

Η εκπαιδευτική έκρηξη στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και οι αίτιες που την προκάλεσαν

Αθανάσιος Δ. Σαπουνάς

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση της εκπαιδευτικής έκρηξης που συντελέστηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτήν τη μεταπολεμική έκρηξη ήταν κοινοί. Ο πρώτος παράγοντας ήταν το αίτημα για ισότητα όλων των πολιτών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, θρησκείας και κοινωνικής τάξης καθώς και το αίτημα για ισότιμη πρόσβαση όλων των πολιτών στην εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση θεωρήθηκε όχημα και εργαλείο κοινωνικών αλλαγών με έμφαση στην ισότητα. Ο δεύτερος παράγοντας στηρίζεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και στο μοντέλο του Κέινς. Στις Η.Π.Α., η εκπαίδευση θεωρήθηκε εκείνο το μέσο το οποίο θα δημιουργούσε πολίτες με αυξημένο εισόδημα που, συνεπώς, θα καταλάωναν και περισσότερο. Ομοίως, στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ενός εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, η εκπαιδευτική έκρηξη τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης απορρέει από το κοινωνικό αίτημα για ισότητα και από την ανάγκη των κρατών για οικονομική ανάκαμψη και καπιταλιστική ανάπτυξη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση, εκπαιδευτική έκρηξη, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Δυτική Ευρώπη, Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποδυνάμωση της Ευρώπης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν η απαρχή της κυριαρχίας των Η.Π.Α. (Ράπτης, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο του Κέινς, που ακολουθήθηκε μετά από τη μεγάλη ύφεση το 1929, η ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της χρησιμοποίησης ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο απώτερος στόχος αυτής της πολιτικής ήταν να αυξηθεί το εισόδημα των εργαζομένων, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη μαζική κατανάλωση αγαθών (Γκαγκανάκης, 1999). Το κράτος, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την οικονομική ανάπτυξη και ουσιαστικά είναι υποχρεωμένο να το κάνει με τη χρηματοδότηση από τον κρατικό προϋπολογισμό, τη νομοθεσία για την ανάπτυξη υποδομών, την αγορά εργασίας αλλά και την επίδραση που έχει στις ιδιωτικές επενδύσεις (Esping-Andersen, 1990). Το εργαλείο εκείνο το οποίο θα μεταμόρφωνε την αμερικανική κοινωνία, ώστε να ξεφύγουν τα άτομα από τη φτώχεια και, κατά συνέπεια, να αυξηθεί το εισόδημά τους ήταν η εκπαίδευση, η οποία θα βοηθούσε τους εργαζομένους να είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποδοτικοί και επομένως να καταναλώνουν περισσότερο μέσω της αύξησης του εισοδήματός τους (Reef, 2007· Cohen & Kisker, 2010). Παράλληλα, η ισότητα όλων των πολιτών, λευκών, μαύρων και μεταναστών, στην εκπαίδευση μέσω του «Κινήματος για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Civil Rights Movement) τη δεκαετία του 1960 αποτέλεσε έναν ακόμη παράγοντα της εκπαιδευτικής έκρηξης στις Η.Π.Α. (Reef, 2007).

Οι ίδιοι παράγοντες συνέβαλαν και στην εκπαιδευτική έκρηξη στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Πιο συγκεκριμένα, οι αυξημένες ανάγκες των χωρών αυτών για εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, αλλά παράλληλα και η απαίτηση για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των πολιτών ήταν οι λόγοι για τους οποίους συντελέστηκε, αφενός, το άνοιγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μικροαστικά και τα λαϊκά

στρώματα και, αφετέρου, η ίδρυση πολλών ιδρυμάτων ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως και στις Η.Π.Α., έτσι και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο κοινωνικών αλλαγών με έμφαση στην εξάλειψη των φαινομένων κοινωνικής ανισότητας, αλλά και ένα μέσο που εξασφαλίζει πιο εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό που θα συμβάλει στην αναβάθμιση της καπιταλιστικής οικονομίας και, εντέλει, στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών αυτών (Βερναρδάκης, 2010).

Συνολικά, παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτική έκρηξη τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά το 1945 απορρέει από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η οικονομική ανάπτυξη των χωρών συντελείται μόνο μέσα από τη χρήση του ανθρώπινου κεφαλαίου, κάτι το οποίο απαιτεί περισσότερη εκπαίδευση αλλά και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η εκπαιδευτική έκρηξη που συντελέστηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης όσο και στις Η.Π.Α. Μέσα από την ανάλυση αυτή θα δούμε πώς η ανάγκη για ανθρώπινο κεφάλαιο, προκειμένου να επιτευχθεί η οικονομική ανάπτυξη, ήταν ο καταλυτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής έκρηξης από το 1945 και έπειτα.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΚΡΗΞΗ ΣΤΙΣ Η.Π.Α. ΜΕΤΑ ΤΟΝ Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ

Προκειμένου να κατανοηθεί η εκπαιδευτική έκρηξη στις Η.Π.Α. μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, θα πρέπει να αναλυθεί το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια του πολέμου, ώστε να παρατηρήσουμε το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελέστηκε η δημιουργία της αμερικανικής εκπαιδευτικής νοοτροπίας και η εκπαιδευτική έκρηξη.

Κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση άλλαξε με σκοπό να ενσωματώσει νέες έννοιες, όπως αυτές του ολοκληρωτισμού και της πολιτικής άμυνας (Reef, 2007). Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει ως σκοπό να διδάξει στους μαθητές τη διαφορά μεταξύ δημοκρατίας και ολοκληρωτισμού, την έννοια της ειρήνης, οικονομικές όψεις του πολέμου και της ειρήνης, την κινητοποίηση των πολιτών καθώς και τις αλλαγές σε τοπικό επίπεδο που επιφέρει ο πόλεμος. Όπως και στην περίπτωση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, έτσι και σε αυτόν τον πόλεμο τα παιδιά κλήθηκαν να υποστηρίξουν το αμερικανικό έθνος πουλώντας διάφορα αντικείμενα, όπως γραμματόσημα. Παράλληλα, ασχολήθηκαν με την παρασκευή μπισκότων με σκοπό να τα διαθέσουν στους στρατιώτες (Reef, 2007).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι Η.Π.Α. είναι το πιο ισχυρό έθνος στον κόσμο. Η χρονική περίοδος 1945-1975 χαρακτηρίζεται από την αύξηση του πληθυσμού, την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία, τον Ψυχρό Πόλεμο, τις κοινωνικές αλλαγές, την αύξηση της καταναλωτικής κοινωνίας, κυρίως εξαιτίας της μεγάλης έξαρσης στον αριθμό των γεννήσεων, το γνωστό ως baby boom, καθώς και την εμφάνιση των εργατικών ενώσεων. Όλα αυτά αντανακλώνται στην εκπαιδευτική πολιτική και στην έξαρση της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Παρακάτω εξηγούνται πιο αναλυτικά ο στόχος της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. καθώς και οι λόγοι για τους οποίους συντελέστηκε εκεί η εκπαιδευτική έκρηξη μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου το σχολείο έχει καταστεί εργαλείο της ομοσπονδιακής κοινωνικής πολιτικής. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση των Η.Π.Α. μέσω του σχολείου συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που έχουν παρουσιαστεί. Τα προβλήματα οδήγησαν σε μία στροφή προς μία πιο συντηρητική κοινωνία, δεδομένης της άποψης ότι ένα έθνος που θεωρεί τον εαυτό του επιτυχημένο και βρίσκεται σε κίνδυνο έχει μικρή χρησιμότητα για μία φιλελεύθερη μεταρρύθμιση και καθόλου για ριζικές αλλαγές (Hartman, 2008). Ως εκ τούτου, οι Αμερικανοί προσπάθησαν να επινοήσουν ένα νέο μοντέλο μεταρρύθμισης που θα τους έκανε να αισθάνονται ασφαλείς: το γνωστό «οικογένεια, εκκλησία και σχολείο» (Hartman, 2008).

Η εκπαίδευση θεωρούνταν μία μορφή αποζημίωσης για την κοινωνική και πολιτισμική ανισότητα καθώς και ένας τρόπος να βοηθήσει τους πολίτες να ξεφύγουν από την επικρατούσα τάση της κοινωνίας. Επίσης, το σχολείο θεωρήθηκε πηγή οικονομικής ανάπτυξης και σε αυτό το

πλαίσιο η εκπαίδευση κατέστη ένα ζωτικό σημείο της εθνικής πολιτικής. Καθώς το σχολείο, και γενικότερα η εκπαίδευση, ήταν ένα μέσο προώθησης της κοινωνικής αλλαγής, η κυβέρνηση έδωσε πολύ μεγάλη σημασία και βαρύτητα στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου αύξησε τις δημόσιες δαπάνες (Rury, 2002). Επίσης, το 1948 η πλειονότητα των πολιτειών των Η.Π.Α. θέσπισε την υποχρεωτική παρακολούθηση του σχολείου για παιδιά ηλικίας 7 έως 16 ετών, ενώ μεγάλη έμφαση δόθηκε και στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Reef, 2007).

Κατά τη δεκαετία του 1950, εξαιτίας του Ψυχρού Πολέμου και της αντικομμουνιστικής ιδεολογίας, η εκπαίδευση στις Η.Π.Α. έγινε περισσότερο συντηρητική, αντικατοπτρίζοντας την αμερικανική κοινωνία εκείνης της περιόδου. Χιλιάδες εκπαιδευτικοί απολύθηκαν, ενώ τα σχολεία λειτουργούσαν ως εφιαλτήριο για την άνοδο του ισχυρού μεταπολεμικού συντηρητικού κινήματος (Hartman, 2008).

Κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες και κυρίως τη δεκαετία του 1970, οι Η.Π.Α. επέστρεψαν στον στόχο που είχαν θέσει μέσω της εφαρμογής του οικονομικού μοντέλου του Κέινς. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στόχος ήταν η μείωση του αριθμού των φτωχών ανθρώπων, η αύξηση του αριθμού των μεταναστών που μιλούσαν αγγλικά καθώς και η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων από το εργατικό δυναμικό που θα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητάς του και, κατά συνέπεια, την αύξηση του μισθού των εργαζομένων και άρα της καταναλωτικής τους δύναμης (Reef, 2007).

