Η συμβολή των παιδαγωγικών σχολών και των κοινοτικών κολεγίων στην ελεύθερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στις ΗΠΑ

Λουκάς Πετρονικολός

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται κριτικά η πρόσβαση των κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχων ομάδων του πληθυσμού στο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ. Δεδομένου ότι το θέμα αυτό είναι πολύ ευρύ και συνεπώς δύσκολο, αν όχι αδύνατον, να εξεταστεί διεξοδικά μέσα σε λίγες σελίδες, θα εστιαστούμε εδώ στα «κοινοτικά κολέγια» διετούς φοίτησης (*community colleges*). Μαζί με τα αποκαλούμενα «*comprehensive universities*» (δημόσια πανεπιστήμια που εξελίχτηκαν από τις παιδαγωγικές σχολές, τα γνωστά *normal schools*) τα κοινοτικά κολέγια δημιούργησαν έναν θεσμό που κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 ήταν ο ακρογωνιαίος λίθος της ελεύθερης πρόσβασης στα πανεπιστήμια της χώρας. Από το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, τα κοινοτικά κολέγια αποτέλεσαν για τις μειονότητες, τις γυναίκες και την εργατική τάξη ένα είδος γέφυρας μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Την συγκεκριμένη περίοδο η πανεπιστημιακή μόρφωση έπαψε να είναι προνόμιο των λίγων και έγινε μέρος του «Αμερικανικού ονείρου», στο οποίο όλοι θα έπρεπε να έχουν δικαίωμα συμμετοχής. Έτσι, ενώ το φθινόπωρο του 1949 στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσαν 2.659.021 άτομα, το 1959 φοιτούσαν 3.639.847 και το 1969 φοιτούσαν 8.004.660 άτομα.[1] Αυτές οι θεαματικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν μέσα στο ιδεολογικό κλίμα του Ψυχρού Πολέμου και σε στενή σχέση με την διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που απέβλεπε στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Στις επόμενες ενότητες θα γίνει πρώτα μια σύντομη περιγραφή του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ. Με αφορμή την περίπτωση των κοινοτικών κολεγίων θα διατυπωθούν στη συνέχεια ορισμένες παρατηρήσεις

και συμπεράσματα για το ρόλο τους στο θέμα της ελεύθερης πρόσβασης. Θα υποστηριχτεί ότι η ένταξη του παραπάνω θεσμού σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν έπαψαν να το χαρακτηρίζουν οι ανισότητες, σταδιακά οδήγησε τον θεσμό σε αποτυχία με αποτέλεσμα σήμερα να λειτουργεί σήμερα ως ένας μηχανισμός αποκλεισμού των ομάδων για την υποστήριξη των οποίων είχε αρχικά δημιουργηθεί. Θα πρέπει παρόλα αυτά να τονιστεί ότι ο συγκεκριμένος θεσμός συνέβαλε κατά το παρελθόν στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Εντούτοις, η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή μόρφωση δεν είναι θέμα μονοδιάστατο και επηρεάζεται, συχνά με τρόπο απρόβλεπτο, από τις κατά καιρούς ευρύτερες ιδεολογικές και κοινωνικές δυναμικές. Έτσι, το ότι κάποιες στρατηγικές σε μια δεδομένη στιγμή εφαρμόστηκαν με επιτυχία δε σημαίνει ότι θα συνεχίσουν και στο μέλλον να φέρνουν τα ίδια καλά αποτελέσματα. Τα κοινοτικά κολέγια στις ΗΠΑ και η λειτουργία τους ως θεσμού υποστήριξης των μη προνομιούχων αποτελεί μια χαρακτηριστική εν προκειμένω περίπτωση και προσφέρει παράλληλα μια καλή ευκαιρία για γόνιμο προβληματισμό πάνω στο ευρύτερο θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

1. Μια σύντομη περιγραφή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει μια μακρά ιστορία που ξεκινά τον 17ο αιώνα, δηλαδή πριν ακόμα η χώρα κερδίσει την ανεξαρτησία της από τη Μεγάλη Βρετανία. Την περίοδο αυτή, ιδρύθηκαν ιδιωτικά πανεπιστήμια με κύριο σκοπό την προετοιμασία για το επάγγελμα του κληρικού. Ορισμένα από αυτά λειτουργούν μέχρι σήμερα, όπως τα υψηλού κύρους πανεπιστήμια του Harvard (ιδρύθηκε το 1636), του Yale (ιδρύθηκε το 1701), του Princeton (ιδρύθηκε το 1746), του Columbia (ιδρύθηκε το 1754), του University of Pennsylvania (ιδρύθηκε το 1755). Αρχικά, στα ιδρύματα αυτά δινόταν έμφαση στις κλασικές σπουδές (κλασική λογοτεχνία, Λατινικά και αρχαία Ελληνικά), στην θεολογία και στα μαθηματικά. Αργότερα, τον 18ο αιώνα, στα γνωστικά αντικείμενα προστέθηκαν οι θετικές επιστήμες και οι νομικές σπουδές.[2]

