ΑΕΙ. Ο βασικός οργανισμός που πραγματοποιούσε τις αξιολογήσεις ήταν η CNE (*Comite national d'evaluation*- Εθνική Επιτροπή Αξιολόγησης). Η CNE διενεργούσε συνολικές αξιολογήσεις των ιδρυμάτων και τα βοηθούσε ώστε να ασκούν και να αναπτύσσουν την αυτονομία και την ποιότητά τους. Η αξιολόγηση ενός ιδρύματος από την CNE βασιζόταν σε εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) του ιδρύματος.

Από το 2007 το σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης υπέστη πλήρη αναδιάρθρωση με τη δημιουργία του AERES (*Agence d'evaluation de la recherche et de l'enseignement superieur*- Οργανισμός για την Αξιολόγηση της Έρευνας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης) σύμφωνα με το διάταγμα της 3ης Νοεμβρίου 2006. Ο AERES, που είναι ανεξάρτητη διοικητική αρχή, είναι αρμόδιος για τις δραστηριότητες που από το 1984 ασκούσε η CNE (για την αξιολόγηση των ΑΕΙ και των ερευνητικών ιδρυμάτων), καθώς και για όλες τις δραστηριότητες εξωτερικής αξιολόγησης. Η CNE και η CTI (*Commission des Titres d'Ingénieur*- Επιτροπή Τίτλων Σπουδών Μηχανικών) είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA- European Association for Quality Assurance in Higher Education) από το 2000 και το 2005 αντίστοιχα.

Ο AERES, που ανέλαβε τις δραστηριότητες της CNE, είναι, επίσης, μέλος του ENQA και εξακολουθεί μαζί με τον CTI να είναι οι επίσημοι φορείς της Γαλλίας για τη Διασφάλιση Ποιότητας.

Συνεπώς, βάσει όσων προαναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι στη Γαλλία, μετά τη Συνθήκη της Μπολόνια, από το 1999 ως το 2010, πραγματοποιήθηκαν σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κι έγιναν αρκετές προσπάθειες ώστε να εφαρμοστούν οι έξι άξονες δράσης που εισηγήθηκε η Διακήρυξη. Έτσι, το σύστημα σπουδών προσαρμόστηκε στο σύστημα των δύο (και των τριών, όπως προτάθηκε αργότερα) κύκλων σπουδών της Μπολόνια, χορηγεί αυτομάτως το Παράρτημα Διπλώματος και εφαρμόζει το Σύστημα των Πιστωτικών Μονάδων (ECTS). Επίσης, από το 2007 είδαμε ότι έγιναν σημαντικά βήματα στη Διασφάλιση Ποιότητας (με τον AERES). Προσπάθειες έγιναν, επίσης, και για την προώθηση της Κινητικότητας και της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης, ωστόσο δεν επιτεύχθηκαν σε επιθυμητό βαθμό γι' αυτό και επαναπροσδιορίστηκαν οι στόχοι για τα επόμενα χρόνια (ως το 2020), όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.

Συνολικά, θα λέγαμε ότι η Γαλλία υιοθέτησε σε σημαντικό βαθμό τις αρχές και τις προτάσεις της Διακήρυξης της Μπολόνια, και συνέβαλε επιτυχώς στη συμβατότητα και συγκρισιμότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος σε σχέση με το προτεινόμενο σύστημα της Διακήρυξης.

**Η Γαλλία σε σχέση με την εκπλήρωση των έξι αξόνων δράσης της Μπολόνια (1999):**

**Πίνακας 1:**

	<i>Συγκρίσιμοι τίτλοι- Παράρτημα Διπλώματος</i>	<i>3<sup>30</sup> κύκλοι σπουδών</i>	<i>ECTS</i>	<i>Προώθηση Κινητικότητας</i>	<i>Προώθηση Διασφάλισης Ποιότητας</i>	<i>Προώθηση Ευρωπαϊκής Διάστασης Εκπαίδευσης</i>
<i>Γαλλία</i>	√	√	√	;	√	√;

<sup>30</sup> Θυμίζουμε ότι οι δύο κύκλοι της Μπολόνια αναφέρονται ως τρεις, γιατί διαχωρίστηκε ο κύκλος των διδακτορικών σπουδών από τις μεταπτυχιακές σπουδές ως τρίτος κύκλος.

Τα χαρακτηριστικά και οι αλλαγές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας παρατίθενται και στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 2:**

Αριθμός Φοιτητών στην Τριτοβάθμια κατά το ακαδ. έτος 2008/9 Συνήθης ηλικία έναρξης σπουδών	2 231 745  19 ετών
Βασικές ομάδες φοιτητών που αποτελούν αντικείμενο παρακολούθησης ως μέρος της πολιτικής κοινωνικής διάστασης	Οι μη ευνοούμενοι κοινωνικο-οικονομικά φοιτητές
Αριθμός αναγνωρισμένων ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας	4 343
Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας που αποτελεί μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA)	AERES, CTI
Επωνυμία του Φορέα Διασφάλισης Ποιότητας που εντάσσεται στο Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (EQAR)	Όχι
Άλλος εθνικός φορέας διασφάλισης Ποιότητας	Όχι
Αναγνώριση της Συνθήκης της Λισσαβόνας	Επικύρωση Τέθηκε σε ισχύ
Κανονισμός αναγνώρισης προηγούμενων γνώσεων	04 Οκτωβρίου 1999 01 Δεκεμβρίου 1999
Καθεστώς Αναγνώρισης Προηγούμενων Γνώσεων Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων	Νόμος Εκπαίδευσης (Art L 335-5, L 335-6, L613-3 και L613-4) και νόμος εργασίας (art L6111-1) Διάταγμα 85-906 της 23 <sup>ης</sup> Αυγούστου 1985 Διάταγμα 2002-590 της 24 <sup>ης</sup> Απριλίου 2002
Καθεστώς Αναγνώρισης Προηγούμενων Γνώσεων Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων	Νόμιμο Δικαίωμα Υπό ανάπτυξη
Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων σε εφαρμογή	ECTS
Παράρτημα Διπλώματος	Χορηγείται αυτόματα στην πλειοψηφία των μαθητών και δωρεάν στην γλώσσα διδασκαλίας και/ ή σε άλλες επίσημες γλώσσες της ΕΕ.
Σημεία αναφοράς ή/και στόχοι της Κινητικότητας σε εθνικό επίπεδο	Ως το 2020: το 20% των αποφοίτων να έχουν ολοκληρώσει μέρος των σπουδών τους στο εξωτερικό Ως το 2012: το 17% των διεθνών φοιτητών να είναι εγγεγραμμένοι σε προγράμματα Master, μεταξύ των οποίων το 3.1% από τις χώρες του ΟΟΣΑ Το 33% των διεθνών φοιτητών να είναι εγγεγραμμένοι σε προγράμματα διδακτορικών σπουδών μεταξύ των οποίων το 9% από τις χώρες του ΟΟΣΑ
Περιοχές προτεραιότητας προσέλκυσης φοιτητών	Όλες οι χώρες/ περιοχές έχουν την ίδια προτεραιότητα

Πηγή: Ευρυδίκη 2010



### 6.3 Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου

Το Ηνωμένο Βασίλειο, όπως είδαμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκεντρωτικού συστήματος. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανεξάρτητοι, αυτοδιοικούμενοι οργανισμοί που διαθέτουν βάσει Βασιλικού Διατάγματος ή νομοθετικής πράξης του Κοινοβουλίου το δικαίωμα να αναπτύσσουν τα δικά τους προγράμματα σπουδών και να απονέμουν τους δικούς τους τίτλους. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο είδαμε ότι παρέχεται από τα πανεπιστήμια, τα *polytechnics* και τα *colleges*. Από την παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος του Ηνωμένου Βασιλείου έγινε αντιληπτή η μεγάλη ποικιλία τίτλων και η διαφοροποίηση στην αναγνώριση των σπουδών και στη διάρκεια αυτών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστικό ότι το Ηνωμένο Βασίλειο παρείχε τίτλους (το Bachelor και το Master), όμοιους με αυτούς που προτάθηκαν στη Συνθήκη της Μπολόνια. Στις επόμενες παραγράφους, όπως και στην περίπτωση της Γαλλίας θα εξετάσουμε πώς η Συνθήκη της Μπολόνια επηρέασε την Τριτοβάθμια εκπαίδευση του Ην. Βασιλείου, δηλαδή ποιοι άξονες δράσης της Συνθήκης της Μπολόνια υιοθετήθηκαν και σε ποιο βαθμό.

#### ((α) και (β) άξονας δράσης)

Όπως προαναφέρθηκε, η παραδοσιακή διάρθρωση των σπουδών του Ην. Βασιλείου σε τρεις κύκλους ικανοποιούσε τη βασική απαίτηση της Μπολόνια. Έτσι, δε χρειάστηκε η δια νόμου αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών. Ο πρώτος κύκλος σπουδών διαρκούσε και πριν την Μπολόνια, κι έτσι εξακολουθεί να διαρκεί, τρία η τέσσερα έτη. Όπως και στη Γαλλία, έτσι και στο Ηνωμένο Βασίλειο κάποιες σπουδές, όπως της ιατρικής και οδοντιατρικής εξακολουθούν να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια. Συγκεκριμένα, ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα προσόντων διαφόρων επιπέδων, όπως τα Foundation Degrees και τα διπλώματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κάτοχοι αυτών των τίτλων σπουδών μπορούν να ενταχθούν απευθείας στην αγορά εργασίας ή να συνεχίσουν τις ανώτατες σπουδές τους στο δεύτερο ή το τρίτο έτος ενός προγράμματος σπουδών Bachelor, σύμφωνα με όσα πρότεινε και η Συνθήκη της Μπολόνια. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τα διπλώματα Master διάρκειας ενός ή δύο ετών με θεωρητικά μαθήματα και προγράμματα έρευνας. Τέλος, ο τρίτος κύκλος περιλαμβάνει διδακτορικά προγράμματα για την παρακολούθηση των οποίων απαιτείται συνήθως δίπλωμα Master. Για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου απαιτούνται συνήθως τρία έως τέσσερα έτη πλήρους φοίτησης. Το τμήμα 1<sup>31</sup> του κώδικα Ορθών Πρακτικών του Οργανισμού Διασφάλισης της Ποιότητας (QAA) για τη διασφάλιση της

<sup>31</sup> Οι παραπομπές στα συγκεκριμένα νομοθετικά κείμενα παρατίθενται στο Παράστημα II.

Ακαδημαϊκής Ποιότητας και των Προτύπων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που δημοσιεύθηκε το 2004, περιέχει τις κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τις δυνατότητες που πρέπει να προσφέρονται στους φοιτητές που πραγματοποιούν σπουδές του τρίτου κύκλου.

Αναφορικά με το Παράρτημα Διπλώματος σύμφωνα με τις συστάσεις της Έκθεσης Dearing (Εθνική Επιτροπή Έρευνας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) του 1997, η Αγγλία, η Ουαλία και η Βόρεια Ιρλανδία δεσμεύθηκαν να αναπτύξουν ένα «φάκελο προόδου του φοιτητή». Σε αυτόν μπορούμε να εντοπίσουμε στοιχεία του Παραρτήματος Διπλώματος. Τα ΑΕΙ εισήγαγαν σταδιακά το Παράρτημα Διπλώματος το οποίο πλέον εκδίδεται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις αυτόματα, και δωρεάν στην αγγλική ή την ουαλική.

#### *((γ) άξονας δράσης)*

Τα πιστωτικά συστήματα χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Β. Ιρλανδία, αλλά η εφαρμογή τους υπόκειται τελικά στη διακριτική ευχέρεια του κάθε ιδρύματος. Τα περισσότερα ιδρύματα που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Socrates- Erasmus χρησιμοποιούν το ECTS για την μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων από τότε που τέθηκε αυτό σε εφαρμογή, το 1989. Χρησιμοποιούνται και άλλα πιστωτικά συστήματα για να διευκολυνθεί η οργάνωση και παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η καταγραφή των επιδόσεων του κάθε φοιτητή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρά τις διαφορές τους τα συστήματα αυτά βασίζονται πάντοτε στα μαθησιακά αποτελέσματα και τον όγκο της θεωρητικής εργασίας των φοιτητών. Στην πράξη, 120 ακαδημαϊκές μονάδες Ηνωμένου Βασιλείου αντιπροσωπεύουν ένα έτος προπτυχιακών σπουδών πλήρους φοίτησης (πρώτου κύκλου) και 180 μονάδες αντιστοιχούν σε ένα ημερολογιακό έτος μεταπτυχιακών σπουδών (δευτέρου κύκλου), στοιχείο που λαμβάνει υπόψη ότι ένα έτος μεταπτυχιακών σπουδών περιλαμβάνει περισσότερες βδομάδες. Αυτές οι ακαδημαϊκές μονάδες αντιστοιχούν σε 60 έως 90 μονάδες του ECTS αντίστοιχα, το οποίο είναι σύμφωνο με τις συστάσεις και τις προτάσεις του Γενικού Πλαισίου Προσόντων για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### *((δ) άξονας δράσης)*

Όπως φαίνεται και από στοιχεία του Πίνακα 4 αναφορικά με την προώθηση της κινητικότητας, βλέπουμε ότι αποτελεί προτεραιότητα στο Ην. Βασιλείο η αύξηση του αριθμού των φοιτητών που θα σπουδάσουν στο Ην. Βασίλειο (κατά 70.000 ως το 2011) σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό το 2006. Αντίθετα, δεν έχει τεθεί στόχος για εξαγωγή φοιτητών από το Ην. Βασίλειο, έστω και για τη διεκπεραίωση μέρους των σπουδών τους στο εξωτερικό (Ευρυδίκη, 2010). Η στοχοθεσία αυτή

εκπληρώνει εν μέρει τον εν λόγω άξονα της Συνθήκης, καθώς στόχος αποτελεί η αύξηση της ελκυστικότητας της Τριτοβάθμιας στην Ευρώπη (κάτι το οποίο πραγματοποιεί το Ην. Βασίλειο), αλλά και η προώθηση της κινητικότητας των Ευρωπαίων φοιτητών σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, κάτι το οποίο δεν απασχολεί, όπως φαίνεται, το Ην. Βασίλειο.

*((στ) άξονας δράσης)*

Τα βρετανικά ΑΕΙ/ΤΕΙ διαθέτουν μεγάλη εμπειρία προσφοράς προγραμμάτων και τίτλων σπουδών σε συνεργασία με άλλα ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου και του εξωτερικού. Τα προγράμματα που παρέχονται στο πλαίσιο αυτών των συνεργασιών καταλήγουν στην έκδοση κοινών ή διπλών τίτλων σπουδών. Δεν υπάρχει κανένα νομικό εμπόδιο για την έκδοση κοινών ή διπλών πτυχίων με διεθνείς εταίρους υπό την προϋπόθεση ότι η δυνατότητα αυτή προβλέπεται στο καταστατικό και τους κανονισμούς των Ιδρυμάτων. Το Τμήμα 2 του Κώδικα Ορθών Πρακτικών του QAA αφορά στα κοινά προγράμματα σπουδών και την έκδοση κοινών ή διπλών τίτλων σπουδών.

