

**Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων και των
πανεπιστημιακών: Όταν η απάντηση προηγείται
του ερωτήματος**

Χρίστος Παπαθεοδώρου

Στο
Μ. Θανοπούλου, Μ. Πετμεζίδου & Μ. Στρατηγάκη
(Επιμέλεια)

*Όψεις κοινωνικής δυναμικής.
Μελέτες χαριστήριες στην καθηγήτρια Κούλας Κασιμάτη*

Αθήνα: Gutenberg
2011

ΟΨΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ

© Copyright 2011

Εκδόσεις Gutenberg

Μ. Θανοπούλου - Μ. Πετμεζίδου - Μ. Στρατηγάκη

ISBN 978-960-01-1500-0

ΟΥΨΕΙΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ

Μελέτες χαριστήριες
ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΚΟΥΛΑ ΚΑΣΙΜΑΤΗ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Μαρία Θανοπούλου
Μαρία Πετμεζίδου
Μαρία Στρατηγάκη



ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

*Χρίστος Παπαθεοδώρου**

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ
ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ:
ΟΤΑΝ Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΠΡΟΗΓΕΙΤΑΙ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ¹

1. *Εισαγωγή*

ΕΙΝΑΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ το πώς διαμορφώθηκε την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας ο δημόσιος διάλογος σχετικά με την αξιολόγηση στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, μεταφέροντας τη σχετική συζήτηση που είχε ήδη αναπτυχθεί σε άλλες χώρες κυρίως του αγγλοσαξονικού χώρου (Βρετανία, ΗΠΑ, Αυστραλία).²

* Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνικής Πολιτικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

1. Το κείμενο αυτό έχει ως αφετηρία ένα σύντομο κείμενο που είχα απευθύνει αρχικά, το 2008, στους συναδέλφους μου στο Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του ΔΠΘ, στο πλαίσιο του έντονου διαλόγου που είχε αναπτυχθεί εκείνη την εποχή γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Την ίδια χρονιά (με κάποια μικρή αναθεώρηση) αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα της ΠΟΣΔΕΠ (Παπαθεοδώρου, 2008). Τα επιχειρήματα που αναλύονται σε αυτό το κείμενο έχουν έντονα επηρεαστεί από τον διάλογο εκείνης της εποχής και φυσικά από τις ατελείωτες συζητήσεις με την Κούλα Κασσιμάτη, που διαθέτει μεγάλη εμπειρία και σημαντική ερευνητική συμβολή στη διερεύνηση του ρόλου της αξιολόγησης στον κοινωνικό σχεδιασμό (βλ. Κασσιμάτη, 2002). Οι συζητήσεις μας, και κυρίως οι διαφωνίες μας, μας ωθούσαν να δοκιμάζουμε τα όρια των επιχειρημάτων μας (στην πιο αφαιρετική μορφή των υποθέσεών μας) σε ένα διανοητικό παιχνίδι θέσεων - αντιθέσεων, που πιστεύω ότι συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη μιας γόνιμης σύνθεσης απόψεων.

2. Για μια κριτική επισκόπηση της διαδικασίας αξιολόγησης στις χώρες αυτές βλ. Βαρουφάκης, 2001.

Στον διάλογο αυτό η αξιολόγηση συνδέθηκε άμεσα με την κρίση του δημόσιου πανεπιστημίου και το αίτημα για εκσυγχρονισμό του. Στο πλαίσιο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος με τον οποίο πολλά από τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (και όχι μόνο), με καλές ενδεχομένως προθέσεις, αντιμετωπίζουν την κρίση του δημόσιου πανεπιστημίου στη χώρα μας. Προβάλλοντας ως αίτημα την ανάγκη εκσυγχρονισμού του πανεπιστημίου, υποστηρίζεται ότι αρκετά από τα προβλήματα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, και εν γένει της τριτοβάθμιας, μπορούν μάλλον εύκολα να αντιμετωπιστούν με απλές τεχνικές λύσεις και παρεμβάσεις στα ίδια τα πανεπιστήμια, όπως αυτή της αξιολόγησης, χωρίς όμως ταυτόχρονα να κρίνεται απαραίτητο να συζητηθεί σε βάθος το ίδιο το περιεχόμενο της αξιολόγησης και του εκσυγχρονισμού.

Έτσι, συχνά, πολλοί από τους πανεπιστημιακούς συμπεριφέρονται ως μια φωτισμένη μειοψηφία που γνωρίζει την «αντικειμενική αλήθεια», η οποία δεν είναι αντιληπτή από τους πολλούς. Αρκεί απλά να ξεριζώσουμε τους θύλακες της παράδοσης που αντιδρούν στον εκσυγχρονισμό του πανεπιστημίου, και γενικότερα της κοινωνίας, ώστε να επιτύχουμε την αναβάθμισή του. Το περιεχόμενο του εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων θεωρείται δεδομένο, ως κάποιο αξιακά ουδέτερο πρότυπο-ιδανικό, το οποίο συγκεκριμένα τμήματα της κοινωνίας δεν μπορούν να κατανοήσουν ή έχουν συγκεκριμένους λόγους και συμφέροντα να αντιδρούν σε αυτό. Αποφεύγουμε έτσι να μπαίνουμε σε ουσιαστική συζήτηση για θέματα που αφορούν το ίδιο το πανεπιστήμιο και τον ρόλο του στη σύγχρονη κοινωνία, ή για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο καθένας μας την κρίση του πανεπιστημίου και τη φύση της στη σημερινή συγκυρία. Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο αυτού του κειμένου δεν είναι δυνατόν να γίνει μία ουσιαστική αποτίμηση του συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης που προωθείται, και ήδη σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζεται, στη χώρα μας. Ούτε το κείμενο αυτό στέκεται αξιωματικά ενάντια στην αξιολόγηση, που κρίνεται μια σημαντική διαδικασία στον κοινωνικό σχεδιασμό και στη χάραξη και εφαρμογή πολιτικών και παρεμβάσεων (βλ. Κασσιμάτη, 2002). Σκοπός του κειμένου είναι να καταδείξει ορισμένες βασικές αδυναμίες

και αντιφάσεις του συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησης και να επισημάνει ότι δεν αποτελεί μια αξιακά ουδέτερη διαδικασία. Ανταναικλά και αντιπροσωπεύει συγκεκριμένα πρότυπα για τον ρόλο και την οργάνωση της εκπαίδευσης και ευρύτερα της κοινωνίας. Σε αυτά τα ζητήματα οφείλει να επικεντρωθεί ο σχετικός διάλογος.

2. Αποσπασματική αντιμετώπιση προβλημάτων

Κομβικό σημείο στην κατανόηση της ευρύτερης και χωρίς κριτική αποδοχής του συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησης είναι ο αποσπασματικός τρόπος που αντιμετωπίζονται στον σύγχρονο δημόσιο, αλλά συχνά και στον ακαδημαϊκό διάλογο τα ζητήματα της ανώτατης εκπαίδευσης και ευρύτερα τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί και ο τρόπος που τα ίδια τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας αντιμετωπίζουν και προσπαθούν να θεραπεύσουν τη χαμηλή συμμετοχή των φοιτητών στις παραδόσεις, γεγονός που ομολογουμένως όλους μας προβληματίζει.³ Το ζήτημα αυτό στον δημόσιο διάλογο αντιμετωπίζεται είτε —κυρίως— ως ατομικό πρόβλημα των ίδιων των φοιτητών (ανωριμότητα, έλλειψη ευθύνης κ.λπ.) είτε/και ως πρόβλημα του κάθε Τμήματος (επάρκεια των διδασκόντων ή της υποδομής, ελκυστικότητα των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων κ.λπ.), αγνοώντας ότι είναι ένα συνολικό φαινόμενο που παρατηρείται στην συντριπτική πλειονότητα των τμημάτων στην Ελλάδα.⁴ Η εστίασή μας όμως στο δέντρο, και, ακόμα χειρότερα, σε κάποιο κλαδάκι του δέντρου, μας κάνει να χάνουμε τό δάσος. Συχνά υποστηρίζεται ότι η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος έγκειται στην υιοθέτηση μιας απλής τεχνικής λύσης (αξιακά ουδέτερης και άρα ουδόλως αμφισβητήσιμης) όπως αυτή της υποχρεωτικής πα-

3. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως στις σχολές ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών όπου δεν υπάρχουν υποχρεωτικές παρακολούθησεις.

4. Βλ ενδεικτικά τον σχετικό διάλογο στο <http://www.gurforum.org/2008/06/07/parakolouthiseis/>

ρακολούθησης ή συμμετοχής (λ.χ. με υποχρεωτικές εργασίες ή εργαστήρια), χωρίς φυσικά να αναρωτιόμαστε τι έχουμε να κερδίσουμε εάν γεμίσουμε τεχνικά τις αίθουσες με ένα αδιάφορο και πνευματικά απόν ακροατήριο.

