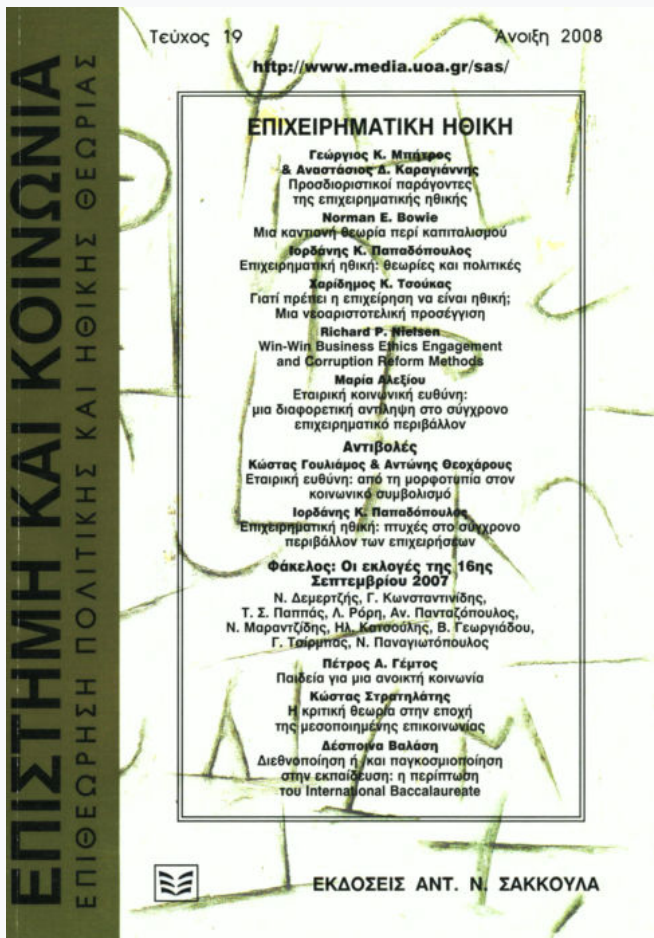


Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 19 (2008)

Επιχειρηματική ηθική



Διεθνοποίηση ή /και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate

Δέσποινα Βαλάση

doi: [10.12681/sas.675](https://doi.org/10.12681/sas.675)

Copyright © 2015, Δέσποινα Βαλάση



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βαλάση Δ. (2015). Διεθνοποίηση ή /και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 19, 335–367. <https://doi.org/10.12681/sas.675>

Διεθνοποίηση ή /και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate*

Δέσποινα Βαλάση**

Ξεκινώντας με την παρατήρηση ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το International Baccalaureate αποτέλεσε βασικό τμήμα του προβληματισμού για την εκπαίδευση του μέλλοντος σε ένα διεθνές περιβάλλον, στο παρόν άρθρο επιχειρείται μέσα από τη μελέτη της θεμελίωσης, εφαρμογής και επέκτασης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος να διερευνηθούν οι όροι και οι συνθήκες υπό τις οποίες μπορούμε να μιλάμε για διεθνοποίηση ή/ και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, το κείμενο που ακολουθεί φιλοδοξεί να συνεισφέρει, μέσα από την ανάλυση μιας περίπτωσης διεθνούς εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων και την επέκταση των προοπτικών του επιστημονικού διαλόγου αναφορικά με τα ζητήματα παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης στην εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται στη χώρα μας ο δημόσιος διάλογος για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, εύκολα θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει ότι, στην πλειοψηφία τους, οι απόψεις που κατατίθενται κινούνται μεταξύ δύο ακραίων σημείων: των διθυράμβων και της καταστροφολογίας. Και στις δύο περιπτώσεις αυτό που αγνοείται δεν είναι οι

* Το άρθρο αυτό παρουσιάστηκε σε μια πρώτη μορφή τον Ιανουάριο του 2006 στο 2^ο Διημερήσιο Μεταπτυχιακό Σεμινάριο του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου, υπό τη διεύθυνση του καθηγητή Ηλία Κατσούλη. Ο διάλογος που πραγματοποιήθηκε και οι παρατηρήσεις των μελών του σεμιναρίου που κατατέθηκαν συνέβαλαν στην πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των απόψεων που κατατίθενται εδώ.

** Υποψήφια διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, συνεργάτρια (εξωτερική) του Ινστιτούτου Αστική & Αγροτικής Κοινωνιολογίας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, dvalassi@gmail.com.

‘ενδιάμεσες’ ή οι ‘μεσαίες-μετριοπαθείς’ απόψεις αλλά η σημασία της μελέτης των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα στο αντίστοιχο κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό πλαίσιο όπου αυτά λειτουργούν. Επιπλέον, σε μια έντονα μεταβατική εποχή, όπως η σημερινή, τα εκπαιδευτικά ζητήματα αποτελούν διακύβευμα και πεδίο έντονων πολιτικών διαφωνιών και συγκρούσεων. Χωρίς να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στο γεγονός ότι κάθε φορέας ή ομάδα συμφερόντων που εισέρχεται στον δημόσιο διάλογο συντασσόμενη με τη μία ή την άλλη εκπαιδευτική πρόταση, διεκδικεί για τον εαυτό του ‘καθαρότητα λόγου’ και ‘επιστημονική θεμελίωση’. Με τον τρόπο αυτό, σύμφωνα με τον P. Bourdieu, παραγνωρίζεται η ειδική λογική αυτής της ‘πάλης’ ως μέρος των σχέσεων δύναμης των αντιπάλων παρατάξεων ή ομάδων για την επιβολή της αληθινής αναπαράστασης της πραγματικότητας (Bourdieu 2001).

Η περίπτωση του International Baccalaureate [IB] είναι ενδεικτική της παραπάνω περιγραφής: εμφανίζεται στον δημόσιο διάλογο συγκυριακά προκαλώντας συχνά έντονες αντιπαραθέσεις. Στις περισσότερες άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αντίθετα, χωρίς να υπολείπεται σε διαφωνίες, το IB έχει αποτελέσει βασικό τμήμα του προβληματισμού για την εκπαίδευση του μέλλοντος σε ένα διεθνές περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, θα αναφερθούμε στη θεμελίωση, εφαρμογή και επέκταση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προκειμένου να συμβάλουμε στη διερεύνηση των όρων και των συνθηκών υπό τις οποίες μπορούμε να μιλάμε για διεθνοποίηση ή /και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να συνεισφέρει, μέσα από την ανάλυση μιας περίπτωσης ‘διεθνούς εκπαίδευσης’, στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων και στην επέκταση των προοπτικών του επιστημονικού διαλόγου αναφορικά με αυτά τα ζητήματα. Ειδικότερα, η ανάλυσή μας δομείται ως εξής:

1. αποσαφηνίζει σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα του International Baccalaureate καθώς και τις διαφορές ή τις ομοιότητές του με άλλα προγράμματα, τα χαρακτηριστικά του διεθνούς οργανισμού στον οποίο υπάγεται, τον τρόπο διαχείρισής του σε παγκόσμιο επίπεδο και την εξέλιξη του προγράμματος. Αναφέρεται, επίσης, στην εφαρμογή του στον ελληνικό χώρο, στο νομικό πλαίσιο και στις αντιδράσεις που υπήρξαν

2. υπάγει την εξέταση του IB στον ευρύτερο επιστημονικό χώρο που ορίζεται ως διεθνής εκπαίδευση συνδέοντας την ύπαρξή του με σειρά προσπαθειών και θεσμών που προηγήθηκαν της ίδρυσής του και τέλος,
3. παρουσιάζει ένα συνδυαστικό πλαίσιο παραγόντων που ευνόησαν τη δημιουργία και επέκταση τόσο του ίδιου του προγράμματος όσο και του International Baccalaureate Organization.