*((ε) άξονας δράσης)*

Αναφορικά με τη Διασφάλιση της Ποιότητας, που αποτελεί έναν από τους άξονες δράσης της Μπολόνια, τα ΑΕΙ/ΤΕΙ της Αγγλίας, της Ουαλίας και της Βόρειας Ιρλανδίας έχουν θέσει σε λειτουργία εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης εδώ και πολλές δεκαετίες. Το συνολικό σύστημα για την διασφάλιση της ποιότητας και την τήρηση των προτύπων στα ΑΕΙ βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο μοντέλο που προτάθηκε στην Έκθεση Dearing. Σύμφωνα με αυτό, οι τρέχουσες διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης της ποιότητας στην Αγγλία, την Ουαλία και την Βόρεια Ιρλανδία εστιάζουν σε ζητήματα διαχείρισης της ποιότητας και τήρησης των προτύπων. Έτσι, τα ΑΕΙ φροντίζουν να διαθέτουν εύρωστους μηχανισμούς εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας και να παρέχουν στους πολίτες διαφανείς πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα και τα πρότυπα των προγραμμάτων σπουδών τους.

Σημαντική υπήρξε στο χώρο της Διασφάλισης Ποιότητας η ίδρυση του Οργανισμού Διασφάλισης Ποιότητας (QAA) το 1997, ενός ανεξάρτητου φορέα με αποστολή την παροχή ολοκληρωμένων υπηρεσιών Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου. Αποστολή του Οργανισμού είναι να προστατεύσει το δημόσιο συμφέρον μέσω της εφαρμογής των κατάλληλων κανόνων για τους τίτλους σπουδών που απονέμονται και να ενθαρρύνει τη γενική βελτίωση της διαχείρισης της ποιότητας στην Τριτοβάθμια. Εκτελεί αυτήν την αποστολή ελέγχοντας την ποιότητα και τα πρότυπα, και δημοσιεύοντας εξωτερικά σημεία συγκριτικής

αξιολόγησης της ποιότητας που βοηθούν τα ΑΕΙ να καθορίζουν σαφείς προδιαγραφές. Οι αξιολογήσεις και οι έλεγχοι του QAA συνιστούν τεκμηριωμένες διαδικασίες που βασίζονται στα στοιχεία (μεταξύ των οποίων έγγραφα αυτοαξιολόγησης) που παρέχουν τα ιδρύματα. Η αξιοπιστία και η συνοχή της διαδικασίας αξιολόγησης του QAA, που είναι μια αξιολόγηση από ομότιμους κριτές, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συμμετοχή αξιολογητών με τα απαιτούμενα προσόντα. Όλες οι δραστηριότητες του QAA στον τομέα της αξιολόγησης καταλήγουν στην έκδοση εκθέσεων.

*((ε) και (στ) άξονας δράσης)*

Ο QAA είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA) από το 2000. Είναι μέλος του Διεθνούς Δικτύου των Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (INQAAHE) και συμμετέχει με την ιδιότητα του παρατηρητή στο Δίκτυο Ποιότητας Ασίας – Ειρηνικού. Έχει, επίσης, διμερείς σχέσεις με άλλους οργανισμούς σε όλη την Ευρώπη και σε άλλες περιοχές του κόσμου. Ο οργανισμός συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες του ΟΟΣΑ και της UNESCO που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το τμήμα 2 του Κώδικα Ορθών Πρακτικών του QAA αφορά στην προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε διακρατικό επίπεδο, οι οποίες σχεδιάζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο και παρέχονται σε άλλες χώρες από συνεργαζόμενα ιδρύματα. Τέλος, ο QAA διενεργεί ελέγχους των συνεργαζόμενων ξένων ιδρυμάτων και δημοσιεύει τις εκθέσεις ελέγχου.

Βάσει των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι το Ηνωμένο Βασίλειο, αν και δεν προέβη σε μεγάλες νομοθετικές αλλαγές, όπως είδαμε να συμβαίνει στην περίπτωση της Γαλλίας, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα απείχε αρκετά από το προτεινόμενο της Μπολόνια, έχει εφαρμόσει σε σημαντικό βαθμό τους προτεινόμενους άξονες δράσης της. Έτσι, συνέχισε να εφαρμόζει το σύστημα των τριών κύκλων σπουδών, εφάρμοσε σταδιακά το Παράρτημα Διπλώματος, και χρησιμοποιεί το σύστημα των Πιστωτικών Μονάδων (ECTS), αν και παράλληλα χρησιμοποιεί και άλλα συστήματα μονάδων συμβατά με το ECTS. Επίσης, προχώρησε και στην προώθηση της Διασφάλισης της Ποιότητας με την ίδρυση του QAA ο οποίος συνεργάζεται και με άλλους διεθνείς φορείς. Ακόμα, προωθεί και διαπανεπιστημιακές συνεργασίες, σύμφωνα με τον (στ) άξονα δράσης, της προώθησης της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης. Ωστόσο, είδαμε να διαφοροποιείται σε ό, τι αφορά την προώθηση της κινητικότητας ((δ) άξονα δράσης), όπου η κινητικότητα έχει το χαρακτήρα εισροής φοιτητών στο Ηνωμένο Βασίλειο και όχι εξαγωγής (βλ. πίνακα 4).

Το Ηνωμένο Βασίλειο σε σχέση με την εκπλήρωση των έξι αξόνων δράσης της Μπολόνια (1999):

Πίνακας 3:

	Συγκρίσιμοι τίτλοι- Παράρτημα Διπλώματος	3 κύκλοι σπουδών	ECTS	Πρώθηση Κινητικότητας	Πρώθηση Διασφάλισης Ποιότητας	Πρώθηση Ευρωπαϊκής Διάστασης Εκπαίδευσης
Ην. Βασίλειο	√	√	√	;  (εισαγωγή φοιτητών- όχι εξαγωγή)	√	√;

Τα χαρακτηριστικά και οι αλλαγές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου παρατίθενται και στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4:

Αριθμός Φοιτητών στην Τριτοβάθμια κατά το ακαδ. έτος 2008/9	2 010 000
Συνήθης ηλικία έναρξης σπουδών	18 ετών
Βασικές ομάδες φοιτητών που αποτελούν αντικείμενο παρακολούθησης ως μέρος της πολιτικής κοινωνικής διάστασης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κοινωνικό-οικονομική τάξη</li> <li>- Δωρεάν Γεύματα σε μαθητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (FSM- Free School Meals)</li> <li>- Γεωγραφία- περιοχές χαμηλής συμμετοχής</li> <li>- Φύλο</li> <li>- Εθνικότητα</li> <li>- Σωματική αναπηρία</li> <li>- Τύπος Ιδρύματος που συμμετείχε</li> </ul>
Αριθμός αναγνωρισμένων ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας	144
Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας που αποτελεί μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA)	QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education)
Επωνυμία του Φορέα Διασφάλισης Ποιότητας που εντάσσεται στο Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (EQAR)	Όχι
Άλλος εθνικός φορέας διασφάλισης Ποιότητας	Όχι
Αναγνώριση της Συνθήκης της Λισσαβόνας	
Επικύρωση	23 Μαΐου 2003
Τέθηκε σε ισχύ	01 Ιουλίου 2003
Κανονισμός αναγνώρισης προηγούμενων γνώσεων	Δεν υπάρχει κανονισμός που να ρυθμίζει την αναγνώριση προηγούμενων γνώσεων στο Ην. Βασίλειο, αλλά υπάρχει μακρά παράδοση αναγνώρισης αυτών και ενθάρρυνσης των φοιτητών να συμμετάσχουν στην Τριτοβάθμια. Η αναγνώριση προηγούμενων γνώσεων υπόκειται στο εκάστοτε ίδρυμα. Ωστόσο ο οργανισμός QAA έχει εκδώσει λεπτομερείς οδηγίες για να στηρίξει τα ιδρύματα.
Καθεστώς Αναγνώρισης Προηγούμενων Γνώσεων Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων	Επιτρεπόμενη αλλά όχι νόμιμο δικαίωμα Ολοκληρώθηκε
Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων σε εφαρμογή	Εθνικό Σύστημα και ECTS
Παράρτημα Διπλώματος	Σταδιακή εισαγωγή, δωρεάν χορήγηση και έκδοση στην Αγγλική. Στην Ουαλία κάποια ιδρύματα το εκδίδουν και στην ουαλική κατόπιν αιτήματος
Σημεία αναφοράς ή/και στόχοι της Κινητικότητας σε εθνικό επίπεδο	Εξαγωγή: όχι σκοπός Εισαγωγή: 70 000 επιπρόσθετοι διεθνείς φοιτητές το 2011, σε σχέση με τον αριθμό των διεθνών φοιτητών το 2006.
Περιοχές προτεραιότητας προσέλκυσης φοιτητών	ΗΠΑ/ Καναδάς, Μέση Ανατολή, Λατινική Αμερική, Αφρική, Ασία

Πηγή: Ευρυδίκη 2010

#### 6.4 Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας

Η Γερμανία, όπως είδαμε στο 2ο κεφάλαιο, αποτελεί τυπικό παράδειγμα χώρας με ομοσπονδιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιδιομορφία του συστήματος της Γερμανίας έγκειτο στο ότι η κεντρική γραμμή δινόταν από την Κυβέρνηση, αλλά το κάθε ομόσπονδο κρατίδιο μπορούσε να εφαρμόσει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική. Είχε στοιχεία, δηλαδή, συγκεντρωτικού αλλά και αποκεντρωτικού συστήματος. Και στο ομόσπονδο κράτος της Γερμανίας χαρακτηριστική ήταν η ποικιλία στη διάρκεια σπουδών και στην απονομή των τίτλων. Τα σημαντικότερα πτυχία είδαμε ότι ήταν το Diplom, το Magister και το Doktor.

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, ότι το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηριζόταν για την ετερογένειά του απέιχε πολύ από το προτεινόμενο μοντέλο της Μπολόνια. Προκειμένου να επιτευχθεί η «συγκρισιμότητα» και η «συμβατότητα» των συστημάτων που προβλέπει η Μπολόνια έπρεπε να γίνουν πολλές μεταρρυθμίσεις, γεγονός που συνέβη, όπως θα δούμε παρακάτω.

##### *((α) και (β) άξονας δράσης)*

Η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία ρυθμίζεται από τον νόμο-πλαίσιο του 1998 (ο οποίος τροποποιήθηκε το 2005)<sup>32</sup>. Στο νόμο αυτό προβλέπεται η παροχή προγραμμάτων σπουδών Bachelor και Master και ορίζεται η ελάχιστη διάρκειά τους. Από το 2002 η Γερμανία δημιούργησε τη νομική βάση ώστε τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (AEI/TEI) της χώρας να παρέχουν προγράμματα σπουδών Bachelor και Master στο πλαίσιο των πάγιων προγραμμάτων σπουδών τους και να εφαρμόσουν το σύστημα των τριών κύκλων σπουδών μέχρι το 2010. Η απόφαση αυτή εντάχθηκε στη νομοθεσία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση των ομόσπονδων κρατών και σε συμφωνίες σχετικά με τους στόχους των AEI/TEI. Η νομική αυτή βάση ολοκληρώθηκε το 2005 με την ένταξη των παιδαγωγικών σπουδών στο σύστημα των δύο κύκλων σπουδών. Εξαίρεση στο σύστημα των τριών κύκλων αποτελούν οι σχολές ιατρικής, κτηνιατρικής και οδοντιατρικής, οι οποίες παρέχονται μόνο υπό μορφή ενός ενιαίου κύκλου μακράς διάρκειας.

Στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας, η KMK (Kultusministerkonferenz-η Διάσκεψη υπουργών παιδείας και πολιτισμού των ομόσπονδων κρατών) εξέδωσε ψήφισμα στις 14 Απριλίου 2000 σχετικά με την «Πρόσβαση των αποφοίτων προγραμμάτων σπουδών Master και Bachelor σε

<sup>32</sup> Η νομοθεσία παρατίθεται, όπως ειπώθηκε παραπάνω, στο Παράρτημα II.

διδασκαλίες σπουδές». Τα θέματα του τρίτου κύκλου σπουδών αναλύθηκαν στο «Πλαίσιο Προσόντων» της 21 Απριλίου 2005, σύμφωνα με το οποίο οι διδακτορικές σπουδές υπάγονται στον τρίτο κύκλο σπουδών και περιλαμβάνουν, κατά παράδοση, ένα σκέλος ανεξάρτητης έρευνας και τελικές εξετάσεις. Τα ΑΕΙ/ ΤΕΙ καθορίζουν τις διαδικασίες καθοδήγησης και αξιολόγησης των φοιτητών στους κανονισμούς που εκδίδουν για τις διδακτορικές σπουδές τους. Κατά κανόνα, η διάρκεια των διδακτορικών σπουδών είναι τρία έως τέσσερα έτη πλήρους φοίτησης, αλλά μπορεί να είναι και μεγαλύτερη.

Στο Ομοσπονδιακό κράτος της Γερμανίας τα κοινά και διπλά πτυχία ήταν ήδη αναγνωρισμένα. Αυτά έχουν ως νομική βάση τις νομοθετικές διατάξεις των ομόσπονδων κρατών σύμφωνα με τις οποίες στο κανονικό πτυχίο μπορεί να προστεθεί και ένα δεύτερο δίπλωμα, εάν υπάρχει συμφωνία με ένα ξένο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Επιτρέπεται, επίσης, η απονομή κοινών πτυχίων, υπό τον όρο ότι τα εμπλεκόμενα ιδρύματα είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμα με βάση την νομοθεσία των συνεργαζόμενων χωρών και ότι τα ιδρύματα αυτά διαθέτουν επαρκές σύστημα διασφάλισης της ποιότητας που ικανοποιεί τις ισχύουσες εθνικές διατάξεις αυτών των χωρών. Δυνατή είναι, επίσης, και η απονομή κοινών διδακτορικών διπλωμάτων (προώθηση, επομένως, και του (στ) άξονα δράσης).

Αναφορικά με το Παράρτημα Διπλώματος, από το 2000 ξεκίνησαν προσπάθειες για να ενταχθεί το ΠΔ σε όλα τα προγράμματα σπουδών. Οι διατάξεις εφαρμογής του Παραρτήματος Διπλώματος προσδιορίζονται στο Ψήφισμα της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των ομόσπονδων κρατών της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (ΚΜΚ) που εκδόθηκε το 1998. Από την 1η Ιανουαρίου 2005, σε όλα τα Ανώτατα εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Γερμανίας εκδίδεται το ΠΔ αυτόματα και δωρεάν, με δυνατότητα έκδοσης και στην αγγλική γλώσσα για όλους τους φοιτητές. Παράλληλα, υπάρχει και, το Γερμανικό Παράρτημα Διπλώματος (DSD) το οποίο είναι συμβατό με το ΠΔ της Μπολόνια.