Μετά τη λήξη του Πολέμου της Ανεξαρτησίας, στο νεοσύστατο κράτος των Ηνωμένων Πολιτειών δημιουργήθηκαν δεκάδες άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος πολλών εξ αυτών ήταν η παγίωση του φιλελεύθερου πολιτεύματος. Στην εκπλήρωση αυτού του στόχου η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση συνέβαλε ενεργά πρώτα το 1862 με την ψήφιση του νόμου που είναι γνωστός ως *Morrill Act*, και αργότερα, το 1890, με την ψήφιση του *Second Morrill Act*. Ο πρώτος από τους νόμους αυτούς παραχώρησε μεγάλες εκτάσεις από την δημόσια γη για τη δημιουργία και συντήρηση πολιτειακών

(δημόσιων) πανεπιστημίων και κολεγίων (*land grant universities*) ενώ ο δεύτερος καθιέρωσε ετήσιο χρηματικό ποσό για την συντήρησή τους. Στο καταστατικό αυτών των ιδρυμάτων περιλαμβάνονταν ως κύριοι σκοποί η διδασκαλία των εφαρμοσμένων επιστημών – ειδικότερα η γεωπονική και η μηχανική – η αγωγή των πολιτών και η προώθηση των κοινωνικών αλλαγών.[3]

Παρά την αναγνώριση της πολιτικής και κοινωνικής σημασίας του ρόλου των δημόσιων και ιδιωτικών πανεπιστημίων, για πολύ καιρό ένα μικρό μόνο ποσοστό του πληθυσμού είχε πρόσβαση σε αυτά. Στις αρχές του 20ου αιώνα, μόλις το 4% των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούσαν πανεπιστημιακές σπουδές, στην πλειοψηφία τους λευκοί άνδρες από Προτεσταντικές οικογένειες. Αν και το ένα τρίτο εξ αυτών το αποτελούσαν γυναίκες, αυτές ήταν αναγκασμένες τις περισσότερες φορές να φοιτούν σε ιδρύματα θηλέων. Η εκπαίδευσή τους ήταν προσανατολισμένη κυρίως στο διδασκαλικό επάγγελμα ή στην προετοιμασία τους για παραεπαγγελματικούς ρόλους, όπως αυτός της γραμματέως.[4] Μετά τον εμφύλιο πόλεμο και την κατάργηση της δουλείας παρόμοια κατάσταση με αυτή των γυναικών δημιουργήθηκε για τους Αφρο-Αμερικανούς και αργότερα για τις άλλες μειονότητες. Ιδρύθηκαν δηλαδή αρκετά κολέγια αποκλειστικά για Μαύρους, όπου σπάνια η παιδεία ήταν κάτι περισσότερο από επαγγελματική κατάρτιση. Βέβαια, υπήρξαν και περιπτώσεις, όπως αυτές των *Antioch* και *Oberlin Universities* στο Ohio, τα οποία την δεκαετία του 1840 επέτρεψαν την είσοδο σε γυναίκες και σε μη λευκούς. Ή αυτή του *Vassar College,* το οποίο ιδρύθηκε το 1861 με κύριο στόχο να δοθούν στις γυναίκες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους άνδρες. Φαίνεται όμως ότι οι παραπάνω περιπτώσεις δεν ήταν τίποτε περισσότερο από εξαιρέσεις που επιβεβαίωναν τον κανόνα. Είναι εν προκειμένω ενδιαφέρον να αναφερθεί εδώ ότι μέχρι το 1947 οι γυναίκες δεν γινόντουσαν δεκτές στη νομική σχολή του Harvard, ένα ίδρυμα το οποίο ανέκαθεν θεωρείτο από τα πλέον προοδευτικά στη χώρα. Σε αντίθεση με την κατάσταση που επικρατούσε στις αρχές του εικοστού αιώνα, το 1993, το 41,3% των αποφοίτων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ακολουθούσαν πανεπιστημιακές σπουδές, εκ των οποίων οι μισές ήταν γυναίκες και το ένα τρίτο μειονότητες.[5]

Παράλληλα με τα ιδιωτικά και δημόσια πανεπιστήμια, τον 19ο αιώνα άρχισε να λειτουργεί και ο θεσμός των παιδαγωγικών σχολών (normal schools). Η δημιουργία τους αποσκοπούσε στην ταχύρυθμη εκπαίδευση δασκάλων, ένα επάγγελμα το οποίο τότε θεωρήθηκε αποκλειστικά γυναικείο. Αν και θεωρητικά ανήκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι τον 20ο αιώνα οι σπουδές στις παιδαγωγικές σχολές ήταν διετείς και το επίπεδο των περισσοτέρων μαθημάτων απείχε πολύ εκείνου των πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα, εκτός των μαθημάτων της διδακτικής μεθοδολογίας, το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών ήταν παρόμοιο με εκείνο των σχολείων στα οποία οι απόφοιτες θα δίδασκαν. Σταδι-

ακά, μέσα στον 20ο αιώνα οι σπουδές στις παιδαγωγικές σχολές αναβαθμίστηκαν και οι σχολές εξελίχτηκαν σε πανεπιστήμια τετραετούς φοίτησης. Σήμερα τα πανεπιστήμια αυτά, γνωστά στην Αγγλική ως *comprehensive universities*, εκτός των παιδαγωγικών προσφέρουν σπουδές που καλύπτουν όλα σχεδόν τα πεδία της τετραετούς πανεπιστημιακής μόρφωσης.