2. Περιγραφή, ιδιαιτερότητες και οργάνωση του International Baccalaureate

Το IB είναι απολυτήριο Λυκείου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για 'αποκεντρωμένο' εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με την έννοια ότι δεν υπάγεται σε κάποιο κράτος ή διεθνή οργανισμό αλλά σε έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό, τον International Baccalaureate Organization [IBO], που ιδρύθηκε στη Γενεύη το 1967 με στόχο την προώθηση του συγκεκριμένου προ-πανεπιστημιακού διεθνούς προγράμματος για τα δύο τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματος και το περιεχόμενό του είναι ίδια σε όποιο σημείο του πλανήτη και αν υλοποιείται (αναλυτική παρουσίαση για τον τρόπο που επιτυγχάνεται αυτό γίνεται παρακάτω), αν και είναι δυνατόν να παρατηρηθούν κάποιες διαφοροποιήσεις σε ορισμένα τμήματα του αναλυτικού του προγράμματος, κυρίως σε εκείνα που έχουν σχέση με ευρύτερα ενδιαφέροντα, ειδικότερα ταλέντα ή και αναζητήσεις των μαθητών.

Συχνά το International Baccalaureate συγχέεται με το γαλλικό baccalauréat [Bac], ένα από τα πιο γνωστά και παραδοσιακά απολυτήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο. Στην πραγματικότητα, διαφέρει σημαντικά από αυτό. Οι διαφορές των δύο επικεντρώνονται στους όρους δημιουργίας, προέλευσης και διαχείρισής τους -από τη μία πλευρά, ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός, από την άλλη, το γαλλικό κράτος με την επίσημη εκπαιδευτική του πολιτική- και, τέλος, στον τρόπο υλοποίησης (δομή αναλυτικού προγράμματος και τρόποι διδασκαλίας). Επίσης, το IB διακρίνεται και από το European Baccalaureate, δηλαδή το Ευρωπαϊκό Απολυτήριο που απονέμεται από τα 12 συνολικά Ευρωπαϊκά Σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.¹ Τα σχολεία αυτά διαθέτουν ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα και ποικιλία εκπαιδευτικών επιλογών προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους που στο σύνολό τους είναι παιδιά

εργαζομένων στους διάφορους θεσμούς της ΕΕ. Παρά τις διαφορές, πάντως, το European Baccalaureate έχει κάποιες ομοιότητες με το International Baccalaureate καθώς και τα δύο απευθύνονται σε παιδιά οικογενειών από διαφορετικές χώρες (Gray: 2003).

Η αρχική σύλληψη του ΙΒ αφορούσε τη 'δημιουργία ενός διεθνούς συστήματος εισαγωγικών εξετάσεων για το πανεπιστήμιο που θα μπορούσε να υλοποιηθεί και να αναγνωριστεί από όλες τις χώρες' (Peterson 1972). Η δημιουργία του συνδέεται άμεσα με τις συνθήκες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα Διεθνή Σχολεία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ειδικότερα, πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των όρων υλοποίησης ενός Διεθνούς Απολυτηρίου έπαιξαν η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί του Διεθνούς Σχολείου της Γενεύης διαβλέποντας τα προβλήματα της εκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικές εθνότητες τους οποίους προετοίμαζαν για εισαγωγικές εξετάσεις σε διαφορετικές χώρες. Επρόκειτο για ιδιαίτερα δαπανηρή διαδικασία η οποία οδηγούσε στον διαχωρισμό των μαθητών σε εθνοτικές ομάδες μέσα στο πλαίσιο του διεθνούς σχολείου.

2.1. Η ίδρυση του ΙΒΟ και η παγκόσμια διαχείριση του προγράμματος

Προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατάλληλοι όροι κατανόησης του ρόλου, της δράσης και της σημασίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε μια σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με τη θεσμική διαμόρφωση και εξέλιξη του οργανισμού που το διαχειρίζεται και του οποίου αποτέλεσε γενεσιουργό αίτιο.

Ο International Baccalaureate Organization είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 1967. Ο αρχικός του στόχος ήταν να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που μετακινούνταν διεθνώς, με τη δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος και ενός διπλώματος τα οποία θα αναγνωρίζονταν από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως. Αποτελεί τη θεσμική αποκρυστάλλωση μιας σειράς προσπαθειών που ξεκινούν με την ίδρυση της Οργάνωσης των Διεθνών Σχολείων [International Schools Association-ISA] και της Κοινοπραξίας Εξετάσεων των Διεθνών Σχολείων [International Schools Examination Syndicate-ISES] στις αρχές της δεκαετίας του 1960.

Το 1968 η Γενεύη ορίζεται ως διοικητική βάση και έδρα του οργανισμού, προκειμένου αυτός να φέρει σε πέρας μια σειρά εκπαιδευτικών ζητημάτων αλλά και να μπορέσει να ασχοληθεί αποτελεσματικά με θέματα που σχετίζονταν με την προβολή του νέου θεσμού, τη χρηματοδότησή του και τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών του πόρων. Αν και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η διεξαγωγή και εποπτεία των εξετάσεων παρέμειναν στην έδρα του οργανισμού, στα μέσα της δεκαετίας του 1970 άρχισε μια διαδικασία αποκέντρωσης των διοικητικών διαδικασιών, με την ίδρυση του Περιφερειακού Γραφείου της Νέας Υόρκης. Το 1980 ιδρύθηκαν σχεδόν ταυτόχρονα Περιφερειακά Γραφεία στο Μπουένος Άιρες (για τη Λατινική Αμερική), στη Σιγκαπούρη (για την Ασία) και στο Λονδίνο (για την Αφρική, την Ευρώπη και τη Μέση Ανατολή). Αυτή η αποκέντρωση βοήθησε στην ενδυνάμωση του IBO και δημιούργησε καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας με τα σχολεία στα διάφορα μέρη του πλανήτη (Hill 2002: 199).

Τα τέσσερα αυτά περιφερειακά γραφεία (βλ. Πίνακας 1) αποτέλεσαν βασικούς πυλώνες στην παγκόσμια διαχείριση του προγράμματος και στην εξέλιξη του οργανισμού: αναλάμβαναν στις περιοχές ευθύνης τους δραστηριότητες που σχετίζονταν με την πιστοποίηση των σχολείων που επιθυμούσαν να προσφέρουν το πρόγραμμα του IB, τη δημιουργία δεσμών συνεχούς συνεργασίας με τα σχολεία αυτά,² την προβολή [marketing] του θεσμού και προώθηση των προγραμμάτων του στις αντίστοιχες περιοχές.