Ως αποτέλεσμα της εθνικής πολιτικής των αμερικανικών κυβερνήσεων στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, που έδιναν έμφαση στην εκπαίδευση αυξάνοντας και τα αντίστοιχα κονδύλια, την επόμενη δεκαετία ο αριθμός των φοιτητών που αποφοιτούσαν από τα πανεπιστήμια αυξήθηκε, όπως αυξήθηκε και ο αριθμός των μαθητών που αποφοιτούσαν από τα σχολεία (National Center for Education Statistics, 2011). Επίσης, τόσο ο πρόεδρος Μπιλ Κλίντον όσο και ο αντιπρόεδρος Αλ Γκορ έδωσαν έμφαση στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της εισαγωγής των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), αλλά και της εισαγωγής ενός νέου τύπου σχολείου με τη συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας, το οποίο συνδεόταν με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου (Reef, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο οι Η.Π.Α. αναθεώρησαν επίσης τις πρότερες ιδέες τους περί κοινωνικής ανισότητας λευκών, μαύρων και λοιπών μεταναστών. Έτσι, υπό το πρίσμα του «Κινήματος των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (Ravitch, 1983) αλλά και της ψήφισης του νόμου για τη στοιχειώδη και δευτεροβάθμια εκπαίδευση «The Elementary and Secondary Education Act», από το Κογκρέσο το 1965, ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούσαν το σχολείο και μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης αυξήθηκε (Rury, 2002) και έλαβε πολύ μεγάλες διαστάσεις τη δεκαετία του 1980 (Orfield, Marin & Horn, 2005).

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν στην αμερικανική κοινωνία κατά την περίοδο 1945-1975 αντανακλώνται και στην ανώτατη εκπαίδευση και κυρίως στην αύξηση των πανεπιστημίων και των κολεγίων, ιδίως των δημοσίων, ως αποτέλεσμα της έμφασης που έδωσαν οι κυβερνήσεις στην εκπαίδευση κι επομένως της αύξησης των κονδυλίων για την εκπαίδευση (Cohen & Kisker, 2010). Ο πληθυσμός των Η.Π.Α. αυξήθηκε από 139.924.000 κατοίκους το 1945 σε 215.465.000 το 1975. Η ανάγκη για κοινωνική αλλαγή αλλά και για αναβάθμιση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των αμερικανών εργαζομένων οδήγησε στην αύξηση των ινστιτούτων ανώτατης εκπαίδευσης. Το 1945 υπήρχαν 1.768 ινστιτούτα ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ το 1975 ο αριθμός τους ανήλθε σε 3.004. Παράλληλα, έχουμε σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών που εγγράφονται σε κάποιο ινστιτούτο (πανεπιστήμιο ή κολέγιο) ανώτατης εκπαίδευσης. Το 1945 εγγράφηκαν 1.667.000 μαθητές, ενώ το 1975 ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών ανήλθε σε 11.185.000. Επίσης, διαπιστώνεται μία πολύ μεγάλη αύξηση στον αριθμό των πτυχίων που αποκτιούνται. Έτσι, το 1945 αποκτήθηκαν 157.349 πτυχία, ενώ το 1975 ο αριθμός των αποκτηθέντων πτυχίων ανήλθε σε 1.665.553 (Cohen & Kisker, 2010).

Εκτός των παραπάνω, η εκπαιδευτική έκρηξη στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης προήλθε κι από τις προσπάθειες των αφρικανών και ισπανόφωνων πολιτών να επιτύχουν ισότητα με τους αμερικανούς πολίτες (Reef, 2007). Ένας ακόμη λόγος αυτής της εκπαιδευτικής έκρηξης και της περαιτέρω ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, εκτός από το δικαίωμα στην ισότητα και την πίστη στο κείνσιανό οικονομικό μοντέλο ανάπτυξης, ήταν το γεγονός ότι η

ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 χρηματοδοτήθηκε από στρατιωτικές πηγές, παρέχοντας έτσι μεγάλες οικονομικές δυνατότητες τόσο στα πανεπιστήμια όσο και στα κολέγια (Fabrizio & Mowery, 2007· Hartman, 2008). Οι δωρεές διαδραμάτισαν επίσης σημαντικό ρόλο στην οικονομική δυνατότητα των πανεπιστημίων και των κολεγίων, όπως επίσης και η κυβερνητική χρηματοδότηση, στο πλαίσιο της έμφασης που δόθηκε στην εκπαίδευση του μελλοντικού ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς η παρακολούθηση κάποιου ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτελούσε πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη στο εργατικό δυναμικό (Cohen & Kisker, 2010). Τέλος, ένας ακόμη λόγος που συνέβαλε στην αύξηση του αριθμού των φοιτητών που εγγράφονταν σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης ήταν το γεγονός ότι πολλοί νέοι κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 θεωρούσαν τα πανεπιστήμια και τα κολέγια πεδίο ακτιβισμού από όπου μπορούσαν να διακηρύξουν το δικαίωμα στην ισότητα και σε μία καλύτερη κοινωνία, αλλά και να διαμαρτυρηθούν κατά του πολέμου των Η.Π.Α. στο Βιετνάμ (Reef, 2007).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΚΡΗΞΗ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΜΕΤΑ ΤΟΝ Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ

Προκειμένου να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική έκρηξη στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, θα πρέπει αρχικά να περιγράψουμε τις μεταβολές που συντελέστηκαν στις κοινωνίες αυτών των χωρών μετά το τέλος του πολέμου, ώστε να κατανοήσουμε το πλαίσιο στο οποίο επήλθε η αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης.

Μία σημαντική αλλαγή μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ήταν η εμφάνιση μίας ισχυρής μεσαίας τάξης και παράλληλα η εμφάνιση του κράτους πρόνοιας, η αναβαθμισμένη εκπαίδευση για περισσότερα άτομα, η αύξηση της ποιότητας του επιπέδου διαβίωσης και το γεγονός ότι πλέον οι managers, οι επιστήμονες αλλά και όσοι ασχολούνται με τεχνολογικά ζητήματα προέρχονταν από πολλές κοινωνικές τάξεις, ακόμα και από την πρώην εργατική τάξη ενώ, τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί και η είσοδος των γυναικών στο εργατικό δυναμικό (Social Transformation in Europe after World War II, n.d.). Μετά το τέλος του πολέμου, τα περισσότερα δημοκρατικά κράτη ένωσαν την υποχρέωση να προσφέρουν στους πολίτες τους τη βασική φροντίδα, με αποτέλεσμα τη γέννηση του κράτους πρόνοιας. Παράλληλα με την κοινωνική αλλαγή συντελέστηκε και η τεχνολογική αλλαγή με την είσοδο νέων συσκευών που διευκόλυναν την καθημερινότητα των πολιτών, αλλά και με την αναβάθμιση και την εξέλιξη της επιστήμης (McMillan, 2009). Τέλος, δεν υπήρχε ο σαφής διαχωρισμός των τάξεων και, ακόμα κι αν δεν σταμάτησε να υφίσταται η διάκριση αυτή επί της ουσίας, οι πολίτες αναζητούσαν νέες δημοκρατικές ιδέες καθώς θεωρούσαν ότι οι ιθύνουσες τάξεις δεν κινητοποιούνταν για να αποτρέψουν τον πόλεμο (McMillan, 2009). Ως εκ τούτου, τα άτομα είχαν περισσότερες ευκαιρίες από πριν για μία αναβαθμισμένη εκπαίδευση (Social Transformation in Europe after World War II, n.d.). Επίσης, η δημιουργία της «Ευρωπαϊκής Ένωσης» και οι συνθήκες που υπογράφονταν στο πλαίσιο της Ένωσης αυτής, όπως η «Συνθήκη του Άμστερνταμ» και κυρίως η «Συνθήκη της Μπολόνιας», έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού ούτως ώστε να καταστεί κατάλληλο για την κάλυψη των θέσεων στην αγορά εργασίας (Blair, 2005).

Συνεπώς, παρατηρούμε ότι, όπως στις Η.Π.Α., έτσι και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η εκπαιδευτική έκρηξη μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν αποτέλεσμα ουσιαστικά των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν μετά το τέλος του πολέμου. Όπως υποστηρίζεται, υπάρχει μία σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αύξησης των εγγραφών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και της μακροχρόνιας στροφής των εργαζομένων από τον πρωτογενή τομέα στον τομέα των βιομηχανιών και των υπηρεσιών. Αυτή η διαδικασία συνδέεται με τη σειρά της με τη μείωση των παραδοσιακών μικρών επιχειρήσεων, όπως οι φάρμες και οι οικογενειακές επιχειρήσεις μεταποίησης, και με την απασχόληση ενός αυξανόμενου ποσοστού εργαζομένων σε πιο μεγάλες και οργανωμένες εταιρείες και οργανισμούς (Zytek, 2000). Επίσης, η τάση αυτή συνδέεται και με τις δημογραφικές αλλαγές που συντελέστηκαν, όπως είναι η μείωση του αριθμού των παιδιών στις οικογένειες και η αστυφιλία (Zytek, 2000).