***((γ) άξονας δράσης)***

Οι διατάξεις εφαρμογής του ECTS (όπως και του Παραρτήματος Διπλώματος) προσδιορίζονται στο Ψήφισμα της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των ομόσπονδων κρατών της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας του 1998. Ωστόσο, τα γενικά κριτήρια για την εισαγωγή πιστωτικών συστημάτων με βάση το ECTS εγκρίθηκαν τον Σεπτέμβριο του 2000 και



τροποποιήθηκαν αργότερα το 2004. Η εφαρμογή του ECTS για τους τρεις κύριους κύκλους σπουδών έγινε υποχρεωτική από το 2004. Το Σύστημα αυτό συνιστάται και στα προγράμματα σπουδών μακράς διάρκειας για να υπάρχει η δυνατότητα μετακίνησης ανάμεσα στα διάφορα προγράμματα σπουδών, αλλά και για τη μεταφορά και συσσώρευση μονάδων στο πλαίσιο ενός ειδικού προγράμματος σπουδών π.χ. για τη μεταγραφή από ένα γερμανικό ΑΕΙ σε ένα άλλο ίδρυμα στη Γερμανία ή στο εξωτερικό (στα πλαίσια και του (στ) άξονα δράσης).

#### **((δ) άξονας δράσης)**

Αντίθετα με το Ην. Βασίλειο, το κράτος της Γερμανίας δίνει προτεραιότητα στην εξαγωγή των φοιτητών της σε άλλες χώρες (Ευρυδίκη, 2010). Στον πίνακα 6, βλέπουμε ότι ως στόχος έχει τεθεί το 50% των φοιτητών να έχει πραγματοποιήσει ένα μικρό μέρος των σπουδών τους στο εξωτερικό, ενώ το 20% εξ αυτών να έχει ολοκληρώσει ένα εξάμηνο σε κάποια άλλη χώρα. Τέλος, το 10% των διεθνών φοιτητών που θα σπουδάσουν στη Γερμανία προβλέπεται να έχει εξασφαλίσει την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό (Ευρυδίκη, 2010).

#### **((ε) άξονας δράσης)**

Τα ΑΕΙ συνεχίζουν να υπάγονται στην αρμοδιότητα των ομόσπονδων κρατών τα οποία εγγυώνται την ισοδυναμία των προγραμμάτων σπουδών, των ενδιάμεσων και των τελικών εξετάσεων, καθώς και τη δυνατότητα μετακίνησης από ένα πανεπιστήμιο σε άλλο. Η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της έρευνας στα ΑΕΙ εξασφαλίζεται κατά κύριο λόγο με διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της εκπαίδευσης οι οποίες εφαρμόζονται από το 1995. Το 1998 ξεκίνησε μια διαδικασία διαπίστευσης των προγραμμάτων σπουδών του συστήματος των δύο κύκλων σπουδών. Ωστόσο, με την έκδοση του νόμου του Φεβρουαρίου 2005 για τη δημιουργία ενός «Ιδρύματος Διαπίστευσης των Προγραμμάτων Σπουδών στη Γερμανία», το σύστημα διαπίστευσης απέκτησε νέα νομική βάση. Η διαδικασία διαπίστευσης έχει στόχο να εξασφαλίσει την τήρηση τεχνικών προδιαγραφών σχετικά με το περιεχόμενο σπουδών, που προϋποθέτει την επανεξέταση εννοιολογικών ζητημάτων των προγραμμάτων σπουδών, των παιδαγωγικών στόχων των προγραμμάτων, της ποιότητας της διδασκαλίας και της επαγγελματικής επάρκειας, και, τέλος, έχει στόχο να προωθήσει την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα.

Η εφαρμογή και η διαπίστευση των προγραμμάτων σπουδών εποπτεύονται από το Ίδρυμα Διαπίστευσης των Προγραμμάτων Σπουδών της Γερμανίας (Stiftung zur Akkreditierung von

Studiengängen in Deutschland). Επίσης, η υποχρεωτική διαπίστευση των προγραμμάτων σπουδών Bachelor και Master πρέπει να βασίζεται στις Landergemeinsame Strukturvorgaben (Κοινές διαρθρωτικές κατευθύνσεις των ομόσπονδων κρατών). Στόχος, είναι το σύστημα διαπίστευσης να επεκταθεί μακροπρόθεσμα σε όλα τα προγράμματα σπουδών

Είναι χαρακτηριστικό ότι η Γερμανία, ενώ δε διαθέτει εθνικό όργανο συντονισμού της αξιολόγησης, έχει αναπτύξει ένα θεσμικό μηχανισμό από φορείς (βλ. στον πίνακα 6 τους φορείς) σε επίπεδο ομόσπονδων κρατών (με οργανισμούς) ή σε περιφερειακό και διαπεριφερειακό επίπεδο (με δίκτυα και ενώσεις). Με βάση το σχεδιασμό τους, οι διαδικασίες αξιολόγησης ικανοποιούν τις απαιτήσεις της Μπολόνια (εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση από ομότιμους κριτές, συχνά με συμμετοχή διεθνών συμβούλων, συμμετοχή φοιτητών και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων με την κατάλληλη μορφή).

*((ε) και (στ) άξονας δράσης)*

Το Συμβούλιο Διαπίστευσης, όπως και ορισμένοι οργανισμοί διαπίστευσης, είναι κανονικά μέλη της Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ENQA) από το 2002. Το Συμβούλιο Διαπίστευσης είναι επίσης μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινοπραξίας για τη Διαπίστευση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ECA) και του Διεθνούς Δικτύου των Οργανισμών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, οι οργανισμοί διαπίστευσης εποπτεύονται από τα Συμβούλιο Διαπίστευσης (INQAAHE).

Βάσει των παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι η Γερμανία προέβη σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις και εφάρμοσε σε πολύ μεγάλο βαθμό τους άξονες δράσης της Μπολόνια. Προσάρμοσε το σύστημα της στο σύστημα των τριών κύκλων, εισήγαγε το Παράρτημα Διπλώματος στα περισσότερα ιδρύματα και εφαρμόζει το Σύστημα των Πιστωτικών μονάδων. Σημαντικά βήματα στο θέμα της κινητικότητας των φοιτητών δεν έχουν πραγματοποιηθεί, αλλά έχουν τεθεί στόχοι για την αύξηση του αριθμού των φοιτητών που θα διεκπεραιώσουν μέρος των σπουδών τους στο εξωτερικό. Μικρότερο βάρος έχει δοθεί στην εισαγωγή ξένων φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση της Γερμανίας (σε εμφανή αντίθεση με τη στοχοθεσία του Ην. Βασιλείου). Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι έχουν γίνει αρκετές ενέργειες στο χώρο της Διασφάλισης Ποιότητας. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 6, έχουν ιδρυθεί πολλοί αξιόπιστοι φορείς στο χώρο της Διασφάλισης της ποιότητας αναγνωρισμένοι από τον ENQA και τον EQAR. Συνολικά, θα λέγαμε ότι η Γερμανία

έχει ανταποκριθεί θετικά και έχει εφαρμόσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους προτεινόμενους άξονες δράσης της Μπολόνια.

*Το Ομοσπονδιακό κράτος της Γερμανίας σε σχέση με την εκπλήρωση των έξι αξόνων δράσης της Μπολόνια (1999):*

**Πίνακας 5:**

	<i>Συγκρίσιμοι τίτλοι-Παράρτημα Διπλώματος</i>	<i>3 κύκλοι σπουδών</i>	<i>ECTS</i>	<i>Προώθηση Κινητικότητας</i>	<i>Προώθηση Διασφάλισης Ποιότητας</i>	<i>Προώθηση Ευρωπαϊκής Διάστασης Εκπαίδευσης</i>
<i>Γερμανία</i>	√	√	√	;	√	√;

*Τα χαρακτηριστικά και οι αλλαγές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση του Ομοσπονδιακού Κράτους της Γερμανίας παρατίθενται και στον παρακάτω πίνακα:*

**Πίνακας 6:**

<i>Αριθμός Φοιτητών στην Τριτοβάθμια κατά το ακαδ. έτος 2008/9</i>	2 025 307
<i>Συνήθης ηλικία έναρξης σπουδών</i>	19 ετών
<i>Βασικές ομάδες φοιτητών που αποτελούν αντικείμενο παρακολούθησης ως μέρος της πολιτικής κοινωνικής διάστασης</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Φύλο</li> <li>- Κοινωνικό-οικονομική τάξη γονέων</li> <li>- Μεταναστευτικό υπόβαθρο</li> <li>- Φοιτητές που απέκτησαν δυνατότητα εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση στο εξωτερικό</li> <li>- Σωματική αναπηρία και ασθένεια</li> <li>- Φοιτητές με παιδιά</li> <li>- Φοιτητές με επαγγελματικά προσόντα, αλλά χωρίς επίσημα προσόντα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια</li> </ul>
<i>Αριθμός αναγνωρισμένων ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας</i>	355
<i>Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας που αποτελεί μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA)</i>	ACQUIN- Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute AHPGS- Accreditation Agency for Study Programmes in Health and Social Sciences AQAS- Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen ASIIN- Accreditation Agency Specialised in Accrediting Degree Programmes in Engineering, Informatics, the Natural Sciences & Mathematics EVALAG- Stiftung Evaluationsagentur Baden-Wuerttemberg FIBAA- Foundation for International Business Administration Accreditation GAC- German Accreditation Council ZEvA- Central Evaluation & Accreditation Agency

<p><i>Επωνυμία του Φορέα Διασφάλισης Ποιότητας που εντάσσεται στο Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (EQAR)</i></p>	<p>ACQUIN- Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute          AHPGS- Accreditation Agency for Study Programmes in Health and Social Sciences          ASIIN- Accreditation Agency Specialised in Accrediting Degree Programmes in Engineering, Informatics, the Natural Sciences and Mathematics          FIBAA- Foundation for International Business Administration Accreditation          GAC- German Accreditation Council          ZEvA- Central Evaluation and Accreditation Agency</p>
<p><i>Άλλος εθνικός φορέας διασφάλισης Ποιότητας</i></p>	<p>Όχι</p>
<p><i>Αναγνώριση της Συνθήκης της Λισσαβόνας</i> <i>Επικύρωση</i></p>	<p>23 Αυγούστου 2007          01 Οκτωβρίου 2007</p>
<p><i>Τέθηκε σε ισχύ</i></p>	
<p><i>Κανονισμός αναγνώρισης προηγούμενων γνώσεων</i> <i>Καθεστώς Αναγνώρισης Προηγούμενων Γνώσεων</i></p>	<p>Μη Διαθέσιμο          Επιτρεπόμενο αλλά όχι νόμιμο δικαίωμα</p>
<p><i>Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων</i></p>	<p>Ολοκληρώθηκε</p>
<p><i>Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων σε εφαρμογή</i></p>	<p>Εθνικό Σύστημα και ECTS</p>
<p><i>Παράρτημα Διπλώματος</i></p>	<p>Χορηγείται στα περισσότερα ιδρύματα, αυτόματα, δωρεάν στη γλώσσα διδασκαλίας και/ή στην Αγγλική</p>
<p><i>Σημεία αναφοράς ή/και στόχοι της Κινητικότητας σε εθνικό επίπεδο</i></p>	<p>Εξαγωγή: 50% των φοιτητών θα πρέπει να έχουν πραγματοποιήσει μια διαμονή σχετιζόμενη με τις σπουδές τους στο εξωτερικό, και από αυτούς το 20% να έχουν σπουδάσει τουλάχιστον ένα εξάμηνο στο εξωτερικό.</p> <p>Εισαγωγή: 10% των φοιτητών στη Γερμανία θα πρέπει να έχουν αποκτήσει την εισαγωγή τους στην Ανώτατη εκπαίδευση στο εξωτερικό (Bildungausländer)</p>
<p><i>Περιοχές προτεραιότητας προσέλκυσης φοιτητών</i></p>	<p>Όλες οι χώρες/ περιοχές είναι της ίδιας προτεραιότητας</p>

Πηγή: Ευρυδίκη 2010

## 6.5 Οι μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ελληνικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τις εξελίξεις στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τη Συνθήκη της Μπολόνια. Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του έργου και της λειτουργίας των ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, η διασφάλιση των προϋποθέσεων για την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων της Μπολόνια αποτελούν μερικές από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

### 6.5.1 Οι αλλαγές στην ελληνική νομοθεσία για τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στα πλαίσια της δημιουργίας συγκρίσιμων και συμβατών τίτλων, καθώς και ενιαίων χώρων εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκαν σημαντικές ενέργειες για τη διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με την σύσταση και λειτουργία νέων τμημάτων στα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά και την αναβάθμιση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) σε Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Έτσι, από το 2001 (Ν.2916/2001)<sup>33</sup>, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από τον Πανεπιστημιακό και τον Τεχνολογικό Τομέα, οι οποίοι διέπονται ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους από τις ίδιες συνταγματικές διατάξεις.

Στον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης εντάχθηκε το 2002 (άρθρο 4 του Ν.3027/2002) και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), η οποία ιδρύθηκε στην Αθήνα στη θέση της προγενέστερης Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ). Με νόμο του 2003 (Ν.3191/2003) ορίστηκε ότι τα Ανώτατα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΣΕΙ) του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας (ΥΠΕΘΑ) παρέχουν εκπαίδευση ισότιμη με αυτή των Πανεπιστημίων. Ανάλογα, με νόμο του 2006 (Ν.3450/2006), αναβαθμίστηκε και αναδιορθώθηκε η ναυτική εκπαίδευση, καθιστώντας την ισότιμη της εκπαίδευσης των ΤΕΙ (άρθρα 2-15 αναφορικά με την οργάνωση σπουδών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, κάλυψη και μισθοδοσία διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού). Επίσης, στην ανώτατη εκπαίδευση εντάχθηκαν και οι ανώτερες εκκλησιαστικές σχολές με το νόμο Ν.3432 του 2006 (άρθρο 3). Τέλος, με τον νέο Νόμο- Πλαίσιο 3549/2007 (άρθρα 2, 3 και 6) μεταρρυθμίστηκε

---

<sup>33</sup> Οι νόμοι παρατίθενται στον πίνακα 7, αλλά και στο Παράρτημα ΙΙ. Η διαφορά έγκειται ότι στην περίπτωση της Ελλάδας γίνεται αναφορά και στα συγκεκριμένα άρθρα που αφορούν στις εν λόγω μεταρρυθμίσεις. Οι νόμοι αντλήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα του εθνικού τυπογραφείου: [www.et.gr](http://www.et.gr)

και εκσυγχρονίστηκε η δομή και το πλαίσιο της λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ενισχύοντας την αυτονομία και την οικονομική αυτοτέλεια των ιδρυμάτων και τη συνολικότερη διαφάνεια της λειτουργίας τους (Ευρυδίκη, 2009).

Στα πλαίσια διεύρυνσης της Ανώτατης εκπαίδευσης με νόμο του 2005 (Ν.3404/2005) ιδρύθηκε το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος. Το Ελληνικό Διεθνές Πανεπιστήμιο, με έδρα τη Θεσσαλονίκη, προσφέρει προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών στην αγγλική γλώσσα και προγραμματίζει να εμπλουτίσει τα προσφερόμενα μαθήματα, ώστε να αποτελέσει έναν πρωτοποριακό εκπαιδευτικό κόμβο στη Βαλκανική Χερσόνησο και την Ανατολική Μεσόγειο.

