Ο εκπαιδευτικός δανεισμός ως πολιτική πράξη: Μια γενεαλογία των διεθνών σχέσεων στην εκπαίδευση

Ελευθέριος Κληρίδης και Ιωάννης Ρουσσάκης

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός δανεισμός αποτελεί μια σημαντική ιδέα στην ιστορία της Συγκριτικής Εκπαίδευσης (Beech, 2006), γι' αυτό και δικαιολογημένα θεωρείται ως μία από τις θεμελιώδεις έννοιες του επιστημονικού πεδίου (Cowen, 2009). Ταυτοχρόνως, αποτελεί μια αμφιλεγόμενη ιδέα, η οποία διχάζει την επιστημονική κοινότητα και τη διαχωρίζει "σε αυτούς που εφαρμόζουν τον δανεισμό στην πράξη και σε αυτούς που τον αντιμετωπίζουν ως πεδίο μελέτης" (Steiner-Khamsi, 2004: 1).

Η παρούσα εργασία εστιάζει 'σε αυτούς που εφαρμόζουν τον δανεισμό στην πράξη' και επιδιώκει να προεκτείνει το σημαντικό έργο του Δημήτρη Ματθαίου στον τομέα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία προτείνει μια γενεαλογία του δανεισμού ως πολιτική πράξη από την εποχή του Marc-Antoine Jullien (1816-17) μέχρι σήμερα, και εξετάζει, πρώτον, πως έχει κατανοηθεί ο δανεισμός από τους φορείς που κατά καιρούς τον έχουν υλοποιήσει στην πράξη, και δεύτερον, τους ευρύτερους όρους και προϋποθέσεις που καθιστούν δυνατή την εμφάνιση και μετάλλαξή του στην πάροδο του χρόνου.

Θα υποστηρίξουμε ότι ο δανεισμός ως πολιτική πράξη έχει τις επιστημολογικές βάσεις του στις φιλοσοφικές αρχές του Διαφωτισμού και, ως εκ τούτου, διέπεται από μια μελιοριστική λογική που διαρθρώνεται σε τρία στάδια:

- ένα 'πρόβλημα' εντοπίζεται σε μια χώρα, κοινωνική ομάδα ή κοινότητα από εσωτερικούς ή/και εξωτερικούς φορείς, συχνά σε μια περίοδο 'μετασχηματισμού' ή 'κρίσης' (πραγματικής ή φαντασιακής)·
- ακολουθεί ο εντοπισμός της 'λύσης' του προβλήματος στη διεθνή εμπειρία· και τέλος,
- 'επιτυχημένα' μοντέλα ή μοντέλα που προβάλλονται ως 'παγκόσμιες νόρμες', 'διεθνείς τάσεις' ή 'βέλτιστες πρακτικές' υιοθετούνται αφού πρώτα 'προσαρμοστούν' στις συγκειμενικές ιδιαιτερότητες της χώρας, κοινωνικής ομάδας ή κοινότητας.

Θα επιβεβαιώσουμε επίσης τη διαπίστωση ότι οι διεθνείς σχέσεις συγκαταλέγονται ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες που διευκολύνουν τη μετακίνηση εκπαιδευτικών ιδεών, θεσμών ή πρακτικών διαμέσου των συνόρων. Οι διεθνείς σχέσεις προσδιορίζουν, αφενός, τόσο το πρόβλημα που αντιμετωπίζει μια χώρα, μια κοινωνική ομάδα ή μια κοινότητα, όσο και τη προτεινόμενη λύση, και αφετέρου, επηρεάζουν τη μορφή που παίρνει ο δανεισμός. Με βάση το έργο του Nye (2007), ο δανεισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, οι οποίες μπορούν να προσδιορισθούν ως μια αλληλουχία από τον εξαναγκασμό, στο ένα άκρο, μέχρι την πειστικότητα στο άλλο, με τα κίνητρα να βρίσκονται κάπου στο μέσο.

Στην εργασία αυτή εξετάζονται τέσσερα συστήματα των διεθνών σχέσεων, τα οποία προσδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο στο πρόβλημα και τη λύση του, καθώς και στη μορφή που παίρνει ο δανεισμός. Τα συστήματα αυτά είναι:

- Το σύστημα των εθνικών κρατών
- Το σύστημα των αποικιακών αυτοκρατοριών
- Το σύστημα του ψυχρού πολέμου
- Το σύστημα της υπερεθνικής διακυβέρνησης.

Οι απαρχές του δανεισμού: ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του

Αφετηρία του δανεισμού ως πράξη προσανατολισμένη στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εισαγωγή αλλαγών στην εκπαίδευση αποτελεί το έργο του Marc-Antoine Jullien (βλ. Fraser, 1964). Στο «Σχεδίασμά» του (1816-17), ο Jullien προτείνει τη συλλογή και ταξινόμηση συγκριτικών δεδομένων σε πίνακες ως μια πρακτική η οποία θα οδηγήσει σταδιακά

στη δημιουργία ενός ιδανικού μοντέλου εκπαίδευσης. Τα διάφορα έθνη του κόσμου, έχοντας ως πρότυπο το μοντέλο αυτό, θα μπορούσαν να εντοπίσουν τις αδυναμίες της εκπαίδευσής τους και να αντλήσουν τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται για να επιλύσουν το πρόβλημα της απόκλισής τους από το ιδανικό μοντέλο.

Η σκέψη του Jullien είναι βαθιά ριζωμένη στον Διαφωτισμό. Ειδικότερα, εντοπίζονται σ' αυτή βασικές παραδοχές του κινήματος του Διαφωτισμού, όπως, για παράδειγμα, η πίστη στην πρόοδο των κοινωνικών θεσμών, το αξιακό σύστημα ταξινόμησης της ετερότητας σε 'ανώτερη' και 'κατώτερη', καθώς και μια συγκεκριμένη ανάγνωση του κόσμου. Για τον Jullien ο κόσμος χαρακτηρίζεται από προβλήματα, αλλά ο επιστημονικός ορθολογισμός κατέχει τα κατάλληλα εργαλεία για ν' ανιχνεύσει και να επιλύσει τα προβλήματα αυτά – στην προκειμένη περίπτωση με τη βοήθεια του παραδείγματος του 'άλλου' – και έτσι να δημιουργήσει έναν 'καλύτερο' κόσμο. Από τη σκοπιά του Διαφωτισμού, όπως επισημαίνει η Silova (2012), ο συγκριτολόγος μελετητής προβάλλεται ως ο εμπειρογνώμονας-ειδικός, ο κάτοχος της αντικειμενικής γνώσης για τον εκπαιδευτικό κόσμο· η συγκριτική γνώση προβάλλεται ως αποτύπωση της πραγματικότητας που ενυπάρχει 'έξω' από τον μελετητή και που υπόκειται στον στοχασμό 'μέσα' του, ενώ η συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης προβάλλεται ως μια χρήσιμη πρακτική, αφού μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η θέση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να εξελιχθούν μέσω του παραδείγματος του 'άλλου', εμπεριέχει ένα ακόμη βασικό γνώρισμα του δανεισμού, που επίσης ανάγεται στον Διαφωτισμό. Προβάλλει την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός ανεξάρτητος από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο που την περιβάλλει και αυτό σημαίνει ότι οι ίδιες πολιτικές και πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία και να είναι να είναι εξίσου αποτελεσματικές σε συγκείμενα με πολύ διαφορετικές κουλτούρες, πολιτικές φιλοσοφίες, κοινωνική οργάνωση και ιστορική εξέλιξη. Απλά αρκεί, όπως πιστεύουν οι φορείς που εφαρμόζουν τον δανεισμό στην πράξη, να 'προσαρμοστούν' αυτές οι πολιτικές και πρακτικές στις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μεταφύτευσής τους.

Το σύστημα των εθνικών κρατών

Στο πνεύμα των εισηγήσεων του Jullien και ευρύτερα του Διαφωτισμού, κρατικοί αξιωματούχοι, τεχνικοί σύμβουλοι και άνθρωποι των γραμμάτων,

όπως αποδεικνύεται, για παράδειγμα, από το έργο του Horace Mann από τις ΗΠΑ, του Victor Cousin από τη Γαλλία, του Matthew Arnold από την Αγγλία και του Domingo Faustino Sarmiento από την Αργεντινή, ταξίδεψαν σε χώρες του εξωτερικού τον 19ο αιώνα προκειμένου να μελετήσουν την εκπαιδευτική νομοθεσία, να συζητήσουν με κυβερνητικά στελέχη και να επισκεφθούν σχολεία, με στόχο να καταθέσουν, κατά την επιστροφή τους στις χώρες τους, μαρτυρίες για 'καλές πρακτικές' και να υποβάλουν προτάσεις για την οικοδόμηση εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Μετά το τέλος της πολύμηνης επίσκεψής του σε ευρωπαϊκές χώρες, για παράδειγμα, ο Horace Mann στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της Πολιτείας της Μασαχουσέτης εισηγείται: "θα ήταν συνετό εκ μέρους μας να επωφεληθούμε από την εμπειρία των άλλων, αντί να περιμένουμε να μάθουμε από τα δικά μας λάθη… υπάρχουν πολλά πράγματα στην αλλοδαπή που θα ήταν καλό να μιμηθούμε στην ημεδαπή" (ό.π. Noah & Eckstein, 1969, σελ. 17-18). Το ζητούμενο για τους "νεωτερικούς ταξιδιώτες" (Noah & Eckstein, 1969) ήταν η διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών του κράτους, η νομιμοποίηση της εξουσίας του στα μάτια τους και η κοινωνικοποίησή τους με τις αξίες και τα ιδανικά της "φαντασιακής κοινότητας" (Anderson, 1991). Η λύση στο ζήτημα αυτό πήρε τη μορφή της σχολικής εκπαίδευσης και επινοήθηκε στη Δυτική Ευρώπη από την Πρωσία και τη Γαλλία, τις χώρες που θεωρούνται ότι γέννησαν εθνικισμό. Όπως σχολιάζει ο Hobsbawm (1977), τα συστήματα της δημόσιας, υποχρεωτικής και υπό κρατική εποπτεία εκπαίδευσης που επινοήθηκαν τον 19ο αιώνα ήταν «το ισχυρότερο όπλο για τη διαμόρφωση των εθνών» (σελ. 120).