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι η επέκταση και η διαρθρωτική αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεν αποτελούσε απλώς μία αντανάκλαση της αυξανόμενης ζήτησης για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό σε μία μεταβαλλόμενη οικονομία. Πολύ πιο σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων στον έλεγχο των κοινωνικών συνεπειών της μόνιμης οικονομικής επανάστασης (Zydek, 2000). Πιο αναλυτικά, για να αποκτήσουν τα άτομα ένα σταθερό οικονομικό και κοινωνικό καθεστώς, ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών αναγκάστηκε να αλλάξει και να μεταβεί από τις παραδοσιακές στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής-μέσα στον μικρόκοσμο της έννοιας του κληρονομούμενου επαγγέλματος από την οικογένεια και την τοπική κοινότητα-στις σύγχρονες στρατηγικές της κοινωνικής αναπαραγωγής, που απαιτούν επιτεύγματα από τα άτομα στο πλαίσιο σύγχρονων σχολείων και σύγχρονων μέσων απασχόλησης. Η αύξηση του αριθμού των ιδρυμάτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη μία πλευρά έδωσε την ευκαιρία και από την άλλη προώθησε τις διαδικασίες της κοινωνικής και γεωγραφικής κινητικότητας, την οποία αναγκάστηκε να υιοθετήσει ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται, αφενός, η αναγκαία κοινωνική συνοχή των ταχέως μετασχηματισμένων ευρωπαϊκών κοινωνιών και, αφετέρου, η πολιτική τους νομιμοποίηση (Zydek, 2000).

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την εκπαιδευτική έκρηξη από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και έπειτα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το επίπεδο από όπου ξεκίνησε αυτή η έκρηξη. Στα τέλη της δεκαετίας του 1940 και στις αρχές του 1950 το 80% έως 90% περίπου των παιδιών παρακολουθούσε μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η υποχρεωτική παρακολούθηση της εκπαίδευσης κυμαινόταν από 5 έως 8 έτη, με την πλειοψηφία των πολιτών να διαμένει σε επαρχιακές πόλεις και χωριά, στα οποία υπήρχε ένας δάσκαλος για όλα τα παιδιά, σε μία τάξη, από την ηλικία των 6 ετών έως την ηλικία 14 ετών (Zydek, 2000). Έως και τα μέσα του 20ού αιώνα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνταν από την πλειοψηφία του πληθυσμού επαρκής για τις ανάγκες της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Σε αυτήν την περίοδο μόνο το 5% έως 10% των παιδιών προετοιμάζονταν για την πρόσβαση σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσα από τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία ως επί το πλείστον απευθύνονταν μόνο σε αγόρια. Παρ' όλο που υπήρχαν και εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κορίτσια, οι ακαδημαϊκές και επαγγελματικές σπουδές δεν απευθύνονταν σε γυναίκες (Leschinsky & Mayer, 1990). Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απευθύνονταν σε οικογένειες από τη μεσαία τάξη, οι οποίες μπορούσαν να πληρώσουν τα δίδακτρα και επιθυμούσαν μία απασχόληση για τα παιδιά τους στον δημόσιο τομέα, στις διάφορες μεγάλες εταιρείες ή στο παραδοσιακό επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Leschinsky & Mayer, 1990). Παρ' όλα αυτά, λιγότερα από τα μισά παιδιά που εγγράφονταν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ηλικία των 10 έως 12 ετών παρακολουθούσαν όλες τις τάξεις μέχρι την ηλικία των 17 έως 19 ετών και εγγράφονταν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η πλειοψηφία αυτών των παιδιών εγκατέλειπαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την ηλικία των 16 ετών με σκοπό να εργαστούν κυρίως στον δημόσιο τομέα ή για να φοιτήσουν σε επαγγελματικά σχολεία (Zydek, 2000). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι μέχρι και τα μέσα του 20ού αιώνα υπήρχαν σχολεία που απευθύνονταν σε ομάδες παιδιών και διαχωρίζονταν βάσει εθνικότητας, φύλου, θρησκείας και κοινωνικής ομάδας (Leschinsky & Mayer, 1990).

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και την επικράτηση της Σοβιετικής Ένωσης σε πολλές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης οδηγήθηκαν σε αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης. Οι Η.Π.Α. παρείχαν την απαραίτητη χρηματοδότηση για την οικονομική ανάκαμψη των κρατών της Δυτικής Ευρώπης μέσω του Σχεδίου Μάρσαλ. Επίσης, δημιουργήθηκαν και νέοι θεσμοί διεθνούς συνεργασίας, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). Έτσι, η εκπαιδευτική έκρηξη σε αυτές τις χώρες ήταν απόρροια δύο τάσεων. Από τη μία πλευρά, οι Η.Π.Α. και οι κυβερνήσεις των χωρών της Δυτικής Ευρώπης ήθελαν να αποτάξουν την οικονομία του πολέμου με όλους τους περιορισμούς που επέβαλλε. Από την άλλη πλευρά, οι νέες πολιτικές για μία φιλελεύθερη οικονομία εμπνεύστηκαν από την πεποίθηση ότι η αναγέννηση των κατεστραμμένων ευρωπαϊκών χωρών δεν ήταν μόνο μία

απαίτηση για την προώθηση της οικονομικής παραγωγικότητας και την αποκατάσταση των διεθνών σχέσεων των αγορών. Αντίθετα, υπήρχε διάχυτη η πεποίθηση ότι η οικονομική ανάπτυξη θα έπρεπε να συνοδευτεί και να ενταθεί με την προώθηση της μαζικής κατανάλωσης και, κατά συνέπεια, μέσα από την ανάπτυξη και την επέκταση της εσωτερικής αγοράς των ευρωπαϊκών χωρών, που θα στηριζόταν σε πολιτικές που θα προωθούσαν την κοινωνική ασφάλιση και την αύξηση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (Esping-Andersen, 1990). Η στρατηγική αυτή κατεύθυνση της πολιτικής των χωρών της Δυτικής Ευρώπης υποστηριζόταν από την αναβίωση της κείνσιανής θεωρίας κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Esping-Andersen, 1990).