Οι παιδαγωγικές σχολές διαδραμάτισαν καταλυτικό ρόλο στο θέμα της ελεύθερης πρόσβασης των μη προνομιούχων ομάδων του πληθυσμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ου αιώνα, όταν η μόρφωση στα πανεπιστήμια υψηλού κύρους αποτελούσε προνόμιο μιας σχετικά μικρής ομάδα λευκών ανδρών, οι παιδαγωγικές σχολές επέτρεψαν σε μεγάλο αριθμό γυναικών να σπουδάσουν και έτσι να ξεφύγουν, έστω και προσωρινά, από την υποταγή στη βούληση των ανδρών. Επίσης, μετά το τέλος του Εμφύλιου Πολέμου και την χειραφέτηση των μαύρων, ιδρύθηκαν αρκετές παιδαγωγικές σχολές από σημαίνοντες Αφρο-Αμερικανούς με στόχο την γρήγορη στελέχωση των νέων σχολείων στις κοινότητές τους. Αυτό επέτρεψε σε πολλούς μαύρους να αποκτήσουν μόρφωση πέραν της βασικής και στη συνέχεια να μπορέσουν να βοηθήσουν τις κοινότητές τους εκπαιδεύοντας τα παιδιά τους και διεκδικώντας με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα πολιτικά τους δικαιώματα. Τέλος, μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο τα *comprehensive universities* μαζί με τα κολέγια διετούς φοίτησης εξελίχτηκαν στον κορμό ενός συστήματος που δημιούργησε νέες ευκαιρίες για ένα μεγάλο αριθμό νέων ανθρώπων από όλες τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες της χώρας.

Η σύντομη ιστορική αναδρομή κλείνει με μια πρώτη αναφορά στις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στις ΗΠΑ, οι οποίες επηρέασαν, συχνά με αμφίδρομο τρόπο, το είδος των ευκαιριών που δημιούργησε η φοίτηση στις παιδαγωγικές σχολές. Οι φιλοσοφικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η δημιουργία των πρώτων παιδαγωγικών σχολών, ήταν βαθιά επηρεασμένες από την φιλοσοφία του Πρωσικού συστήματος μαζικής εκπαίδευσης. Το υπόδειγμα αυτό είχε μελετήσει από κοντά ο Horace Mann, ένας πρωτεργάτης της μαζικής δημοτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, σε μια επίσκεψή του στην Πρωσία το 1843. Ο Mann προώθησε στην πολιτεία της Μασαχουσέτης ένα πρότυπο οργάνωσης και στελέχωσης της δημόσιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο τις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία κατελάμβαναν μόνο άνδρες, κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων, ενώ το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν γυναίκες απόφοιτοι των παιδαγωγικών σχολών. Το πρότυπο αυτό σύντομα ακολούθησαν και όλες οι άλλες πολιτείες.[6] Ένα χαρακτηριστικό του μοντέλου που εφαρμόστηκε ήταν ότι οι παιδαγωγικές σχολές για ένα μεγάλο διάστημα δεν αποτελούσαν τμήματα παιδαγωγικών σπουδών μέσα σε πανεπιστημιακά ιδρύματα τετραετούς φοίτησης. Αρχικά, το καθεστώς αυτό αιτιολο-

γήθηκε στη βάση της αντίληψης ότι η διαπαιδαγώγηση των μικρών παιδιών ήταν μια δουλειά που απαιτούσε κυρίως την αγάπη των εκπαιδευτικών και όχι κάποιες επιστημονικές ικανότητες. Ως τα καταλληλότερα άτομα για την δουλειά αυτή κρίθηκαν οι γυναίκες, όχι μόνο επειδή η «φυσική» τους ροπή στον συναισθηματισμό θα τις έκανε αποτελεσματικότερες από τους άνδρες, αλλά και επειδή αποτελούσαν φτηνό εργατικό δυναμικό.[7] Το παραπάνω σκεπτικό, σε συνάρτηση και με το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης που στην αρχή της δημιουργίας τους παρείχαν οι παιδαγωγικές σχολές, συνέβαλλαν στην παγίωση πολλών στερεότυπων σχετικά με την πνευματική ικανότητα των αποφοίτων τους. Με άλλα λόγια, ότι οι παιδαγωγικές σχολές δημιούργησαν ευκαιρίες για τις γυναίκες και αργότερα και για τις άλλες μη προνομιούχες ομάδες (όταν οι σχολές εξελίχτηκαν σε πανεπιστήμια, γνωστά σήμερα ως comprehensive universities), ο θεσμός συνέβαλλε παράλληλα και στην παγίωση στερεοτύπων που νομιμοποιούσαν τον περιθωριακό ρόλο των γυναικών στην κοινωνία.