Στη σκέψη των νεωτερικών ταξιδιωτών υπήρχε η αντίληψη ότι ο 'εθελοντικός δανεισμός' είναι μια πράξη χρήσιμη και απαραίτητη για την πρόοδο και την επιβίωση ενός λαού στο αναδυόμενο σύστημα των εθνικών κρατών, γι'αυτό και συχνά εμφανίζεται σε περιόδους κοινωνικού μετασχηματισμού ή κρίσης (πραγματικής ή φαντασιακής). Για παράδειγμα, όταν οι Ιάπωνες βλέπουν τα «Μαύρα Πλοία» του αμερικανικού ναυτικού να προσεγγίζουν τον κόλπο του Τόκιο το 1854, εκλαμβάνουν τον θεσμό της εκπαίδευσης ως ένα από τους παράγοντες-κλειδιά που συνέβαλαν καθοριστικά στην πρόοδο των χωρών της Δύσης και αν ήθελαν, συνεπώς, να τις ανταγωνιστούν θα έπρεπε να μιμηθούν τα δυτικά πρότυπα εκπαίδευσης (Beech, 2009). Στο πλαίσιο βαθιών αλλαγών στην πολιτική και κοινωνική οργάνωση της χώρας (γνωστών ως Παλινόρθωση Μεϊτζί, 1868-1889), η κυβέρνηση δημιουργεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιεί το γαλλικό μοντέλο ως πρότυπο

για την οργάνωση και διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα. Πρότυπα για το σχολικό σύστημα της γενικής εκπαίδευσης και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελούν τα μεικτά σχολεία και τα διδασκαλεία των ΗΠΑ αντίστοιχα. Τέλος, το «Αυτοκρατορικό Πανεπιστήμιο» στο Τόκιο διαμορφώνεται με βάση τα ιδεώδη του Χουμπολτιανού πανεπιστημίου.

Οι νεωτερικοί ταξιδιώτες θεωρούσαν, επίσης, ότι οι δανειζόμενες πολιτικές και πρακτικές ήταν αναγκαίο και απαραίτητο να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες της τοπικής πραγματικότητας προκειμένου να διατηρήσουν την αποτελεσματικότητά τους και να τελειοποιούνται. Μετά την επίσκεψή του στην Ευρώπη, το 1839, ο Αμερικάνος A.D. Bache αναφέρει στην έκθεσή του προς το Διοικητικό Συμβούλιο του Κολεγίου Girard των ΗΠΑ ότι "οι διαφορές που εντοπίζονται στην πολιτική οργάνωση, τις κοινωνικές συνήθειες και τον τρόπο σκέψης ανάμεσα στα έθνη, απαιτούν αλλαγές και τροποποιήσεις για να προσαρμοστεί ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης στο εθνικό συγκείμενο" (ο.π. Beech, 2006, σελ. 4). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι παρατηρήσεις του V. Cousin, ο οποίος αυτοχαρακτηρίζεται ως "μεγάλος εχθρός των άκριτων μιμήσεων". Ο Γάλλος διανοητής διευκρινίζει ότι "είναι προτέρημα για έναν λαό ο οποίος δανείζεται από διαφορετικές χώρες να καταφέρει να αξιοποιήσει και να τελειοποιήσει αυτό που δανείζεται." (ό.π. Beech, 2006, σελ. 4).

Στην ιστορία της Συγκριτικής Εκπαίδευσης υπάρχουν στοιχεία που τεκμηριώνουν το γεγονός ότι νεωτερικοί διανοητές ταξίδεψαν σε χώρες του εξωτερικού για να μελετήσουν πτυχές της παρεχόμενής τους εκπαίδευσης, αλλά κατά την επιστροφή τους στη χώρα τους, απέρριψαν την αντιγραφή τους. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν η περίπτωση του ρώσου συγγραφέα και παιδαγωγού, Leo Tolstoy, ο οποίος απέρριψε το ιδεολογικό υπόβαθρο του πρωσικού σχολείου ως μεταρρυθμιστική πρόταση για το ρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Μούτσιος, 2004), καθώς και του αμερικανού Francis Wayland, Προέδρου του Πανεπιστημίου Brown, ο οποίος απέρριψε το αγγλικό θρησκευτικό μοντέλο του Oxbridge ως βάση για την εισαγωγή εκκοσμικευτικών καινοτομιών στο πανεπιστημιακό σύστημα των ΗΠΑ (βλ. Noah & Eckstein, 1969). Οι διανοητές αυτοί απορρίπτουν την υιοθέτησή τους όχι γιατί αυτή κρίνεται ανέφικτη, δηλαδή ότι τα δανειζόμενα πρότυπα θα έχαναν την αποτελεσματικότητά τους στο νέο πλαίσιο, αλλά διότι αυτά θεωρούνται ασύμβατα με τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό.

Ο εθελοντικός δανεισμός συνεχίζει να υφίσταται τον 20ο αιώνα στο πλαίσιο των εθνικών ανταγωνισμών για κυριαρχία (ή επιβίωση) στο διεθνές σύστημα. Οι ποικιλόμορφοι ανταγωνισμοί που αναπτύσσονται ανά-

μεσα στα έθνη συντηρούν την ανάγκη για τη διαρκή ανασυγκρότηση των κρατών και η μίμηση του εθνικού 'άλλου' προβάλλεται ως μια πρακτική η οποία θα καταστήσει τον εθνικό 'εαυτό' ανταγωνιστικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διάδοση της μεταπολεμικής αγγλικής εκδοχής της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας στις ΗΠΑ τις δεκαετίες του '60 και '70 (Cowen, 2006). Η εκτόξευση του Sputnik από τη Σοβιετική Ένωση το 1957 σε συνδυασμό με τις αλλεπάλληλες αποτυχίες των ΗΠΑ για την εξερεύνηση της Σελήνης, προκαλεί μεγάλη ανησυχία στη χώρα. Η Σοβιετική κυριαρχία στις θετικές επιστήμες, τα μαθηματικά και την τεχνολογία εκλαμβάνεται από τους Αμερικανούς ως εκπαιδευτική αποτυχία, αφού τα αμερικάνικα σχολεία θεωρούνται ότι καταπιέζουν τα παιδιά και περιορίζουν την πρωτοβουλία, την αυτόνομη δράση και ελευθερία της σκέψης τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδοκεντρική φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία των αγγλικών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου προσλαμβάνεται ως λύση στο πρόβλημα της αμερικανικής υστέρησης. Ακαδημαϊκοί όπως ο Joseph Featherstone και η Lillian Weber θα ταξιδέψουν και θα παραμείνουν στην Αγγλία μέχρι και 18 μήνες, μελετώντας Αγγλικά σχολεία και το ίδιο θα πράξουν και διάφορες ομάδες μελέτης που συγκροτήθηκαν για τον σκοπό αυτό από διάφορες αμερικανικές πολιτείες. Ως αποτέλεσμα, περισσότερα από 500 αμερικάνικα σχολεία λειτούργησαν τη δεκαετία του '60 και '70 υιοθετώντας τη αγγλική παιδαγωγική φιλοσοφία ως πρότυπο.

Η πρακτική του διακρατικού εθελοντικού δανεισμού παραμένει ως πολιτική και εκπαιδευτική πρακτική ακόμα και σήμερα, όπως αποδεικνύεται, για παράδειγμα, από τις επισκέψεις κρατικών αξιωματούχων, δημοσιογράφων και παιδαγωγών στη Φινλανδία. Τα τελευταία χρόνια η Φιλανδία προσελκύει τα φώτα της παγκόσμιας δημοσιότητας αφού πρωτεύει στο Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών – PISA του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ). Οι σύγχρονοι διανοητές ταξιδεύουν στη Φιλανδία προκειμένου να μάθουν «τα μυστικά της επιτυχίας» του «Φιλανδικού θαύματος» και να τα προτείνουν ως μεταρρυθμιστική πρόταση στις χώρες τους. Μετά τις μαθητικές κινητοποιήσεις τον Δεκέμβριο του 2008, ο δημοσιογράφος Παύλος Τσίμας προτείνει το Φιλανδικό μοντέλο ως λύση στο πρόβλημα της Ελλάδας, το οποίο περιγράφει με τους ακόλουθους όρους στην εκπομπή του Η δυστυχία να είσαι μαθητής:

Αγχωμένοι μαθητές, απογοητευμένοι δάσκαλοι, ένα σχολείο αγέλαστο και βαρετό, κουραστικό και δυστυχισμένο. Θα μπορούσε να είναι αλλιώς; Οι

διεθνείς έρευνες λένε ότι υπάρχει ένα σχολείο που ενώ αριστεύει στις επιδόσεις, οι μαθητές του έρχονται πρώτοι σε όλα τα μαθήματα στις διεθνείς αξιολογήσεις, είναι ταυτόχρονα γελαστό, χαρούμενο, ανοιχτόκαρδο. Προσπαθήσαμε να το γνωρίσουμε. Ο Αποστόλης Ζουπανιώτης ταξίδεψε στη Φιλανδία, την χώρα που πρωτεύει πάντα στις εκπαιδευτικές αξιολογήσεις και θεωρείται πως έχει το καλύτερο σχολείο του κόσμου. Προσπάθησε να μάθει τα μυστικά μιας επιτυχίας που θα μπορούσαμε να μιμηθούμε.