Η έκρηξη του εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάργηση των διδάκτρων για τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η παροχή υποτροφιών για ταλαντούχους μαθητές κατώτερων κοινωνικών τάξεων αλλά και η προώθηση προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας δεν θεωρήθηκαν σπατάλη των φόρων ή κοινωνικές χρεώσεις που εμπόδιζαν την οικονομική παραγωγικότητα, αλλά αντίθετα δημόσια επένδυση σε περαιτέρω οικονομική επέκταση και ανάπτυξη (Esping-Andersen, 1990). Υπό αυτό το πρίσμα οι κοινωνικές και οικονομικές επιδράσεις τόσο του πολέμου όσο και της περιόδου που ακολούθησε, με εκατομμύρια ανθρώπους νεκρούς, τραυματίες, χωρίς σπίτι και περιουσία, θα άλλαζαν παραδοσιακές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο αντανάκλαται στην αύξηση της κοινωνικής ζήτησης για δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1950. Επίσης, παρ' όλο που ο Ο.Ο.Σ.Α. δεν εισήγαγε πολιτικές για την εκπαίδευση, θεωρούσε την εκπαίδευση κρίσιμη εξαιτίας της τεράστιας συμβολής της στην οικονομική ανάπτυξη και δεν την αντιμετώπιζε ως μία στρατηγική και πολιτική για πολιτισμική και κοινωνική πρόοδο. Συνεπώς, η περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη απαιτούσε την ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

Την επόμενη δεκαετία, ήτοι τη δεκαετία του 1960, η πλειοψηφία του πληθυσμού απαιτούσε «δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους». Ο Zymek (2000) υποστηρίζει ότι αυτή η απαίτηση σημαίνει, πρώτον, αντικατάσταση των παλαιών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεύτερον, παροχή σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο στις πόλεις αλλά και στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, τρίτον, δυνατότητα εγγραφής και των κοριτσιών στα σχολεία και, τέταρτον, δυνατότητα εγγραφής στο σχολείο παιδιών από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται οι μεταρρυθμίσεις πολλών κρατών στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η ίδρυση της εννεαετούς «grundskola» στη Σουηδία το 1962, το «scuola media» στην Ιταλία επίσης το 1962, η εισαγωγή των «collèges» στη Γαλλία το 1963, το «Circular 10/65» στην Αγγλία το 1965 και τέλος το «Mammoth Law» το 1968 στην Ολλανδία (Zymek, 2000). Όλες αυτές οι μεταρρυθμίσεις εισήγαγαν έναν νέο τύπο σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανταποκρινόταν στο αίτημα των πολιτών για «δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους», στην αυξανόμενη ζήτηση της πλειοψηφίας του πληθυσμού των χωρών της Δυτικής Ευρώπης για δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα προβλήματα που γείρονταν από τη λειτουργία των παραδοσιακών-σύμφωνα με την πρότερή τους μορφή-σχολείων.

Παράλληλα, η στρατηγική της δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου εθνικού σχολικού συστήματος έδωσε την ευκαιρία σε πολλούς πολιτικούς εκείνων των δεκαετιών να κηρύξουν μία ριζική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, τα παραδοσιακά σχολεία που εξυπηρετούσαν συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού είτε καταργήθηκαν είτε ενσωματώθηκαν στη νέα δομή του σχολικού συστήματος, ενώ έκαναν την εμφάνισή τους τα μικτά σχολεία, για αγόρια και κορίτσια (Zymek, 2000). Εκτός από αυτά τα σχολεία, έγινε προσπάθεια να καταργηθεί ο διαχωρισμός των σχολείων σε γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης μέσω της ενσωμάτωσης μαθημάτων τεχνικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τη δεκαετία του 1970 θεσπίστηκε από όλες σχεδόν τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η υποχρεωτική εκπαίδευση έως την ηλικία των 16 ετών (Lasonen, 1996).

Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης ακολούθησαν πιο αργά το παράδειγμα των Η.Π.Α. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν, αφενός, ως όχημα για την οικονομική ανάπτυξη και, αφετέρου, ως απόρροια της τάσης εν μέσω της «κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», η οποία ανταποκρινόταν στο αίτημα για περαιτέρω εμβάθυνση σε επιστήμες, σε θέματα που άπτονταν της διδασκαλίας και της

έρευνας σε οργανωτικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και στην ιδέα της ανώτερης εκπαίδευσης μέσω της έρευνας γενικά (Amaral & Magalhães, 2013). Ωστόσο, παρατηρείται μία διαφορά από τις Η.Π.Α. Στην Αμερική η ανάπτυξη της έρευνας στην ανώτατη εκπαίδευση συνδεόταν με προπτυχιακά προγράμματα σχετικά με τη διοίκηση, την ηγεσία και τις οργανωτικές αλλαγές, ενώ στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η έρευνα βασιζόταν κυρίως σε ερευνητικά κέντρα που δεν είχαν κάποια σχέση με τα προπτυχιακά προγράμματα, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα (Amaral & Magalhães, 2013).