2. Οι μεταπολεμικές εξελίξεις και τα κολέγια διετούς φοίτησης

Οι θεαματικές αλλαγές που σημειώθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο συνδέονται άμεσα με ποικίλους παράγοντες και γεγονότα. Ένας εξ αυτών θα μπορούσε να θεωρηθεί η υπογραφή το 1944 του ομοσπονδιακού νόμου που σήμερα είναι γνωστός ως «GI Bill of Rights». Ο νόμος αποσκοπούσε στην ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας των βετεράνων που επέστρεφαν από το μέτωπο, δίνοντάς τους υποτροφίες για να σπουδάσουν. Αν και κύριος στόχος του νόμου ήταν η κοινωνική σταθερότητα και όχι η πρόσβαση των οικονομικά ασθενέστερων στο πανεπιστήμιο, στην πράξη ο νόμος λειτούργησε καταλυτικά προς την κατεύθυνση αυτή, αφού έκανε την τριτοβάθμια εκπαίδευση προσβάσιμη σε πολλούς μη προνομιούχους. Σε λιγότερο από μια πενταετία, ο G.I. Bill βοήθησε να διπλασιαστεί ο αριθμός των φοιτητών στα Αμερικανικά πανεπιστήμια σε σύγκριση με εκείνο πριν από την είσοδο της Αμερικής στον πόλεμο.[8]

Λίγα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του 1960, κάτω από την πίεση των λαϊκών κινημάτων για ισότητα και ειρήνη, δημιουργήθηκε το κατάλληλο νομικό πλαίσιο που με τη σειρά του θα επέτρεπε παρόμοια πρόοδο να σημειωθεί και στην περίπτωση των μειονοτήτων και γυναικών. Προάγγελος των ραγδαίων εξελίξεων στην περίπτωση αυτή ήταν η απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου στην υπόθεση *Brown v. Board of Education* το 1954. Εδώ, το Δικαστήριο όχι μόνο κατάργησε τον δια νόμου φυλετικό διαχωρισμό στα σχολεία, αλλά και επεσήμανε με τρόπο που δημιουργούσε ένα ισχυρό νομικό προηγούμε-

νο το ανεξίτηλο τραύμα που είχε δημιουργήσει στην Αμερικανική κοινωνία η μακρόχρονη εμμονή στο ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις. Η απόφαση του Δικαστηρίου, τέλος, δημιούργησε τα κατάλληλα νομικά και ηθικά ερείσματα, ώστε τη δεκαετία του 1960 να διευκολυνθεί η ψήφιση μιας σειράς ομοσπονδιακών νόμων και η έκδοση προεδρικών διαταγμάτων με στόχο την επανόρθωση των αδικιών του παρελθόντος. Πρόκειται για νόμους που βασίστηκαν στις ιδέες της αντισταθμιστικής δικαιοσύνης και στο σκεπτικό της πλεονεκτικής μεταχείρισης (affirmative action). Στη βάση αυτού του σκεπτικού, σχολές και πανεπιστήμια υψηλού κύρους κλήθηκαν να διαμορφώσουν εναλλακτικά κριτήρια εισόδου για υποψήφιους που ανήκαν σε μειονότητες και άλλες μη προνομιούχες κατηγορίες, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την περαιτέρω αύξηση του αριθμού των φοιτητών από όλες τις παραπάνω κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχες ομάδες.[9]

Προκειμένου να ανταποκριθούν στην υψηλή ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του 1960, οι πολιτείες στράφηκαν στα comprehensive universities, τη μετεξέλιξη των παιδαγωγικών σχολών. Τα προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια αυτά επεκτάθηκαν για να ικανοποιήσουν περισσότερους φοιτητές, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν και τα κοινοτικά κολέγια διετούς φοίτησης με κύριο σκοπό την αποσυμφόρηση των πανεπιστημίων. Τα κοινοτικά κολέγια πρωτοεμφανίστηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα και πολλαπλασιάστηκαν με γοργούς ρυθμούς μετά την ψήφιση του G.I. Bill. Ο ρόλος τους ήταν διπλός. Από τη μια έδιναν ευκαιρίες για τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση σε όσους το επιθυμούσαν και από την άλλη ένα εναλλακτικό είδος μόρφωσης σε εκείνους που δεν είχαν όλα τα απαραίτητα προσόντα για να φοιτήσουν απευθείας σε τετραετή πανεπιστημιακά προγράμματα. Η φοίτηση στα κολέγια ήταν και παραμένει ανοιχτή σε όλους και, τις περισσότερες φορές, δωρεάν ή έναντι συμβολικών διδάκτρων. Για όσους επιθυμούν να συνεχίσουν ανώτερες σπουδές, οι επιδόσεις τους στα κολλέγια αυτά χρησιμοποιούνται ως κριτήρια επιλογής από τα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης Με άλλα λόγια, τα κοινοτικά κολέγια έχουν λειτουργήσει, μεταξύ των άλλων, και ως εναλλακτικοί δρόμοι πρόσβασης στα πανεπιστήμια τετραετούς φοίτησης. Το 2007, 6.618.000 άτομα φοιτούσαν σε διετή κοινοτικά κολέγια σε σύγκριση με τα 8.986.000 που φοιτούσαν σε τετραετή πανεπιστημιακά ιδρύματα.[10]