Αποποιούμαστε δηλαδή τα επιστημονικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε για να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα και καταφεύγουμε σε αυθόρμητες, και συχνά κατασταλτικού τύπου λύσεις, με αιτιολογίες που στηρίζονται σε προσωπικές εκτιμήσεις και εμπειρίες ή δημοσιογραφικού τύπου αναλύσεις και όχι σε εμπεριστατωμένη και διεξοδική διερεύνηση του προβλήματος. Δεν μας απασχολεί η ανάπτυξη ενός διαλόγου για το τι συμβολίζει το πανεπιστήμιο σήμερα, ποιος είναι ο πραγματικός του ρόλος στην κοινωνία, σε τι αποσκοπούν οι σχετικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που προωθούνται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, και πώς όλα αυτά συνδέονται με το κυρίαρχο πρότυπο οργάνωσης της κοινωνίας. Ούτε φροντίζουμε για την ανάπτυξη ενός διαλόγου ως προς την αναμόρφωση (και με τι περιεχόμενο) του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

Στην αντιμετώπιση κάθε μεμονωμένου φαινομένου στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, δεν λαμβάνουμε υπόψη τι συμβαίνει γενικά στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης — εκτός από κάποιους αποσπασματικούς αφορισμούς, ούτε το συνδέουμε με την ποιότητα και το εκπαιδευτικό ήθος των νέων φοιτητών. Προτείνουμε απλά τεχνικές λύσεις για να θεραπεύσουμε ένα σύμπτωμα και δεν επιχειρούμε να κατανοήσουμε και, γιατί όχι, να θεραπεύσουμε το αίτιο. Φαινόμενο εξάλλου των καιρών είναι και η γενικότερη απροθυμία να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε τη δομή και τη δυναμική της κοινωνίας, πολύ δε περισσότερο να παρέμβουμε σε αυτή για να την αλλάξουμε. Εξάλλου μια τέτοια μελέτη είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και ενδεχομένως να μην μπορεί να παραγάγει τόσες πολλές δημοσιεύσεις ανά μονάδα χρόνου όσο η ενασχόληση με κάποιο άλλο λιγότερο σύνθετο πρόβλημα.

Τα διάφορα λοιπόν κοινωνικά προβλήματα, όπως αυτά που σχετίζονται με την εκπαίδευση, συχνά αντιμετωπίζονται αποσπασμα-

τικά, ως απομονωμένα, τυχαία ή ασύνδετα γεγονότα, που δεν έχουν καμία προφανή σχέση με τη διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής του κυρίαρχου μοντέλου οργάνωσης της κοινωνίας και της ιδιαίτερης έκφρασης που αυτό παίρνει σε κάθε χωρικό επίπεδο αναφοράς. Επανερχόμενοι στο αρχικό παράδειγμα της χαμηλής συμμετοχής στην παρακολούθηση, η βελτίωση ενός δείκτη αξιολόγησης που αφορά το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στην παραδόσεις μπορεί πολύ εύκολα να επιτευχθεί με την εισαγωγή του θεσμού των υποχρεωτικών παρακολουθήσεων. Η επίτευξη όμως του συγκεκριμένου στόχου (με βάση την τιμή του δείκτη) δεν σημαίνει ότι θεράπευσε τα αίτια του προβλήματος που συνεχίζουν έτσι να αγνοούνται στον δημόσιο διάλογο.

Όλα αυτά είναι τεράστια ζητήματα τα οποία δεν πρέπει αντιμετωπίζονται με τηλεγραφικού τύπου ανταλλαγές απόψεων, αγνοώντας την κοινωνική δυναμική στη διαμόρφωση της σημερινής κατάστασης. Είναι ενδεικτικό ότι συχνά ο σχετικός διάλογος για τα ζητήματα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται με δημοσιογραφικού χαρακτήρα επιχειρήματα και αναλύσεις, που δυστυχώς δεν έχουν τύχει καμίας σοβαρής εμπειρικής τεκμηρίωσης. Παραδείγματος χάριν ότι η ανεργία των πτυχιούχων ή/και οι χαμηλές τους αποδοχές οφείλονται στις πλημμελείς γνώσεις που παίρνουν στο πανεπιστήμιο.⁵ Παράλληλα, με την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου — μιας ιδιαίτερα ιδεολογικά φορτισμένης άποψης — αντιμετωπίζουμε πλέον τον ρόλο της εκπαίδευσης αποκλειστικά ως επένδυση που ως βασικό σκοπό έχει τη βελτίωση της ικανότητας των ατόμων για πρόσβαση στην εργασία και για άντληση εισοδημάτων.⁶ Αγνοούμε παντελώς στον σχετικό διάλογο τον ρόλο της

5. Η άποψη αυτή δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Πηγάζει από την κυρίαρχη αντίληψη των συμβατικών οικονομικών (του ευρύτερου δηλαδή νεοκλασικού παραδείγματος) όπου η εργασία θεωρείται ότι αμείβεται με βάση την οριακή της αποδοτικότητα. Κατά συνέπεια δεν αμφισβητείται το ύψος του μισθού, εφόσον αυτός ανταποκρίνεται στις ικανότητες του κάθε εργαζομένου να παράγει, που με τη σειρά τους καθορίζονται από τις έμφυτες φυσικές ικανότητες του ατόμου και την εκπαίδευση που έχει λάβει.

6. Με βάση τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τα ορθολογικά άτομα

εκπαίδευσης στην παραγωγή πολιτισμού, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, στην κατανόηση του κόσμου, στην επικοινωνία των ανθρώπων, στην αναπαραγωγή της δεσπόζουσας ιδεολογίας και άλλα, θέματα που ήταν προφανή πριν από λίγα χρόνια ακόμα και στον χώρο των συμβατικών οικονομικών.⁷ Και φυσικά αυτά είναι θεμελιώδη ζητήματα που άπτονται του ρόλου και του χαρακτήρα που επιθυμούμε να έχει και το πανεπιστήμιο στη σύγχρονη κοινωνία, όπως σε σχέση με τον ακαδημαϊκό και δημόσιο (και όχι κρατικό όπως επιμένουν πολλοί να ονομάζουν) χαρακτήρα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

3. Ποιο είναι το ερώτημα;

Στην αναγνώριση ότι το σύστημα εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προβλήματα, η «αξιολόγηση» εμφανίζεται ως το βασικό εργαλείο θεραπείας του. Αυτό συμβαίνει χωρίς να έχει προηγηθεί ένας ουσιαστικός διάλογος για τα ίδια τα προβλήματα. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι ουσιαστικά προηγείται η απάντηση της ερώτησης. Στον σχετικό διάλογο περί αξιολόγησης των πανεπιστημίων στη χώρα μας αναδεικνύεται το παράδειγμα του αγγλοσαξονικού μοντέλου (κυρίως βρετανικού) που προβάλλεται ως πρότυπο. Στη Βρετανία το σύστημα αξιολόγησης των πανεπιστημίων (Research Assessment

επιλέγουν το επίπεδο εκείνο της εκπαίδευσης που θα μεγιστοποιήσει την καθαρή παρούσα αξία όλων των καθαρών ωφελειών κατά τη διάρκεια της ζωής τους (παρελθούσες και μελλοντικές) (Mincer, 1958· Becker, 1964).

7. Ένα από τα βασικά επιχειρήματα στο χώρο των συμβατικών οικονομικών για την εμπλοκή του κράτους στην παροχή εκπαίδευσης, είναι και οι εξωτερικότητες που παράγει. Δηλαδή από την εκπαίδευση δεν ωφελείται μόνο αυτός που εκπαιδεύεται αλλά και ένας μεγαλύτερος αριθμός ατόμων (ή, με όρους νεοκλασικής ανάλυσης, το ιδιωτικό οριακό όφελος της εκπαίδευσης είναι μικρότερο από το οριακό κοινωνικό όφελος). Κατά συνέπεια, εάν η παροχή της εκπαίδευσης αφηρόταν αποκλειστικά στην αγορά, θα είχαμε την παραγωγή χαμηλότερης ποσότητας από την κοινωνικά επιθυμητή ή άριστη, από αυτήν δηλαδή που θα είχε παραχθεί εάν είχε ληφθεί υπόψη το εξωτερικό κοινωνικό όφελος.