Πίνακας 1
Τα Περιφερειακά Γραφεία του IBO με το ποσοστό προγραμμάτων
ανά περιοχή

Περιφερειακά Γραφεία	Περιοχές	Ποσοστό
IBAEM	IBO - Africa/Europe/Middle East	27%
IBAP	IBO - Asia - Pacific	13%
IBLA	IBO - Latin America	11%
IBNA	IBO - North America	49%
	Σύνολο	100%

Πηγή: International Baccalaureate Organization.

Σήμερα, ο οργανισμός διοικείται από εκλεγμένο Συμβούλιο το οποίο στο σύνολό του αποτελείται από εθελοντές οι οποίοι μαζί με τον Γενικό Διευθυντή του Οργανισμού αποτελούν το βασικό όργανο διοίκησης και λήψης αποφάσεων. Ο IBO δίνει την άδεια λειτουργίας του προγράμματος σε σχολεία ύστερα από συγκεκριμένες διαδικασίες, ελέγχει και εποπτεύει τα μαθήματα, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις εξετάσεις και τους μαθητές. Τα έσοδα του οργανισμού προέρχονται κατά κύριο λόγο (σε ποσοστό 80%) από τα δικαιώματα εγγραφής και έγκρισης που καταβάλλουν τα σχολεία και από τα διδάκτρα των μαθητών, ενώ ένα 20% των εσόδων προκύπτει από συνεισφορές-χορηγίες προσώπων και οργανισμών.³

Βασικό στάδιο στην εξέλιξη του οργανισμού αποτέλεσε η δημιουργία, πέρα από το International Baccalaureate, δύο ακόμη εκπαιδευτικών προϊόντων που απευθύνονται σε μαθητές αντίστοιχων ηλικιών: το Middle Year Programme [MYP], που εγκαινιάστηκε το 1994, και προσφέρει ένα πλαίσιο σπουδών για τους μαθητές ηλικίας 11 έως 16, και το Primary Years Programme [PYP], που εγκαινιάστηκε το 1997, και αφορά μαθητές ηλικίας 3 έως 11 ετών. (Για την καλύτερη κατανόηση της δομής και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του IBO, βλ. τον Πίνακα 2 όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα εκπαιδευτικά του προϊόντα).

Πίνακας 2
Τα εκπαιδευτικά προϊόντα του IBO (2005)

Τίτλος προγράμματος	Αφορά	Βασικά χαρακτηριστικά
Primary Years Programme	μαθητές 3-11 ετών	Η διδασκαλία μπορεί να γίνει στα αγγλικά, στα γαλλικά ή στα ισπανικά
	259 σχολεία	Το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνεται γύρω από 6 διεπιστημονικές θεματικές
Middle Years Programme	μαθητές 11-16	Η διδασκαλία μπορεί να γίνει στα αγγλικά, στα γαλλικά, στα ισπανικά και στα κινέζικα
	491 σχολεία	Έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα - περιλαμβάνει όλα τα βασικά γνωστικά αντικείμενα- και σημαντική ευελιξία λειτουργεί συμπληρωματικά και προς τα αντίστοιχα εθνικά προγράμματα

Τίτλος προγράμματος	Αφορά	Βασικά χαρακτηριστικά
Diploma Programme	μαθητές 16-19 ετών	Η διδασκαλία μπορεί να γίνει στα αγγλικά, στα γαλλικά και στα ισπανικά
	1373 σχολεία	Οργανώνεται γύρω από 6 θεματικές, περιλαμβάνει μια εργασία 4.000 λέξεων και το μάθημα της Θεωρίας της Γνώσης (που συνδέει τα γνωστικά αντικείμενα των 6 θεματικών). Βασικό κομμάτι του είναι μια σειρά κοινωνικών δραστηριοτήτων (CAS: Creativity, Action, Service) στις οποίες ο μαθητής εμπλέκεται υποχρεωτικά
		Οι εξετάσεις διενεργούνται 2 φορές τον χρόνο (Νοέμβριο ή Μάιο)

Πηγή: IBO 2006 (επεξεργασία της γράφουσας).

Με τη δημιουργία των δύο αυτών προγραμμάτων, που καλύπτουν πλέον, μαζί με το International Baccalaureate, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγκών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο IBO επιτυγχάνει να παρέχει μια ολοκληρωμένη πρόταση διεθνούς εκπαίδευσης με συνέχεια και συνοχή. Η μορφή αυτής της εκπαίδευσης τόσο ως προς τους στόχους όσο και τη λειτουργία της, διαφοροποιείται σημαντικά από ό,τι έχουμε συνηθίσει να αναγνωρίζουμε ως εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Για πρώτη φορά ένας οργανισμός, που δεν είναι το αποτέλεσμα εθνικών και κρατικών επιδιώξεων και συμφωνιών (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΗΕ κ.λπ.) παρέχει ένα ολοκληρωμένο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε παγκόσμιο επίπεδο, ξεπερνώντας ακόμη και τους αρχικούς του στόχους – δηλαδή να ανταποκριθεί στις ανάγκες συγκεκριμένων οικογενειών που μετακινούνταν διεθνώς–, συμβάλλοντας έτσι στη μετατροπή της διεθνούς εκπαίδευσης από σημαντικό κομμάτι των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων για την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας των ανθρώπων και των λαών, σε αυτόνομο (μη εθνικό ή κρατικό) εκπαιδευτικό χώρο σε παγκόσμιο επίπεδο.

2.2. Η δομή του αναλυτικού προγράμματος

Χωρίς να μπούμε σε λεπτομέρειες, καθώς δεν συγκαταλέγεται στους στόχους μας να παρουσιάσουμε εκτενώς τους άξονες του αναλυτικού προ-

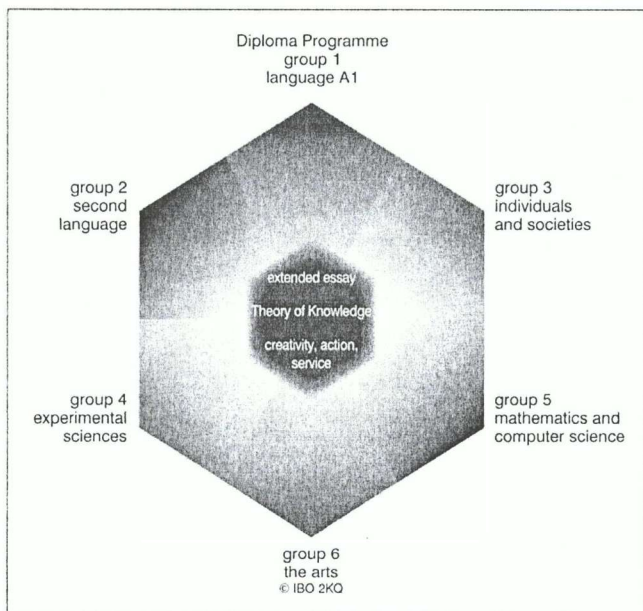
γράμματος της παιδαγωγικής μεθόδου που προσπαθούμε να διερευνήσουμε, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε σε ορισμένες ιδιότητές της που τη διακρίνουν σημαντικά από τις εκπαιδευτικές παραδόσεις των διαφόρων κρατών.