### **6.5.2 Οι αλλαγές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τους άξονες δράσης της Μπολόνια**

Στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού του ελληνικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τις εξελίξεις στον ΕΧΑΕ, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ) έχουν προωθήσει, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, την υλοποίηση των στόχων της Διαδικασίας της Μπολόνια με αρκετές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις.

#### ***((α) και (β) άξονας δράσης)***

Αναφορικά με τον (α) άξονα δράσης, από τις αρχές της δεκαετίας του '80 οι σπουδές στην Ελλάδα είναι διαρθρωμένες σε τρεις κύκλους σπουδών. Ο πρώτος κύκλος σπουδών οδηγεί στην απόκτηση του πρώτου τίτλου (πτυχίο ή δίπλωμα) από τους δύο τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την πανεπιστημιακή και την τεχνολογική. Η διάρκεια των σπουδών του πρώτου κύκλου είναι τέσσερα χρόνια με εξαίρεση τις σπουδές στην ιατρική, την οδοντιατρική, τη φαρμακευτική, την κτηνιατρική και τις σπουδές μηχανικών που διαρκούν πέντε ή έξι χρόνια. Ο δεύτερος κύκλος σπουδών οδηγεί στην απόκτηση μεταπτυχιακής ειδίκευσης (ισοδύναμο με το δίπλωμα Master), και ο τρίτος τίτλος σπουδών με την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής σε διδακτορικό δίπλωμα.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με το δεύτερο κύκλο σπουδών, ο νόμος του 2004 (Νόμος 3255/2004) θέσπισε ένα νέο διεθνές σύστημα κοινών διπλωμάτων Master. Ο νόμος αυτός επιτρέπει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να συνεργάζονται και να καθορίζουν από κοινού τους τρόπους οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών που οδηγούν στη χορήγηση κοινών διπλωμάτων. Το άρθρο 23 του νόμου 3404 του 2005 ορίζει νέους κανόνες για το καθεστώς συνεργασίας μεταξύ των Πανεπιστημίων στον τομέα των μεταπτυχιακών σπουδών. Σε αυτή την

περίπτωση, η σύνταξη διατριβής πραγματοποιείται με την καθοδήγηση δύο εποπτών, ενός από κάθε ίδρυμα. Ακόμα, έχουν τεθεί σε εφαρμογή κοινά προγράμματα σπουδών Master μεταξύ ελληνικών και γαλλικών πανεπιστημίων και εκπονούνται και άλλα προγράμματα για την προώθηση συνεργασίας με άλλες χώρες (π.χ. Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο). Παράλληλα, τα ΤΕΙ συμπράττουν στη λειτουργία Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών με ελληνικά και ξένα Πανεπιστήμια, συνεργασία η οποία σχεδιάζεται και αναμένεται να αναπτυχθεί ευρύτερα τα επόμενα χρόνια (προώθηση, επομένως, και του (στ) άξονα δράσης).

Στον τρίτο κύκλο σπουδών, για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος απαιτείται η εκπόνηση πρωτότυπης έρευνας τουλάχιστον τριών ετών, που περιλαμβάνει την προετοιμασία και σύνταξη διατριβής. Η νομοθεσία επέτρεπε στο παρελθόν κατόχους ενός πρώτου τίτλου σπουδών (πτυχίου) να εγγράφονται σε διδακτορικές σπουδές, αλλά αυτό δεν ισχύει πλέον, με εξαίρεση τις σχολές που δεν παρέχουν προγράμματα σπουδών δεύτερου κύκλου (για πρακτικούς μόνο λόγους) και δέχονται για διδακτορικές σπουδές φοιτητές που δεν είναι κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών. Με το νόμο 3404 του 2005 δυνατή είναι, επίσης, η εκπόνηση κοινών προγραμμάτων διδακτορικών σπουδών στο πλαίσιο συνεργασίας δύο ιδρυμάτων.

Σε ό, τι αφορά το Παράρτημα Διπλώματος (ΠΔ), αυτό έχει εισαχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3374 του 2005 (άρθρο 15). Σύμφωνα με υπουργική απόφαση του 2006, η έκδοση του ΠΔ είναι υποχρεωτική. Χορηγείται αυτομάτως και δωρεάν στα ελληνικά και στα αγγλικά. Τα Πανεπιστήμια χρησιμοποιούν το κοινό υπόδειγμα Ευρωπαϊκής Ένωσης /Συμβουλίου της Ευρώπης /Unesco.

#### ***(γ) άξονας δράσης***

Αναφορικά με τον (γ) άξονα δράσης, εφαρμόζεται ένα εθνικό πιστωτικό σύστημα και στους δύο τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Πρόκειται στην πραγματικότητα για ένα σύστημα συσσώρευσης ακαδημαϊκών μονάδων οι οποίες έχουν ευθεία αντιστοιχία με εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας, όσον αφορά τον πανεπιστημιακό τομέα (παραδείγματος χάριν τέσσερις ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως αντιστοιχούν σε τέσσερις μονάδες). Ο νόμος του 2005 (Ν.3374/2005) για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατέστησε υποχρεωτική τη χρησιμοποίηση του ECTS για τη μεταφορά και συσσώρευση μονάδων στα προγράμματα σπουδών των δύο κύκλων σε όλα τα ανώτατα

εκπαιδευτικά ιδρύματα (άρθρο 14). Σήμερα, το ECTS εφαρμόζεται πλήρως και παράλληλα με το εθνικό πιστωτικό σύστημα.

**((δ) άξονας δράσης)**

Σχετικά με τον (δ) άξονα δράσης, όπως βλέπουμε και στον πίνακα 9, η Ελλάδα φαίνεται να μην έχει κάνει βήματα στην ανάπτυξη αυτού. Η Ελλάδα όχι μόνο δεν έχει εισαγάγει μέτρα για την προώθηση της κινητικότητας, αλλά, αντίθετα με όλες τις προαναφερθείσες χώρες, δεν έχει θέσει βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους στόχους για την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών, σε επίπεδο εισαγωγής ή εξαγωγής φοιτητών.

**((ε) άξονας δράσης)**

Στη συνέχεια, αναφορικά με την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη Διασφάλιση Ποιότητας, στο νόμο 2986/2002 θεσπίστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (άρθρο 4 και 5 αντίστοιχα). Η σημαντική μεταρρύθμιση, όμως, πραγματοποιήθηκε με τη σύσταση του φορέα για την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) με το νόμο 3374 του 2005 για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο νόμο του 2005 γίνεται λόγος για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (άρθρα 1-9) και για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (άρθρα 10-12). Αποστολή της ΑΔΙΠ είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης. Στις λειτουργίες της ανήκει η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, και ο έλεγχος των συστημάτων οργάνωσης. Η αυτονομία και η ανεξαρτησία του φορέα διασφάλισης της ποιότητας όσον αφορά τις διαδικασίες, τις μεθόδους και το προσωπικό διασφαλίζονται από το νόμο, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η εγκυρότητα της διαδικασίας. Τα πρότυπα αξιολόγησης που καθορίζει η ΑΔΙΠ είναι πλήρως εναρμονισμένα με τα κριτήρια και τις μεθόδους της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA). Η ΑΔΙΠ προτίθεται να υποβάλει αίτηση πλήρους μέλους στην ENQA, αλλά δεν έχει ακόμη αποφασιστεί ποτέ. Ως εκ τούτου, ο εθνικός οργανισμός δεν είναι μέλος ακόμα των διεθνών δικτύων διασφάλισης ποιότητας.

Ακόμα, στα πλαίσια της Διασφάλισης Ποιότητας εντάσσονται και οι προσπάθειες ενίσχυσης της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Σε αυτό αποσκοπεί ο νόμος 3848/2010 όπου ορίζονται (άρθρα 10 έως 29) τα κριτήρια για την κρίση και την επιλογή πλήρωσης θέσεων διευθυντών, προϊσταμένων γραφείων, προϊσταμένων ΚΕ.Δ.ΔΥ, διευθυντών σχολικών μονάδων, σχολικών συμβούλων, προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων κ.ά. Στον ίδιο νόμο του 2010, στο άρθρο 32,



πραγματοποιείται, επίσης, προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο άρθρο 8 γίνεται λόγος για την αξιολόγηση της δια βίου εκπαίδευσης.

#### *(στ) άξονας δράσης)*

Προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί και σε σχέση με τον (στ) άξονα δράσης, της προώθησης της ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση. Στο άρθρο 4 του Ν. 3255/2004 γίνεται ήδη λόγος για διεθνείς- διακρατικές συνεργασίες για μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης, όπως είδαμε και παραπάνω, η λειτουργία του Ελληνικού Διεθνούς Πανεπιστημίου έδωσε μια διεθνή διάσταση στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση με το νόμο του 2005 (Ν.3404/2005). Σημαντική, επίσης, στο χώρο αυτό υπήρξε η μεταρρύθμιση του νόμου 3549/2007 (στο άρθρο 1 γίνεται λόγος για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλα ΑΕΙ εσωτερικού και εξωτερικού) που αφορά στο θεσμικό πλαίσιο της δομής και της λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Με το νόμο του 2007 έγινε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού και «ανοίγματος» της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης σε διεθνείς συνεργασίες και δόθηκε μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσον αφορά τη διοικητική και οικονομική διαχείριση. Συνολικά, γίνονται προσπάθειες ώστε τα ελληνικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να καταλάβουν προοδευτικά μια σημαντική θέση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, βάσει όσων προαναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι και η Ελλάδα έχει πραγματοποιήσει αρκετές νομοθετικές αλλαγές, σύμφωνα με το προτεινόμενο σύστημα της Μπολόνια. Ωστόσο, φαίνεται να έχει κάνει μικρότερα βήματα σε σχέση με τις προηγούμενες τρεις χώρες που εξετάστηκαν (Γαλλία, Ην. Βασίλειο και Γερμανία) αναφορικά με κάποιους άξονες δράσης. Το σύστημα των τριών κύκλων σπουδών, το Παράρτημα Διπλώματος, το σύστημα των πιστωτικών μονάδων ECTS είναι κάποιοι από τους άξονες δράσης που έχουν αναπτυχθεί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί, όπως είδαμε, και σε σχέση με την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (του (στ) άξονα δράσης), αν και οι προσπάθειες βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο. Ωστόσο, περισσότερη προσπάθεια και με μεγαλύτερη δυναμική, πρέπει να καταβληθεί στο χώρο Διασφάλισης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς ο εθνικός φορέας Διασφάλισης Ποιότητας, η ΑΔΙΠ, δεν είναι μέλος των εθνικών φορέων ENQA ή EQAR. Το ίδιο ισχύει και αναφορικά με τον (δ) άξονα που αφορά στην υποστήριξη της κινητικότητας των φοιτητών, των καθηγητών, των ερευνητών και του διοικητικού προσωπικού

όπου δεν είδαμε να υπάρχει κάποια σχετική νομοθεσία, και πολύ περισσότερο δεν έχει τεθεί κάποιος σχετικός στόχος, σύμφωνα με τις πληροφορίες από την Ευρυδίκη (2010).

**Οι νομοθετικές αλλαγές στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση:**

**Πίνακας 7:**

<i>Αριθμός Νόμου</i>	<i>Ονομασία Νόμου</i>
N.1268/1982	Για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
N.2916/2001	Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής
N. 2986/2002	Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
N.3027/2002	Ρύθμιση θεμάτων οργανισμού σχολικών κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
N.3187/2003	Ανώτατα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ΑΣΕΙ
N.3191/2003	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ)
N. 3255/2004	Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Διεθνείς – Διακρατικές συνεργασίες για μεταπτυχιακές σπουδές)
N.3369/2005	Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις
N.3374/2005	Διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Σύστημα μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων, Συμπλήρωμα Διπλώματος
N.3404/2005	Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις
N. 3432/2006	Δομή και λειτουργία της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης
N.3450/2006	Αναβάθμιση και αναδιάρθρωση της ναυτικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
N. 3549/2007	Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων
(N. 3696/ 2009)	(Ίδρυση και λειτουργία κολλεγίων και άλλες διατάξεις)
N. 3848/2010	Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις

Η Ελλάδα σε σχέση με την εκπλήρωση των έξι αξόνων δράσης της Μπολόνια (1999).

Πίνακας 8:

	Συγκρίσιμοι τίτλοι- Παράρτημα Διπλώματος	3 κύκλοι σπουδών	ECTS	Πρώθηση Κινητικότητας	Πρώθηση Διασφάλισης Ποιότητας	Πρώθηση Ευρωπαϊκής Διάστασης Εκπαίδευσης
Ελλάδα	√	√	√	----	;	√;

Τα χαρακτηριστικά και οι αλλαγές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας και στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 9:

Αριθμός Φοιτητών στην Τριτοβάθμια κατά το ακαδ. έτος 2008/9	513 323
Συνήθης ηλικία έναρξης σπουδών	18 ετών
Βασικές ομάδες φοιτητών που αποτελούν αντικείμενο παρακολούθησης ως μέρος της πολιτικής κοινωνικής διάστασης	Φοιτητές από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο
Αριθμός αναγνωρισμένων ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας	38
Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας που αποτελεί μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA)	Όχι
Επωνυμία του Φορέα Διασφάλισης Ποιότητας που εντάσσεται στο Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (EQAR)	Όχι
Άλλος εθνικός φορέας διασφάλισης Ποιότητας	Hellenic Quality Assurance Agency for Higher Education
Αναγνώριση της Συνθήκης της Λισσαβόνας	Μη Διαθέσιμο
Κανονισμός αναγνώρισης προηγούμενων γνώσεων	N.3191/2003: Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) Νόμος 3369. Δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 171 - 06.07.2005. Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις
Καθεστώς Αναγνώρισης Προηγούμενων Γνώσεων Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων	Επιτρεπόμενο αλλά όχι νόμιμο δικαίωμα Υπό ανάπτυξη
Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων σε εφαρμογή	Εθνικό Σύστημα και ECTS
Παράρτημα Διπλώματος	Χορηγείται στη μεγάλη πλειοψηφία των προγραμμάτων, αυτόματα, δωρεάν στη γλώσσα διδασκαλίας και/ή στην Αγγλική
Σημεία αναφοράς ή/και στόχοι της Κινητικότητας σε εθνικό επίπεδο	Όχι
Περιοχές προτεραιότητας προσέλκυσης φοιτητών	ΕΕ, Εκτός ΕΕ χώρες, ΗΠΑ/ Καναδάς, Αυστραλία/ Νέα Ζηλανδία, Μέση Ανατολή, Λατινική Αμερική, Αφρική, Ασία

Πηγή: Ευρυδίκη 2010

## 6.6 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείξαμε τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα της Γερμανίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας και της Ελλάδας μετά τη Συνθήκη της Μπολόνια (1999) με κριτήρια τους έξι αντικειμενικούς στόχους που τέθηκαν σε αυτήν. Μέσα από την παρουσίαση των μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν ανά χώρα, αντιληφθήκαμε ότι οι συγκεκριμένες χώρες κατέβαλαν σημαντικές προσπάθειες προκειμένου να αμβλύνουν τις διαφορές τους και να πραγματοποιήσουν τον επιδιωκόμενο στόχο τους, τη συμβατότητα και συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους μέσα από την εκπλήρωση των ορισθέντων αξόνων δράσης, ώστε να ενισχυθεί η ελκυστικότητα και ανταγωνιστικότητα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος.