Exercise)⁸ εισήχθη επί κυβερνήσεων Θάτσερ στα μέσα της δεκαετίας του 1980, και έκτοτε αποτελεί το βασικό εργαλείο κατανομής των πιστώσεων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Προκαλεί βέβαια έκπληξη ότι χρησιμοποιούμε ως υπόδειγμα ένα σύστημα το οποίο, ιδιαίτερα μετά την εφαρμογή της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, δεν φημίζεται για τις ιδιαίτερα υψηλές του (όσον αφορά τον μέσο όρο) επιδόσεις. Ενδεικτικά μπορεί κανείς να δει τις αντίστοιχες επιδόσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Αγγλία και ΗΠΑ, όπου επίσης έχουν εφαρμοστεί αντίστοιχα συστήματα αξιολόγησης, μέσω των οποίων κατανομούνται οι σχετικές πιστώσεις. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες ανά μαθητή-φοιτητή (αλλά και συνολικά ως ποσοστό του ΑΕΠ) είναι σχετικά υψηλές (σε σχέση με τις ανεπτυγμένες χώρες), ενώ η μέση απόδοση των μαθητών-φοιτητών (ιδιαίτερα στις ΗΠΑ) είναι αρκετά χαμηλή και με μεγάλη διασπορά από τη μέση τιμή (βλ. OECD, 2007a, b; OECD, 2009).

Επιπλέον τα συστήματα αυτά, συγκρινόμενα με αντίστοιχα άλλων χωρών, όπως της Φιλανδίας, δημιουργούν τεράστιους αποκλεισμούς και πολώσεις, και αναπαράγουν παρά αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες, ιδιαίτερα μετά την εισαγωγή της αξιολόγησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η ανάδειξη ως προτύπου του αγγλοσαξονικού μοντέλου, με την εισαγωγή χαρακτηριστικών και κριτηρίων από την αγορά, δεν στηρίζεται σε κάποια τεκμηριωμένη ανάλυση ως προς την αποτελεσματικότητά του, οικονομική ή άλλη. Στη σχετική επιχειρηματολογία δεν υπάρχουν πειστικά και εμπειρικά τεκμηριωμένα επιχειρήματα για την υπεροχή του ιδιωτικού τομέα έναντι του δημοσίου όσον αφορά την επίτευξη στόχων σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη (μείωση ανισοτήτων στην εκπαίδευση), που τουλάχιστον για τους υπεύθυνους χάραξης και αξιολόγησης πολιτικής θα έπρεπε να αποτελούν

8. Βλ. www.rae.ac.uk. Η αξιολόγηση στα βρετανικά πανεπιστήμια αφορούσε αρχικά την έρευνα και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στη διδασκαλία. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε το 1986 και ακολούθησαν το 1989, το 1992, το 2001 και το 2008 (βλ. <http://www.rae.ac.uk/results/outstore/RAEOutcomeFull.pdf>).

τη βασική παράμετρο. Ποια συστήματα οργάνωσης της εκπαίδευσης (σε όλες τις βαθμίδες) παράγουν περισσότερες και καλύτερες υπηρεσίες εκπαίδευσης σε μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού και εξυπηρετούν καλύτερα τους στόχους ισότητας, σπαταλώντας τους λιγότερους πόρους; Ή σε ποια συστήματα εκπαίδευσης (δημόσια ή ιδιωτικά) γίνεται καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων στην παραγωγή υπηρεσιών εκπαίδευσης;

4. Η «φτηνή-ποσοτική» αξιολόγηση του ακαδημαϊκού έργου και οι αντιφάσεις της

Μια ουσιαστική αποτίμηση του ακαδημαϊκού έργου είναι εκ των πραγμάτων μία σύνθετη, απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία. Ως τέτοια φυσικά κοστίζει αρκετά. Εδώ ακριβώς έρχονται και οι συμβιβασμοί ως προς τα κριτήρια και τις πληροφορίες που απαιτούνται στη διαδικασία αξιολόγησης, ώστε αυτές να μπορούν να συλλέγονται και να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας εύκολα και με χαμηλό κόστος. Ας δούμε στο σημείο αυτό ορισμένα από τα ποσοτικά κριτήρια αξιολόγησης και αποτίμησης του ακαδημαϊκού έργου που έχουν προταθεί σε διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα, με βάση τις απαιτήσεις της ΑΔΠ,⁹ και ας τα αντιπαραβάλουμε με κάποια άλλα (ποιοτικά και ποσοτικά) που συνήθως αγνοούνται στον σχετικό διάλογο. Ενδεικτικά στην «ανάλυση κριτηρίων διασφάλισης ποιότητας ακαδημαϊκών μονάδων» της ΑΔΠ (2007) προτείνεται η συλλογή ποσοτικών πληροφοριών σχετικά με τις επιστημονικές δημοσιεύσεις και την αναγνώριση του επιστημονικού έργου των πανεπιστημιακών, που μπορούν βέβαια να προσαρμοστούν ανάλογα με το γνωστικό πεδίο. Ως προς τις επιστημονικές δημοσιεύσεις ζητούνται πληροφορίες για τον αριθμό των δημοσιεύσεων ανά έτος στις εξής κατηγορίες: βιβλία/μονογραφίες, εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές, εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά χωρίς κριτές, εργασίες σε πρακτικά συνεδρίων χωρίς κριτές, κε-

9. Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης.

φάλαια σε συλλογικούς τόμους, άλλες εργασίες, ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια (με κριτές) που δεν εκδίδουν πρακτικά και ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια (χωρίς κριτές) που δεν εκδίδουν πρακτικά. Ως προς την αναγνώριση του επιστημονικού έργου ζητείται πάλι ο αριθμός ανά έτος που αφορά τις ετεροαναφορές, τις αναφορές του ειδικού/επιστημονικού τύπου, τις βιβλιοκρισίες, τις συμμετοχές σε επιτροπές επιστημονικών συνεδρίων, τις συμμετοχές σε συντακτικές επιτροπές επιστημονικών περιοδικών, τις προσκλήσεις για διαλέξεις και τα διπλώματα ευρεσιτεχνίας.

Θα μπορούσαν εδώ να διατυπωθούν δύο εύλογες απορίες: Πρώτον, γιατί ενώ τείνουμε να χρησιμοποιούμε πολύ σύνθετα μοντέλα ανάλυσης στις ερευνητικές μας εργασίες (συχνά για να αποδείξουμε τις πιο αυτονόητες σχέσεις) επιλέγουμε μια πολύ πρωτόλεια ανάλυση με απλές στατιστικές στην αξιολόγηση των πανεπιστημίων και του ερευνητικού έργου των μελών ΔΕΠ; Δεύτερον, σε ποιο βαθμό η χρήση δεικτών, που συχνά ποσοτικοποιούν ποιοτικά χαρακτηριστικά, είναι κατάλληλη για αξιολόγηση του ακαδημαϊκού έργου; Ως προς την πρώτη απορία θα υποστηρίξουν ορισμένοι ότι αυτό γίνεται για να μειωθεί το κόστος και να απλοποιηθεί η διαδικασία αξιολόγησης. Θυσιάζουμε δηλαδή κάποια πληροφορία προκειμένου η ίδια η διαδικασία να γίνει πιο αποτελεσματική. Η δεύτερη απορία όμως μένει ουσιαστικά αναπάντητη, εφόσον αποδεχόμενοι σιωπηρά τα κριτήρια της αξιολόγησης, αποδεχόμαστε και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ως «αντικειμενικό».

Ας αναλογιστούμε λοιπόν, γιατί κάποιο άτομο με περισσότερες (αριθμητικά) δημοσιεύσεις, συμμετοχές σε συνέδρια, ετεροαναφορές στο έργο του κ.λπ. πρέπει να θεωρείται καλύτερος/η επιστήμονας (και ποιο χρήσιμος/η στο πανεπιστήμιο και την κοινωνία) από κάποιο άλλο με (ποσοτικά) λιγότερες; Περιέργως αυτό είναι ένα κριτήριο που συχνά δεν το συναντάμε καν στον ιδιωτικό τομέα. Η μεγαλύτερη παραγωγή δεν σημαίνει καλύτερη επιχείρηση ή ποιοτικά ανώτερο προϊόν, ιδιαίτερα όταν το προϊόν δεν είναι ομοιογενές. Στον σχετικό διάλογο εισάγονται έννοιες όπως η «αγορά εκπαίδευσης», η «ζήτηση και προσφορά υπηρεσιών εκπαίδευσης», η «ακαδημαϊκή αγορά», οι «πελάτες» (αναφερόμενοι στους