Σε ένα πρόσφατο άρθρο της που δημοσιεύτηκε στο *Harvard Educational Review*, η Alicia Dowd αναλύει κριτικά το ρόλο που διαδραματίζουν σήμερα τα κοινοτικά κολέγια σε ό,τι αφορά τη διευκόλυνση της πρόσβασης των μη προνομιούχων ομάδων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια κύρια διαπίστωση που κάνει είναι ότι στο πλαίσιο των εξελίξεων των τελευταίων είκοσι ετών (πολιτικών, οικονομικών, ιδεολογικών, κλπ.) η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει οδηγηθεί σε μια ακραία μορφή κοινωνικής, οικονομικής και ακαδημαϊκής

διαστρωμάτωσης.[11] Σήμερα, τα κοινοτικά κολέγια διετούς φοίτησης αποτελούν μηχανισμό ο οποίος συντελεί στην αύξηση του φαινομένου αυτού, κάτι που αντιβαίνει στους παραδοσιακούς στόχους τους. Αν και οι παράγοντες που έχουν συντελέσει σε αυτή την μετάλλαξη είναι πολλαπλοί και σύνθετοι, εδώ θα αναφερθούν ορισμένοι από τους πλέον προφανείς. Με το να απορροφούν πάνω από το 40% των φοιτητών, τα κοινοτικά κολέγια έχουν απελευθερώσει τα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια τετραετούς φοίτησης από την υποχρέωσή τους να δημιουργήσουν νέες θέσεις και να καθιερώσουν πολιτικές και πρακτικές ενίσχυσης σε μακροπρόθεσμη βάση της πρόσβασης των νέων από τις μη προνομιούχες ομάδες του πληθυσμού. Μαζί με την επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση, η ευθύνη αυτή έχει μεταφερθεί στα κοινοτικά κολέγια, κάτι που επιτρέπει στα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης να επικεντρώνονται στην ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων τους και στην επιλογή φοιτητών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης και περικοπών των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση, μια τέτοια επιλογή φαίνεται σε πολλούς αρκετά λογική.

Ενταγμένα όμως σε ένα τέτοιο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα κοινοτικά κολέγια αναγκάζονται υπό τις παρούσες συνθήκες να αναλάβουν ρόλους οι οποίοι εκ των πραγμάτων αλληλοαναιρούνται. Σε γενικές γραμμές, ένας από τους κεντρικούς στόχους τους είναι να βοηθήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό ατόμων να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης. Ένας άλλος στόχος όμως είναι να παρέχουν ενισχυτική διδασκαλία στους ακαδημαϊκά αδύνατους και να τους αξιολογούν στη συνέχεια, εμποδίζοντας τους έτσι να συνεχίσουν τις σπουδές τους, αν δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των πανεπιστημίων. Με άλλα λόγια, από τη φύση του ο ρόλος των κοινοτικών κολεγίων στο θέμα της πρόσβασης είναι τόσο διευκολυντικός όσο και ανασταλτικός. Βέβαια, από μόνη της η ανασταλτική λειτουργία δε δικαιολογεί την άσκηση κριτικής στον τρόπο που ο μηχανισμός των διετών κολεγίων λειτουργεί και εντάσσεται στον θεσμό της ελεύθερης πρόσβασης. Εντούτοις, από τις μελέτες της Dowd και των συνεργατών της για τα άτομα που αποφοίτησαν το 1992 από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αμέσως μετά συνέχισαν τις σπουδές τους σε διετή κοινοτικά κολέγια, διαφαίνεται ότι τα κοινοτικά κολέγια ευεργετούν κατά κύριο λόγο τα άτομα από κοινωνικά και οικονομικά εύρωστες ομάδες. Ειδικότερα, οι μελέτες της Dowd βρήκαν ότι για όσους από την παραπάνω ομάδα μετέφεραν τις σπουδές τους σε επιλεκτικά και υψηλού κύρους τετραετή πανεπιστήμια και κολέγια μόνο το 7% ανήκε στις κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχες ομάδες. Αντίθετα, το 50% προερχόταν από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα ή κοινωνική θέση. Αλλά και στα λιγότερο επιλεκτικά ιδρύματα τετραετούς φοίτησης η κατάσταση δεν ήταν πολύ καλύτερη, αφού το ποσοστό των

μη προνομιούχων ανάμεσα σε αυτούς που μετέφεραν τις σπουδές τους από τα κοινοτικά κολέγια δεν ξεπερνούσε το 22%.[12]