Φυσικά η εκπομπή αυτή δεν υποδηλώνει την υιοθέτηση του φιλανδικού μοντέλου (ή πτυχών του) από την Ελλάδα. Εμπεριέχει όμως το στοιχείο της 'έλξης' για το παράδειγμα του 'άλλου', το οποίο αποτελεί, σύμφωνα με τους Phillips & Ochs (2003) και Rappleye (2012), το πρώτο βήμα του εθελοντικού δανεισμού, αφού του παρέχει την απαιτούμενη νομιμοποίηση. Το στοιχείο αυτό χαρακτηρίζεται από τη σύγκριση του εθνικό 'εαυτού' με τον εθνικό 'άλλο' στη βάση της λογικής του μανιχαϊσμού και της δυϊστικής λογικής περί κατωτερότητας του 'εαυτού' και ανωτερότητας του 'άλλου' (στην εκπαίδευση).

Το σύστημα των αποικιακών αυτοκρατοριών

Παράλληλα με τις διαδικασίες της (ανα)συγκρότησης των εθνών και των κρατών, ο εκπαιδευτικός δανεισμός κατέστει δυνατός ή διευκολύνθηκε από τη συλλογιστική που δημιούργησε και συντήρησε το διεθνές σύστημα της Ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας. Όπως αναφέρουν οι Carnoy (1974) και Altbach & Kelly (1978), η μεταφορά εκπαιδευτικών προτύπων και μοντέλων από την Ευρώπη στην Αφρική, την Ασία και την Ωκεανία στηρίχθηκε στην ακλόνητη πίστη των Ευρωπαίων ότι ο Δυτικός πολιτισμός είναι η ανώτερη μορφή πολιτισμού και ότι είναι 'ιερό χρέος' των αποικιακών δυνάμεων και ένδειξη φιλανθρωπίας έναντι των αποικιών τους, η εξαγωγή των θεσμών και των αξιών του. Οι διάφορες δράσεις και συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της λογικής του 'καθήκοντος' για τον εκπολιτισμό του 'άλλου' και της προσφοράς φιλανθρωπικού έργου, διαμόρφωσαν τους διαύλους εκείνους μέσω των οποίων πραγματοποιήθηκε η διάχυση δυτικού τύπου εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι δίαυλοι αυτοί αποτελούνταν από αξιωματούχους των αποικιών που προέρχονταν τόσο από τις μητροπόλεις όσο και από τις αποικίες (π.χ. λειτουργοί των Υπουργείων Αποικιών, Κυβερνήτες των αποικιών), από εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς οργανισμούς όπως η γαλλική Alliance Française (1883)

και το βρετανικό British Council (1934), καθώς και από εκκλησιαστικές ιεραποστολικές αποστολές που ανέλαβαν το έργο του εκχριστιανισμού των αποικιών. Επίσης, μητροπολιτικά πανεπιστημιακά τμήματα με ειδίκευση στην εκπαίδευση των αποικιών (π.χ. το Colonial Department του Institute of Education στο Λονδίνο), παιδαγωγοί και ακαδημαϊκοί με εμπειρογνωμοσύνη σε θέματα γεωργικής, τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ειδικές επιτροπές τεχνοκρατών που συστάθηκαν είτε από τις αποικιοκρατικές κυβερνήσεις είτε από από φιλανθρωπικά ιδρύματα για να μελετήσουν την εκπαίδευση στις αποικίες και να κάνουν εισηγήσεις για τη βελτίωσή της, εκπαιδευτικοί από τις μητροπόλεις οι οποίοι αναζήτησαν εργασία στις αποικίες, ντόπιοι διανοούμενοι των αποικιοκρατούμενων λαών με δυτικού τύπου μόρφωση, καθώς και μέλη του ντόπιου πληθυσμού που στάλθηκαν στα μητροπολιτικά κέντρα για ταχύρυθμη κατάρτιση σε συγκεκριμένα μοντέλα εκπαίδευσης, αποτέλεσαν κι αυτοί σημαντικούς φορείς της διάχυσης της δυτικής εκπαίδευσης στον κόσμο.

Όπως και στην περίπτωση της μεταφοράς εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών ανάμεσα στα κράτη, αφετηρία της μεταφύτευσης των δυτικών εκπαιδευτικών προτύπων σε διάφορα μέρη του κόσμου ήταν ο προσδιορισμός ενός προβλήματος σε κάποια αποικία ή περιφέρεια μιας αυτοκρατορίας. Το πρόβλημα, όπως καταδεικνύει η παρακάτω δήλωση του Υπουργού των Αποικιών της Βρετανικής Αυτοκρατορίας Earl olf Kimberley το 1881 σχετικά με την Κύπρο, ήταν ο 'υπανάπτυκτος' και 'οπισθοδρομικός' χαρακτήρας του εθνικού 'άλλου' (σε σχέση με τον εθνικό 'εαυτό'): «Δεν χρειάζεται να σας υπενθυμίσω τους γενικούς λόγους για τους οποίους η Κυβέρνηση θεωρεί τη φροντίδα για τη στοιχειώδη εκπαίδευση ως ένα από τα πρώτα της καθήκοντα, αλλά η κατάσταση στην Κύπρο μου φαίνεται ότι παρουσιάζει χαρακτηριστικά που καθιστούν αυτό το καθήκον ιδιαίτερα επιτακτικό. Μεταξύ της μεγάλης μάζας των κατοίκων απουσιάζει κάθε πνεύμα επιχειρηματικότητας ή βιομηχανικής προόδου. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία καλλιέργειας είναι ακατέργαστα και ατελή, δεν επιχειρούνται μόνιμες γεωργικές βελτιώσεις, τα μέσα εσωτερικών επικοινωνιών είναι πρωτόγονα και οι κάτοικοι δεν προσπαθούν να τα διατηρήσουν ή να τα βελτιώσουν αλλά για κάθε περίπτωση προσβλέπουν απεγνωσμένα προς την Κυβέρνηση» (ό.π. στο Περσιάνης, 2006, σελ. 128).

Εντοπίζεται όμως μια θεμελιώδης διαφορά σε σχέση με τον διακρατικό εθελοντικό δανεισμό που αναλύσαμε στο προηγούμενο μέρος της εργασίας μας και η διαφορά αυτή αποτυπώνει τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας μεταξύ αποικιοκρατών και αποικιοκρατούμενων λαών. Υπάρχει

η τάση τόσο το τοπικό πρόβλημα, όσο και η λύση του προβλήματος να καθορίζονται από τους αποικιοκράτες, οι οποίοι συχνά αναπτύσσουν αυταρχικές μεθόδους για να προωθήσουν τη επιδιωκόμενη λύση. Το στοιχείο της επιλογής των κατάλληλων προτύπων εκπαίδευσης με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες των αποικιοκρατούμενων λαών, καθώς και η αναγκαιότητα για την προσαρμογή των (επιβαλλόμενων) μητροπολιτικών μοντέλων εκπαίδευσης στο αποικιακό συγκείμενο, ενυπάρχουν και στην περίπτωση του 'αυταρχικού δανεισμού' ή του 'επιβαλλόμενου δανεισμού', αλλά αυτά ενδύονται το μανδύα της φυλετικής διάκρισης και του ρατσισμού. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική πολιτική των Βρετανών στις αποικίες τους ευνοούσε την ίδρυση επαγγελματικού τύπου σχολείων με έμφαση στην καλλιέργεια χειρωνακτικών δεξιοτήτων, εις βάρος της δημιουργίας σχολείων με ακαδημαϊκά προσανατολισμένα αναλυτικά προγράμματα. Αυτή η πολιτική στηρίχθηκε στην πεποίθηση των Βρετανών αποικιοκρατών ότι οι αποικιοκρατούμενοι λαοί είχαν περιορισμένες διανοητικές ικανότητες.

Στην σχετική βιβλιογραφία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, η περίπτωση του μοντέλου της "προσαρμοσμένης εκπαίδευσης", της παροχής δηλαδή μιας μορφής εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στις ικανότητες και τις συνθήκες διαβίωσης των πληθυσμών των αποικιών, αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα του επιλεκτικού δανεισμού ως επιβολή (Barrington, 1983· Περσιάνης, 2006· Steiner-Khamsi & Quist, 2000). Το μοντέλο αυτό πρωτοεμφανίζεται περί τα τέλη του 19ου αιώνα στις ΗΠΑ μετά την κατάργηση της δουλείας, ως βασικό συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρείχαν στους Αφροαμερικανικούς πληθυσμούς των Νοτίων Πολιτειών οι Σχολές Tuskegee της Alabama και Hampton της Virginia. Όπως αναφέρει ο Booker T. Washington, ιδρυτής και διευθυντής της Σχολής Tuskegee, η εκπαίδευση των Αφροαμερικανών πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις περιορισμένες διανοητικές ικανότητές τους και στο αγροτικό περιβάλλον που ζούν. Αυτή η ρατσιστική φιλοσοφία που διέπει το μοντέλο της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο τύπο αναλυτικού προγράμματος στις εν λόγω σχολές. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα εστιάζει στη μαθητεία των αγοριών σε χειρωνακτικά επαγγέλματα, όπως η σιδηρουργία, η ξυλουργική και η οικοδομική. Όσον αφορά στην εκπαίδευση των κοριτσιών, το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολών αυτών προωθούσε την προετοιμασία τους για την ανάληψη οικιακών καθηκόντων μέσω της καλλιέργειας πρακτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καθαριότητα, την φροντίδα παιδιών, την πλεκτική και την ραπτική.