φοιτητές και μαθητές) κ.λπ. Η εισαγωγή κριτηρίων και ορολογίας από την αγορά, που μάλιστα ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο θεωρητικό παράδειγμα (και άρα όχι αξιακά ουδέτερο) από τον χώρο της οικονομικής επιστήμης, θεωρείται ότι συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει αρχικά να δούμε εάν αυτοί οι όροι ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Μένοντας στην «ακαδημαϊκή αγορά» και στα κριτήρια μέτρησης της ακαδημαϊκής παραγωγής (π.χ. αριθμός δημοσιεύσεων), θα παρατηρήσουμε ότι δεν υπάρχει από την κοινωνία κάποια ζήτηση για επιστημονικές εργασίες/άρθρα δημοσιευμένα σε «καλά» επιστημονικά περιοδικά. Ή, για να είμαστε πιο ακριβείς, δεν υπάρχει τόση ζήτηση που να δικαιολογεί τον τεράστιο όγκο δημοσιεύσεων. Με άλλα λόγια (εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων), δεν υπάρχουν τέτοιου τύπου αγοραστές ώστε να θεωρήσουμε ότι ο επιτυχημένος ακαδημαϊκός (ή αντίστοιχα το επιτυχημένο πανεπιστημιακό τμήμα) είναι αυτός που προσαρμόζεται καλύτερα στις απαιτήσεις της αγοράς.¹⁰ Οι επιστημονικές δημοσιεύσεις και η ερευνητική παραγωγή, ιδιαίτερα στον χώρο των κοινωνικών επιστημών ή της βασικής έρευνας, αποτελούν ένα ιδιόμορφο αγαθό. Υιοθετώντας σιωπηρά την υπόθεση ότι η άριστη παραγωγή είναι αποτέλεσμα μιας ανταγωνιστικής αγοράς, εισάγεται τεχνητά ο ανταγωνισμός στον χώρο της ακαδημαϊκής έρευνας. Οι ίδιοι δηλαδή οι πανεπιστημιακοί δημιουργούν τη ζήτηση και την προσφορά για δημοσιεύσεις, όπου οι αγοραστές (χρήστες) και οι παραγωγοί του συγκεκριμένου προϊόντος είναι στην ουσία τα ίδια άτομα.¹¹

10. Σαφώς υπάρχει ζήτηση για συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα από ιδιωτικές επιχειρήσεις ή φορείς άσκησης πολιτικής που όμως αφορούν αρκετά περιορισμένα θεματικά πεδία κυρίως από τον χώρο της εφαρμοσμένης έρευνας. Συνήθως οι φορείς αυτοί αναθέτουν ή χρηματοδοτούν τέτοιες έρευνες σε συγκεκριμένους επιστήμονες ή ομάδες, διατηρώντας όμως τις περισσότερες φορές την ιδιοκτησία των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

11. Χρησιμοποιώντας και εγώ το αγαπημένο παράδειγμα των οικονομολόγων, του Ροβινσώνα και του Παρασκευά, θα πρότεινα να τους φανταστούμε να επιλύουν το πρόβλημα της μεταξύ τους διανομής όλων των αγαθών του νησιού στο οποίο κατοικούν με το μέγεθος παραγωγής ενός άλλου αγαθού

Μερικά από τα βασικά επιχειρήματα που εγείρουν οι υποστηρικτές αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι ότι ο ανταγωνισμός θα βελτιώσει τις ικανότητες των πανεπιστημιακών και φυσικά την ποιότητα και ποσότητα της παραγόμενης έρευνας. Έτσι θα συμβάλει στο να επιλεγούν (ή να παραμείνουν) οι πλέον ικανοί και παραγωγικοί ερευνητές στο πανεπιστήμιο. Παράλληλα θα βοηθήσει τους φοιτητές στις επιλογές τους, που πλέον αναγορεύονται ως πελάτες σε καταναλωτές υπηρεσιών εκπαίδευσης, παρέχοντάς τους την κατάλληλη πληροφόρηση. Τα πανεπιστημιακά Τμήματα οφείλουν να ανταγωνιστούν μεταξύ τους για να προσελκύσουν πελάτες. Πρέπει εδώ να πούμε ότι τα επιχειρήματα αυτά στον σχετικό διάλογο εμφανίζονται ως βασικές υποθέσεις πάνω στις οποίες οφείλει να αναπτυχθεί το σύστημα αξιολόγησης. Δεν αναπτύσσεται δηλαδή ένας διάλογος ως προς την ορθότητα των υποθέσεων αυτών και το πρότυπο του πανεπιστημίου και του πανεπιστημιακού που αυτές οδηγούν. Είναι προφανές ότι δεν είναι δυνατόν σε ένα περιορισμένης έκτασης κείμενο να γίνει αναλυτική αποτίμηση αυτών των υποθέσεων-επιχειρημάτων. Θα ήθελα γι' αυτό να επιμείνω σε ορισμένα από τα επιχειρήματα αυτά και να δούμε εάν όντως μπορούμε να τα αποδεχτούμε χωρίς κριτική. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένα από τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης του έργου των πανεπιστημιακών, και κατ' επέκταση των Τμημάτων, είναι ο αριθμός των δημοσιεύσεων σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά. Μάλιστα, συχνά, τα επιστημονικά περιοδικά σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ιεραρχούνται ως προς την επιστημονική τους σπουδαιότητα και αξία.¹² Τα κριτήρια αυτά εμφανίζονται έτσι ως συγκεκριμένοι ποσοτικοί δείκτες που μπορούν να αποτιμηθούν με «αντικειμενικό» τρόπο την επιστημονική αξία και συνεισφορά κάθε μέλους ΔΕΠ και κατά συνέπεια κάθε πανεπιστημιακού Τμήματος.

(π.χ. ντομάτες) του οποίου μια πολύ μικρή ποσότητα θα μπορούσαν να καταναλώσουν οι ίδιοι. Από οικονομική άποψη, μια εμμονή στην παραγωγή αυτού του αγαθού —σε ποσότητες μεγαλύτερες από όσο χρειάζονται οι ίδιοι— θα φαινόταν ως μια αδικαιολόγητη σπατάλη πόρων.

12. Το βασικό κριτήριο ιεράρχησης των επιστημονικών περιοδικών είναι ο αριθμός των αναφορών που γίνεται στα άρθρα τα οποία δημοσιεύουν.

Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι αν, με βάση τις πληροφορίες που έχουμε για το δημοσιευμένο έργο καταξιωμένων επιστημόνων του παρελθόντος, συμπληρώναμε τα διάφορα προτεινόμενα δελτία αποτίμησης του ακαδημαϊκού έργου (όπως αυτό που προτείνει η ΑΔΙΠ), τα αποτελέσματα θα μας εξέπλητταν δυσάρεστα. Αν με βάση αυτά τα κριτήρια προσλαμβάναμε ακαδημαϊκό προσωπικό σε ένα Τμήμα, πολλοί καταξιωμένοι επιστήμονες που οι εργασίες τους συνέβαλαν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε σήμερα τον κόσμο δεν θα μπορούσαν καν να επιλεγούν. Ιδιαίτερα επικριτικός ο Gillies (2006· 2007), επισημαίνει τις δυσκολίες αξιολόγησης και ιεράρχησης του ακαδημαϊκού έργου, τονίζοντας την υπερβολική έμφαση που δίνεται στο βρετανικό σύστημα αξιολόγησης στην αποφυγή της χρηματοδότησης της «κακής έρευνας» παρά στην χρηματοδότηση της «καλής έρευνας». Όπως επισημαίνει, είναι προτιμότερο να χρηματοδοτηθεί μια «κακή έρευνα» παρά να μη χρηματοδοτηθεί μια «καλή έρευνα». Η σημασία της αξιολόγησης του έργου ενδέχεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην αποτίμηση ενός συμβατικού επιστημονικού έργου, χαρακτηρίζεται όμως από μεγάλες αστοχίες στα καινοτόμα και επαναστατικά επιστημονικά έργα. Ο Gillies υπενθυμίζει την άποψη του Kuhn (1996) όσον αφορά την κυριαρχία ενός επιστημονικού παραδείγματος σε κάθε ευρύτερο επιστημονικό πεδίο. Στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος αναπτύσσουν τις εργασίες τους οι περισσότεροι επιστήμονες του κλάδου, μέχρις ότου αυτό ανατραπεί από κάποιο άλλο παράδειγμα. Το νέο αυτό παράδειγμα αρχικά αναπτύσσεται από μια μικρή ομάδα επιστημόνων του κλάδου με πιο επαναστατική σκέψη.¹³

Την περίοδο της κυριαρχίας ενός συγκεκριμένου παραδείγματος είναι προφανές ότι οι διαφορετικές απόψεις, ακόμα και αυτές που εκφράζουν το παράδειγμα που θα κυριαρχήσει στο μέλλον, αντιμετωπίζονται με καχυποψία και συχνά με εχθρότητα από το κυρίαρχο ρεύμα. Οι αλλαγές όμως αυτές είναι που χαρακτηρίζουν

13. Ο Kuhn αναφέρει ως παράδειγμα την επανάσταση που έφεραν οι ιδέες του Κοπέρνικου, του Αϊνστάιν καθώς και οι ανακαλύψεις στη χημεία.