Σε άλλες μελέτες γύρω από την συνεισφορά των κοινοτικών κολεγίων στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω της ενισχυτικής εκπαίδευσης (remedial education) που αυτά προσφέρουν, έχει βρεθεί ότι η ενισχυτική εκπαίδευση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για μια ομάδα φοιτητών ενώ για μια άλλη παρόμοιου ακαδημαϊκού επιπέδου να έχει αρνητικά (T. L. Parker & L. T. Bustillos, 2007 και P. Attewell, et.al. 2006). Ως θετικό κρίνεται το αποτέλεσμα, στην περίπτωση που οι φοιτητές ολοκληρώνουν με επιτυχία τον κύκλο της ενισχυτικής εκπαίδευσης και συνεχίζουν με κανονικές σπουδές. Αντίθετα, αρνητικό θεωρείται το αποτέλεσμα όταν οι φοιτητές παραμένουν επί μακρόν στα προγράμματα της ενισχυτικής εκπαίδευσης με κίνδυνο στο τέλος να εγκαταλείψουν και κάθε προσπάθεια για τη μόρφωσή τους. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα – με άλλα λόγια την διάρκεια παραμονής στα προγράμματα ενισχυτικής εκπαίδευσης – βρέθηκε ότι εξαρτώνται από το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών. Στις παραπάνω μελέτες βρέθηκε ότι η ενισχυτική εκπαίδευση είχε θετικά αποτελέσματα για τους Λευκούς από οικονομικά εύρωστες τάξεις ενώ, αντίθετα, για τις μειονότητες και τους οικονομικά αδύνατους είχε αρνητικά. Οι τελευταίοι βρέθηκε ότι παραμένουν για περισσότερο, ή οδηγούνται συχνότερα, στην ενισχυτική εκπαίδευση σε σχέση με τους φοιτητές παρόμοιου ακαδημαϊκού επιπέδου αλλά υψηλότερου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Επιπλέον, για τις μη προνομιούχες ομάδες η ενισχυτική εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα δημιουργίας χαμηλής αυτοεκτίμησης, κάτι που βέβαια δεν είναι ανεξάρτητο από τις επικρατούσες ανισότητες και διακρίσεις στην ευρύτερη κοινωνία.

3. Συμπεράσματα

Τα στατιστικά στοιχεία και η έρευνα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι πολιτικές και νομοθετικές αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, συνέβαλαν θετικά στην διευκόλυνση των μη προνομιούχων ομάδων να αποκτήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις, το πρόβλημα των ανισοτήτων δεν έπαψε ούτε στιγμή να υπάρχει και να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους αναλυτές. Μάλιστα, το πρόβλημα σήμερα παρουσιάζεται εντονότερο για τις οικονομικά ασθενείς ομάδες μετά από την δραματική μείωση των δαπανών για την παιδεία και από μια σειρά αποφάσεων του Ανώτατου Δικαστηρίου, το οποίο την δεκαετία του 1990 περιόρισε, είτε ως αντισυνταγματικούς είτε ως ανεπίκαιρους, πολλούς από τους

νόμους που επέτρεπαν την προνομιακή μεταχείριση των μειονοτήτων.[13] Έτσι, η σημερινή δημογραφική κατάσταση των πανεπιστημίων θυμίζει σε πολλά σημεία όσα συνέβαιναν πριν από τη δεκαετία του 1960. Πιο συγκεκριμένα, αντίθετα με ό,τι συνέβαινε στο πρόσφατο παρελθόν, την τελευταία δεκαετία ο αριθμός των φοιτητών από μη προνομιούχες ομάδες που φοιτά στις σχολές και τα πανεπιστήμια υψηλού κύρους έχει μειωθεί αισθητά.[14]

Το θέμα της άνισης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν ανέκαθεν πολυδιάστατο και η σωστή αντιμετώπισή του εξαρτιόταν από τις εκάστοτε ιδεολογικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονταν στην κοινωνία. Αυτό ίσως να εξηγεί, εν μέρει τουλάχιστον, γιατί ορισμένες πρακτικές που σε μια δεδομένη στιγμή μπόρεσαν να αμβλύνουν τις ανισότητες, στη συνέχεια κατέληξαν να συμβάλουν στην αναπαραγωγή τους. Τα κοινοτικά κολέγια στις ΗΠΑ και η λειτουργία τους ως μηχανισμός υποστήριξης των κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχων αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης. Θα ήταν όμως πεσιμιστικό, στην καλύτερη περίπτωση, να ισχυριστεί κάποιος ότι ο λόγος της σημερινής αποτυχίας είναι το άμεσο αποτέλεσμα όσων συμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία. Σίγουρα οι περικοπές των δαπανών, καθώς και η πολιτική που τις συνοδεύει, έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, το αποτέλεσμα της περικοπής των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση έχει οδηγήσει πολλά ιδρύματα σε κατάσταση χρεοκοπίας. Όλο και πιο συχνά τα δημόσια πανεπιστήμια αυξάνουν τα δίδακτρα σε ποσοστά πολλαπλάσια των δεικτών του πληθωρισμού. Την ίδια στιγμή, οι οικονομικά αδύνατες ομάδες οι οποίες σήμερα αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ανεργίας καταφεύγουν στον δανεισμό προκειμένου να καταβάλλουν τα υπέρογκα δίδακτρα που απαιτούνται για τις σπουδές τους στα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης. Όμως, ότι το θέμα της ελεύθερης πρόσβασης δε φαίνεται να μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο μέσα από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει να εμποδίζει κάποιον να τις μελετά και να προσπαθεί να βρει τρόπους βελτίωσής τους.