Πιο ειδικά, το International Baccalaureate [IB Diploma Programme] είναι ένα αυστηρό ακαδημαϊκό πρόγραμμα εισαγωγής στο πανεπιστήμιο για μαθητές ηλικίας 16 έως 19 ετών. Αποτελείται από διετές αναλυτικό πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα σε όσους το παρακολούθησαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις εισαγωγής σε ανώτατα ιδρύματα –ανάμεσα τους, τα πλέον γνωστά και διάσημα πανεπιστήμια της Αγγλίας και των ΗΠΑ– σε πολλές χώρες. Το πρόγραμμα, όπως ήδη αναφέραμε, προσφέρεται μόνον από σχολεία που έχουν πιστοποιηθεί από τον IBO σε τρεις γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά και ισπανικά.⁴

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του IB –που συχνά παρουσιάζεται ως ένα εξάγωνο (βλ. Γράφημα 1)– περιλαμβάνει μια σειρά από ειδικά χαρακτηριστικά που προωθούν μια ολιστική παιδαγωγική. Οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν μέσα από μια σειρά από γνωστικά αντικείμενα. Πιο ειδικά, οι μαθητές οφείλουν να επιλέξουν μαθήματα που ανήκουν αντίστοιχα σε έξι κύκλους γνωστικών αντικειμένων⁵ από τους οποίους πρέπει να γίνει υποχρεωτική επιλογή ενός ή περισσότερων μαθημάτων. Παράλληλα, κάθε μάθημα χωρίζεται σε 2 επίπεδα εμβάθυνσης, το βασικό και το υψηλό, και ο μαθητής πρέπει να διαλέξει τρία μαθήματα από κάθε επίπεδο.

Ανάμεσα στα πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά και κεντρικό σημείο του αναλυτικού προγράμματος είναι το μάθημα της Θεωρίας της Γνώσης [TOK-Theory of Knowledge]. Πρόκειται για διεπιστημονικό μάθημα με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού της γνώσης και της εμπειρίας εντός και εκτός της τάξης, ενθαρρύνοντας τη διερώτηση πάνω στα ίδια τα θεμέλια της γνώσης διδάσκεται ως μέρος του συνολικού προγράμματος και όχι ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό είναι μια σειρά δραστηριοτήτων εκτός τάξης [CAS-Creativity, Action, Service] οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια των ευαισθησιών των μαθητών με τον έξω κόσμο μέσα από την ενθάρρυνση της συμμετοχής σε αθλητικές, κοινωνικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με την προώθηση των ατομικών ταλέντων, την ανάπτυξη της επίγνωσης πάνω σε κοινωνικά θέματα

Γράφημα 1:
Η δομή του αναλυτικού προγράμματος
του International Baccalaureate



ΠΗΓΗ: IBO 2006.

και την ικανότητα συνεργασίας με άλλους. Τέλος, βασικό στοιχείο του προγράμματος είναι η Εκτεταμένη Εργασία [Extended Essay]. Πρόκειται για εργασία 4.000 λέξεων σε ένα θέμα επιλογής του μαθητή από τη σειρά των αντικειμένων που προσφέρει το IB την οποία ο μαθητής συγγράφει στο τέλος της φοίτησής του. Η τελική βαθμολογία εξάγεται κατά 20% από τις σχολικές επιδόσεις και κατά 80% από τις εξετάσεις στις οποίες τα μαθήματα βαθμολογούνται με άριστα το 7. Το διεθνές απολυτήριο εκδίδεται

εφόσον ο μαθητής συγκεντρώσει τουλάχιστον 24 μονάδες, με άριστα το 42 (το οποίο μπορεί να φτάσει το 45 με τις 3 μονάδες bonus από τη γραπτή εργασία).⁶

Αυτό που αξίζει να επισημάνουμε είναι ότι το International Baccalaureate δεν ακολουθεί το εκπαιδευτικό πρότυπο κάποιας χώρας. Ο βασικός κορμός του προγράμματος και οι εξετάσεις είναι κοινές για τα όλα τα εγκεκριμένα προγράμματα IB που υλοποιούνται παγκοσμίως. Είναι λοιπόν δυνατόν να υποστηρίξουμε ότι μέρος της πρωτοτυπίας του προγράμματος συνίσταται τόσο στην διοικητική όσο και την εκπαιδευτική του αυτοτέλεια από εθνικά και κρατικά πλαίσια. Αρκετοί μελετητές, ωστόσο, ακριβώς λόγω της δομής του προγράμματος που είναι ίδια σε όποιο σημείο του πλανήτη και αν εφαρμόζεται, και κυρίως λόγω της σχεδόν αποκλειστικής χρήσης της αγγλικής γλώσσας σε ποσοστό 90% στη διδασκαλία των μαθημάτων, έχουν οδηγηθεί στην άποψη ότι αυτή η εκπαιδευτική ομοιομορφία και ομοιογένεια έχουν σοβαρές επιπτώσεις στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες⁷ των μαθητών επισημαίνοντας ότι υποκρύπτεται ο κίνδυνος αποεθνικοποίησης και πολιτισμικής αφομοίωσης στα δυτικά πρότυπα, με το πρόσχημα της διεθνοποίησης.

2.3. Η εξέλιξη του προγράμματος

Μια βασική παράμετρος του προγράμματος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι αυτή που αφορά την εξέλιξη του αριθμού των μαθητών που παρακολουθούν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και των αποφοίτων του. Πιο ειδικά, το 2005 οι υποψήφιοι για το IB ανέρχονταν σε 31.707 παγκοσμίως έναντι 19.655 το 2001. Μέσα λοιπόν σε μια πενταετία παρατηρούμε σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών αλλά και του αριθμού των εγκεκριμένων προγραμμάτων (όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η αύξηση των προγραμμάτων την τελευταία πενταετία).

Η επέκταση των πολυεθνικών εταιρειών, η αύξηση του αριθμού αλλά και της δράσης των διεθνών οργανισμών, η αύξηση του αριθμού των οικογενειών που μετακινούνται διεθνώς, η αναγνώριση μιας σειρά πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, η ανάγκη για μεγαλύτερη κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος και των αλληλεπιδράσεών του αλλά και μια σειρά από κοινωνικές και οικογενειακές στρατηγικές που αναπτύσσονται εντός του πε-

δίου της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι συνδέονται άμεσα με την αριθμητική εξέλιξη του International Baccalaureate και των ανθρώπων που το επιλέγουν. Σύμφωνα με υπολογισμούς του IBO οι απόφοιτοι του IB εκτιμώνται γύρω στους 600.000, ενώ μαζί με τους σημερινούς μαθητές, τους γονείς, τα στελέχη, τους υπαλλήλους και τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν μια κοινωνία 1,6 εκατομμυρίων ατόμων (IBO 2007: 6)

Πίνακας 3

Εξέλιξη του αριθμού των εγκεκριμένων προγραμμάτων (παγκοσμίως)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Diploma	1002	1060	1120	1228	1347	1489
MYP	197	225	254	302	334	517
PYP	71	97	134	193	245	315
Σύνολο	1270	1382	1508	1723	1926	2321

Πηγή: IBO 2005.