τις μεγάλες εξελίξεις σε κάθε επιστημονικό κλάδο. Ο Gillies αναφέρει τα χαρακτηριστικά παραδείγματα των Frege, Semmelweis και Κοπέρνικου και την εχθρότητα που αντιμετώπισαν οι απόψεις τους από τους σύγχρονούς τους, παρόλο που στο μέλλον το έργο τους είχε τεράστια απήχηση στην εξέλιξη ευρύτερων επιστημονικών πεδίων. Η περίπτωση του Κοπέρνικου είναι ιδιαίτερα γνωστή και δεν χρειάζεται να σχολιαστεί περισσότερο. Οι εργασίες του Frege είχαν δεχθεί απαξιωτικές κριτικές και είχαν ουσιαστικά αγνοηθεί από τους σύγχρονούς του, παρόλο που αργότερα αποτέλεσαν τη βάση της σύγχρονης μαθηματικής λογικής. Αντιμέτωπος τεράστιες δυσκολίες στο να δημοσιεύσει το έργο του, και είχε αναγκαστεί να αναλάβει ο ίδιος τα έξοδα της δημοσίευσης εργασιών του. Ορισμένα μάλιστα άρθρα του δημοσιεύτηκαν πολύ καιρό μετά το θάνατό του. Επίσης τις διαλέξεις του παρακολουθούσε μόνο ένας πολύ μικρός αριθμός φοιτητών. Ενδεικτικό είναι επίσης και το παράδειγμα του Semmelweis, τα ευρήματα του οποίου για την αντισηψία συνάντησαν την εχθρότητα του ιατρικού και επιστημονικού κατεστημένου της εποχής, που πρέπει να θεωρηθεί υπεύθυνο για πολλούς θανάτους.

Θα ήθελα να συμβάλω στον κατάλογο αυτό με το πρόσφατο παράδειγμα του ιδιοφυούς Ρώσου μαθηματικού Perelman που το 2006 βραβεύτηκε με το μετάλλιο Fields (το αντίστοιχο Νόμπελ των Μαθηματικών που απονέμεται κάθε 4 χρόνια) και το οποίο ο ίδιος αρνήθηκε να παραλάβει. Μεταξύ πολλών δύσκολων προβλημάτων που είχε λύσει ήταν και η απόδειξη της «Εικασίας του Πουανκαρέ». Ο Perelman δεν δημοσίευσε τις εργασίες του σε επιστημονικά περιοδικά, απλά έστειλε κάποιες σκόρπιες σημειώσεις του στο Διαδίκτυο. Πρέπει να υποθέσουμε ότι ένας σύγχρονος λέκτορας ή επίκουρος καθηγητής έχει κατά μέσο όρο σαφώς περισσότερα τυπικά προσόντα από τον Perelman. Ποιο πανεπιστημιακό Τμήμα σήμερα θα προσλάβανε έναν επιστήμονα χωρίς δημοσιεύσεις σε καταξιωμένα επιστημονικά περιοδικά και συμμετοχή σε μεγάλα ερευνητικά προγράμματα ή συνέδρια, ακόμα και εάν γνώριζε την επιστημονική του ιδιοφυΐα, όταν αυτό θα είχε επιπτώσεις στην αξιολόγηση του Τμήματος; Ποιο πανεπιστήμιο θα εκτιμούσε την

ποιότητα του έργου γι' αυτό που είναι, ανεξάρτητα από το πού έχει δημοσιευτεί; Φυσικά αυτό δεν φαίνεται να ήταν πρόβλημα σε πολλά γνωστά πανεπιστήμια στο παρελθόν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Srafa, ένας από τους πλέον σημαντικούς οικονομολόγους, που έπειτα από 25 και πλέον χρόνια εργασίας στο Κέμπριτζ η ποσοτική του συμβολή περιορίζεται ουσιαστικά σε ένα άρθρο και σε μια μικρή μονογραφία (κάτι περισσότερο από 100 σελίδες). Ποιο πανεπιστήμιο σήμερα θα προσλάβανε έναν ερευνητή με τόσο χαμηλή ποσοτικά παραγωγή, ακόμα και αν αναγνώριζε την επιστημονική του αξία; Η πρόσληψη ενός τέτοιου επιστήμονα θα είχε επιπτώσεις στην αξιολόγηση τους Τμήματος και του πανεπιστημίου με αντίστοιχες επιπτώσεις στη χρηματοδότησή του.

Στις προτεινόμενες «ποσοτικές-φτηνές» αξιολογήσεις, όπως αυτή που προτείνεται με βάση τα κριτήρια της ΑΔΙΠ, δεν λαμβάνονται επίσης υπόψη το μέγεθος της δημοσίευσης (π.χ. σελίδες), τα αναλυτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί, τον τύπο της ανάλυσης κ.λπ. Πώς συγκρίνουμε εργασίες που αποτελούν συνεισφορά στη θεωρία, οι οποίες συχνά απαιτούν μια πολύχρονη ενασχόληση με το θέμα, με περιγραφικές αναλύσεις; Πώς υπολογίζουμε στην αξιολόγηση τον πραγματικό χρόνο που χρειάζεται να παραχθεί μια πρωτότυπη εργασία, η οποία όντως αποτελεί συμβολή ανεξάρτητα από το πού έχει δημοσιευτεί; Σε ποιο βαθμό εκτιμάται εάν η ανάλυση βασίζεται σε δημοσιευμένα δευτερογενή δεδομένα ή στη χρήση μικρο-δεδομένων (ή ακόμα και στην παραγωγή νέων δεδομένων), εάν χρησιμοποιούνται απαιτητικές μαθηματικές ή στατιστικές αναλύσεις και σε ποιο βαθμό, εάν γίνεται απλή εφαρμογή τεχνικών ή αναπτύσσονται γνωστές (ή νέες) τεχνικές ανάλυσης;

Θα μπορούσε όμως κανείς να εμβαθύνει την αξιολόγηση και σε άλλα επίπεδα. Ποιος είναι ο αριθμός των δημοσιεύσεων που δεν ανακυκλώνει αναλύσεις, θέματα και ευρήματα που έχει ήδη παρουσιάσει ο/η συγγραφέας σε άλλες εργασίες; Μήπως με αυτό το σύστημα αξιολόγησης καταλήγουμε να τιμωρούμε την εντιμότητα όσων επιλέγουν να δημοσιεύουν μια καλή ιδέα (ή ερευνητικό αποτέλεσμα) σε ένα μόνο άρθρο, σε σχέση με αυτούς που την ανακυκλώνουν σε διαφορετικές δημοσιεύσεις και την παρουσιάζουν σε

αρκετά συνέδρια (συμβάλλοντας μάλλον στην καταστροφή των δασών του Αμαζονίου παρά στην προώθηση της επιστήμης); Μήπως θα έπρεπε να υπολογίσουμε και τη σπατάλη πόρων που γίνεται από την παρουσίαση του ίδιου άρθρου σε πολλά συνέδρια, συχνά αλλάζοντας μόνο τον τίτλο, ή από τη συμμετοχή στις περιβόητες συναντήσεις γνωριμίας σε πολυτελείς προορισμούς για τη δημιουργία lobby ανάληψης προγραμμάτων από εθνικούς ή υπερεθνικούς θεσμούς όπως η Ε.Ε.; Παράλληλα δεν θα έπρεπε να αναλογιστούμε τη σπατάλη πόρων από τα ίδια τα ερευνητικά προγράμματα που συχνά αναλώνονται σε συναντήσεις των συμμετεχόντων και σε συνέδρια χωρίς κάποιο σημαντικό ερευνητικό αποτέλεσμα (τουλάχιστον τέτοιο που να δικαιολογεί τους τεράστιους πόρους που δαπανήθηκαν); Γίνεται καμία ουσιαστική (όχι απλά τυπική) αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η ερευνητική παραγωγή αρκετών προγραμμάτων, στα οποία ενδέχεται να συμμετέχουν πολλές χώρες, δικαιολογεί τους πόρους που έχουν δαπανηθεί;¹⁴ Τι ποσοστό των σχετικών πόρων σπαταλείται σε πολυτελή ταξίδια και ανούσιες συναντήσεις των συμμετεχόντων; Σε ποιον βαθμό λοιπόν η συμμετοχή σε ορισμένα από αυτά τα ερευνητικά προγράμματα θα πρέπει να λογίζεται ως ακαδημαϊκή επιτυχία; Γιατί σε κάποιες περιπτώσεις να μην επιβραβεύεται και η άρνηση συμμετοχής σε ορισμένα από αυτά τα προγράμματα, ως προάσπιση του ακαδημαϊκού ήθους;

Είναι προφανές ότι η προτεινόμενη «φτηνή-ποσοτική» αξιολόγηση του επιστημονικού έργου των μελών ΔΕΠ αδυνατεί να αποτιμήσει την πολυπλοκότητα του ακαδημαϊκού έργου. Παράλληλα όμως δημιουργεί πρότυπα συμπεριφοράς και ακαδημαϊκού ήθους καθορίζοντας τους κανόνες επιτυχίας και επιβίωσης στον ακαδημαϊκό χώρο με πρακτικές που αντλούνται από τον ιδιωτικό τομέα, ο οποίος αυθαίρετα και αξιωματικά αναγνωρίζεται ως υγιής και

14. Όπως ενδεικτικά έχει σχολιαστεί για τα θέματα της φτώχειας, με αρκετή δόση σαρκασμού, οι μόνοι που πραγματικά ωφελήθηκαν από την πληθώρα των προγραμμάτων τα οποία χρηματοδότησε η Ε.Ε. είναι οι ίδιοι οι ερευνητές.