Στις πρόσφατες μελέτες για την καλύτερη λειτουργία και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των κοινοτικών κολεγίων ως μέσων πρόσβασης στη ανώτατη εκπαίδευση, έχουν καταγραφεί θετικά αποτελέσματα από ορισμένες πιλοτικές πρακτικές. Οι πλέον αποτελεσματικές μελέτες φαίνεται να είναι εκείνες που διερευνούν τα προβλήματα σε τοπικό επίπεδο και κατόπιν προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα αντί να αναζητούν μια ενιαία λύση για όλα τα προβλήματα. Θα άξιζε λοιπόν να αναφερθεί εδώ επιγραμματικά, εν είδει παραδείγματος, το πιλοτικό έργο με τίτλο «California Benchmarking Project», το οποίο εφαρμόστηκε από το Center for Urban Education (CUE) του University of Southern California σε τρία κοινοτικά κολέγια του Los Angeles (Dowd, 2007: 413-414). Το συγκεκριμέ-

νο έργο απέβλεπε στο να εντοπιστούν με συστηματικό τρόπο, αλλά σε τοπικό επίπεδο, οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες των φοιτητών και στη συνέχεια να εφαρμοστούν με εξειδικευμένο τρόπο ορισμένες δοκιμασμένες πρακτικές. Στη διάρκεια των εργασιών, εντοπίστηκαν τρεις μεταβλητές οι οποίες μελετήθηκαν σε βάθος στο επίπεδο του κάθε κολεγίου και στη συνέχεια συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Η πρώτη από τις μεταβλητές αφορούσε τις επιδόσεις των φοιτητών αναφορικά με τη βελτίωση των επιδόσεων και την ισότητα των αποτελεσμάτων (performance benchmarking). Η δεύτερη διερευνούσε ένα ευρύ φάσμα πρακτικών – διδασκαλίας, διοίκησης, παροχής φοιτητικών υπηρεσιών, κλπ. – και στη συνέχεια αξιολογούσε την αποτελεσματικότητά τους στα συγκεκριμένα κολέγια (effective benchmarking). Η τρίτη μεταβλητή τοπικοποιούσε τα προβλήματα και τις πιθανές λύσεις τους (process benchmarking).

Στο βιβλίο του *Seeing Like a State*, ο γνωστός πολιτικός επιστήμων James Scott εξετάζει το πώς έργα μαζικής κλίμακας όχι μόνο απέτυχαν να βελτιώσουν την ζωή των ανθρώπων αλλά και συχνά την οδήγησαν σε καταστροφές – οικολογικές, οικονομικές και κοινωνικές. Ο Scott υποστηρίζει με πειστικά επιχειρήματα ότι η αποτυχία οφείλεται σε ορισμένες υπεραπλουστεύσεις που γίνονται στο επίπεδο λήψης των αποφάσεων στο όνομα της επιστήμης και στην αρνητική στάση που τηρεί η γραφειοκρατία απέναντι στην πρακτική γνώση. Ένα από τα συμπεράσματά του Scott είναι ότι η εφαρμογή της τεχνολογικής-επιστημονικής γνώσης στη λήψη αποφάσεων και στην υιοθέτηση μαζικών πρακτικών μπορεί να γίνει επικίνδυνη εάν η επιστημονική γνώση εκληφθεί ως καθολικό δόγμα στα χέρια εκπαιδευτικών αρχών που έχουν ως πρόθεση την απολυταρχική κοινωνική χειραγώγηση (Scott, 1998: 340). Από πολλές απόψεις η κριτική του Scott απευθύνεται στον ντετερμινισμό που διακρίνει τις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες και στην επιφανειακή χρήση των ποσοτικών στοιχείων στην ανάλυση και περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ίδια κριτική θα μπορούσε να ασκηθεί και ενάντια στην επιλογή και εφαρμογή μονοδιάστατων πρακτικών για την επίλυση ενός πολυδιάστατου προβλήματος όπως αυτό της ανισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας μονοδιάστατης πρακτικής είναι η εφαρμογή των γνωστών πολιτικών της λογοδότησης (accountability) στην εκπαίδευση. Στον αντίποδα αυτών των πρακτικών βρίσκονται εφαρμογές οι οποίες έχουν υποστεί την ανάλυση και έλεγχο της ποιοτικής έρευνας και προσαρμόζουν την πρακτική γνώση στις ανάγκες της κάθε κοινότητας.

Σημειώσεις

[1] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics-2008*. Washington, DC: U.S. Department of Education, table 187.