Συγκεκριμένα, είδαμε ότι η Γαλλία προχώρησε σε πολλές μεταρρυθμίσεις ώστε το σύστημα της να εκπληρώσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους έξι αντικειμενικούς στόχους που τέθηκαν στη Διακήρυξη της Μπολόνια.

Το Ηνωμένο Βασίλειο, από την άλλη, λόγω του ότι το σύστημά του προσιδίαζε σε αρκετά σημεία με τις προτάσεις της Μπολόνια χωρίς να χρειαστεί να προβεί σε αρκετές μεταρρυθμίσεις, εφάρμοσε και αυτό τους προτεινόμενους άξονες δράσης. Η ιδιομορφία του Ην. Βασιλείου στην εφαρμογή αυτών έγκειται στην προτεραιότητα που δίνεται στην εισαγωγή και όχι στην εξαγωγή φοιτητών.

Στη συνέχεια, η Ομοσπονδιακή Γερμανία κατάφερε σε ένα βαθμό, επίσης, να απομακρύνει την ποικιλομορφία που τη χαρακτήριζε προηγουμένως και να αναπτύξει και αυτή σε μεγάλο βαθμό τους έξι άξονες δράσης. Ωστόσο, η Γερμανία, όπως είδαμε, δεν έχει κάνει και αυτή σημαντικά βήματα για την προώθηση της κινητικότητας.

Τέλος, εξετάσαμε τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν για τον εκσυγχρονισμό αυτής είδαμε ότι ήταν πολλές, καθώς και για την υιοθέτηση των αξόνων δράσης της Μπολόνια. Παρ' όλα αυτά, έγινε αντιληπτό ότι η Ελλάδα έχει να διανύσει αρκετό δρόμο για να αναπτύξει επαρκώς τους προτεινόμενους άξονες δράσης. Έτσι, προσπάθειες πρέπει να γίνουν για την προώθηση της

κινητικότητα, αλλά και για τη διασφάλιση της ποιότητας, καθώς ο εθνικός φορέας πιστοποίησης της Ποιότητας (ΑΔΙΠ) δεν ανήκει σε κάποιο διεθνή οργανισμό πιστοποίησης Ποιότητας.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι χώρες έχουν κάνει προσπάθειες για την εφαρμογή του (στ) άξονα δράσης, της προώθησης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση αναπτύσσοντας πανεπιστημιακές συνεργασίες κυρίως σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο.

Με δεδομένο ότι ως χρονικό όριο εκπλήρωσης των έξι αντικειμενικών στόχων τέθηκε το 2010 θα λέγαμε ότι ο στόχος επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό, και η συγκρισιμότητα και συμβατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι δυνατή με βάση πάντα τα εν λόγω κριτήρια.

*Οι υπό εξέταση χώρες σε σχέση με την εκπλήρωση των έξι αξόνων δράσης της Μπολόνια (1999):*

**Πίνακας 10:**

	<i>Συγκρίσιμοι τίτλοι- Παράρτημα Διπλώματος</i>	<i>3 κύκλοι σπουδών</i>	<i>ECTS</i>	<i>Προώθηση Κινητικότητας</i>	<i>Προώθηση Διασφάλισης Ποιότητας</i>	<i>Προώθηση Ευρωπαϊκής Διάστασης Εκπαίδευσης</i>
<i>Γαλλία</i>	√	√	√	;	√	√;
<i>Ην. Βασίλειο</i>	√	√	√	; <i>(εισαγωγή φοιτητών, όχι εξαγωγή)</i>	√	√;
<i>Γερμανία</i>	√	√	√	;	√	√;
<i>Ελλάδα</i>	√	√	√	-----	;	√;

## Κεφάλαιο 7

### Καταληκτικές επισημάνσεις

Συνεκτιμώντας τα πορίσματα της παρούσης εργασίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η Συνθήκη της Μπολόνια κατάφερε να πραγματοποιήσει μέσα σε μόλις ένδεκα χρόνια, αυτό που επί δεκαετίες προσπαθούσε να καταφέρει η ΕΕ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, να φέρει αλλαγές στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και στον ΕΧΑΕ. Εξετάζοντας την πορεία της ΕΕΠ από το '50 ως τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα είδαμε τα προσεχτικά βήματα που πραγματοποιήθηκαν για την καθιέρωση της ΕΕΠ. Η δεκαετία του '90 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και του Άμστερνταμ (1997) ξεδιάλυσε το «γκρίζο τοπίο» του χώρου της εκπαίδευσης και επισημοποίησε την ΕΕΠ. Ωστόσο, με τη Συνθήκη της Σορβόνης, και πολύ περισσότερο με τη Συνθήκη της Μπολόνια βλέπουμε οι κινήσεις αυτές να πραγματοποιούνται από «κάτω προς τα πάνω», δηλαδή οι ίδιες οι χώρες να παίρνουν πρωτοβουλίες για την προώθηση μιας κοινής πολιτικής στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αποτελεί ορόσημο στο χώρο της ΕΕΠ, αφενός λόγω της πρωτοβουλίας των χωρών για την προώθηση των αλλαγών στο νευραλγικό χώρο της εκπαίδευσης, αφετέρου λόγω των αλλαγών που προκλήθηκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη. Το γεγονός ότι η Συνθήκη αποτέλεσε ορόσημο στην πορεία της ΕΕΠ, η οποία θεμελιώθηκε έκτοτε βάσει αυτής, προκύπτει και από τις συναντήσεις των ευρωπαϊκών χωρών κάθε δύο χρόνια (στην Πράγα το 2001, στο Βερολίνο το 2003, στο Μπέργκεν το 2005, στο Λονδίνο 2007 και το Λούβεν το 2009) κατά τις οποίες τα κράτη εξετάζουν την πρόοδό τους και προχωρούν σε αλλαγές για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της Μπολόνια

Επομένως, η συνθήκη της Μπολόνια διαμόρφωσε μια διαφορετική πορεία στην ΕΕΠ όπου τα ίδια τα κράτη αναλαμβάνουν δράση και παίρνουν πρωτοβουλίες σε ένα πεδίο όπου παλαιότερα δε διανοείτο να εκχωρηθεί από τα ίδια καμιά δικαιοδοσία. Ωστόσο, αν και τα κράτη φαίνεται οικειοθελώς να προχωρούν στις προτεινόμενες αλλαγές της Μπολόνια, τίθεται υπό συζήτηση κατά πόσο αυτές οι αλλαγές είναι εκούσιες. Οι επιταγές των καιρών και οι οικονομικές ανάγκες που απαιτούνται από τον ολοένα και αυξανόμενο χώρο της Τριτοβάθμιας δεν αφήνουν κανένα περιθώριο στα κράτη να αντιμετωπίσουν μόνα τους τα προβλήματα αυτά. Επίσης, ο κίνδυνος της απομόνωσης στον οποίο ενδέχεται να υποπέσουν ελλοχεύει και δεν αφήνει αδιάφορα φυσικά τα κράτη που βλέπουν να διαμορφώνονται «εκπαιδευτικές τάσεις» στο χώρο της ΕΕ. Η πίεση της ομάδας στο σημείο αυτό παίζει σίγουρα σημαντικό ρόλο (peer pressure) (Ζμας, 2007). Έτσι, η

φαινομενικά εκούσια συναίνεση των κρατών, φαίνεται να είναι αναγκαιότητα των καιρών. Επίσης, ενώ εναπόκειται στην αποκλειστική δικαιοδοσία των κρατών η ευθύνη για τα ζητήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η διάσταση αυτή εξουσίας σύμφωνα με τον Dale (2005) δεν είναι και η σημαντικότερη. Ουσιαστικότερο ρόλο κατέχει μια δεύτερη διάσταση εξουσίας που ορίζει τι εμπεριέχεται ή όχι στην «ατζέντα» της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ σημαντικότερη, κατά τον ίδιο είναι μια τρίτη διάσταση εξουσίας η οποία ορίζει τι είναι μείζονος ή ήσσονος σημασίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δύο τελευταίες εξουσίες, που εν τέλει, φαίνεται να είναι και οι σημαντικότερες δεν ανήκουν πλέον στα κράτη, τα οποία συμμετέχουν στις εξελίξεις, αλλά δεν μπορούν όλα να πρωταγωνιστήσουν σε αυτές, και να καθορίσουν τι είναι ή όχι σημαντικό στην εθνική τους εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως, παραμένει ένα σημαντικό ερώτημα, κατά πόσο, τελικά η υπογραφή της Διακήρυξης της Μπολόνια και η προώθηση των αξόνων δράσης που προτείνει αποτελεί επιλογή ή όχι των ευρωπαϊκών κρατών. Τίθεται, δηλαδή, το ερώτημα αν τα μικρότερα σε ισχύ κράτη είναι σε θέση να καθορίσουν τι εμπεριέχεται ή όχι στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής και, αν ναι, τότε ποια θέση θα καταλαμβάνει το θέμα αυτό.

Παραμένει, ωστόσο, αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι μετά την υπογραφή της Διακήρυξης το 1999 τα κράτη έστρεψαν το βλέμμα τους στην επίτευξη των έξι αντικειμενικών στόχων που τέθηκαν για την άμβλυση των διαφορών τους. Έτσι, και ενώ πριν από την Μπολόνια, όπως είδαμε στο κεφ. 2, κάναμε λόγω για συγκεντρωτικά, αποκεντρωτικά και ομοσπονδιακά εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία χαρακτηρίζονταν από τη μεγάλη ποικιλία που προσέφεραν μεταξύ άλλων σε τίτλους, πτυχία, διάρκεια και οργάνωση σπουδών, ένδεκα χρόνια μετά βλέπουμε να είναι δυνατή, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, η συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών τίτλων και σπουδών. Οι αλλαγές αυτές βοήθησαν, όπως είδαμε, στη διευκόλυνση της αναγνώρισης τίτλων μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και, επομένως, στη δυνατότητα της μετακίνησης των εργαζομένων στην ΕΕ και την ολοκλήρωση της ελεύθερης αγοράς. Ωστόσο, τίθεται υπό συζήτηση κατά πόσο τα κριτήρια αυτά, οι έξι άξονες δράσης (και στόχοι) της Μπολόνια αποτελούν ασφαλή κριτήρια συγκρισιμότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων. Η σύγκλιση των συστημάτων βάσει των κριτηρίων αυτών δε σημαίνει και την κατά τα άλλα ομοιότητα των συστημάτων αυτών. Η διαφορετικότητα των λαών σε νοοτροπία και αντιλήψεις που αντανακλάται στο περιεχόμενο σπουδών, στην οργάνωση, στον τρόπο εξέτασης, διεξαγωγής της έρευνας είναι στοιχεία τα οποία δεν προσμετρώνται στη «σύγκλιση» ή μη των ευρωπαϊκών συστημάτων. Επίσης, η διαφορετική κουλτούρα του κάθε κράτους αντανακλάται και στην αποδοχή ή μη των αλλαγών που πραγματοποιούνται, η οποία,

όπως προκύπτει, διαφέρει από χώρα σε χώρα. Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με την Ολλανδία, π.χ. οι αλλαγές αυτές συνάντησαν σθεναρές αντιδράσεις λόγω των ανησυχιών που εκφράστηκαν για τη σταδιακή κατάργηση της δημόσιας παιδείας και της μετέπειτα εμπορευματοποίησής της (Σταμάτης 2001, Ξανθόπουλος 2001).

Οι ανησυχίες αυτές εκφράζονται ακόμα και σήμερα αναφορικά με την καθιέρωση των τριών κύκλων σπουδών της Μπολόνια. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για ένα νέο τοπίο που έχει δημιουργηθεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την υποβάθμιση του πρώτου κύκλου σπουδών. Οι ανησυχίες αυτές εκφράζονται από την καθιέρωση της τριετούς βασικής εκπαίδευσης, η οποία υποστηρίζεται ότι γίνεται για τον περιορισμό των κρατικών εξόδων. Στο ίδιο πλαίσιο εκφράζεται η άποψη ότι οι προπτυχιακές σπουδές, που συνιστούν τον πρώτο κύκλο σπουδών, προσφέρουν μια χαμηλής ποιότητας μαζική εκπαίδευση, καθώς πραγματοποιείται χωρίς αρκετούς κρατικούς πόρους και υποδομές. Η υποβάθμιση του πρώτου κύκλου φανερώνεται, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, από την ανάγκη συνέχισης των σπουδών στο δεύτερο κύκλο σπουδών (εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 24/9/2010). Σε αυτό τον κύκλο, υποστηρίζεται ότι παρέχεται μια καλύτερης ποιότητας εκπαίδευση, όπου πραγματοποιείται επιλογή των φοιτητών και έχει καθιερωθεί η επιβολή διδάκτρων απαλλάσσοντας το κράτος από τις αντίστοιχες δαπάνες. Ακόμα και αν δεν ασπαστεί κάποιος τις ανησυχίες αυτές, παραμένει ανοιχτό το ζήτημα της ολοένα αυξανόμενης ζήτησης των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο και της ποιότητας των σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο.

Επίσης, σε ένα άλλο επίπεδο, η αμοιβαία αναγνώριση τίτλων δε συνεπάγεται και την ελκυστικότητα αυτών. Έτσι, ενώ το Ην. Βασίλειο αποτελεί πόλο έλξης για τους φοιτητές, αυτό δε συμβαίνει και με την περίπτωση της Ελλάδας η οποία φαίνεται να «εξάγει» φοιτητές (25.000 σε πανεπιστήμια του εξωτερικού εκ των οποίων οι περισσότεροι στο Ηνωμένο Βασίλειο (εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 24/9/2010), ενώ δεν αποτελεί αντίστοιχος πόλος έλξης Ευρωπαίων φοιτητών. Με άλλα λόγια η «συγκρισσιμότητα» και «συμβατότητα» των εκπαιδευτικών συστημάτων δε συνεπάγεται την αντίστοιχη «ελκυστικότητα» των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων. Σημαντικό στοιχείο σε αυτό παίζει και η κουλτούρα κάθε λαού. Στην Ελλάδα π.χ. η αναβάθμιση των ΤΕΙ σε ΑΤΕΙ, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο της Μπολόνια, δέχθηκε σοβαρές επικρίσεις από τους κύκλους των Πανεπιστημιακών, καθώς αυτή δε σήμαινε ουσιαστική αναβάθμιση και αναδιάρθρωση των σπουδών που προσφέρουν (Ζμας, 2007). Επομένως, οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν και εξακολουθούν να πραγματοποιούνται με βάση την Μπολόνια δε σημαίνει ότι τυγχάνουν



αποδοχής από τα συγκεκριμένα κράτη, και πολύ περισσότερο ότι συνεπάγονται ουσιαστικές αλλαγές και αναδιαρθρώσεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Συνεπώς και η σύγκριση και σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων που πραγματοποιείται σε επόμενο επίπεδο μπορεί να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αναφορικά με το μέγεθος των αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί.