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Από την παραπάνω ανάλυση μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό ότι ο κυρίαρχος σκοπός της εκπαίδευσης σε πολλά εθνικά συστήματα είναι οικονομικός, δηλαδή η δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού. Ωστόσο, οι Mulford & Silius (2001) αναφέρουν ότι περισσότερη προσοχή θα έπρεπε να δοθεί στη μη ακαδημαϊκή συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών και ότι η εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να αξιολογείται αποκλειστικά με βάση την καλλιέργεια της ικανότητας ανάγνωσης και μαθηματικών. Το άρθρο 26 της «Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου» αναφέρει ότι *«η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία»* (Universal Declaration of Human Rights, 1948).

Ο Gelsthorpe (2003) υποστηρίζει ότι οι αξίες και οι αρχές που στηρίζουν μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνουν, πρώτον, την αναγνώριση ότι η πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων, δεύτερον, τη συνειδητοποίηση ότι η μάθηση είναι μία δια βίου διαδικασία η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου, τρίτον, την αναγνώριση της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ ευρύτερης τοπικής κοινότητας και σχολείου, δηλαδή ότι από τη μία πλευρά η συμμετοχή της ευρύτερης τοπικής κοινότητας εμπλουτίζει τη διδακτέα ύλη και από την άλλη πλευρά η διδασκαλία και η μάθηση εμπλουτίζει τη ζωή της κοινότητας, τέταρτον, τη συνειδητοποίηση ότι η μάθηση συμβάλλει στο να καταστούν όλα τα άτομα ικανά να αναπτυχθούν ως ενημερωμένα, υπεύθυνα και με αυτοπεποίθηση άτομα-μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, πέμπτον, την αναγνώριση ότι οι δημοκρατικές δομές και διαδικασίες ενισχύουν τα άτομα και τις κοινότητες αυτών για να προσδιορίσουν τις ανάγκες τους και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, έκτον, την αναγνώριση της ανάγκης για ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ υπηρεσιών, οργανισμών και ιδρυμάτων προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις προσδοκίες των ατόμων, έβδομον, την αναγνώριση ότι η βελτίωση της ποιότητας απορρέει από τον σχεδιασμό, την παράδοση, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση της μάθησης με τη συμμετοχή όλων των ατόμων και, όγδοο, την αναγνώριση ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων μέσα από την αναγνώριση και την ανάπτυξη της ατομικής αξίας και του κοινού αποτελέσματος.

Αν αποδεχτούμε τις παραπάνω θεμελιώδεις προτάσεις ως σημείο αναφοράς, τότε η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μία κοινωνική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, η εκπαίδευση εκφράζεται μέσα από τον θεσμό του σχολείου, το οποίο, σύμφωνα με τον West-Burnham (2003), «γραφειοκρατικοποιεί» τη διαδικασία της εκπαίδευσης μέσω του χρόνου, του τόπου και του περιεχομένου της. Σε αυτό το πλαίσιο η κυρίαρχη τάση είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης να συνδεθεί με την αποτελεσματικότητά της να παράγει εργατικό δυναμικό και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς μειώνοντας τον ρόλο της κοινωνίας στην οργανωσιακή της επίδοση. Αυτό έχει οδηγήσει στην αποδυνάμωση των δεσμών μεταξύ σχολείου και κοινότητας καταδεικνύοντας, ωστόσο, την τεράστια σημασία αυτής της σχέσης (West-Burnham, 2003).

Αντίθετα, το σχολείο οφείλει να καταστεί μία γέφυρα που θα ενώσει τα παιδιά με την κοινωνία (Karur, 2007). Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα πρέπει: α) να ενισχύει την προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του κάθε ατόμου, β) να προετοιμάζει τα άτομα ώστε να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο ως πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία, γ) να αναπτύξει τη δυνατότητα των ατόμων να μπορούν να αποτελέσουν μέρος του εργατικού δυναμικού και να διαδραματίσουν πλήρη οικονομικό ρόλο στην κοινωνία, δ) να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες των ατόμων για μία

επιτυχημένη ζωή μέσα από την ακαδημαϊκή επιτυχία και ε) να δημιουργήσει μία κοινωνία που θα στηρίζεται στην αποδοχή και την ανοχή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου οι Η.Π.Α. οδηγήθηκαν σε μία περισσότερο συντηρητική νοοτροπία η οποία ξεκινούσε από την εκπαίδευση στα σχολεία, ενώ παράλληλα στόχος της εκπαίδευσης ήταν να αυξήσει τις ικανότητες και δεξιότητες του εργατικού δυναμικού ώστε να αυξηθεί το εισόδημά τους και, συνεπώς, να αυξηθεί η μαζική κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών, οδηγώντας έτσι στην καπιταλιστική οικονομική ανάπτυξη.