Σήμερα 1.925 σχολεία σε 124 χώρες στον κόσμο υλοποιούν συνολικά 2.321 προγράμματα. Σύμφωνα με στοιχεία του οργανισμού, το 73% των προγραμμάτων βρίσκεται σε χώρες με πολύ υψηλά εισοδήματα ενώ το 13% σε χώρες με μεσαία εισοδήματα -η κατάταξη των χωρών προέρχεται από τα στοιχεία της Παγκόσμιας Τράπεζας [IBO 2007: 6]-, ενώ το 75% των προγραμμάτων βρίσκεται σε χώρες του δυτικού πολιτισμού. (Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι 10 χώρες με τα περισσότερα προγράμματα IB στον κόσμο).

Πίνακας 4

Οι 10 χώρες με τα περισσότερα προγράμματα IB

	Χώρα	Αριθμός Σχολείων	Είδος προγράμματος		
			PYP	MYP	DP
1	ΗΠΑ	684	72	168	522
2	Καναδάς	225	21	118	102
3	Αυστραλία	93	25	44	43
4	Ην. Βασίλειο	89	4	6	87

	Χώρα	Αριθμός Σχολείων	Είδος προγράμματος		
			PYP	MYP	DP
5	Μεξικό	58	26	13	39
6	Αργεντινή	43	6	6	42
7	Ισπανία	36	2	6	35
8	Ινδία	32	5	4	30
9	Σουηδία	32	5	7	28
10	Κίνα	31	6	6	25
	Σύνολο 10 χωρών	1323	172	378	953
	Σύνολο χωρών	2321	315	517	1489
	% των 10 χωρών	57%	55%	73%	64%

Πηγή: IBO 2006 (επεξεργασία της γράφουσας).

2.4. Η εφαρμογή του *International Baccalaureate* στην Ελλάδα

Όπως είναι αναμενόμενο, η ευελιξία που διαθέτουν στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων οι ιδιωτικές εκπαιδευτικές μονάδες, ευνοεί την υιοθέτηση και την ενσωμάτωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το *International Baccalaureate*. Η ανάγκη να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές στρατηγικές συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας – κυρίως μεσοαστικών και αστικών – για τα οποία οι σπουδές στο εξωτερικό αποτελούν βασικό τμήμα των διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής (βλ. Panayotopoulos 1995, 1998) από κοινού με τη σταδιακή διεθνή αναγνώριση και καταξίωση του IB από την εκπαιδευτική κοινότητα, οδήγησε, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, στην επιτάχυνση του ρυθμού απόκτησης δικαιώματος υλοποίησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων που εξετάζουμε από ελληνικά ιδιωτικά σχολεία και από Διεθνή Σχολεία που βρίσκονται στη χώρα μας. Σήμερα, 13 σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης προσφέρουν το *International Baccalaureate*, δίνοντας τη δυνατότητα στους αποφοίτους τους να εισαχθούν με βάση τη βαθμολογία τους⁸ σε μια σειρά από πανεπιστήμια του εξωτερικού, κατά κύριο λόγο της Αγγλίας

και των ΗΠΑ, χωρίς να αποκλείονται και οι άλλοι προορισμοί, όπως η Γαλλία. (Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται αναλυτικά τα ιδιωτικά σχολεία που έχουν συμπεριλάβει στα εκπαιδευτικά τους προϊόντα το IB, τα είδη των προγραμμάτων που αυτά έχουν, τη γλώσσα διδασκαλίας και το έτος πιστοποίησης από τον IBO).

Πίνακας 5:
Προγράμματα του IBO σε ελληνικά ιδιωτικά σχολεία

	Όνομα Σχολείου	Νομός	Είδος προγράμματος			Γλώσσα διδ/λίας	Έτος πιστοποίησης
			PYP	MYP	DP		
1	American Community School	Αττική	*	*	*	αγγλικά	1976
2	Anatolia College	Θεσ/κη			*	αγγλικά	1997
3	Campion School	Αττική			*	αγγλικά	2000
4	Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα	Αττική			*	αγγλικά	1994
5	Εκπαιδευτήρια Δούκα	Αττική			*	αγγλικά	2001
6	Κολέγιο Ψυχικού-HAEF	Αττική			*	αγγλικά	1996
7	I.M. Παναγιωτόπουλος	Αττική			*	αγγλικά	1996
8	TASIS-International School of Athens	Αττική	*	*	*	αγγλικά	2000
9	Σχολή Μωραΐτη	Αττική			*	αγγλικά	1984
10	Εκπαιδευτήρια Νέα Γενιά -Ζηρίδη	Αττική			*	αγγλικά	2006
11	Pinewood Schools	Θεσ/κη			*	αγγλικά	1999
12	St. Catherine British Embassy	Αττική			*	αγγλικά	2002
13	Εκπαιδευτήρια Γείτονα	Αττική			*	αγγλικά	1995

Πηγή: IBO 2006 (επεξεργασία της γράφουσας).

Το 1984 η Σχολή Μωραΐτη ήταν το πρώτο ιδιωτικό σχολείο που πρόσφερε στους έλληνες μαθητές τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το International Baccalaureate. Σύμφωνα με τα στοιχεία του IBO, μια δεκαετία

νωρίτερα, το 1976, το American Community School-ACS ήταν το πρώτο διεθνές σχολείο στην Ελλάδα που γινόταν μέλος της παγκόσμιας κοινότητας των σχολείων [IB World Schools] που πρόσφεραν το IB.

Στα μέσα τη δεκαετίας του 1990, το ελληνικό κράτος, ανταποκρινόμενο στο αίτημα μιας σειράς ιδιωτικών σχολείων και αποφοίτων, παρόλες τις αντιδράσεις σημαντικού μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναγνώρισε το International Baccalaureate ως ισότιμο του ελληνικού Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου. Η κριτική που αναπτύχθηκε την περίοδο εκείνη από εκπροσώπους των εκπαιδευτικών στα δημόσια [ΟΛΜΕ] και τα ιδιωτικά σχολεία [ΟΙΕΛΕ] κινήθηκε πάνω σε δύο βασικούς άξονες: ο ένας περιλάμβανε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονταν με την ισοτιμία του IB με το ελληνικό απολυτήριο αλλά και στις διαδικασίες εισαγωγής των αποφοίτων του στα ελληνικά δημόσια πανεπιστήμια, και ο δεύτερος κυρίως ιδεολογικά και κοινωνικά ζητήματα καθώς το ελληνικό IB εμφανιζόταν ως 'ξενόγλωσσο φροντιστήριο για εισαγωγή στα αγγλόφωνα πανεπιστήμια' (Παπαματθαίου 2000: Α55).