Η Ελλάδα από την πλευρά της φαίνεται να προχωράει σε ριζικές αναδιαρθρώσεις του εκπαιδευτικού της συστήματος σύμφωνα με τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό, αλλά και καταβάλλοντας προσπάθειες αναδιάρθρωσης των οργανωτικών της δομών, προχωράει στην εφαρμογή του σχεδίου «Καλλικράτης», ώστε να αποβάλλει τα στοιχεία συγκεντρωτισμού που τη χαρακτηρίζουν σε κάθε τομέα και να περάσει στην εφαρμογή δομών αποκέντρωσης και αυτοδιοίκησης οι οποίες προκρίνονται στην Ευρώπη. Έχοντας εξετάσει το αντίστοιχο μοντέλο του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο αποτελεί πρότυπο αποκέντρωσης και αυτοδιοίκησης, και στο οποίο τα ιδρύματα διοικούνται σε περιφερειακό επίπεδο, δε θα προκαλέσει έκπληξη η μεταφορά των αρμοδιοτήτων αυτών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια, καθώς και αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής των φοιτητών στα ΕΙ, στον τρόπο χρηματοδότησης των Ιδρυμάτων κ.ά.

Σε κάθε περίπτωση, και ανεξάρτητα από το αν κάποιος ασπάζεται ή όχι τους παραπάνω προβληματισμούς, παραμένει αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η Διαδικασία της Μπολόνια επηρέασε το χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την πορεία της ΕΕΠ όσο καμία άλλη Διακήρυξη. Αν και επιβεβαίωσε ουσιαστικά την εκπαιδευτική πολιτική των προηγούμενων χρόνων, το μέγεθος της αποδοχής της και οι μεγάλες αλλαγές που επέφερε στο χώρο την καθιστούν ορόσημο στην ΕΕΠ. Από την ανάλυση, είδαμε ότι στη Διακήρυξη τέθηκε το 2010 ως χρονικό όριο για την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, κάθε χώρα είχε να διανύσει διαφορετικό δρόμο, συντομότερο ή μακρύτερο για την επίτευξη αυτών. Συνολικά θα λέγαμε ότι ο στόχος επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό, και η συγκρισιμότητα και συμβατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, δυνατή. Ωστόσο, αναφορικά με το βασικό στόχο, που ήταν η αύξηση της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης δεν είμαστε σε θέση να πούμε από τα παραπάνω στοιχεία δεδομένα αν αυτός επετεύχθη ή όχι. Μια άλλη εξεζητημένη έρευνα θα πρέπει να πραγματοποιηθεί για το σκοπό αυτό.

Τέλος, ένα από τα κρισιμότερα ερωτήματα το οποίο δεν απαντήθηκε ούτε από την Μπολόνια, ούτε από την παρούσα εργασία είναι, αν και κατά πόσο, το περιεχόμενο των σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που δημιουργείται ανταποκρίνεται στις πνευματικές αναζητήσεις των φοιτητών, κατά πόσο συμβάλλει στην προσωπική και πνευματική τους ολοκλήρωση, στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων όντων και στην εξέλιξη της Επιστήμης εν γένει. Ερωτήματα που προφανώς παραμένουν αναπάντητα και που ενδεχομένως έχουν μάλλον καταλάβει μια ήσσονος σημασίας θέση στην εκπαιδευτική «ατζέντα».

## Επίλογος

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αναδείξει πώς επέδρασε η Συνθήκη της Μπολόνια στην πορεία της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, και πώς άλλαξε την Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, περάσαμε και ακολουθήσαμε με τη βοήθεια της ιστορικής μεθόδου βήμα- βήμα τη γένεση και την πορεία εδραίωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (κεφ. 1). Εκεί, αντιληφθήκαμε τη νευραλγικότητα του τομέα της εκπαίδευσης και την αντίσταση που προέβαλλαν οι χώρες σε κάθε αλλαγή.

Κατόπιν προσπαθήσαμε να δώσουμε μια εικόνα του μωσαϊκού των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης αναζητώντας κάποιο κριτήριο για τη συστηματοποίηση αυτών. Στο πλαίσιο αυτό, και με κριτήριο την κατανομή εξουσιών και αρμοδιοτήτων εξετάσαμε τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιπροσωπευτικών χωρών του αποκεντρωτικού, συγκεντρωτικού και ομοσπονδιακού συστήματος, δηλ. της Γαλλίας, του Ην. Βασιλείου, της Γερμανίας, καθώς και της Ελλάδας (κεφ. 2). Η ιστορική αυτή επισκόπηση κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαφορετικότητα και ποικιλομορφία των ευρωπαϊκών συστημάτων πριν από τη Διαδικασία της Μπολόνια, αλλά και το μέγεθος των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν μετά τη Συνθήκη.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο περάσαμε στη μεθοδολογία της έρευνάς μας. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάστηκαν, οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή κυρίως της ανάλυσης περιεχομένου, και δευτερευόντως της ιστορικής και συγκριτικής μεθόδου. Κατόπιν, και αφού παρουσιάσαμε συνοπτικά τις συνθήκες πραγματοποίησης της Διάσκεψης της Μπολόνια και τους λόγους υπογραφής αυτής (4<sup>ο</sup> κεφ.), πραγματοποιήσαμε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου την ανάλυση της Διακήρυξης ως πολιτικού κειμένου ανά άξονα και παράγραφο (5<sup>ο</sup> κεφ.). Εκεί, έγιναν σαφείς η στοχοθεσία και οι άξονες γύρω από τους οποίους συντάχθηκε το κείμενο της Διακήρυξης, καθώς και οι άξονες δράσης που προτάθηκαν προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος. Βάσει της ανάλυσης εξαγάγαμε συμπεράσματα αναφορικά με την πορεία που έλαβε έκτοτε η ΕΕΠ.

Έπειτα, στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο περάσαμε στο δεύτερο άξονα ανάλυσης της Συνθήκης, εξετάσαμε δηλαδή με τη μέθοδο περιεχομένου τις αλλαγές που προκλήθηκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ενωμένης Ευρώπης μετά την Μπολόνια. Προκειμένου να πραγματοποιήσουμε τη σύγκριση

αυτή θέσαμε ως κριτήριο τους προτεινόμενους άξονες δράσης που ορίστηκαν στη Διακήρυξη, παρουσιάζοντας ξεχωριστά ανά άξονα τις αλλαγές στις οποίες προέβησαν τα υπό εξέταση κράτη με συγκεκριμένες παραπομπές στη σχετική νομοθεσία. Από την παρουσίαση των αλλαγών εξήχθη το συμπέρασμα ότι ο επιδιωκόμενος στόχος επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό. Το παλαιότερο μωσαϊκό συστημάτων που αντανakλούσε τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε χώρας έχει δώσει τη θέση του σε ένα ευρωπαϊκό σύστημα που μοιράζεται αρκετά κοινά σημεία.

Στο καταληκτικό κεφάλαιο (κεφ. 7) περάσαμε στη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων μας και στην εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων αναφορικά με την επιρροή της Μπολόνια στην ΕΕΠ και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εκεί διατυπώθηκαν προβληματισμοί αναφορικά με τα συμπεράσματα που εξαγάγαμε από την έρευνα μας, και τέθηκαν ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με τη μελλοντική πορεία της ΕΕΠ και του προσανατολισμού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ενωμένης Ευρώπης.

## Παράρτημα I

### α. Η Διακήρυξη της Σορβόννης (1998)<sup>34</sup>

Sorbonne Joint Declaration

Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system *by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*

*Paris, the Sorbonne, May 25 1998*

The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development.

Universities were born in Europe, some three-quarters of a millenium ago. Our four countries boast some of the oldest, who are celebrating important anniversaries around now, as the University of Paris is doing today. In those times, students and academics would freely circulate and rapidly disseminate knowledge throughout the continent. Nowadays, too many of our students still graduate without having had the benefit of a study period outside of national boundaries.

We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation. We owe our students, and our society at large, a higher education system in which they are given the best opportunities to seek and find their own area of excellence.

An open European area for higher learning carries a wealth of positive perspectives, of course respecting our diversities, but requires on the other hand continuous efforts to remove barriers and to develop a framework for teaching and learning, which would enhance mobility and an ever closer cooperation.

The international recognition and attractive potential of our systems are directly related to their external and internal readabilities. A system, in which two main cycles, undergraduate and graduate, should be recognized for international comparison and equivalence, seems to emerge.

---

<sup>34</sup> Η συνθήκη ήταν διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf) (στις 11 Αυγούστου 2010).

Much of the originality and flexibility in this system will be achieved through the use of credits (such as in the ECTS scheme) and semesters. This will allow for validation of these acquired credits for those who choose initial or continued education in different European universities and wish to be able to acquire degrees in due time throughout life. Indeed, students should be able to enter the academic world at any time in their professional life and from diverse backgrounds.

Undergraduates should have access to a diversity of programmes, including opportunities for multi disciplinary studies, development of a proficiency in languages and the ability to use new information technologies.

International recognition of the first cycle degree as an appropriate level of qualification is important for the success of this endeavour, in which we wish to make our higher education schemes clear to all.

In the graduate cycle there would be a choice between a shorter master's degree and a longer doctor's degree, with possibilities to transfer from one to the other. In both graduate degrees, appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work.

At both undergraduate and graduate level, students would be encouraged to spend at least one semester in universities outside their own country. At the same time, more teaching and research staff should be working in European countries other than their own. The fast growing support of the European Union, for the mobility of students and teachers should be employed to the full.

Most countries, not only within Europe, have become fully conscious of the need to foster such evolution. The conferences of European rectors, University presidents, and groups of experts and academics in our respective countries have engaged in widespread thinking along these lines.

A convention, recognising higher education qualifications in the academic field within Europe, was agreed on last year in Lisbon. The convention set a number of basic requirements and acknowledged that individual countries could engage in an even more constructive scheme. Standing by these conclusions, one can build on them and go further. There is already much common ground for the mutual recognition of higher education degrees for professional purposes through the respective directives of the European Union.

Our governments, nevertheless, continue to have a significant role to play to these ends, by encouraging ways in which acquired knowledge can be validated and respective degrees can be better recognised. We expect this to promote further inter-university agreements. Progressive harmonisation of the overall framework of our degrees

and cycles can be achieved through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned.

We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability. The anniversary of the University of Paris, today here in the Sorbonne, offers us a solemn opportunity to engage in the endeavour to create a European area of higher education, where national identities and common interests can interact and strengthen each other for the benefit of Europe, of its students, and more generally of its citizens. We call on other Member States of the Union and other European countries to join us in this objective and on all European Universities to consolidate Europe's standing in the world through continuously improved and updated education for its citizens.

Claude ALLEGRE  
Minister for National  
Education, Research  
and Technology  
(France)

Luigi  
BERLINGUER  
Minister for Public  
Instruction,  
University and  
Research (Italy)

Tessa  
BLACKSTONE  
Minister for Higher  
Education  
(United Kingdom)

Jürgen  
RÜTTGERS  
Minister for  
Education,  
Sciences, Research  
and  
Technology  
(Germany)

## β. Η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999)

Ο Ευρωπαϊκός χώρος της ανώτατης εκπαίδευσης<sup>35</sup>

### Κοινή διακήρυξη των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας που συναντήθηκαν στην Μπολόνια στις 19 Ιουνίου 1999

1. Η διαδικασία της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, χάρη στα εξαιρετικά επιτεύγματα των τελευταίων λίγων ετών, έχει γίνει μία όλο και πιο απτή και οικεία πραγματικότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και για τους Ευρωπαίους πολίτες. Οι προοπτικές της διεύρυνσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε συνδυασμό με τις όλο και πιο βαθιές σχέσεις που αναπτύσσονται με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, δίνουν στην πραγματικότητα αυτή ακόμα ευρύτερες διαστάσεις. Στο μεταξύ, όλο και ευρύτερα τμήματα του πολιτικού και ακαδημαϊκού κόσμου, αλλά και της κοινής γνώμης, συνειδητοποιούν την ανάγκη για μία Ευρώπη πιο ολοκληρωμένη και με ακόμα ευρύτερες προοπτικές, η οποία θα οικοδομηθεί με την αξιοποίηση αλλά και την περαιτέρω ενδυνάμωση όλων των διαστάσεών της, δηλαδή της πνευματικής, της πολιτιστικής, της κοινωνικής, αλλά και της επιστημονικής και τεχνολογικής διάστασης.
2. Η Ευρώπη της Γνώσης αναγνωρίζεται ευρέως σήμερα ως ένας αναντικατάστατος παράγων για την κοινωνική και την ατομική πρόοδο και ως μία απαραίτητη συνιστώσα για την παγίωση αλλά και τον εμπλουτισμό των αξιών και της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη. Η Ευρώπη της Γνώσης θα δώσει στους πολίτες της τις απαραίτητες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας, συνειδητοποιώντας παράλληλα τις κοινές αξίες που μοιράζονται και τον κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο στον οποίο ανήκουν.
3. Η ύψιστη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής συνεργασίας για την ανάπτυξη και για την ενδυνάμωση σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών αναγνωρίζεται σήμερα παγκοσμίως. Και αυτό αποκτά ξεχωριστή σημασία εν όψει και της κατάστασης που επικρατεί στη Νοτιοανατολική Ευρώπη.
4. Η Διακήρυξη της Σορβόννης της 25ης Μαΐου 1998, η οποία διέπεται από τις προαναφερθείσες αρχές, τόνισε ιδιαίτερα τον κεντρικό ρόλο των πανεπιστημίων στην ανάπτυξη της μορφωτικής

---

<sup>35</sup> Η απόδοση του κειμένου στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από τον Διονύση Κλάδη, Καθηγητή εκπαιδευτικής Πολιτικής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Ωστόσο, η μετάφραση που παρατίθεται διαφοροποιείται από αυτήν του κ. Κλάδη στη μετάφραση κάποιων όρων και την απόδοση κάποιων χωρίων. Το πρωτότυπο κείμενο είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (στις 11 Αυγούστου 2010)



διάστασης της Ευρώπης. Και έδωσε έμφαση στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, που θα αποτελέσει το κλειδί για την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, αλλά και για την συνολική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ηπείρου.

5. Αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες έχουν αποδεχθεί την πρόσκληση να αναλάβουν τη δέσμευση για την πραγμάτωση των στόχων που τίθενται στη Διακήρυξη, είτε προσυπογράφοντας την είτε εκφράζοντας τη συμφωνία τους επί της αρχής. Το περιεχόμενο μάλιστα αρκετών μεταρρυθμίσεων που θεσμοθετήθηκαν στο μεταξύ στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης δείχνει την αποφασιστικότητα αρκετών Κυβερνήσεων να δράσουν άμεσα προς την κατεύθυνση αυτή.
6. Τα Ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από την πλευρά τους έχουν αποδεχθεί την πρόκληση και έχουν ήδη αναλάβει ένα κύριο ρόλο στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, κάτι που έρχεται ως επακόλουθο και των θεμελιωδών αρχών που διατυπώθηκαν στην Magna Charta Universitatum της Μπολόνια το 1988. Αυτό άλλωστε έχει και τη μεγαλύτερη σημασία σήμερα, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η ανεξαρτησία και η αυτονομία των πανεπιστημίων αποτελούν εγγύηση ότι τα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας θα προσαρμόζονται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, στις επιταγές της κοινωνίας και στις εξελίξεις της επιστημονικής γνώσης.
7. Η πορεία έχει δρομολογηθεί προς τη σωστή κατεύθυνση και με ουσιαστικούς στόχους. Η διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας και πληρέστερης συγκρισιμότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης απαιτεί ωστόσο διαρκή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ολοκληρωτικά. Πρέπει να στηρίξουμε την προσπάθεια αυτή προωθώντας συγκεκριμένα μέτρα για να πραγματοποιούμε εφικτά βήματα προς τα εμπρός ώστε να βλέπουμε χειροπιαστά αποτελέσματα. Για τις πρωτοβουλίες που πρέπει να αναλάβουμε για το σκοπό αυτό, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες οι προτάσεις που προέκυψαν από την ακαδημαϊκή συνάντηση της 18ης Ιουνίου η οποία συγκέντρωσε διακεκριμένους ειδικούς και ακαδημαϊκούς από όλες τις χώρες μας.