[2] Η έμφαση στις ελευθέριες τέχνες ήταν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των περισσοτέρων ιδιωτικών πανεπιστημίων μέχρι τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε αρκετές περιπτώσεις, όπως αυτές των τετραετών Κολεγίων (liberal arts colleges), η παράδοση αυτή συνεχίστηκε και στον 21ο αιώνα.

[3] Ένα κλασσικό εγχειρίδιο στην μελέτη της Αμερικανικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το Frederick A. Rudolph, *The American College and University: A History,* Random House, New York, 1962.

[4] Βλέπε John L. Rury, *Education and Women's Work*, State University of New York Press, Albany, 1991.

[5] *Digest of Education Statistics-2008*, tables 187 & 204.

[6] Για την συμβολή προσωπικοτήτων όπως αυτή του Horace Mann στην οργάνωση της μαζικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και την στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, βλέπε David Tyack and Elizabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*, Basic Books, New York, 1982, part I.

[7] John L. Rury, *Education and Women's Work*.

[8] Βλέπε Keith W. Olson, *The G.I. Bill, the Veterans, and the Colleges*, University Press of Kentucky, Lexington, 1974.

[9] Για μια διεξοδική διερεύνηση των εγγράφων και αρχείων που σκιαγραφούν τα πολιτικά γεγονότα της περιόδου αυτής, βλέπε την εργασία των Thomas Bender and Wilson Smith, *American Higher Education Transformed, 1940-2005: Documenting the National Discourse*, Johns Hopkins University Press, 2008.

[10] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education-2009*. Washington, DC: U.S. Department of Education, page 147, table A-10-2.

[11] Alicia C. Dowd, "Community Colleges as Gateways and Gatekeepers: Moving Beyond the Access 'Saga' toward Outcome Equity," *Harvard Educational Review*, vol. 77, no. 4, 2007, pp. 407-419.

[12] Alicia C. Dowd, "Community Colleges as Gateways and Gatekeepers," p. 411.

[13] Οι έρευνες δείχνουν ότι νέοι από οικονομικά εύρωστες οικογένειες έχουν καλύτερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βλέπε, για παράδειγμα, Robert Haverman and Kathryn Wilson, "Economic inequality in college access, matriculation, and graduation in economic inequality and higher education: Access, persistence and success." In S. Dickert-Conlin & R. Rubenstein (eds.), *Economic Inequality and Higher Education,* Russell Sage Foundation, 2007, pp. 17-43. Όμως εξίσου ανησυχητικό είναι και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των νέων από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος φοιτούν σε comprehensive universities. Με άλλα λόγια, η πρόσβαση είναι σήμερα πιο άμεσα εξαρτώμενη από την οικονομική διαστρωμάτωση απ' ότι στο παρελθόν. Βλέπε την μελέτη Matthew P. Steinberg, Patrizio Piraino, and Robert Haveman, "Access to Higher Education: Exploring the Variation in Pell Grant Prevalence among U.S. Colleges and Universities," *The Review of Higher Education*, 32(2), 2009, pp. 235-270.

[14] Για τις ευρύτερες επιπτώσεις από αυτή τη μείωση βλέπε τη μελέτη των Alicia C. Dowd, John J. Cheslock, and Tatiana Melguizo, "Transfer Access from Community Colleges and the Distribution of Elite Higher Education," *The Journal of Higher Education*, 79(4), 2008, pp. 442-472.

Βιβλιογραφία

Attewell, P., Lavin, D., Domina, T., & Levey, T. (2006). "New Evidence on College Remediation." *The Journal of Higher Education*, 77(5): 887-924.

Dowd, A. C. (2007). "Community Colleges as Gateways and Gatekeepers: Moving Beyond the Access 'Saga' toward Outcome Equity," *Harvard Educational Review*, 77(4), 407-419.

Dowd, A. C., Cheslock, J. J., and Melguizo, T. (2008). "Transfer Access from Community Colleges and the Distribution of Elite Higher Education," *The Journal of Higher Education*, 79(4): 442-472.

Haveman, R., & Wilson, K. (2007). "Economic inequality in college access, matriculation, and graduation in economic inequality and higher education: Access, persistence and success." In S. Dickert-Conlin & R. Rubenstein (Eds). *Economic Inequality and Higher Education* (pp. 17–43). New York: Russell Sage Foundation.

Keith W. Olson, K. W. (1974). *The G.I. Bill, the Veterans, and the Colleges*. Lexington, Kentucky: University of Kentucky Press.

Rudolph, F. A. (1962). *The American College and University: A History.* New York: Random House.

Rury, J. L. (1991). *Education and Women's Work*. Albany, NY: State University of New York Press.

Scott, James C. (1998). *Seeing Like A State - How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed.* New Haven: Yale University Press.

Smith, W. and Bender, T. (eds.). (2008). *American Higher Education Transformed, 1940-2005: Documenting the National Discourse*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Tyack, D. and Hansot, E. (1982). *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*. New York: Basic Books.

U.S. Department of Education. (2008). *Digest of Education Statistics* (No. NCES 2008). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.

U.S. Department of Education. (2009). *The Condition of Education* (No. NCES 2009-081). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.