Ο νόμος 2327 του 1995⁹ προσπάθησε να ανταποκριθεί σε κάποια από τα ζητήματα που ανέκυψαν με τη λειτουργία του International Baccalaureate στην Ελλάδα. Πιο ειδικά, το IB αναγνωριζόταν ως ισότιμο με το ελληνικό απολυτήριο Λυκείου με την προϋπόθεση ότι οι έλληνες μαθητές θα παρακολουθούσαν και θα εξετάζονταν στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας των αντίστοιχων τάξεων κατά το πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων. Η διδασκαλία σε αυτά τα μαθήματα θα γινόταν στην ελληνική σε αντίθεση με το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα που γινόταν στην αγγλική. Επίσης, όσοι απόφοιτοι του International Baccalaureate επιδιώκαν μια θέση στα ελληνικά πανεπιστήμια έπρεπε να λάβουν μέρος στις εξετάσεις για το απολυτήριο του ενιαίου λυκείου της Γ' Λυκείου που διεξάγονται από το ΥΠΕΠΘ.¹⁰ Ως το 1995, ο έλληνας μαθητής που είχε τίτλο International Baccalaureate ήταν σαν να μην είχε απολυτήριο και δεν είχε τη δυνατότητα να λάβει μέρος στις Γενικές Εξετάσεις. Ο τότε υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου για να εξισορροπήσει τα πράγματα και να κατευνάσει τις αντιδράσεις, είχε περιλάβει στο σχετικό νομοθέτημα και μια διάταξη που έλεγε ότι τμήματα International Baccalaureate μπορούν να λειτουργήσουν και σε δημόσια σχολεία εάν το συναποφάσιζαν διδάσκοντες, διεύθυνση και γονείς (Μπίτσικας 1998).

Τα τελευταία χρόνια ο θεσμός του Διεθνούς Απολυτηρίου επανέρχεται στον δημόσιο διάλογο για τα εκπαιδευτικά θέματα, σε μια προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτική πρόταση στην αποκαλούμενη 'κρίση'¹¹ που παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Ενάγγελος Βενιζέλος σε άρθρο του στην *Ελευθεροτυπία*, διατυπώνει την άποψή του ως εξής:

ένα τετραετές Γυμνάσιο και ένα διετές κολεγιακό Λύκειο, κατά το πρότυπο του Διεθνούς Απολυτηρίου, είναι μια λύση που διασφαλίζει το ενδιαφέρον των παιδιών για το Λύκειο, απουσνδέει το Λύκειο από το άγχος των εισαγωγικών εξετάσεων στα πανεπιστήμια και δίνει ουσιαστικό περιεχόμενο στις λυκειακές σπουδές (Βενιζέλος, 2007: 157).

Φαίνεται ότι ζητήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το Διεθνές Απολυτήριο θα απασχολήσουν –αν δεν απασχολούν ήδη– σημαντικό μέρος των συζητήσεων για τα εκπαιδευτικά πράγματα στη χώρα μας.

3. Η προϊστορία του IB: η διεθνής εκπαίδευση πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Οι εννοιολογικές απεικονίσεις του όρου *διεθνής εκπαίδευση*, που χρησιμοποιείται συστηματικά από την επιστημονική κοινότητα ήδη από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό αδύναμες και ελλιπείς. Τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτόν τον φιλόδοξο αλλά νεφελώδη όρο είναι συνυφασμένα με τους πολλαπλούς και συχνά ασαφείς συσχετισμούς του με διάφορα είδη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ένα σύνολο από όρους έχει χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους εξής: διεθνείς σπουδές, διεθνή προγράμματα, παγκόσμια εκπαίδευση, διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, διεθνείς προοπτικές ή κατευθύνσεις στην εκπαίδευση κ.ο.κ.. Είναι απαραίτητο λοιπόν, προτού προχωρήσουμε στη διερεύνηση των ιστορικών και κοινωνικών όρων ανάδειξης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος όπως το *International Baccalaureate*, να αναφερθούμε, έστω και συνοπτικά, τόσο στον επιστημονικό χώρο εντός του οποίου κατά κύριο λόγο γίνεται η μελέτη του –αυτόν της 'διεθνούς εκπαίδευσης'– όσο και στις εκπαιδευτικές συνθήκες που ευνόησαν τη δημιουργία του.

3.1. Το εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης της Διεθνούς Εκπαίδευσης

Στις μέρες μας, μια σειρά από επιστημονικές μελέτες έχουν προσπαθήσει να περιγράψουν συστηματικά τη διεθνή εκπαίδευση και να αποδώσουν, τόσο ως προς τους στόχους όσο και ως προς το περιεχόμενό της, έναν περιεκτικό ορισμό. Οι περισσότερες από αυτές φαίνεται να συμφωνούν ότι η 'διεθνής εκπαίδευση' είναι δυνατόν να ιδωθεί ως ένας τρόπος οξυδερκούς και ανοικτής θέασης των διεθνών ζητημάτων άμεσα συνδεδεμένης με τη διεθνή κατανόηση και την ταυτότητα του 'πολίτη του κόσμου'. Ειδικότερα, ο T. Husen, στη *Διεθνή Εγκυκλοπαίδεια της Εκπαίδευσης*, επισημαίνει ότι

η διεθνής εκπαίδευση αναφέρεται τόσο ως προς τους αντικειμενικούς σκοπούς της όσο και ως προς το περιεχόμενο της σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές επιδιώξεις, αλλά και στη θεσμοποίηση αυτών των επιδιώξεων.

Και συνεχίζει εξειδικεύοντας στους στόχους της 'ως προσπάθεια να αυξηθεί η πληροφόρηση των μαθητών και να προωθηθεί ο στοχασμός και η έρευνα σε παγκόσμια ζητήματα' (Husen 1994: 2972)

Στον χώρο των παιδαγωγικών επιστημών παρατηρείται μακρόχρονη χρήση του όρου *διεθνής εκπαίδευση* με τον οποίο επιδιώκεται αφενός να τεθούν τα όρια της συγκριτικής παιδαγωγικής, αφετέρου να αναδειχθεί η ανάγκη ανανέωσης των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων με την εισαγωγή ειδικών μαθημάτων και κατάλληλων εκπαιδευτικών ενεργειών στα ήδη υπάρχοντα, προκειμένου να δοθεί έμφαση στη σημασία της αμοιβαίας κατανόησης και αλληλεξάρτησης των λαών και να προωθηθούν οι ιδέες της παγκόσμιας ειρήνης και συνεννόησης

3.2. Σύντομη επισκόπηση της Διεθνούς Εκπαίδευσης μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Ο 19^{ος} αιώνας σηματοδοτήθηκε από την ανάπτυξη των εθνικών συστημάτων δημόσιας εκπαίδευσης. Το κυρίαρχο μοντέλο ήταν αυτό της προαγωγής των συμφερόντων των εθνικών κρατών. Οι πρωτοπόροι της διεθνούς εκπαίδευσης, που υπερασπιζόνταν την αφοσίωση στο ανθρώπινο είδος και όχι στις τοπικές εξουσίες, βρίσκονταν στην αντίπερα όχθη ενός σκληρικού που χαρακτηριζόταν από επιθετικό εθνικισμό.¹² Οι άνθρωποι αυτοί πρόβαλαν την άποψη ότι

στον αντίποδα της μαζικής εκπαίδευσης για τον πατριωτισμό, το σχολείο θα μπορούσε να είναι ένας ικανός φορέας για την προώθηση μιας εκπαίδευσης πέρα από τα εθνικά όρια (Scaulon 1960: 3-4).