8. Πρέπει ιδιαίτερα να προσέξουμε τον στόχο που αφορά στη βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το σφρίγος και οι δυνατότητες επιρροής κάθε πολιτισμού μπορούν να μετρηθούν από την έλξη που ασκεί ο πολιτισμός του στις άλλες χώρες. Πρέπει να εξασφαλίζουμε ένα ευρωπαϊκό σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης που θα ασκεί σε ολόκληρο τον κόσμο έλξη ανάλογη με αυτήν που ασκούν οι εξαιρετικές πολιτισμικές και επιστημονικές παραδόσεις μας.
9. Καθώς Επιβεβαιώνουμε την υποστήριξή μας στις γενικές αρχές που τέθηκαν με τη Διακήρυξη της Σορβόνης, δεσμευόμαστε να συντονίσουμε τις πολιτικές μας ώστε να επιτύχουμε βραχυπρόθεσμα, και σε κάθε περίπτωση μέσα στην πρώτη δεκαετία της τρίτης χιλιετηρίδας, τους ακόλουθους στόχους, οι οποίοι θεωρούμε ότι έχουν πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και για την προώθηση του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο:

**(α) Υιοθέτηση ενός συστήματος ευανάγνωστων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών** καθώς και εφαρμογή του Παραρτήματος Διπλώματος ούτως ώστε να προωθηθεί η απασχολησιμότητα των Ευρωπαίων πολιτών και ο διεθνής ανταγωνισμός του ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης.

**(β) Υιοθέτηση ενός συστήματος που θα βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, προπτυχιακό και μεταπτυχιακό.** Η πρόσβαση στο δεύτερο κύκλο θα πραγματοποιείται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου ο οποίος θα έχει διάρκεια τουλάχιστον τριών ετών. Το πτυχίο που θα απονέμεται από τον πρώτο κύκλο θα πρέπει να αναγνωρίζεται στην αγορά εργασίας ως ένα επαρκές επίπεδο προσόντων. Ο δεύτερος κύκλος θα οδηγεί στο μεταπτυχιακό κύκλο ή/και σε διδακτορικό τίτλο σπουδών.

**(γ) Καθιέρωση ενός συστήματος πιστωτικών μονάδων – όπως το ECTS- ως ικανού μέσου για την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών.** Πιστωτικές μονάδες θα μπορούν επίσης να αποκτηθούν στο μη πανεπιστημιακό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης και της διαβίου εκπαίδευσης με την προϋπόθεση ότι θα αναγνωρίζονται από τα πανεπιστήμια προς τα οποία απευθύνονται.

**(δ) Προώθηση της κινητικότητας με το ξεπέραςμα των εμποδίων για την αποτελεσματική άσκηση της ελεύθερης μετακίνησης** ιδιαίτερα όσον αφορά: (α) τους φοιτητές σε σχέση με την πρόσβαση σε ευκαιρίες σπουδών και κατάρτισης και άλλες παρεμφερείς υπηρεσίες (β) τους

καθηγητές, ερευνητές και το διοικητικό προσωπικό, με την αναγνώριση και συνεκτίμηση των περιόδων ερευνητικής, διδακτικής και επιμορφωτικής δραστηριότητας, που έχουν αναπτύξει στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, χωρίς να θίγονται τα νομικώς κατοχυρωμένα δικαιώματά τους.

(ε) **Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη Διασφάλιση Ποιότητας** με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών.

(στ) **Προώθηση των απαραίτητων ευρωπαϊκών διαστάσεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση**, ειδικά όσον αφορά στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, διαπανεπιστημιακών συνεργασιών, προγραμμάτων κινητικότητας και κοινών προγραμμάτων σπουδών, κατάρτισης και έρευνας.

10. Με τη Διακήρυξη αυτή, επομένως, δηλώνουμε τη βούλησή μας να φτάσουμε σε αυτούς τους στόχους ώστε να εδραιώσουμε τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, μέσα στο πλαίσιο των θεσμικών δυνατοτήτων μας και με πλήρη σεβασμό στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, των γλωσσών, των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μας και στην αυτονομία των πανεπιστημίων. Για το σκοπό αυτό, θα ακολουθήσουμε το δρόμο των διακρατικών συνεργασιών, αναπτύσσοντας παράλληλα συνεργασίες με τους μη κυβερνητικούς Ευρωπαϊκούς οργανισμούς και τις ανάλογες οργανώσεις που αναπτύσσουν δραστηριότητα στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης...

11. Αναμένουμε ότι τα πανεπιστήμια θα ανταποκριθούν άμεσα και θετικά και θα συμβάλουν ενεργά στην επιτυχία της προσπάθειάς μας.

12. Με την πεποίθηση ότι η καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης απαιτεί σταθερή υποστήριξη, συνεχή εποπτεία και προσαρμογή στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες, αποφασίζουμε να συναντηθούμε εκ νέου ύστερα από δύο χρόνια, προκειμένου να αποτιμήσουμε την πρόοδο που θα έχει επιτευχθεί και να συμφωνήσουμε στα επόμενα βήματα που θα πρέπει να γίνουν.

Η διακήρυξη της Μπολόνια υπεγράφη από τις χώρες: Αυστρία, Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα), Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, Ηνωμένο Βασίλειο.

## Παράρτημα II.

### Παραπομπή σε νομοθετικές πράξεις ή/και επίσημα κείμενα:

#### α. Γαλλία

Ημερομηνία	Τίτλος στα Ελληνικά	Τίτλος στην εθνική γλώσσα
8 Απριλίου 2002	Διάταγμα αριθ.2002-481 σχετικά με τους πανεπιστημιακούς τίτλους σπουδών και τους εθνικούς τίτλους σπουδών  Διάταγμα αριθ.2002-482 σχετικά με την εφαρμογή στο γαλλικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της διάρθρωσης σπουδών του Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	Décret n° 2002-481 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux  Décret n° 2002-482 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l' Espace européen de l' enseignement supérieur
16 Απριλίου 2002	Διάταγμα αριθ.2002-529 σχετικά με την αναγνώριση των σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που ολοκληρώνονται στη Γαλλία ή το εξωτερικό	Décret n° 2002-529 relatif à la validation d' études supérieures accomplies en France ou à l' étranger
23 Απριλίου 2002	Διάταγμα σχετικά με τις πανεπιστημιακές σπουδές που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου Bachelor	Arrêté relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence
24 Απριλίου 2002	Διάταγμα αριθ.2002-590 σχετικά με την αναγνώριση προηγούμενων γνώσεων από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.	Décret n° 2009-590 relatif à la validation des acquis de l' expérience par les établissements d' enseignement supérieur
25 Απριλίου 2002	Διάταγμα σχετικά με το εθνικό δίπλωμα Master Διάταγμα σχετικά με τις διδακτορικές σπουδές	Arrêté relatif au diplôme national de <i>master</i>  Arrêté relatif aux études doctorales
6 Ιανουαρίου 2005	Διάταγμα σχετικά με την κοινή διεθνή εποπτεία διδακτορικών διεθνών συνεργασιών	Arrêté relatif à la cotutelle internationale de thèse
11 Μαΐου 2005	Διάταγμα αριθ.2005-450 σχετικά με την έκδοση διπλωμάτων στο πλαίσιο διεθνών συνεργασιών	Décret n° 2004-450 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international
30 Ιουνίου 2005	Διάταγμα αριθ.2005-734 σχετικά με τις σπουδές αρχιτεκτονικής	Décret n° 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d' architecture

20 Ιουλίου 2005	<p>Διάταγμα σχετικά με τις σπουδές αρχιτεκτονικής που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου Bachelor και στα προγράμματα Master της αρχιτεκτονικής</p> <p>Διάταγμα σχετικά με τη διάρθρωση και τις μεθόδους αναγνώρισης των σπουδών αρχιτεκτονικής.</p>	<p>Arrêté relatif aux cycles de formation des études d'architecture conduisant au diplôme d'études en architecture conférant le grade de licence et au diplôme d'Etat d'architecte conférant le grade de Master</p> <p>Arrêté relatif à la structuration et aux modalités de validation des enseignements dans les études d'architecture</p>
3 Αυγούστου 2005	Διάταγμα σχετικά με το πανεπιστημιακό δίπλωμα τεχνολογικών σπουδών στον ΕΧΤΕ	Arrêté relatif au diplôme universitaire de technologie dans l'Espace européen d'enseignement supérieur
18 Απριλίου 2006	Νόμος αριθ. 2006-450 για την έρευνα (ιδίως άρθρα 8-11 σχετικά με τον οργανισμό αξιολόγησης της έρευνας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης)	Loi de programme n° 2006-450 pour la recherche (notamment articles 8 à 11 relatifs à l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).
7 Αυγούστου 2006	Διάταγμα σχετικά με τις διδακτορικές διατριβές	Arrêté relatif à la formation doctorale
3 Νοεμβρίου 2006	Διάταγμα αριθ.2006-1334 σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του Οργανισμού Αξιολόγησης της Έρευνας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	Décret n° 2006-1334 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
11 Απριλίου 2007	Διάταγμα αριθ. 2007-540 σχετικά με τον γενικό κανονισμό του <i>brevet de technicien supérieur</i> .	Décret n° 2007-540 relatif au règlement général du brevet de technicien supérieur

Πηγή: Ευρυδίκη (2007)

*β. Ηνωμένο Βασίλειο*

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Τίτλος στα Ελληνικά</i>	<i>Τίτλος στα Αγγλικά</i>
Ιούλιος 1997	Έκθεση Dearing. Εθνική Επιτροπή Έρευνας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην κοινωνία της μάθησης	Dearing Report. National Committee of Inquiry into Higher Education. Higher Education in the Learning Society.
Σεπτέμβριος 2004	Οργανισμός Διασφάλισης της Ποιότητας (QAA). Κώδικας Ορθής Πρακτικής για τη Διασφάλιση της Ακαδημαϊκής Ποιότητας και των Προδιαγραφών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Τμήμα 1 (μεταπτυχιακά ερευνητικά προγράμματα)	Quality Assurance Agency (QAA). Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Section 1 (Postgraduate Research Programmes)
Σεπτέμβριος 2004	Οργανισμός Διασφάλισης της Ποιότητας (QAA). Κώδικας Ορθής Πρακτικής για τη Διασφάλιση της Ακαδημαϊκής Ποιότητας και των Προδιαγραφών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Τμήμα 2 : Ευέλικτη προσφορά συνεργασίας και μάθησης (περιλαμβανομένης της ηλεκτρονικής μάθησης)	Quality Assurance Agency (QAA). Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Section 2: Collaborative Provision, and Flexible and Distributed Learning (including e-learning)

*Πηγή: Ευρυδίκη (2007)*

*γ. Γερμανία*

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Τίτλος στα Ελληνικά</i>	<i>Τίτλος την εθνική γλώσσα</i>
3 Δεκεμβρίου 1998	Εισαγωγή μιας διαδικασίας διαπίστευσης των προγραμμάτων σπουδών Bachelor/ Bakkalaureus και Master/Magister (Ψήφισμα της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού)	Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudien gänge  (Beschluss der Kultusministerkonferenz)
14 Απριλίου 2000	Ψήφισμα σχετικά με την εισαγωγή των κατόχων διπλωμάτων Master και Bachelor σε προγράμματα διδακτορικών σπουδών (Ψήφισμα της Διαρκούς Διάσκεψης)	Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen  (Beschluss der Kultusministerkonferenz)
12 Ιουλίου 2003	10 θέσεις για τη διάρθρωση των σπουδών στη Γερμανία σε Bachelor/Master (Ψήφισμα της Διαρκούς Διάσκεψης)	10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland  (Beschluss der Kultusministerkonferenz)
15 Οκτωβρίου 2004	Σημεία αναφοράς για την περαιτέρω ανάπτυξη της διαπίστευσης (Ψήφισμα της Διαρκούς Διάσκεψης)	Eckpunkte für die WeAEI/TEIentwicklung der Akkreditierung (Beschluss der Kultusministerkonferenz)
22 Οκτωβρίου 2004	Γενικό πλαίσιο για την εισαγωγή πιστωτικών συστημάτων και τη διάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών σε ενότητες (Ψήφισμα της Διαρκούς Διάσκεψης)	Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunkten und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz)
16 Δεκεμβρίου 2004	Συμφωνία σχετικά με τη δημιουργία του «Ιδρύματος διαπίστευσης των προγραμμάτων σπουδών στη Γερμανία» (Συμφωνία της Διαρκούς Διάσκεψης)	Vereinbarung zur Stiftung 'Stiftung: Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland'  (Vereinbarung der Kultusministerkonferenz)
15 Φεβρουαρίου 2005	Νόμος περί δημιουργίας του «Ιδρύματος διαπίστευσης των προγραμμάτων σπουδών στη Γερμανία»	Gesetz zur Errichtung einer Stiftung 'Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland'

21 Απριλίου 2005	Πλαίσιο προσόντων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Γερμανία (Ψήφισμα της Διαρκούς Διάσκεψης)	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Beschluss der Kultusministerkonferenz)
22 Σεπτεμβρίου 2005	Κοινές διαρθρωτικές κατευθυντήριες γραμμές των ομόσπονδων κρατών σύμφωνα με την παράγραφο 9.2 της HRG για τη διαπίστευση των προγραμμάτων σπουδών Bachelor και Master (Ψήφισμα της Διαρκούς Διάσκεψης)	Landergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz)

Πηγή: Ευρυδίκη (2007)



## δ. Ελλάδα

Ημερομηνία	Τίτλος στα αγγλικά	Τίτλος στην εθνική γλώσσα
1992	Law (2083/92) on modernizing Higher Education	Νόμος 2083/92 : Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης
1982 (τροποποιήσεις 1992)	Law 1268/82 regarding the structure and function of universities, Article 15 parag.5 amended by Law 2083/92, on the evaluation of the teaching competency of academics	Νόμος 1268/1982 :Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων - Αξιολόγηση διδακτικής ικανότητας
22 Ιουλίου 2004	Law 3255/22.7.04 on new scheme for Joint Master's Degrees	Νόμος 3255/22.7.2004 : Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Διεθνείς – Διακρατικές συνεργασίες για μεταπτυχιακές σπουδές)
6 Ιουλίου 2005	Law 3369/05: Lifelong Learning and other stipulations	Νόμος 3369/2005 : Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις
2 Αυγούστου 2005	Law 3374/05: Quality assurance in higher education. ECTS and Diploma Supplement	Νόμος 3374/2005:Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων- Παράρτημα διπλώματος
17 Οκτωβρίου 2005	Law 3404/05: Regulation of various issues in university and the technological sector and other stipulations	Νόμος 3404/2005 :Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις
18 Ιουλίου 2006	2006 Ministerial Decision F5/72535/B3 on issuing the Diploma Supplement on a compulsory basis	Υπουργική Απόφαση Φ5/72535/B3 – Το Παράρτημα Διπλώματος εκδίδεται υποχρεωτικά