Τη δεκαετία του 1920, οι Βρετανοί ενσωματώνουν την ιδέα της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης των σχολών Hampton-Tuskegee στην αποικιοκρατική εκπαιδευτική πολιτική τους. Όπως αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο της Κυβέρνησης του Λονδίνου για την Εκπαίδευση στις Αφρικανικές Αποικίες του Στέμματος, «η εκπαίδευση επιβάλλεται να είναι προσαρμοσμένη στις νοοτροπίες, ικανότητες και παραδόσεις των διαφόρων φυλών και λαών της ηπείρου» (ό.π. στο Steiner-Khamsi & Quist, 2000, σελ. 274). Η Madeira (2009) αναφέρει ότι η ιδέα της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης εμφιλοχωρεί και σε τμήματα της Γαλλικής Αφρικανικής Αυτοκρατορίας τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα και αυτό αποδεικνύεται, για παράδειγμα, από την εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησαν διάφοροι Γάλλοι αποικιακοί αξιωματούχοι, όπως οι Ernest Roume και Joost Van Vollenhoven, Κυβερνήτες της περιφέρειας της Δυτικής Αφρικής, ο Louis-Hubert Lyautey, Κυβερνήτης στο Προτεκτοράτο του Μαρόκου και ο Joseph Simon Gallièni, Κυβερνήτης της Μαδαγασκάρης.

Το μοντέλο των Hampton-Tuskegee εξάγεται στην Αφρική και απευθείας από τις ΗΠΑ (Steiner-Khamsi, 2000). Το 1900 ο Booker T. Washington έστειλε στο Τόνγκο τρεις απόφοιτους και ένα μέλος του διδακτικού προσωπικού της Σχολής Tuskegee για να συνεργαστούν με μια γερμανική εταιρεία και να την συνδράμουν στον εκσυγχρονισμό των γεωργικών μεθόδων παραγωγής της χώρας, χρησιμοποιώντας ως πρότυπα τις μεθόδους της Σχολής. Δύο αποστολές αμερικανών εμπειρογνωμόνων που στάλθηκαν το 1920-21 και 1924 για να αξιολογήσουν την αφρικανική εκπαίδευση και να εισηγηθούν τρόπους για την αναβάθμισή της έπαιξαν και αυτές σημαντικό ρόλο στην απευθείας εξαγωγή του μοντέλου στην αφρικανική ήπειρο. Οι αποστολές αυτές, οι οποίες πρότειναν, ανάμεσα σε άλλα, τον εκσυγχρονισμό της αφρικανικής εκπαίδευσης με βάση τα πρότυπα των σχολών Hampton-Tuskegee, προέκυψαν μέσα από μια συνεργασία ανάμεσα στον φιλανθρωπικό οργανισμό Phelps-Stokes της Νέας Υόρκης και το Διεθνές Εκπαιδευτικό Ινστιτούτου του Teachers College στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια.

Το μοντέλο των Hampton-Tuskegee διαδίδεται σταδιακά και σε άλλες περιοχές του κόσμου. Όπως επισημαίνει η Steiner-Khamsi (2000), "τη δεκαετία του '30 και του '40 το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε από τους Βρετανούς για την εκπαίδευση των αυτοχθόνων πληθυσμών της Ωκεανίας και στην τελική φάση της διάχυσής του, τη δεκαετία του '50, διαδόθηκε σε όλα τα μέρη εκείνα της Αυτοκρατορίας όπου η Βρετανική αποικιακή διοίκηση έκρινε σκόπιμο ότι χρειαζόταν για να προωθήσει την ανάπτυξη

'οπισθοδρομικών' και 'καθυστερημένων' λαών, συμπεριλαμβανομένης της Κύπρου" (σελ. 175).

Το σύστημα του ψυχρού πολέμου

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, η σταδιακή ανάδειξη των ΗΠΑ και της ΕΣΣΔ σε υπερδυνάμεις και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός για τη δημιουργία ενός νέου συστήματος διεθνών σχέσεων, αντικαθιστούσε την αποικιοκρατία ως τη λογική που διευκόλυνε τη μετακίνηση εκπαιδευτικών ιδεών και θεσμών διαμέσου των συνόρων. Στόχος των δύο υπερδυνάμεων ήταν η ένταξη των υπανάπτυκτων ή αναπτυσσόμενων χωρών του Τρίτου Κόσμου στη σφαίρα επιρροής τους και ειδικότερα των χωρών που ανέκτησαν, ή απέκτησαν για πρώτη φορά, την ανεξαρτησία τους από τα αποικιοκρατικά κράτη (Hobsbawm, 1994). Σε αντίθεση με τον κλασσικό ιμπεριαλισμό της Ευρώπης όπου ο δανεισμός πήρε τη μορφή του εκπολιτιστικού εξαναγκασμού, ο δανεισμός στο ψυχροπολεμικό πλαίσιο ενσωματώνεται σε μια νομιμοποιητική ρητορική περί της ανάγκης για τον εκσυγχρονισμό του Τρίτου Κόσμου και θα ακολουθήσει στρατηγικές της «ήπιας ισχύος». Στο πλαίσιο της ήπιας ισχύος, η υιοθέτηση μοντέλων εκπαίδευσης εκ μέρους του δανειολήπτη επιτυγχάνεται μέσω της γοητείας και της σαγήνης της κουλτούρας και του τρόπου σκέψης του δανειοδότη, καθώς και της δύναμης του λόγου και των μεθόδων πειθούς που χρησιμοποιεί, χωρίς όμως να αποκλείονται η παροχή οικονομικής βοήθειας και η χορήγηση δανείων με αντάλλαγμα μεταρρυθμίσεις.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του 'ήπιου δανεισμού' αποτελεί η διάχυση σε χώρες της Λατινικής Αμερικής των αμερικάνικων ψυχομετρικών δοκιμασιών αξιολόγησης ως μέρος της διαδικασίας επιλογής υποψηφίων για πρόσβαση στα πανεπιστήμια. Τα τεστ αυτά και γενικότερα η έννοια της ικανότητας του ατόμου ως κριτηρίου για την εισαγωγή του σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν τις ρίζες τους στο Πανεπιστήμιο Harvard. Το 1933 το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο χρησιμοποίησε για πρώτη φορά το λεγόμενο Scholastic Aptitude Test (SAT) ως βασικό κριτήριο για την παροχή υποτροφιών σε φοιτητές. Τη δεκαετία του '60 το τεστ αυτό αρχίζει να διαδίδεται στη Λατινική Αμερική και να χρησιμοποιείται ως κριτήριο εισαγωγής σε πανεπιστήμια διαφόρων λατινοαμερικάνικων χωρών, όπως η Χιλή, η Κόστα Ρίκα, η Κολομβία και η Βενεζουέλα, αφού είχε πρώτα

προσαρμοστεί στις ιδιομορφίες της ισπανικής γλώσσας και τις εθνικές ιδιαιτερότητες των χωρών που το υιοθέτησαν.

Η Alarcon (2015) υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση των τεστ από χώρες της ηπείρου κατέστη δυνατή στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας «Συμμαχία για την Πρόοδο» του Αμερικανού Προέδρου Τζ. Κένεντι. Η αμερικανική πρωτοβουλία προέβλεπε οικονομική βοήθεια ύψους 20 δις δολαρίων στη Λατινική Αμερική για την καταπολέμηση της φτώχειας, την επέκταση των μαθησιακών ευκαιριών και τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών. Στην ουσία η πρωτοβουλία αυτή αποσκοπούσε στο να αποτρέψει την επέκταση των σοσιαλιστικών ιδεών της Κουβανικής Επανάστασης στην ήπειρο και αυτό επιδιώχθηκε μέσω της χορήγησης υποτροφιών για σπουδές στις ΗΠΑ, της χρηματοδότησης προγραμμάτων διαμερικανικής συνεργασίας στα πεδία της έρευνας και της επιστήμης και τη χορήγηση δανείων σε κυβερνήσεις με αντάλλαγμα κοινωνικές και οικονομικές μεταρρυθμίσεις (Taffet, 2007).

Στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας «Συμμαχία για την Πρόοδο», όπως υποστηρίζει η Alarcon (2015), συγκροτείται ένα διαμερικανικό δίκτυο εμπειρογνωμόνων το οποίο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διάχυση, την αναπροσαρμογή και την υιοθέτηση των τεστ στην Λατινική Αμερική. Το δίκτυο αποτελείτο αφενός από αξιωματούχους του College Board και του Educational Testing Service, δύο αμερικανικούς μη κυβερνητικούς οργανισμούς που προετοιμάζουν και διαχειρίζονται τυποποιημένα δοκίμια για την εισαγωγή των φοιτητών σε αμερικάνικα πανεπιστήμια, καθώς και από ακαδημαϊκούς και ψυχολόγους από διάφορες λατινοαμερικάνικες χώρες με τίτλους σπουδών από αμερικάνικα πανεπιστήμια ή μετεκπαίδευση στις ΗΠΑ σε θέματα που αφορούν τη δημιουργία ψυχομετρικών τεστ, όπως ο Πορτορικανός Adolfo Fortier-Ortiz, η Χιλιανή Erika Grassau, ο Κοσταρικανός Gonzalo Adis Castro και ο Κολομβιανός César Jaramillo. Μέλη του δικτύου ταξίδεψαν σε διάφορες χώρες της Λατινικής Αμερικής προωθώντας την ιδέα των τεστ και παρέχοντας τεχνική βοήθεια στις κυβερνήσεις για να αναπτύξουν τις δικές τους εθνικές δοκιμασίες. Οι δραστηριότητές τους χρηματοδοτήθηκαν από τα αμερικανικά φιλανθρωπικά ιδρύματα Carnegie και Ford, ενώ τον συντονισμό τους ανέλαβε το Puerto Rico and Latin America Office του College Board, το οποίο ιδρύθηκε για το σκοπό αυτό.

Η εισαγωγή στα πανεπιστήμια με βάση την επίδοση των υποψηφίων φοιτητών σε ψυχομετρικά τεστ θεωρήθηκε ως λύση στο πρόβλημα της μαζικοποίησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Λατινική Αμερική

και της αναγκαιότητας για επιλογή των αποφοίτων της οι οποίοι θα λάμβαναν πανεπιστημιακή μόρφωση. Σε έκθεσή του αναφορικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες αυτές που συντάχθηκε κατ'εντολή του College Board, ο Fortier-Ortiz χαρακτηρίζει το ζήτημα της επιλογής των κατάλληλων υποψηφίων για εισαγωγή στα πανεπιστήμια ως "ένα δύσκολο πρόβλημα τόσο από κοινωνικής, όσο και από τεχνικής άποψης" (ό.π. στην Alarcon, 2015). Οι υπάρχοντες τρόποι εισαγωγής, τονίζει ακόμη, είναι προβληματικοί, αφού εστιάζουν στη γνώση των υποψηφίων σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα αντί στις ικανότητές τους και στερούνται αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Σ' αυτό το πλαίσιο, η μέθοδος των ψυχομετρικών δοκιμασιών προβάλλεται ως "μια επιστημονικά έγκυρη και αξιολογικά ουδέτερη επιλογή" στο ζήτημα της πρόσβασης (ό.π. στην Alarcon, 2015).

Την ίδια εποχή, τα τεστ αυτά προβάλλονται και ως μια 'διεθνής τάση' στο ζήτημα της επιλογής των καταλληλότερων υποψηφίων για πανεπιστημιακές σπουδές και αυτό διευκολύνει ακόμη περισσότερο την υιοθέτησή τους από λατινοαμερικάνικες χώρες (Alarcon, 2015). Σημαντικός προς αυτή την κατεύθυνση ήταν ο ρόλος της ΟΥΝΕΣΚΟ και του International Association of Universities, τον οποίο ίδρυσε η ΟΥΝΕΣΚΟ. Σε εκθέσεις τους τη δεκαετία του '60 οι δύο οργανισμοί τονίζουν ότι το ζήτημα της πρόσβασης των κατάλληλων υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι διεθνές πρόβλημα και προτείνουν την εισαγωγή με βάση την επίδοση των υποψηφίων σε ψυχομετρικές εξεταστικές δοκιμασίες ως μια αξιόπιστη λύση στο πρόβλημα αυτό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκθέσεις των δύο οργανισμών αυτών συντάχθηκαν από ομάδα εμπειρογνωμόνων με επικεφαλή τον Frank Bowles, πρώην Διευθυντή και Πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου του College Board, και χρηματοδοτήθηκαν από το Ίδρυμα Carnegie.

Η διασυνοριακή μεταφορά εκπαιδευτικών προτύπων ήταν εργαλείο διαμόρφωσης και του 'Ανατολικού μπλοκ'. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διάδοση του θεσμού των 'Εργατικών Πανεπιστημίων' Rabfak. Μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση, βασική πτυχή του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού της ρωσικής κοινωνίας και της συγκρότησης της ΕΣΣΔ ήταν η επιδίωξη του διττού σκοπού αφενός της αλλαγής της κοινωνικής σύνθεσης των Πανεπιστημίων με την εισαγωγή εργατών και αγροτών και αφετέρου της δημιουργίας μιας νέας διανόησης με εργατική και αγροτική προέλευση (Connelly, 2000, Kaiser et al., 2015). Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκαν το 1919 οι πρώτες σχολές Rabfak. Σ' αυτές τις πανεπιστημιακού

τύπου σχολές εργάτες και αγρότες άνω των 18 ετών με εργασιακή εμπειρία τουλάχιστον 3 χρόνων, αποκτούσαν πλήρη Μέση Εκπαίδευση μέσα σε 3-4 χρόνια και προετοιμάζονταν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο θεσμός των Rabfak διαδόθηκε σε διάφορες χώρες τόσο της Κεντρικής και της Ανατολικής Ευρώπης (Λαοκρατική Δημοκρατία της Γερμανίας, Πολωνία, Τσεχοσλοβακία, Βουλγαρία), όσο και της Βορειοανατολικής Ασίας (Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας, Λαϊκή Δημοκρατία της Βορείου Κορέας). Η διάδοση του θεσμού σ'αυτές τις χώρες αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος του εγχειρήματος για τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό των κοινωνιών και των εκπαιδευτικών συστημάτων τους στα πρότυπα της ΕΣΣΔ (Connelly, 2000).

Μετά την κατάρρευση των Ευρωπαϊκών αυτοκρατοριών, ο θεσμός των Rabfak εμφανίζεται και σε άλλες περιοχές του κόσμου, σε χώρες που ανέκτησαν, ή απέκτησαν για πρώτη φορά, την ανεξαρτησία τους στη Νοτιοανατολική Ασία, την Αφρική και τη Μέση Ανατολή. Σ' αυτή τη φάση της διάδοσής τους, «οι σχολές Rabfak ιδρύθηκαν μέσα στο πλαίσιο της μετάβασης των χωρών αυτών από την αποικιοκρατία σ' ένα μετα-αποικιακό μοντέλο οργάνωσης της κοινωνίας που βασίστηκε στον σοσιαλισμό» (Kaiser et al., 2015). Ειδικότερα, ο θεσμός των Rabfak θεωρήθηκε ως λύση σε μια σειρά από προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι χώρες αυτές τα πρώτα χρόνια μετά την ανεξαρτησία τους. Ένα ουσιώδες πρόβλημα ήταν τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού ανάμεσα σε ενήλικες που προέρχονταν από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ο αποκλεισμός τους από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού με εργατική και αγροτική προέλευση που θα στελέχωνε τους θεσμούς των νεοσύστατων κρατών και τις αναπτυσσόμενες οικονομίες τους αποτέλεσε ένα δεύτερο πρόβλημα που έπρεπε να λυθεί. Τέλος, βασικό ζητούμενο ήταν η δημιουργία πυρήνων εθνικής διανόησης από την εργατική τάξη, η οποία θα αναλάμβανε την εδραίωση του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού των απελευθερωμένων χωρών.

Σημαντικοί φορείς της ίδρυσης των Rabfak ήταν τα τοπικά κομμουνιστικά κόμματα, τα οποία αναδύθηκαν μέσα από τα σοσιαλιστικά αντι-αποικιακά κινήματα και τα οποία αναρριχήθηκαν σταδιακά στην εξουσία. Για παράδειγμα, η Σχολή για τη Συμπληρωματική Εκπαίδευση των Εργατών και των Αγροτών στο Ανόι του Βιετνάμ ιδρύθηκε το 1956 κατόπιν εντολής της Γραμματείας της Κεντρικής Επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος του Βιετνάμ. Καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή διαδραμάτισε ο Hồ Chí Minh, ο κομμουνιστής ηγέτης του βιετναμέζικου αντι-αποικιακού

κινήματος κατά της γαλλικής αποικιοκρατίας και πρώτος Πρωθυπουργός (1945-55) και Πρόεδρος (1945-69) της Λαϊκής Δημοκρατίας του Βιετνάμ. Σύμφωνα με τους Kaizer et al. (2015), ο Minh ήρθε σε επαφή με τις σχολές Rabfak της Σοβιετικής Ένωσης την περίοδο του Μεσοπολέμου κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Κομμουνιστικό Πανεπιστήμιο των Εργαζομένων της Ανατολής ως υπότροφος της Κομιντέρν.