Αν και, κατά κύριο λόγο, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αρχίζουμε να βλέπουμε στη βιβλιογραφία σημαντικές προσπάθειες για τον προσδιορισμό του εννοιολογικού πλαισίου της διεθνούς εκπαίδευσης, απόπειρες εννοιολόγησης αλλά και ανάδειξης της σημασίας της συναντάμε ήδη από τον 16^ο αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, ο επίσκοπος John Ammos Commenius (1592-1670) που αποκαλείται και 'δάσκαλος των εθνών' συγκαταλέγεται στις πρωταρχικές μορφές της διεθνούς εκπαίδευσης. Πρότεινε την ίδρυση ενός Κολεγίου των Σοφών [Pansophic College] που θα μόρφωνε άνδρες από όλα τα έθνη οι οποίοι θα συγκεντρώνονταν και θα συνένωναν την υπάρχουσα γνώση προς μια 'διεθνή κατανόηση'. Η επόμενη σημαντική προσωπικότητα στα ζητήματα που αφορούν τη διεθνή εκπαίδευση εμφανίζεται τον 18^ο αιώνα. Πρόκειται για τον Marc-Antoine Jullien (1775-1848) ο οποίος πρότεινε τη δημιουργία μιας ειδικής επιτροπής για την εκπαίδευση [Commission Speciale d'Education] με στόχο τη συλλογή πληροφοριών για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε όλη την Ευρώπη.¹³ Το 1900 ο Franz Kemény δημοσίευσε στη Βουδαπέστη ένα φυλλάδιο με τον τίτλο *Entwurf einer Internationalen Gesamt-Akademie: Weltakademie* ζητώντας τη σύγκληση ενός παγκόσμιου εκπαιδευτικού οργανισμού και προτείνοντας τις έξι περιοχές στις οποίες θα μπορούσε να αναπτυχθεί κατά τη γνώμη του η διεθνής εκπαίδευση. Οι περιοχές αυτές περιλάμβαναν:

1. τη συστηματική μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων στις διάφορες χώρες
2. τη δημιουργία διεθνούς forum για τους εκπαιδευτικούς
3. τη διαμόρφωση διεθνών κανονισμών για τους οργανισμούς και τις δομές εκπαίδευσης
4. την εισαγωγή της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων βασισμένη στις δυτικές δημοκρατικές αρχές
5. την προσπάθεια για τον έλεγχο της ξενοφοβίας και των ακραίων εθνικισμών (ειδικά στα διδακτικά βιβλία), και τέλος,
6. την επισήμανση της ανάγκης να ξεριζωθούν οι ακραίες προκαταλήψεις.

Το 1914 ο Kemeny εμπλούτισε αυτούς τους έξι τομείς ενδιαφέροντος – στο ίδιο πάντοτε πνεύμα– με τη συμπεριληψη και του ενδιαφέροντος για τον ‘πολιτισμικό διεθνισμό’. Αν και στις απόψεις του Kemeny βρίσκουμε σημαντικά δείγματα των πρωταρχικών εννοιολογικών μοντέλων για τη διεθνή εκπαίδευση, οι ιδέες του φαίνεται να μην πήραν πρακτικό χαρακτήρα για δεκαετίες (Sylvester 2002: 99-101).

3.3. Οι πρώτοι διεθνείς εκπαιδευτικοί οργανισμοί: ο ρόλος και η σημασία τους

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, η επέκταση του κράτους ως κυρίαρχου πολιτικού μορφώματος είχε ως συνέπεια τη δημιουργία εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτή ακριβώς η ισχυροποίηση των εθνικών κρατών φαίνεται να αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στην ανάπτυξη και θεσμοποίηση ζητημάτων που σχετιζόνταν με τη διεθνή εκπαίδευση. Πιο ειδικά, την περίοδο εκείνη παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των εμπορικών και επαγγελματικών διεθνών συσκέψεων και οργανισμών.¹⁴ Παράλληλα ιδρύεται μια σειρά γραφείων και υπηρεσιών με αντικείμενο τη μελέτη ζητημάτων γενικού ανθρώπινου ενδιαφέροντος που χαρακτηρίζεται από μια ‘οικουμενική ματιά’. Σε μια από αυτές τις διεθνείς εκθέσεις στο Σικάγο πραγματοποιείται το 1893 το Παγκόσμιο Συνέδριο Εκπαίδευσης [World Congress of Education] που αποτελεί τη σημαντικότερη εμφάνιση της ‘διεθνούς εκπαίδευσης’ μέχρι εκείνη την εποχή. Οι χώρες που έλαβαν μέρος ήταν η Αγγλία, η Ρωσία, η Γερμανία, η Αυστροουγγαρία, η Ιταλία, η Ισπανία, η Σουηδία, η Δανία, η Ελβετία, η Γαλλία, η Ιαπωνία, η Αυστραλία, η Καναδάς, η Χιλή, η Ουρουγουάη και οι ΗΠΑ. Την εποχή εκείνη, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, η οπτική πολλών εκπαιδευτικών της Δύσης του τέλους του 19^{ου} αιώνα, υπήρξε ιδεαλιστική συγχρόνως και ουτοπική, χωρίς τον πρακτικό στοχασμό όπως προέκυψε αργότερα, το 1927, με την ίδρυση της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Οργανώσεων [World Federation of Education Associations] και το 1929 με την ίδρυση του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης [International Bureau of Education] (Sylvester 2002: 97-99). Σύμφωνα με τα κείμενα του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης¹⁵ ο στόχος του ήταν να συμβάλει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των διεθνών σχέσεων μέσα από τον χώρο της εκπαίδευσης,

δηλαδή τόσο σε μια εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση όσο και για την αγωγή ειρήνης (ό.π.: 107-108).

Τον 20^ο αιώνα η ισχυροποίηση των εθνικών κρατών συνοδεύεται από την ίδρυση και την ανάπτυξη διεθνικών και παγκόσμιων οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Αυτοί οι οργανισμοί, ειδικά η UNESCO και πολλοί μη κυβερνητικοί οργανισμοί που συνεργάζονται μαζί της, δημιούργησαν ένα 'επίσημο κανονιστικό παγκόσμιο πλαίσιο' για τον διάλογο και την εφαρμογή εκπαιδευτικών ιδεών και τη θεσμοποίησή τους. Στις πολύ ευνοϊκές συνθήκες που δημιουργήθηκαν για τη διεθνή εκπαίδευση με τη δράση των διεθνών οργανισμών, θα πρέπει να προσθέσουμε και το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών επιστημών για τον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα (Boli 1996: 1-15).