Πηγή: Ευρυδίκη (2007)

*Η πλήρης νομοθεσία με τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης:*

<i>Αριθμός Νόμου</i>	<i>Ονομασία Νόμου</i>
<i>N.1268/1982</i>	<i>Για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων</i>
<i>N.2916/2001</i>	<i>Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής</i>
<i>N. 2986/2002</i>	<i>Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις</i>
<i>N.3027/2002</i>	<i>Ρύθμιση θεμάτων οργανισμού σχολικών κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις</i>
<i>N.3187/2003</i>	<i>Ανώτατα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ΑΣΕΙ</i>
<i>N.3191/2003</i>	<i>Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ)</i>
<i>N. 3255/2004</i>	<i>Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Διεθνείς – Διακρατικές συνεργασίες για μεταπτυχιακές σπουδές)</i>
<i>N.3369/2005</i>	<i>Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις</i>
<i>N.3374/2005</i>	<i>Διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Σύστημα μεταφοράς και Συνσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων, Συμπλήρωμα Διπλώματος</i>
<i>N.3404/2005</i>	<i>Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις</i>
<i>N. 3432/2006</i>	<i>Δομή και λειτουργία της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης</i>
<i>N.3450/2006</i>	<i>Αναβάθμιση και αναδιάρθρωση της ναυτικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις</i>
<i>N. 3549/2007</i>	<i>Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων</i>
<i>(N. 3696/ 2009)</i>	<i>(Ίδρυση και λειτουργία κολλεγίων και άλλες διατάξεις)</i>
<i>N. 3848/2010</i>	<i>Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις</i>

## Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ανδρέου Απ. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη
- Ασδεράκη Φ. (2008). *Ευρώπη και Παιδεία. Ο ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Γιαγκουνίδης Π. (1995). *Εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of the Text
- Γρόλλιος Γ. (2005). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητρόπουλος Ευ. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ (1992). *Ψήφισμα (A3-139/92) σχετικά με την πολιτική για την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση με την προοπτική του 1993*. ΕΕ αριθμ. C 150, της 15.06.1992, σελ. 366-370
- Ευρυδίκη (2007). *Ειδική έκθεση: Η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2006/7*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- Ευρυδίκη (2009). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα 2008/9*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- Ευρυδίκη (2010). *Δομές συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση 1976-1994*. Λουξεμβούργο
- Ζμας Αρ. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ήφαιστος Π. (2001). *Ο πόλεμος και τα αίτιά του. Τα πολλά πρόσωπα του ηγεμονισμού και της τρομοκρατίας*. Αθήνα: Ποιότητα
- Ιωακειμίδης Π. (1998). *Η Συνθήκη του Αμστερνταμ. Νέο Πρότυπο Ολοκλήρωσης ή σύμπτωμα από-ολοκλήρωσης*; Αθήνα: Θεμέλιο
- Καζαμίας Αν. (2008). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή Προς έναν Προμηθεϊκό Ουμανισμό στην Νέα Κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός
- Καζαμίας Αν. & Μ. Κασσωτάκης (1986). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα : (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Καζαμίας Αν. & Μ. Κασσωτάκης (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*\_ Αθήνα: Σείριος
- Καλλογιαννάκη Π. (1998). *M. Sadler, I. Kandel I, N. Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους*. Αθήνα: Gutenberg
- Καλογιαννάκη Π.- Χουρδάκη Π. & Β. Μακράκης (1999). *Ευρώπη και Εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Κασσωτάκης Μ. (2000). «Οι Προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση» στο *Ιστορικό- συγκριτικές προσεγγίσεις*. Τιμητικός τόμος Ανδρέα Καζαμιά. Αθήνα: Gutenberg
- Κλάδης Δ. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: κείμενα-σχόλια- ανάλυση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Κυριαζή Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωτσίκης Β. (1998) *Εκπαιδευτικά συστήματα: οργάνωση και διοίκηση: συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην
- Κωτσίκης Β. (2003) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Οργάνωση Εκπαιδευτικών Συστημάτων και Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην
- Μαρκόπουλος, Α. (1990). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση
- Μάρκου Γ., Μπουζάκης Σ., Παπασταύρου Α., Παπούλια- Τζελέπη Π., & Κ. Χρυσάφιδης (1988). *Συγκριτική Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματθαίου Δ. (2000). «Συγκριτική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική» στο *Ιστορικό- συγκριτικές προσεγγίσεις*. Τιμητικός τόμος Ανδρέα Καζαμιά. Αθήνα: Gutenberg
- Ματθαίου Δ. (2002). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*. Αθήνα: Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας
- Ματθαίου Δ. (2007). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής- ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές (2η έκδ)*. Αθήνα: Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας
- Μουαμελετζή Ε. (1996). *Η επίδραση του Κοινοτικού Δικαίου στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών, αναγνώριση διπλωμάτων, ιδιωτικά πανεπιστήμια*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας
- Μπέλλας Θ. (1977). *Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Μεθοδολογία και όργανα*. Αθήνα: εκδ. ιδίου
- Μπεχράκης Θ. (1986) «Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων και η αξία της για τις επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας». *Σύγχρονα θέματα*, τ. 26: 83-86
- Μπουζάκης Σ. (1990). *Συγκριτική παιδαγωγική. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης Σ. (1993). *Συγκριτική παιδαγωγική III. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης Σ. (2000). *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά*. Αθήνα: Gutenberg

Μπουζάκης Σ. (2005). *Συγκριτική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικά συστήματα, σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg

Μπουζάκης Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα : Gutenberg

Ξανθόπουλος Θ. (2001). «Παγκοσμιοποίηση της αγοράς, ευρωπαϊκό χώρος ανώτατης εκπαίδευσης και Διακήρυξη της Μπολώνιας». Ανακοίνωση στο συνέδριο *Η Διακήρυξη της Μπολώνια και η Ελληνική Προσέγγιση*. Αθήνα, 19-20/01/2001

Ξανθόπουλος Θ. (2001). Παγκοσμιοποίηση της Αγοράς, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Διακήρυξη της Μπολώνια. *Πανεπιστήμιο*, τχ. 3, σελ. 67-90

Ξανθόπουλος Θ. (2005). *Ελληνική Παιδεία. Δοκίμιο εξορθολογισμού και ανασυγκρότησης*. Αθήνα: Gutenberg

Οδηγός σπουδών (1990) *Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*. Επιμέλεια: Brigitte Mohr. Αθήνα: Ελευθερουδάκης

Παπαδάκης Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναστασίου Κων. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: THEOPRESS LTD

Παπούλια- Τζελέπη Π. (1988) «Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας» στο *Συγκριτική Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση στην Ευρώπη των Μάρκου Γ., Μπουζάκη Σ κ.ά.* Αθήνα: Gutenberg

Πασιάς Γ. (2005). Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην «Ευρώπη της Γνώσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 5, σελ. 13-49

Πασιάς Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999)*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg

Σπανού Κ. (2001). *Ελληνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση*. Αθήνα: Παπαζήσης

Σταμάτης Κ. (2001). Η Διακήρυξη της Μπολώνια. Η νέα εκπαιδευτική τάξη στην Ευρώπη. *Πανεπιστήμιο*, τχ. 3, σελ. 91-112

Σταμέλος Γ. και Βασιλόπουλος Αν. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τα Νέα (2010). *Εκρηξη στα Μεταπτυχιακά*, 24/9/2010

Τσαούσης Δ. Γ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg, ΚΕΚΜΟΚΟΠ

Τσαούσης Δ. (2000). *Τάσεις Διεθνοποίησης της πανεπιστημιακής και της Περι- πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο- ΚΕΚΜΟΚΟΠ

Τσαούσης Δ. (επιμ.) (2003α). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης. Εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας. Η περίπτωση της Ελλάδας. Με βάση τα πορίσματα μιας έρευνας του ΚΕΚΜΟΚΟΠ*. Αθήνα: Gutenberg

Τσαούσης Δ. (2003β). «Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: σύνδεση ή αποσύνδεση; Πού και πώς;». Εισήγηση στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σύνδεση της Τριτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, 28-30/11/2003

Τσινισιζέλης Μ. Ι. (1993). «Εισαγωγή στη θεωρία της πολιτικής ενοποίησης και στους θεσμούς των Ε.Κ» στο Μαραβέγιας Ν. και Μ. Ι. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση- θεωρία και πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο

Φατούρος Α. & Α. Πλιάκος (1996). *Κεφάλαια Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Δικαίου*. Αθήνα: Σάκκουλας

Φίλιας Β. (1977). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg

Ψαχαρόπουλος Γ. (2004). *Μη κρατικά πανεπιστήμια : το άρθρο 16 του Συντάγματος καιρός να αλλάξει*. Αθήνα : Ποταμός

## Ξένη Βιβλιογραφία

Allum P. (1995). *State and Society in Western Europe*. Cambridge: Polity Press

Anderson G. (1994). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press

Anweiler O. (1987). *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη: δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Attali J. (1994). *Europe(s)*. Paris: Fayard

Barblan A. (1999). "The Sorbonne Declaration- follow-up and implications. A personal view", XII Santander Group General Assembly, 17.04.1999

Bell J. (2005) *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Berelson B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, ILL: Free Press

Berelson B. & P.F. Lazarsfeld (1948). *The analysis of Communication Content*. Chicago and New York: University of Chicago and Columbia University

Böning E. (1982). "Thoughts on the further Development of European Co-operation in Higher Education", *European Journal of Education*, vol.17 (1), 17-21

Borg W.R. (1963). *Education Research: An introduction*. London: Longman

Borg W.R & M.D. Gall (1983). *Educational Research: An Introduction (4<sup>th</sup> ed)*. New York and London: Longman

Brennan J., Goedegebuure L., Little B., Shah T., Westerheijden D. and P. Weusthof (1992). *European Higher Education Systems: Germany, The Netherland, The United Kingdom*. London: Council for National Academic Awards and Twente: Centre for Higher Education Policy Studies

Cohen L., Manion L. & K. Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Commission of the European Communities (1990). *Structures of the Education and Initial Training Systems of the European Community*. Prepared jointly by EURIDICE, the European Information Network in the European Community, and CEDEFOP, the European Center for the Development of Vocational Training (Brussels)

Coulby D. (1996). "European Culture: Unity and Fractures". In Winther- Jensen Thyge (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Dale R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), σελ. 117-149

De Wit H. (2000). "The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education", *International Higher Education*, Vol. 18, Winter, 8-9

De Witte B. (1989). "Educational equality for Community workers and their families" στο De Witte B. (1989) *European Community Law of Education*. BadenBaden: Nomos Verlagsgesellschaft

- De Witte B. (1993). "Higher Education and the Constitution of the European Community" στο Gellert C. (επίμ.), *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publ
- Duverger M. (1976). *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών (τ.2)* Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Eurostat (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe- Key Indicators on the social dimension and mobility*. Luxemburg : European Communities and HIS
- Eurydice (1988). *European Community Education Cooperation: the first decade*. Brochure, Brussels: The European Commission
- Eurydice (2007). *Ειδική έκθεση: η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2006-2007*. Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- Eurydice (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels: The European Commission
- Eurydice (2010). *Focus on Higher Education- The Impact of the Bologna Process*. Brussels: The European Commission
- Gajendra K. & K. Mallick (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος
- Gellert, C. (1993). "Structural and functional differentiation: Remarks on changing paradigms of tertiary education in Europe" in C. Gellert (ed) *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Hackl E. (2001). "Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in *European Higher Education*, EUI Working Papers
- Hans N. (1959). "The Historical Approach to Comparative Education", in *International Review of Education*, 3 299-307, id., *Comparative Education, Definition and Methods*
- Hillenberg H. (1999). "A Fresh Look at Soft Law", in *European Journal of International Law*, Vol. 10 (3), 499-515
- Kandel, I.L. (1955). *The new era in education: a comparative study*, Boston, MA: Houghton Mifflin Company
- Kerlinger F. (1979). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinegart, Winston
- Kladis D. (2000). *State of the art of Bologna Process in Greece*. Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs
- Mertens D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. U.S.A: Sage
- Ministry of Education and Science, HBO-Raad, VSNU, and NUFFIC (1989). *Higher Education in the Netherlands: Characteristics, Structure, Figures, Facts*. Zoetermeer: Ministry of Education and Science
- Neave G. (2001). "The European Dimension in higher Education: An excursion into the Modern Use of Historical Analogous" στο Huisman, J., P. Maasen and G. Neave, *Higher Education and The Nation State*, Amsterdam: Pergamon, 13-73.
- Neder R. P (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications



- Nóvoa An. (2000). "Europe and Education: Historical and Comparative Approaches" στο *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος Ανδρέα Καζαμιά*. Αθήνα: Gutenberg
- OECD (1993). *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*. Paris: OECD
- Palayeret, J-M. (1996). *A University for Europe, prehistory of the European University Institute in Florence (1948-1976)*. Rome, Presidency of the Council of Ministers, Dept of Information and Publishing
- Racké C. (2005) "The emergence of the Bologna Process" στο Halvorsen T. & A. Nyhagen (eds), *The Bologna Process and the Shaping of the future knowledge Societies*, Conference Report from the Third Conference on Knowledge and Politics, The University of Bergen, May 18-20 2005
- Rokkan, S. (1987). *Stat, nation, klasse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sadler, M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education* (ανατυπωμένο στο *Comparative Education Review*, (1964)
- Scott, P. (1991). *Higher Education in Sweden: A view from the Outside*. Stockholm: National Board for Universities and Colleges
- Scott, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*, Buckingham: Open University Press
- Scott P. (1996). Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe. in A. Burgen (ed.), *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st century*. London and Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers, 37-54
- Selltiz C., Wrightsman L.S & S. W. Cook (1976). *Research Methods in Social Relations (3<sup>rd</sup> ed)*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Sussmuth, R. (1987) «Γαλλία» στο O. Anweiller, F. Kuebart, L. Liegle, H.P. Schafer, R. Sussmuth, *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Sutherland G. (1969). "The study of the history education", *History*: 54 (180)
- Vibert F. (1995). *Europe: A constitution for the Millennium*. Brookfield: Dartmouth
- Weber R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage Publications
- Wistrich Er. (1994). *The United States of Europe*. London and New York: Routledge

**Ιστοσελίδες:**

[http://ec.europa.eu/youreurope/nav/el/citizens/education-study/higher-school/gr/index\\_el.html](http://ec.europa.eu/youreurope/nav/el/citizens/education-study/higher-school/gr/index_el.html)

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

[www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf)

[www.et.gr](http://www.et.gr)