Κομβικής σημασίας προς την κατεύθυνση της διάδοσης των Rabfak ήταν, επίσης, οι διμερείς σχέσεις που ανέπτυξαν τα νεοσύστατα κράτη με άλλες χώρες του σοσιαλιστικού μπλοκ (Kaizer et al. 2015). Για παράδειγμα, αξιωματούχοι του Υπουργείου Παιδείας της Μοζαμβίκης ταξίδεψαν στην Κούβα για να μελετήσουν τις σχολές που ιδρύθηκαν για την προετοιμασία των εργατών και των αγροτών για πανεπιστημιακή μόρφωση. Επίσης, ειδικοί σε θέματα εκπαίδευσης εργατών και αγροτών από την Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας προσκλήθηκαν στην Μοζαμβίκη ως σύμβουλοι του Υπουργείου Παιδείας της χώρας στο εγχείρημα του να ιδρύσει παρόμοιες σχολές. Τόσο οι ξένοι, όσο και οι τοπικοί φορείς που συνεργάστηκαν για να ιδρύσουν το 1983 τη Σχολή των Αγωνιστών και των Εργατών στη Μαπούτο της Μοζαμβίκης δεν επιθυμούσαν την απλή αντιγραφή των Rabfak της Κούβας ή της Ανατολικής Γερμανίας. Γνώριζαν ότι ο θεσμός των Rabfak θα έπρεπε να λάβει υπόψη και να προσαρμοστεί στις τοπικές ιδιαιτερότητες της χώρας. Γι' αυτό και η σχολή συμπεριέλαβε και τους πρώην αγωνιστές του αντι-αποικιοκρατικού κινήματος ενάντια στην πορτογαλική αποικιοκρατία.

Τέλος, σημαντικό ρόλο στη διάδοση του θεσμού αυτού στις υπανάπτυκτες χώρες του Τρίτου Κόσμου έπαιξε η ίδια η ΕΣΣΔ. Στο πλαίσιο της επέκτασης της επιρροής της στον κόσμο, η Σοβιετική Ένωση αντιμετώπισε το ζήτημα της ανάπτυξης του Τρίτου Κόσμου ως 'καθήκον' και αυτό καταδεικνύει την πεποίθηση τους ότι ο σοσιαλισμός ήταν ανώτερος του καπιταλισμού. Όπως αναφέρει ο Πρύτανης Sergey Vasilievich Rumiantsev του Πανεπιστημίου της Φιλίας των Λαών, "η ΕΣΣΔ θεωρεί ως διεθνές της καθήκον την εξάλειψη της κοινωνικής και οικονομικής οπισθοδρομικότητας των πρώην αποικιών… η εμπειρία της Σοβιετικής Ένωσης και των άλλων σοσιαλιστικών χωρών μας διδάσκει ότι η ανάπτυξη μιας χώρας είναι αδιανόητη χωρίς τη δημιουργία μιας ιντελιγκέντσια με στέρεο υπόβαθρο στις σύγχρονες επιστήμες" (ό.π. στο Griffiths & Cardona, 2015).Ο Rumiantsev μιλούσε στα εγκαίνια του Πανεπιστημίου, το οποίο ιδρύθηκε από τους Σοβιετικούς για να εκπαιδεύσει τα ανώτερα στελέχη των νεοσύστατων κρατών του Τρίτου Κόσμου σύμφωνα με τα αναπτυξιακά ιδεώδη του σοσιαλισμού.

Το σύστημα της υπερεθνικής διακυβέρνησης

Η κατάρρευση του ψυχροπολεμικού συστήματος και η αντικατάστασή του από έναν μονοπολικό κόσμο μετά το 1989, με τις ΗΠΑ στον ρόλο της μόνης υπερδύναμης, από κοινού με την παγκοσμιοποίηση και την εθελούσια περιφερειακή ολοκλήρωση ομάδων κρατών σε ευρύτερες υπερεθνικές οντότητες, κατέστησαν δυνατή τη μερική μετάλλαξη του δανεισμού. Όπως έχουμε υπαινιχθεί παραπάνω, ο δανεισμός εξακολουθεί να είναι υπόθεση μεταξύ δύο (ή περισσοτέρων) κρατών και οι κυβερνήσεις συνεχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, όμως, αυτός έχει γίνει μια πιο πολυσύνθετη πράξη στην οποία εμπλέκονται μαζί με τα κράτη, οι διάφοροι νέοι παίκτες που αναδύθηκαν (ή αναδύονται) τα τελευταία χρόνια ως σημαντικοί δρώντες στο διεθνές σκηνικό. Πολλοί μελετητές (π.χ. Beech & Artopoulos, 2015, Μούτσιος, 2004, Κληρίδης, 2010) επισημαίνουν ότι σήμερα ο δανεισμός λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της δικτύωσης των κρατών με διεθνείς οργανισμούς (π.χ. Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ), πολυεθνικές εταιρείες (π.χ. McKinsey, Laureate, Pearson), υπερκρατικές γραφειοκρατίες (π.χ. ΕΕ, Mercosur, ASEAN), μη κυβερνητικές οργανώσεις, φιλανθρωπικά ιδρύματα (π.χ. Open Society Foundations) και υπερεθνικές ερευνητικές κοινότητες (π.χ. το κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης).

Η διαμόρφωση των διαφόρων δικτύων της υπερεθνικής διακυβέρνησης στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνει χώρα ο 'δανεισμός ως ασύμμετρη δικτυακή αλληλεπίδραση', στηρίζεται σε μια βασική πεποίθηση 'αυτών που εφαρμόζουν τον δανεισμό στην πράξη': Οι διάφοροι φορείς της υπερεθνικής διακυβέρνησης θεωρούν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κόσμος μπορούν να επιλυθούν πιο αποτελεσματικά στο πλαίσιο της διεθνούς συνεργασίας και της ανταλλαγής τεχνογνωσίας και εμπειριών. Οι δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης στην Κύπρο την περίοδο 2003-09, όπως αναφέρει η Tatiana Minkina-Milko, Διευθύντρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης του Συμβουλίου, παρείχαν ευκαιρίες σε ειδικούς σε θέματα διδασκαλίας της ιστορίας από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες «να μοιραστούν την εμπειρία τους» με κύπριους εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, αντιπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, εκπροσώπους των εκπαιδευτικών οργανώσεων και συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων ιστορίας (ό.π. στο Κληρίδης, 2010, σελ. 133-134).

Από τη σκοπιά των φορέων της υπερεθνικής διακυβέρνησης, σημαντικά προβλήματα στον κόσμο σήμερα αποτελούν οι εθνοτικές διενέξεις και η καλλιέργεια στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια, οι κοινωνικές διακρίσεις συμπεριλαμβανομένων των ανισοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα και του αποκλεισμού των μεταναστών, οι μειωμένες αποδόσεις των υψηλών επενδύσεων που γίνονται στην εκπαίδευση, τα χαμηλά μαθησιακά επιτεύγματα και η αναποτελεσματική διαχείριση των δημόσιων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα του προσδιορισμού τέτοιων προβλημάτων, ο δανεισμός πλαισιώνεται από μια σειρά από νομιμοποιητικές ρητορικές, όπως η ρητορική της ανάπτυξης, της εναρμόνισης, της αναπροσαρμογής και της ποιοτικής αναβάθμισης, ή, της προώθησης της ειρήνης, της δημοκρατίας, της ένταξης και της ισότητας. Ο αυτοπροσδιορισμός του Συμβουλίου της Ευρώπης ως «ενός οργανισμού με μακροχρόνια και αναγνωρισμένη εμπειρογνωμοσύνη» «στο πώς να διδάσκεται η ιστορία με στόχο τη συμφιλίωση των λαών χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές» και «στο πώς να αναπτύσσει τη συνεργασία ανάμεσα στα έθνη χρησιμοποιώντας τη πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας» (ό.π. στο Κληρίδης, 2010, σελ. 138) καταδεικνύει τόσο τη νομιμοποιητική ρητορική της διάχυσης του μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας με βάση τη πολυπρισματικότητα και τη χρήση πηγών (συμφιλίωση και ειρήνη), όσο και τον προσδιορισμό του προβλήματος (αντιπαλότητα και διενέξεις).

Όπως και στην περίπτωση του Ψυχρού Πολέμου έτσι και στο πλαίσιο της υπερεθνικής διακυβέρνησης, η υιοθέτηση των μοντέλων εκπαίδευσης του δανειοδότη από τον δανειολήπτη επιτυγχάνεται με στρατηγικές και μέσα «ήπιας ισχύος». Υπάρχουν όμως μερικές ουσιώδεις διαφορές. Ενώ στο ψυχροπολεμικό πλαίσιο ο δανειολήπτης σαγηνευόταν από την κουλτούρα και τον πολιτισμό των ΗΠΑ και της ΕΣΣΔ, στο πλαίσιο της υπερεθνικής διακυβέρνησης ο δανειολήπτης ελκύεται από αφηρημένα πρότυπα εκπαίδευσης που είναι δύσκολος – έως αδύνατος – ο εντοπισμός της προέλευσής τους. Σε μεγάλο βαθμό αυτό οφείλεται στο ότι αυτά αποπλαισιώνονται από το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό τους συγκείμενο, επαναπροσδιορίζονται ως «νόρμες» (Silova, 2012), «διεθνείς τάσεις» (Ματθαίου, 2007) ή «καθεστώτα αλήθειας» (Πασιάς, 2015) και προτείνονται ως λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν διάφορες χώρες του κόσμου, ανεξαρτήτως των συγκειμενικών ιδιαιτεροτήτων τους. «Τη δεκαετία του ’90», όπως επισημαίνει το Συμβούλιο της Ευρώπης σε σχετική Έκθεσή του, «η σχολική ιστορία επαναπροσδιορίστηκε ως μια μορφή γνώσης για το

παρελθόν, η οποία συγκροτείται από τους ιστορικούς μέσα από τις διαδικασίες της χρήσης και ερμηνείας ιστορικού υλικού» (ό.π. στο Klerides, 2014, σελ. 19). Εκτός από τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών, άλλα αποπλαισιωμένα πρότυπα εκπαίδευσης που προτείνονται από τους φορείς της υπερεθνικής διακυβέρνησης ως λύσεις σε τοπικά προβλήματα, αποτελούν η εκπαίδευση με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, η σχολική αυτονομία με παράλληλη λογοδοσία, η δια βίου μάθηση των ενηλίκων, η έμφαση στις νέες τεχνολογίες, η προσέγγιση του προβλήματος στη διδασκαλία των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, κτλ.