αποτελεσματικός. Ο σύγχρονος ακαδημαϊκός οφείλει να είναι ανελέητα ανταγωνιστικός με βάση προκαθορισμένα ποσοτικά κριτήρια επιτυχίας. Την ίδια στιγμή παύει να μας ενοχλεί εάν και κατά πόσον πλήττεται η ακαδημαϊκή ελευθερία και η αυτοδιοίκηση των πανεπιστημιακών σχολών. Παύει επίσης να μας ενοχλεί εάν μεταλλάσσεται (και προς ποια κατεύθυνση) ο παραδοσιακός ρόλος του πανεπιστημίου και ο ακαδημαϊκός του χαρακτήρας, όπως προέκυψε μέσα από τον Διαφωτισμό (ένα τεράστιο κεφάλαιο από μόνο του για να συζητηθεί εδώ).

5. Ευρύτερες συνέπειες της αξιολόγησης

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να επισημανθούν ορισμένες ευρύτερες επιπτώσεις του συγκριμένου συστήματος αξιολόγησης στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, με βάση κυρίως την εμπειρία άλλων χωρών.

Η επιβολή ενός κυρίαρχου επιστημονικού παραδείγματος

Μια από τις επιδράσεις της συγκεκριμένης αξιολόγησης, όπως έχει διαπιστωθεί σε πολλές χώρες του εξωτερικού, είναι η επιβολή ενός ιδεολογικού ή θεωρητικού απαρτχάιντ σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Σε αρκετά γνωστικά πεδία κυρίως των κοινωνικών επιστημών (π.χ. οικονομικά, διεθνείς σχέσεις, φιλοσοφία κ.λπ.) τα αποδεκτά ή «καλά» επιστημονικά περιοδικά αναφέρονται σε συγκεκριμένο θεωρητικό παράδειγμα. Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό έχει οδηγήσει σε ένα θεωρητικό ή ιδεολογικό απαρτχάιντ με αποτέλεσμα να περιοριστούν στον ακαδημαϊκό χώρο (και σε ορισμένα Τμήματα να εξαφανιστούν) οι εναλλακτικές ή κριτικές προσεγγίσεις ως προς τις συμβατικές θεωρίες (βλ. Lee, 2007· Harley & Lee, 1997· Βαρουφάκης, 2001). Μπορεί κανείς να φανταστεί τα πανεπιστημιακά Τμήματα κοινωνικών (και όχι μόνο) επιστημών ως φορντικού τύπου εργοστάσια παραγωγής ερευνητικών αποτελεσμάτων, μέσα από τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μηχανισμού

συνεχούς ανάληψης και διεκπεραίωσης ερευνητικών προγραμμάτων, χωρίς διαφορετικές σχολές σκέψης και χωρίς ακαδημαϊκό διάλογο;

Ας δούμε για παράδειγμα τις επιδράσεις στο χώρο της οικονομικής επιστήμης και στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα από την ιεράρχηση των καταξιωμένων επιστημονικών περιοδικών του χώρου. Με βάση τις προτεινόμενες κατατάξεις, όλα τα περιοδικά που βρίσκονται στην περιβόητη diamond list, δηλαδή στα πιο καλά επιστημονικά περιοδικά, κινούνται στον χώρο των συμβατικών οικονομικών δηλαδή στον πυρήνα της νεοκλασικής θεωρίας. Καθοριστικό ρόλο στην ιεράρχηση ενός περιοδικού παίζουν οι ετεροαναφορές, και μάλιστα αυτές που γίνονται τα δύο πρώτα χρόνια μετά τη δημοσίευση του άρθρου.¹⁵ Ακόμα και εάν δεχτούμε ότι ζούμε σε έναν ιδανικό κόσμο όπου δεν υπάρχουν αλληλοϋποστήριξης, πράγμα που απέχει πολύ από την πραγματικότητα, είναι προφανές ότι όσοι κινούνται στο ιδεολογικό-θεωρητικό ρεύμα της πλειονότητας και ασχολούνται με δημοφιλή θέματα, έχουν συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων που η ερευνητική τους δουλειά κινείται σε χώρους περισσότερο κριτικούς ως προς την κυρίαρχη ορθοδοξία. Το θέμα αυτό το σχολιάσαμε παραπάνω αναφερόμενοι στον Kuhn (1996). Ο Gillies (2006, 2010) με τη χρήση ενός υποθετικού παραδείγματος δείχνει πώς το σύστημα της κρίσης του επιστημονικού έργου (peer review) μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά λάθη, ευνοώντας την προώθηση ερευνητικών έργων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του κυρίαρχου επιστημονικού παραδείγματος. Ενδεικτικό είναι και το παράδειγμα της επιστημονικής αρθρογραφίας σχετικά με την πρόσφατη οικονομική κρίση.

Από όσο γνωρίζω, σε κανένα από τα περιοδικά της περιβόητης diamond list δεν δημοσιεύτηκε έρευνα που να προέβλεπε την πρόσφατη οικονομική κρίση ή έστω να προειδοποιούσε για τον κίνδυνο αστάθειας στον χρηματοπιστωτικό τομέα. Αντίθετα, μπορούσε

15. Βλ. Liner and Amin (2004) για μια κριτική επισκόπηση του τρόπου ιεράρχησης των επιστημονικών περιοδικών στο χώρο της οικονομικής επιστήμης.

να συναντήσει κανείς ακόμα και μετά την αναγνώριση της κρίσης άρθρα (που προφανώς είχαν γίνει αποδεκτά από πριν) που υπονούσαν το αντίθετο. Αρκετό καιρό όμως πριν από την «επίσημη» αναγνώριση της κρίσης, όταν φαινομενικά ευημερούσαν οι οικονομικοί δείκτες, δημοσιεύσεις στον ετερόδοξο (ως προς την επικρατούσα ορθοδοξία) χώρο προέβλεπαν με μεγάλη ακρίβεια την τρέχουσα οικονομική κρίση.¹⁶ Παρ' όλα αυτά, η ικανότητα να ερμηνεύει και να προβλέπει την πραγματικότητα (οικονομική, πολιτική, κοινωνική) δεν φαίνεται να αποτελεί ουσιαστικό κριτήριο για την αξιολόγηση μιας δημοσίευσης ή του περιοδικού που τη δημοσιεύει. Ούτε η αποτυχία να το κάνει αυτό έχει ζημιώσει τη φήμη των «καλών» επιστημονικών περιοδικών.