Η έκρηξη της εκπαίδευσης στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης ήταν μία αναπόφευκτη συνέπεια της κοινωνικής δυναμικής κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η οποία είχε τη στήριξη του πληθυσμού αυτών των χωρών. Πιο συγκεκριμένα, η αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας για δευτεροβάθμια εκπαίδευση όλων των πολιτών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικής τάξης και τόπου διαμονής, οδήγησε στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη δημιουργία σχολείων που υποστήριζαν και την είσοδο στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κυβερνήσεις αυτών των χωρών ανταποκρίθηκαν στο αίτημα αυτό των πολιτών καθώς η εκπαίδευση θεωρήθηκε μοχλός οικονομικής ανάπτυξης μέσω της δημιουργίας εργατικού δυναμικού.

Η έκρηξη της εκπαίδευσης τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης οφείλεται αφενός στην απαίτηση από μέρους των κρατών για οικονομική ανάπτυξη και αφετέρου στην απαίτηση από μέρους των πολιτών για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλο τον πληθυσμό, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Επί της ουσίας, η εκπαίδευση θεωρήθηκε ο μοχλός εκείνος ο οποίος θα συνέβαλλε στην οικονομική ανάκαμψη των χωρών μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Αυτός ήταν ο κυριότερος λόγος στον οποίο οφείλεται η εκπαιδευτική έκρηξη από τη δεκαετία του 1950 και έπειτα τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amaral, A., & Magalhães, A. (2013). Higher Education Research between Policy and Practice. In B. M. Kehm & C. Musselin (Eds.), *The development of higher education research in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, 43-59.

Βερναρδάκης, Χ.Δ. (2010). *Το κοινωνικό κράτος στη Δυτική Ευρώπη. Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ*. [Σημειώσεις ακαδημαϊκού έτους 2009-10]. Ανακτημένο στις 2-11-2013 από το δικτυακό τόπο http://www.vernardakis.gr/uplmed/100_notes%20koinonikokratos.pdf

Blair, A. (2005). *The European Union since 1945*. Harlow: Pearson Education.

Γκαγκανάκης, Κ. (1999). *Κοινωνική και οικονομική ιστορία της Ευρώπης*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Cohen, A.M., & Kisker, C.B. (2010). *The shaping of American higher education: Emergence and Growth of the Contemporary System*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fabrizio, K.R., & Mowery, D.C. (2007). The federal role in financing major innovations: Information technology during the postwar period. In N.R. Lamoreaux & K.L. Sokoloff (Eds.), *Financing innovation in the United States, 1870 to the present*. Cambridge, MA: MIT Press, 283-316.

Gelsthorpe, T. (2003). Engaging Communities and Schools. In T. Gelsthorpe & J. West-Burnham (Eds.), *Educational Leadership and the Community: Strategies for School Improvement through Community Engagement*. Harlow, UK: Pearson Education Ltd, 15-30.

Hartman, A. (2008). *Education and the Cold War: The Battle for the American School*. New York: Palgrave MacMillan.

Kapur, A. (2007). *Transforming schools – Empowering children*. New Delhi: SAGE.

Lasonen, J. (ed.). (1996). *Reforming Upper Secondary Education in Europe. Surveys of Strategies for Post-16 Education to Improve the Parity of Esteem for Initial Vocational Education in Eight European Educational Systems*. Jyväskylä: University Press.

Leschinsky, A., & Mayer, K.U.(eds.). (1990). *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidences from Western Europe*. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang.

McMillan, M. (2009). *Rebuilding the world after the second world war*. Retrieved on 4-12-2013 from <http://www.theguardian.com/world/2009/sep/11/second-world-war-rebuilding>.

Mulford, B., & Silius, H. (2001). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes *Research Matters*, 15, 1-8.

National Center for Education Statistics (2011). Retrieved on 18-12-2013 from <http://nces.ed.gov/>

Orfield, G., Marin, P., & Horn, C.L. (eds.). (2005). *Higher Education and the Color Line: College Access, Racial Equity, and Social Change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Ράπτης, Κ. (1999). *Γενική ιστορία της Ευρώπης*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945–1980*. New York: Basic Books.

Reef, C. (2007). *Education and Learning in America*. New York: Infobase Publishing.

Rury, J.L. (2002). *Education and social change. Themes in the history of American schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Social Transformation in Europe after World War II.(n.d.).Retrieved on 4-12-2013 from http://www.historydoctor.net/Advanced%20Placement%20European%20History/Notes/social_transformation_in_europe_after_WWII.htm

Universal Declaration of Human Rights (1948). Retrieved on 8-12-2013 from <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>

West-Burnham, J. (2003). Education, Leadership and the Community. In T.Gelsthorpe, & J.West-Burnham (Eds.), *Educational Leadership and the Community : Strategies for School Improvement through Community Engagement*. Harlow, UK: Pearson Education Ltd.,1-14.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Zymek, B. (2000). Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems Since the Second World War. In E. S. Swing, J., Schriewer, & F. Orivel. (Eds.), *Problems and Prospects in European Education*. Westport: Praeger, 99-110.