Επίσης, ενώ η παροχή οικονομικής βοήθειας από τους φορείς της υπερεθνικής διακυβέρνησης και η χορήγηση δανείων με αντάλλαγμα την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων παραμένουν μηχανισμοί που διευκολύνουν τον δανεισμό, η υιοθέτηση των αποπλαισιωμένων από τα συμφραζόμενα μοντέλων εκπαίδευσης επιτυγχάνεται με ποικίλα άλλα μέσα που έχουν στο επίκεντρό τους την σύγκριση (Novoa & Yariv-Mashal, 2003). Τέτοια μέσα αποτελούν οι ταξινομήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πίνακες κατάταξης, οι μέσοι όροι και η συγκλίνουσα στοχοθεσία υπό τη μορφή αριθμητικών δεικτών, καθώς και οι ρηματικές τεχνικές της "κινδυνολογίας", του "name, shame and blame" και του φόβου ότι "υστερούμε" ή "θα αποκοπούμε" από 'τη διεθνή φαντασιακή κοινότητα'. Όλες αυτές οι νέες στρατηγικές της κυβερνητικότητας δημιουργούν μεγάλες πιέσεις στα κράτη για να αναλάβουν δράσεις και να 'εναρμονίσουν' τα εκπαιδευτικά τους συστήματα με τις κατευθύνσεις των θεσμών της υπερεθνικής διακυβέρνησης. Σε καμιά περίπτωση όμως αυτές δεν επιβάλλονται με τον αυταρχικό τρόπο των αποικιακών αυτοκρατοριών, αφού οι φορείς της υπερεθνικής διακυβέρνησης στερούνται μηχανισμούς για την υλοποίηση των πολιτικών προτεραιοτήτων τους (Ρουσσάκης, 2002). Αυτοί παραμένουν ακόμη στα εθνικά χέρια των κυβερνήσεων και των κρατών.

Στη βιβλιογραφία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, χαρακτηριστικό παράδειγμα μοντέλου εκπαίδευσης «που ανήκει ταυτοχρόνως σε όλους και σε κανένα» (Khamsi, Silova & Johnson, 2006, σελ. 219) αποτελεί η εκπαίδευση με έμφαση στα μαθησιακά αποτέλεσμα (outcomes-based education). Οι απαρχές του μοντέλου αυτού τοποθετούνται συνήθως στο χρονικό ορίζοντα της δεκαετίας του '80 σε αγγλοσαξονικές χώρες όπως η Αγγλία, η Αυστραλία, ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Νέα Ζηλανδία, χωρίς όμως οι μελετητές να είναι σε θέση να προσδιορίσουν το ακριβές πλαίσιο της ανάδυσης του. Μετά τη διάλυση της ΕΣΣΔ (1991), το μοντέλο αυτό προτείνεται και σταδιακά υιοθετείται από χώρες που ανήκαν στο πρώην σο-

σιαλιστικό μπλοκ, ανάμεσα στις οποίες και το Καζακστάν (Khamsi, Silova & Johnson, 2006, Silova, 2012).

Τα πρώτα χρόνια μετά την κατάρρευση του σοσιαλισμού, το Καζακστάν βρέθηκε αντιμέτωπο με μια σειρά από εκπαιδευτικά προβλήματα. Παρατηρήθηκε, για παράδειγμα, μείωση στις εγγραφές των μαθητών στα σχολεία, αύξηση των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, μείωση του αριθμού προσοντούχων εκπαιδευτικών, ελλείψεις σε διδακτικό υλικό και η κατάσταση των σχολικών κτηρίων ήταν σε άθλια κατάσταση. Όπως επισημαίνουν οι Khamsi, Silova & Johnson (2006), αξιωματούχοι του κράτους ανησυχούσαν, αφενός, ότι η πρόοδος που είχε επιτευχθεί στην εκπαίδευση την περίοδο του σοσιαλισμού κινδύνευε να αντιστραφεί και αφετέρου, ότι η ποιότητάς της, ιδιαίτερα στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υστερούσε συγκρινόμενη με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα. Το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό των πανεπιστημίων της χώρας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων, ιδιαίτερα της δεύτερης. Καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 ακαδημαϊκοί και διοικητικοί παραπονούνταν για τη ότι τα επίπεδα των αποφοίτων που εισέρχονταν στα πανεπιστήμια ήταν πολύ χαμηλά. Αυτό αποδεικνύεται, επεσήμαναν, και από τα αποτέλεσμα των εθνικών εξετάσεων NUT του Υπουργείου Παιδείας που είχαν καθιερωθεί το 1999 για να μετρούν το βαθμό ετοιμότητας των αποφοίτων για πανεπιστημιακές σπουδές. Οι εξετάσεις αυτές καταδεικνύουν ότι το 25-30% των αποφοίτων που επιδίωκαν εισαγωγή σε πανεπιστήμια αποτυγχάνουν στη σχετική δοκιμασία, ενώ λιγότερο από 1% επιτυγχάνει με ψηλές βαθμολογίες.

Υπό το πρίσμα των πιέσεων που δημιούργησαν τα πανεπιστήμια και στο πλαίσιο του μετασοσιαλιστικού μετασχηματισμού της χώρας, η κυβέρνηση της χώρας διακήρυξε στις αρχές του 21ου αιώνα την πρόθεσή της να προχωρήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Σκοπός των μεταρρυθμίσεων, σύμφωνα με τους Khamsi, Silova & Johnson (2006), ήταν «να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης» και «να οικοδομήσουν ένα καινούργιο σύστημα που θα συμβαδίζει με τα Ευρωπαϊκά στάνταρτ» και «που θα προετοίμαζε απόφοιτους ικανούς να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό της διεθνούς αγοράς εργασίας» (σελ. 235). Υπό το πρίσμα αυτό, η κυβέρνηση προχώρησε σε επέκταση της εκπαίδευσης από 11 σε 12 έτη σπουδών το 2001. Η αλλαγή αυτή, κατά τη διατύπωση της κυβέρνησης, είχε ως στόχο «να αναβαθμίσει το απολυτήριο των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και «να επιτρέψει στους νέους να μπορούν να συνεχίζουν τις σπουδές τους στα καλύτερα

πανεπιστήμια του εξωτερικού» (Khamsi, Silova & Johnson, 2006, σελ. 236). Η υιοθέτηση της υπερεθνικής πολιτικής της 12χρονης εκπαίδευσης νομιμοποιήθηκε με απροσδιόριστες αναφορές σε Ευρωπαϊκά πρότυπα, σε αντίστοιχες αλλαγές που υλοποίησαν άλλες πρώην σοσιαλιστικές χώρες στην Κεντρική και την Ανατολική Ευρώπη και σε στατιστικά δεδομένα των διεθνών οργανισμών, τα οποία πρόβαλλαν τη 12ετή εκπαίδευση ως μια παγκόσμια νόρμα (π.χ. 160 χώρες του κόσμου χρησιμοποιούν αυτό το μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης).

Όμως η επέκταση της εκπαίδευσης κατά ένα έτος δεν συνοδεύτηκε με την αναθεώρηση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτό δεν πραγματοποιήθηκε εν μέρει διότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές θεωρούσαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας-κληροδότημα της σοβιετικής περιόδου, ιδιαίτερα στις περιοχές των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, ήταν 'ανώτερο' από τα αντίστοιχα της Δύσης. Ακαδημαϊκοί και άλλοι κύκλοι δεν συμμερίζονταν αυτή τη θέση και συνέχιζαν να πιέζουν για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση, τον συντονισμό και την εντατικοποίηση των πιέσεων για περαιτέρω μεταρρυθμίσεις, τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της «ποιότητας» στη χώρα και την υιοθέτηση από την κυβέρνηση του μοντέλου εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στα αποτελέσματα, διαδραμάτισε το παράρτημα του Ιδρύματος Soros στο Καζακστάν. Το Ίδρυμα δημιούργησε μια πλατφόρμα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε τοπικούς φορείς (ΜΚΟ, ακαδημαϊκούς και ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης) και διεθνείς εμπειρογνώμονες. Οι εμπειρογνώμονες αυτοί προέρχονταν από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρωσία, Εσθονία και Λετονία), από χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (Ουγγαρία, Ρουμανία, Σλοβενία και Σλοβακία), καθώς και από τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, την Νότιο Αφρική και την Φιλανδία. Κριτήριο επιλογής τους ήταν η εμπειρία που είχαν στις χώρες τους σε θέματα υλοποίησης του μοντέλου της εκπαίδευσης με έμφαση στα αποτελέσματα. Στις διάφορες συναντήσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο αυτού του υπερεθνικού δικτύου την περίοδο 2001-03 τονίστηκε επανειλημμένα ότι οι μεταρρυθμίσεις της χώρας δεν αντανακλούν πλήρως τα διεθνή πρότυπα. Ειδικότερα, επισημάνθηκε ότι τα αναλυτικά προγράμματα ήταν απαρχαιωμένα, ανελαστικά και βαρυφορτωμένα με συγκεντρωτικά καθορισμένη ύλη, οι μέθοδοι διδασκαλίας παρέμεναν δασκαλοκεντρικές, η μάθηση περιστρεφόταν ακόμη γύρω από την απόκτηση γνώσεων και απουσίαζαν μηχανισμοί