Το κριτήριο της δημοσίευσης σε ένα από τα οριζόμενα ως «καλά» περιοδικά υπερτερεί του περιεχομένου της ίδιας της δημοσίευσης. Αυτό φυσικά δεν πρέπει να οδηγήσει σε απαξίωση των περιοδικών που βρίσκονται στην diamond list, τα οποία σαφώς δημοσιεύουν ιδιαίτερα ποιοτικές εργασίες έπειτα από μια διαδικασία αυστηρής κρίσης. Η ένταξή τους όμως σε ένα αυστηρά ποσοτικό κριτήριο ιεράρχησης και αξιολόγησης του επιστημονικού έργου (ερευνητών και πανεπιστημιακών Τμημάτων) σε έναν κλάδο είναι ιδιαιτέρως προβληματική και ενδέχεται να οδηγήσει σε σοβαρά λάθη και αποκλεισμούς. Ήδη σε πολλά πανεπιστημιακά Τμήματα η δημοσίευση σε ένα περιοδικό της diamond list θεωρείται προϋπόθεση για την ανέλιξη στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Στους ερευνητές ασκούνται τεράστιες πιέσεις για να δημοσιεύουν σε τέτοια περιοδι-

16. Βλ. ενδεικτικά Godley, 1999 και Minsky, 1994. Με βάση τις βασικές υποθέσεις που υιοθετούνται στο κυρίαρχο νεοκλασικό παράδειγμα ήταν αναμενόμενη η αδυναμία πρόβλεψης της κρίσης. Η σύγχρονη ορθόδοξη μακροοικονομική σκέψη βασίζεται στις υποθέσεις της ουδετερότητας του χρήματος και της έλλειψης αβεβαιότητας στην επιδίωξη των ατόμων της διαχρονικής μεγιστοποίησης της ευημερίας τους. Επίσης θεωρεί ότι το χρέος και ο τόκος ουσιαστικά δεν έχουν κάποια σημαντική αξία στην ανάλυση της λειτουργίας του μακροοικονομικού υποδείγματος. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, η κυρίαρχη άποψη στα χρηματοοικονομικά στηρίζεται στο δόγμα ότι οι αγορές μπορούν να αποτιμήσουν ορθολογικά τα όποια ρίσκα.

κά διότι, εκτός από τη δική τους εξέλιξη, διακυβεύεται η αξιολόγηση και άρα η χρηματοδότηση του πανεπιστημιακού Τμήματος όπου εργάζονται (βλ. Lee, 2007· Harley & Lee, 1997). Οι πιέσεις αυτές στρέφουν όλο και περισσότερους ερευνητές στο πλαίσιο του κυρίαρχου επιστημονικού παραδείγματος του κάθε επιστημονικού κλάδου.

Διαφθορά και φαυλότητα

Ένα σημαντικό ζήτημα που συνηγορεί υπέρ της αξιολόγησης είναι αυτό της πάταξης της φαυλότητας ή/και της διαφθοράς στον χώρο της εκπαίδευσης (ανεξαρτήτως πώς αυτή ορίζεται).¹⁷ Η αντίληψη είναι ότι μέσω των μηχανισμών της αξιολόγησης, με ξεκάθαρα δηλαδή ποσοτικά κριτήρια αποτίμησης του επιστημονικού έργου, θα βελτιωθεί η αξιοκρατία και θα μειωθούν τα φαινόμενα φαυλότητας, απάτης ή/και διαφθοράς. Έτσι θα καταστεί δυνατόν να επιβραβευτούν οι άριστοι και να απομακρυνθούν οι «κακοί». Πρέπει να είμαστε λίγο σκεπτικοί ως προς το συγκεκριμένο, εφόσον η διαδικασία αυτή εμφανίζει κάποιες λογικές ασυνέπειες. Ας δεχθούμε ότι πολλοί «κακοί» και «φαύλοι» ακαδημαϊκοί εξελίχθηκαν στην ακαδημαϊκή ιεραρχία μέσω αδιαφανών κριτηρίων. Τι μας κάνει να πιστεύουμε ότι το πρόβλημα αυτό θα αντιμετωπιστεί με την υιοθέτηση ξεκάθαρων ποσοτικών κριτηρίων; Γιατί πρέπει να δεχθούμε ότι η ίδια κατηγορία των φαύλων ατόμων δεν θα είναι αυτή που θα προσαρμοστεί καλύτερα στα ποσοτικά κριτήρια της αξιολόγησης με δόλια ενδεχομένως πάλι μέσα; Τι μας κάνει να πιστεύουμε ότι δεν θα συγκροτήσουν δίκτυα αλληλοϋποστήριξης που θα τους βοηθήσουν να δημοσιεύουν πιο εύκολα τις εργασίες τους και να αναλαμβάνουν ερευνητικά προγράμματα; Ποιος τύπος ατόμου θα είναι περισσότερο προσαρμοστικός στην εκμετάλλευση της δουλειάς των μεταπτυχιακών φοιτητών ή των νέων συναδέλφων, στη δημοσίευση της ίδιας εργασίας με διαφορετικές παραλλαγές σε

17. Για μία επισκόπηση των εναλλακτικών ορισμών της διαφθοράς βλ. Aidt, 2003.

περισσότερα περιοδικά και την παρουσίασή της σε αρκετά συνέδρια; Ποιος τύπος ατόμου θα μπορούσε πιο εύκολα να «αγοράσει» δημοσιεύσεις; Γιατί να δεχτούμε ότι τα δίκτυα αλληλοϋποστήριξης που βοηθούν ορισμένους φαύλους να ανελιχθούν στην ακαδημαϊκή ιεραρχία θα είναι διαφορετικά από αυτά που θα κρίνουν τις ερευνητικές εργασίες που δημοσιεύονται στα περιοδικά ή τα ερευνητικά έργα που χρηματοδοτούνται από διάφορους εθνικούς και υπερεθνικούς φορείς; Το λάθος, που επισημαίνει ο Gillies (2007), περί «κακής» και «καλής» έρευνας, μπορεί να επεκταθεί στον «καλό» και «κακό» πανεπιστημιακό. Στη αξιολόγηση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον αποκλεισμό του «κακού» πανεπιστημιακού, παρά στον μη αποκλεισμό του «καλού». Είναι όμως προτιμότερο να ανεχτούμε κάποιους «κακούς» παρά να αποκλείσουμε κάποιους «καλούς». Τα παραδείγματα των επιστημόνων που ήδη αναφέραμε είναι ενδεικτικά.

Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί ότι με την επιβολή της αξιολόγησης στον αγγλοσαξονικό χώρο (και τονίζω εδώ ότι αναφέρομαι πάντα στην «ποσοτική-φτηνή» αξιολόγηση) πολλαπλασιάστηκαν με δραματικό τρόπο τα επιστημονικά περιοδικά. Φυσικά δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό συνέβη γιατί αυξήθηκε θεαματικά η πραγματική ερευνητική παραγωγή, τουλάχιστον όσον αφορά το πρωτότυπο ερευνητικό έργο και όχι την ανακύκλωση ερευνητικών αποτελεσμάτων. Μια από τις παρενέργειες είναι και η συστηματική εκμετάλλευση της ερευνητικής δουλειάς των διδακτορικών φοιτητών ή των νέων ερευνητών από τους επιβλέποντες (ειδικά στον αγγλοσαξονικό χώρο) με σκοπό τη βελτίωση του βιογραφικού τους και την παρουσίαση πλουσιότερου δημοσιευμένου έργου. Εξάλλου, όπως έχει διαπιστωθεί στη Βρετανία, οι φοιτητές τείνουν να αξιολογούν πολύ πιο ευνοϊκά τα Τμήματά τους (συχνά με την προτροπή των ιδίων των διδασκόντων), εφόσον ο βαθμός αξιολόγησης του Τμήματος αντανakλάται στην αξία που έχει το πτυχίο τους στην αγορά, με αποτέλεσμα η ίδια η αξιολόγηση να συμβάλλει στην αύξηση της διαφθοράς.¹⁸

18. Βλ. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7397979.stm

Αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων

Ένα τελευταίο θέμα που θα ήθελα εν συντομία να θίξω έχει να κάνει με την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων. Όπως έχει δείξει η εμπειρία των άλλων χωρών αλλά και η σύγχρονη ελληνική, τεράστια ποσά από τους ήδη περιορισμένους πόρους που διατίθενται για την εκπαίδευση αφιερώνονται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Το ερευνητικό, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό των πανεπιστημίων πρέπει να αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να συμπληρώνουν τις φόρμες, τα έντυπα και τις εκθέσεις που απαιτούνται για την αξιολόγηση του έργου τους. Αρκετοί πανεπιστημιακοί έχουν επιφορτιστεί αποκλειστικά με αυτή τη διαδικασία, ενώ σε κάποια βρετανικά πανεπιστημιακά τμήματα έχουν προσληφθεί και ειδικοί managers για τον έλεγχο της διαδικασίας αξιολόγησης. Η προετοιμασία των εκθέσεων για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, ακόμα και με αυτά τα περιορισμένα ποσοτικά στοιχεία που ζητούνται, είναι μια διαδικασία που απαιτεί τεράστιους πόρους. Τέλος υπάρχει το κόστος των ίδιων των αξιολογητών. Το κόστος αυτό έχει δύο βασικά σκέλη. Πρώτον είναι το άμεσο κόστος που συνδέεται με το ίδιο το έργο της αξιολόγησης, δηλαδή την αμοιβή των αξιολογητών, το κόστος μετακίνησης, το κόστος της διοικητικής υποστήριξης κ.λπ. Παράλληλα, εφόσον η πλειονότητα των αξιολογητών είναι πανεπιστημιακοί, πρέπει να υπολογιστεί και το κόστος ευκαιρίας που αφορά την αποχή από το ερευνητικό και διδακτικό τους έργο. Υπάρχει μια τεκμηριωμένη αξιολόγηση της ίδιας της αξιολόγησης σε όρους κόστους - οφέλους ή κόστους - αποτελεσματικότητας; Δηλαδή, ακόμα και αν δεχθούμε τις θετικές συνέπειες της αξιολόγησης, σε ποιο βαθμό το προσδοκώμενο όφελος αιτιολογείται από τους οι πόρους που θα δαπανηθούν σε αυτή τη διαδικασία;