παρακολούθησης και αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου. Ως λύση στα προβλήματα αυτά προτάθηκε μια διαφορετική προσέγγιση στην εκπαίδευση της χώρας, η οποία θα έδινε έμφαση στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θα έβαζε τον μαθητή στο επίκεντρο των παιδαγωγικών διεργασιών και θα προωθούσε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Πρόσωπο-κλειδί στο υπερεθνικό δίκτυο που δημιούργησε το Ίδρυμα Soros ήταν ο Tom Alexander, πρώην διευθυντής στο Τμήμα της Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ και νυν μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Open Society Foundations. Οι Khamsi, Silova & Johnson (2006) επισημαίνουν ότι ο Alexander τόνιζε σε διάφορα φόρουμ την ανάγκη να ξεφύγει η εκπαίδευση του Καζακστάν από την στείρα απόκτηση γνώσεων. Η έμφασή της, κατά την άποψή του, θα έπρεπε να είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα επιτρέπουν στους νέους να βρουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας και στις κυβερνήσεις να επιλύσουν τα κοινωνικά προβλήματα που ταλαιπωρούσαν την χώρα.

Οι θέσεις αυτού του υπερεθνικού δικτύου άσκησαν μεγάλη πίεση στην κυβέρνηση για την ανάληψη περαιτέρω μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών (Silova & Khamsi, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, το 2002 το Υπουργείο Παιδείας της χώρας συγκρότησε μια ομάδα ειδικών, η οποία συνέταξε δύο σημαντικά κείμενα που αποτέλεσαν την βάση για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με Khamsi, Silova & Johnson (2006), αρκετά από τα μέλη της ομάδας ειδικών του Υπουργείου Παιδείας προέρχονταν από το δίκτυο του Ιδρύματος Soros, ενώ και οι δραστηριότητές της χρηματοδοτήθηκαν από το Ίδρυμα αυτό. Στα δύο κείμενα, εμφανίζονταν αρκετά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μοντέλου της εκπαίδευσης με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μεταξύ άλλων η γλώσσα των εθνικών επιπέδων επίδοσης (standards), η ιδέα των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων διατυπωμένων υπό μορφή βασικών ικανοτήτων που θα πρέπει να κατέχει ο μαθητής όταν τελειώνει το σχολείο, η στροφή από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και η εστίαση των διαδικασιών μάθησης στην απόκτηση δεξιοτήτων. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις, καταλήγει ένα από τα δύο κείμενα, «αποτελούν το πιο αποτελεσματικό μηχανισμό για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσής μας», «η βελτίωση της οποίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα της χώρας στις παγκόσμιες αγορές» (ο.π. στο Khamsi, Silova & Johnson, 2006, σελ. 239).

Συμπερασματικά Σχόλια

Σε αυτή την εργασία επιχειρήσαμε να διαπραγματευτούμε μια από τις «θεμελιώδεις έννοιες» του πεδίου της συγκριτικής εκπαίδευσης, αυτήν του εκπαιδευτικού δανεισμού, από τη σκοπιά της εφαρμογής του ως «πολιτικής πράξης». Όπως έγινε εμφανές, ο εκπαιδευτικός δανεισμός, χρησιμοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους, προσλαμβάνοντας διαφορετικό περιεχόμενο, σε διαφορετικές εποχές και συγκείμενα εφαρμογής, από ένα ευρύ φάσμα δρώντων. Με τα παραδείγματα που παρατέθηκαν επιδιώχθηκε να γίνει εμφανές το πόσο οι ευρύτεροι όροι, το πλαίσιο και οι προϋποθέσεις εφαρμογής του μπορούν να συμβάλλουν στη μετάλλαξή του με την πάροδο του χρόνου, ή την αλλαγή του νοηματικού του περιεχομένου ως πολιτικής πράξης. Για αυτό το λόγο θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός δανεισμός παραμένει μια «ουσιωδώς αμφισβητήσιμη έννοια» (Gallie, 1964), ανοικτή σε περαιτέρω διερεύνηση, τόσο ως πεδίο ακαδημαϊκής μελέτης όσο και ως πολιτική πρακτική.

Βιβλιογραφία

Alarcon, C. (2015), Governing by testing. Circulation, psychometric knowledge, experts and the "Alliance for Progress" in Latin America during the 1960s and 1970s. European Education, 47 (3), 199-214.

Altbach, P. & Kelly, G. (1978), (Eds.), Education and colonialism. New York: Longman.

Anderson, B. (1991), Imagined communities. London: Verso.

Barrington, J. (1983), The transfer of educational ideas: notions of adaptation, Compare, 13 (1), 61-68.

Beech J. (2006), The theme of educational transfer in comparative education: A view over time, Research in Comparative and International Education, 1 (1), 2-13.

Beech, J. (2009), Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In: R. Cowen and A. Kazamias (eds), International Handbook of Comparative Education (pp. 341-357). Dordrecht: Springer.

Carnoy, M. (1974), Education as cultural imperialism. New York and London: Longman.

Connelly, J. (2000), Captive university: The Sovietization of East German, Czech and Polish higher education, 1945-1956. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Cowen, R. (2006), Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. Oxford Review of Education, 32 (5), 561-573.

Cowen, R. (2009), Then and now: Unit ideas and comparative education. In: R. Cowen and A. Kazamias (eds), International Handbook of Comparative Education (pp. 1277-1294). Dordrecht: Springer.

Fraser, S. (1964), Jullien's plan for comparative education 1816-1817. New York: Teachers College, Columbia University.

Gallie, W.B. (1964), Essentially Contested Concepts. In: Gallie, W.B., Philosophy and the Historical Understanding, pp. 157-191. London: Chatto & Windus.

Griffiths, T. & Cardona, E.C. (2015), Education for social transformation: Soviet university education aid in the Cold War capitalist world-system, European Education, 47 (3), 226-241.

Hobsbawm, E. (1977), The age of capital. London: Abacus.

Hobsbawm, E. (1994), The age of extremes. London: Abacus.

Kaiser, T. Kriele, T., Miethe, I. & Piepiorka, A. (2015), Educational transfers in post-colonial contexts: Preliminary results from comparative research on Workers' Faculties in Vietnam, Cuba, and Mozambique, European Education, 47 (3), 242-259.

Klerides, E. (2014), Educational transfer as a strategy for remaking subjectivities: national and transnational articulations of 'new history' in Europe. European Education, 46 (1), 12-33.

Madeira, A.I. (2008), Comparing colonial education discourses in the French and Portuguese African Empires: An essay on hybridization. In: R. Cowen and A. Kazamias (eds), International Handbook of Comparative Education. Dordrecht: Springer.

Noah, H. and Eckstein, M. (1969), Toward a science of comparative education. London: Macmillan.

Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003), Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey, Comparative Education, 39 (4), 423-238.

Nye, J. (2007), Squandering the U.S. 'soft power' edge. International Educator, 16(1), 4-6.

Phillips, D. & Ochs, K. (2003), Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices, Comparative Education, 39 (4), 451-461.

Rappleye, J. (2012), Educational policy transfer in an era of globalization. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Silova, I. (2012), Contested meanings of educational borrowing. In: G. Steiner-Khamsi and F. Waldow (eds), Policy borrowing and lending in education (pp. 229-245). London: Routledge.

Steiner-Khamsi G. (2000), Transferring education, displacing reforms. In: J. Schriewer (ed.), Discourse formations in comparative education (155-187). Frankfurtam Maim: Peter Lang.

Steiner-Khamsi, G. (2004), Globalisation in education: real or imagined. In: G. Steiner-Khamsi (ed.), The global politics of educational borrowing and lending (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.

Steiner-Khamsi, G. & Quist, H. (2000), The politics of educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. Comparative Education Review, 44 (3), 272-299.

Steiner-Khamsi, G., Silova, I. & Johnson, E. (2006), Neoliberalism liberally applied: Educational policy borrowing in Central Asia. In J. Ozga, T. Seddon, and T. Popkewitz (eds.), Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy (pp. 217-245). London: Routledge.

Taffet, J.F. (2007), Foreign aid as foreign policy. London: Routledge.

Κληρίδης, Ε. (2010). Μεταφορά λόγου και δημιουργία προϋποθέσεων για μεταρρύθμιση: η περίπτωση της σχολικής ιστορίας. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 14, 121-144.

Μούτσιος, Σ. (2004), Παγκοσμιοποίηση, συγκριτική παιδαγωγική και 'εκπαιδευτικός δανεισμός'. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.), Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και παιδεία στη νεα κοσμόπολη (σελ. 97-114). Αθήνα: Ατραπός.

Πασιάς, Γ. (2015), Συγκριτική εκπαίδευση: τόποι και λόγοι. Αθήνα: Εκδόσεις Γρογόρη.

Περσιάνης, Π. (2006), Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου. Αθήνα: Gutenberg.

Ρουσσάκης, Ι. (2002), Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα: ουσία και επίφαση. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα: νέες ορίζουσες και προοπτικές (σελ. 59-112). Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Σημειώσεις

1. "cross-national attraction".