6. Επίλογος

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή κοινωνικών πολιτικών

και παρεμβάσεων. Πρόκειται για μια διαδικασία αρκετά πιο σύνθετη από τις αντίστοιχες που πραγματοποιούνται στον ιδιωτικό τομέα (επιχειρήσεις). Εκεί η αξιολόγηση συχνά εξαντλείται στην ανάλυση κόστους - οφέλους, όπου το ζητούμενο είναι η μεγιστοποίηση του καθαρού οφέλους (ή αποτελέσματος) και όπου το κόστος και το όφελος προσδιορίζονται με βάση τις τιμές της αγοράς. Ακόμα και εάν περιοριστούμε στα στενά όρια της οικονομικής αξιολόγησης, δηλαδή στην αποδοτική και αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων, στο χώρο της εκπαίδευσης ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα ευρύτερο και πολυπλοκότερο φάσμα συνεπειών για πολλές από τις οποίες δεν υπάρχουν τιμές στην αγορά. Επιπρόσθετα, και η διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ένα αποτέλεσμα ενδέχεται να αποτελεί και η ίδια σημαντικό στόχο ενός προγράμματος.

Τα θέματα αυτά εγείρουν σημαντικά ερωτήματα ως προς τη διαδικασία και τα πρότυπα αξιολόγησης και φυσικά αποτελούν τμήμα της ευρύτερης προβληματικής που έχει αναπτυχθεί γύρω από την αντικειμενικότητά της. Η χρήση μιας σειράς σύνθετων δεικτών, που συχνά ποσοτικοποιούν ποιοτικά χαρακτηριστικά, δημιουργεί την εντύπωση μιας αυστηρά επιστημονικής τεκμηρίωσης που εγγυάται την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση της συζήτησης από το ίδιο το περιεχόμενο της αξιολόγησης, το οποίο στηρίζεται σε συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις και ικανοποιεί συγκεκριμένα πρότυπα οργάνωσης της κοινωνίας, και φυσικά της εκπαίδευσης και του ρόλου της στην κοινωνική αναπαραγωγή.

Στο κείμενο αυτό σχολίασα ενδεικτικά μερικές από τις αντιφάσεις και τα προβλήματα που συνδέονται με την «ποσοτική» και «φτηνή» αξιολόγηση του ακαδημαϊκού έργου που συστηματικά προωθείται τα τελευταία χρόνια από εθνικούς και υπερεθνικούς φορείς. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν δύναται να αποτιμήσει την πολυπλοκότητα του ακαδημαϊκού έργου και δημιουργεί συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και ακαδημαϊκού ήθους υιοθετώντας πρακτικές του ιδιωτικού τομέα. Η αποδοχή αυτών των κριτηρίων οδηγεί στην κυριαρχία και αναπαραγωγή ενός συγκεκρι-

μένου πρότυπου πανεπιστημίου (του επιχειρηματικού πανεπιστημίου)¹⁹ και ενός αντίστοιχου πανεπιστημιακού (ενός γιάπη του ακαδημαϊκού χώρου). Παράλληλα συμβάλλει στην επιβολή ενός θεωρητικού ή ιδεολογικού απαρτχάιντ σε πολλά επιστημονικά πεδία, αναγκάζοντας τους ερευνητές να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα του κλάδου. Επισημαίνεται επίσης ότι δεν υπάρχει μια αξιακά ουδέτερη αξιολόγηση. Κάθε τύπος αξιολόγησης του πανεπιστημίου, και γενικότερα της εκπαίδευσης, είναι ιδεολογικά φορτισμένος και επιβάλλει συγκεκριμένο πρότυπο οργάνωσης της εκπαίδευσης, και ευρύτερα της κοινωνίας, ως το ιδανικό. Χωρίς λοιπόν να έχει προηγηθεί ένας ουσιαστικός διάλογος πάνω σε όλα αυτά τα ζητήματα που αφορούν τον ρόλο του πανεπιστημίου στη σύγχρονη κοινωνία – δηλαδή στη διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής του κυρίαρχου μοντέλου οργάνωσης της κοινωνίας – η συγκεκριμένη αξιολόγηση του ακαδημαϊκού έργου έρχεται ως απάντηση σε ένα ερώτημα που ουσιαστικά δεν τέθηκε ποτέ.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- ΑΔΙΠ (2007), *Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ανάλυση των Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων (Έκδοση 2)*, Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης.
- Βαρουφάκης, Γ. (2001), «Η υποχώρηση των ιδεών: Συμπεράσματα από την βρετανική και αυστραλιανή εμπειρία με την αξιολόγηση των πανεπιστημίων», στο Ν. Πετραλιάς (επιμ.), *Ιδεολογικά Ρεύ-*

19. Βλ. Μαυρουδέας, 2004 για μια ανάλυση της ιστορικής εξέλιξης του πανεπιστημίου, στο πλαίσιο των αλλαγών του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Μία περιληπτική επισκόπηση της διαδικασίας μέσω της οποίας οι μεταρρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση, με πρόσχημα την αντιμετώπιση της κρίσης του δημόσιου πανεπιστημίου, προωθούν το νέο μοντέλο του «επιχειρηματικού πανεπιστημίου» παρουσιάζεται στο Μαυρουδέας, 2007.

- ματα στην Σύγχρονη Ελλάδα, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Κασιμάτη, Κ. (2002), *Κοινωνικός σχεδιασμός και αξιολόγηση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρουδέας, Σ. (2004), *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο στον καπιταλισμό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρουδέας, Σ. (2007), «“Μοντέρνοι καιροί”: Η έλευση του επιχειρηματικού πανεπιστημίου», *Ενημερωτικό Δελτίο (Newsletter) Επιστημονικής Εταιρείας Κοινωνικής Πολιτικής*, 1.
- Παπαθεοδώρου, Χ. (2008), *Μερικές σκέψεις για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων και των πανεπιστημιακών*, Κείμενο διαλόγου στην ΠΟΣΔΕΠ, http://glotta.ntua.gr/posdep/Dialogos/Persons/2008-06-06_Evaluation-Univ%28C_P%29.pdf

B. Ξενόγλωσση

- Aidt, T. S. (2003), «Economic analysis of Corruption: A survey», *The Economic Journal*, 113: F632-F652.
- Becker, G. S. (1964), *Human Capital*, New York: Columbia University Press (3rd edition 1993, Chicago: The University of Chicago Press).
- Gillies, D. (2006), «Why Research Assessment Exercises Are a Bad Thing», *Post-autistic economics review*, 37: 2-9.
- Gillies, D. (2007), «Lessons from the history and philosophy of science regarding the Research Assessment Exercise», *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 82(61):7-73.
- Gillies, D. (2010), *Pluralism in Economics and Research Assessment Systems. Real-World Economics Review Blog*. <http://rwer.wordpress.com/2010/02/02/pluralism-in-economics-and-research-assessment-systems/>
- Godley, W. (1999), *Seven Unsustainable Processes. Medium-Term Prospects and Policies for the United States and the World*, Special Report. The Jerome Levy Economics Institute of Bard College.
- Harley, S. & Lee, F. S. (1997), «Research selectivity, managerialism, and the academic labor process: the future of nonmainstream economics in UK universities», *Human Relations*, 50(11): 1427-1460.
- Kuhn, T. S. (1996), *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd edition, Chicago: University of Chicago Press.
- Lee, F. S. (2007), «The Research Assessment Exercise, the state and the dominance of mainstream economics in British universities», *Cambridge Journal of Economics*, 31: 309-325.

- Liner, G. H. & Amin, M. (2004), «Methods of ranking economics journals», *Atlantic Economic Journal*, 32(2): 140-149.
- Mincer, J. (1958), «Investment in Human Capital and Personal Income Distribution», *Journal of Political Economy*, 66: 281-302.
- Minsky, H. P. (1994), *Financial Instability and the Decline (?) of Banking: Public Policy Implication*, Working Paper No 127, The Jerome Levy Economics Institute of Bard College.
- OECD (2007a), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis*, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2007b), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 2: Data/Données*, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009), *OECD in Figures 2009*, Organisation for Economic Co-operation and Development.