3.4. Εμφάνιση και ανάπτυξη των Διεθνών Σχολείων [International Schools]

Βασική παράμετρος στην ανάπτυξη της διεθνούς εκπαίδευσης ήταν η ύπαρξη σειράς διεθνών σχολείων, που συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην ανάδειξη ενός προβληματισμού, τόσο πρακτικού όσο και ιδεαλιστικού, για τα εκπαιδευτικά πράγματα σε διεθνές επίπεδο. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να δούμε ορισμένα στοιχεία που αφορούν την ιστορία και την εξέλιξή τους. Εξειδικεύοντας λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι, σύμφωνα με τον R. Sylvester (2002: 101-105), το πρώτο διεθνές σχολείο, που ιδρύθηκε στο αποκορύφωμα της βικτοριανής εποχής, ήταν το Spring Grove School (1867-1889). Ακολούθως, το 1900, ιδρύθηκαν το Abbotsholme και το Bedales, που απέκτησαν διεθνή φήμη ειδικά στην ηπειρωτική Ευρώπη και αποτέλεσαν το παράδειγμα για αρκετά σχολεία στη Γερμανία, τη Γαλλία, τη Βέλγιο και την Ολλανδία. Ο Paul Geheed ίδρυσε το 1910 ένα διεθνές πειραματικό σχολείο στη Γερμανία, γνωστό ως Oldenwaldschule, όπου το 20% των μαθητών προέρχονταν από διάφορα μέρη της Ευρώπης. Οργάνωσε τους μαθητές σε αυτοσυγκροτούμενες οικογένειες όπου η εθνικότητα αποτελούσε συμπτωματικό και δευτερεύον, όχι ουσιαστικό χαρακτηριστικό. Γινόταν δηλαδή μια προσπάθεια για την εδραίωση μιας νέου είδους υπηκοότητας: αυτής του 'πολίτη του κόσμου'. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί του ιδρύματος ήταν αντίθετοι με την ανερχόμενη ναζιστική ιδεολογία και ο Geheed τράπηκε σε φυγή από τη Γερμανία. Το 1937 ίδρυσε στην Ελ-

βετία το Ecole d'Humanité. Τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα ιδρύθηκε επίσης το Διεθνές Σχολείο της Ειρήνης στη Βοστώνη που λειτουργεί μέχρι σήμερα ως Ίδρυμα για την Παγκόσμια Ειρήνη [World Peace Foundation]. Το 1921 ιδρύθηκε στην Δανία το International Folk (Peoples) High School. Τα μαθήματα ήταν σχετικά με τις διεθνείς σχέσεις, τις γλώσσες, την κοινωνική ψυχολογία και τη διεθνή τάξη. Το 1938 ιδρύθηκε και το College Cevenol στην κεντρική Γαλλία.

Παραδοσιακά, πάντως, ως το 'πρώτο' διεθνές σχολείο αναγνωρίζεται αυτό που ιδρύθηκε από μια ομάδα γονέων το 1924 στη Γενεύη γνωστό ως Ecolint [International School of Geneva]. Όπως επισημαίνεται ο αντικειμενικός σκοπός του ήταν να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες μιας διεθνούς κοινότητας που υπήρχε στη Γενεύη και να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές θα ζούσαν και θα αναπτύσσονταν με ειλικρινή πίστη στον διεθνισμό. Ο μαθητικός πληθυσμός ήταν έτσι κι αλλιώς διεθνής: περιλάμβανε μαθητές από 16 εθνικότητες και δασκάλους από επτά. Προκειμένου να αναπτυχθεί η διεθνής κατανόηση δόθηκε έμφαση στις κοινωνικές επιστήμες για την επεξεργασία του σύγχρονου πολιτισμού ως συνθετικό αποτέλεσμα όλων των εθνών. Πάντως, πέρα από τη γνώση για τον κόσμο, το ενδιαφέρον για την παγκόσμια ειρήνη και την ανάδειξη του πολίτη του κόσμου, το σχολείο θα συνέβαλλε και στην προετοιμασία των μαθητών για τις διεθνείς εξετάσεις. Άλλα σχολεία που ιδρύθηκαν την ίδια περίοδο είναι το Διεθνές Σχολείο της Yokohama το 1924 και το Children's Community Workshop στο Bilthoven της Ολλανδίας από τον Kees Boeke το 1930.

Τα διεθνή σχολεία επέδρασαν καθοριστικά στην εξάπλωση της διεθνούς εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση των κατάλληλων όρων δημιουργίας διεθνών θεσμικών πλαισίων όπως αυτό του International Baccalaureate Organization και του International Baccalaureate που αρχικά κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων διεθνών ιδρυμάτων και να αποτελέσουν στη συνέχεια απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδρυση νέων αντίστοιχης πρακτικής και ιδεολογίας όπως τα United World Colleges, που θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

3.5. Η 'ψυχροπολεμική εποχή' και η ίδρυση των *United World Colleges*

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 υπήρχε η άποψη ότι η εκπαίδευση θα έσπαγε τα φράγματα των εθνικών προκαταλήψεων και θα προετοίμαζε τους νέους ανθρώπους για μια ζωή σε έναν αλληλεξαρτώμενο και αλληλένδετο κόσμο. Τα *United World Colleges* [UWC], από κοινού με τον IBO, επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη μορφή της εκπαίδευσης στο πλαίσιο που αναφέραμε καθώς τα δύο αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται άμεσα. Και τα δύο είναι προϊόντα διεθνών οργανισμών, πανεπιστημίων αλλά και διαφόρων ειδών θεσμών και ιδρυμάτων. Τα *United World Colleges* είναι μια αλυσίδα σχολείων όπου νέοι άνθρωποι από 120 χώρες με υποτροφία, ζουν και μαθαίνουν από κοινού ακολουθώντας το πρόγραμμα του *International Baccalaureate*.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε ειδικότερα στις συνθήκες και τα πρόσωπα που συνέβαλαν στη δημιουργία των *United World Colleges* και που, μαζί με άλλους παράγοντες (π.χ. τα διεθνή σχολεία και οι ανάγκες των μαθητών και των γονιών τους, το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά πράγματα στις παιδαγωγικές και κοινωνικές επιστήμες, τη σημαντική αύξηση του αριθμού και του ρόλου των διεθνών οργανισμών, την αύξηση των εμπορικών συναλλαγών) διαμόρφωσαν τους όρους και τις προϋποθέσεις για την θεμελίωση, εφαρμογή και επέκταση του *International Baccalaureate*. Το μεγαλύτερο μέρος των αναλύσεών μας προέρχεται από τα έργα του Alec Peterson.¹⁶ Ο Peterson έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την επέκταση του *International Baccalaureate* και για τον λόγο αυτό, τα στοιχεία που αυτός παρουσιάζει στα έργα του θεωρούνται ιδιαίτερα έγκυρα, και περιέχουν πολύ σημαντικές λεπτομέρειες.

Σύμφωνα λοιπόν με το *Schools across frontiers. The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges* του Peterson (2003), οι εκπαιδευτικοί στόχοι και προσανατολισμοί των δύο αυτών διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών εμπνεύστηκαν και καθορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τον Kurt Hahn. Ο Kurt Hahn, γερμανοεβραϊός παιδαγωγός που είχε λάβει μέρος στις διαπραγματεύσεις της ειρήνης μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, συγκρούστηκε ως διευθυντής σχολείου στο Salem με τις απόψεις του Hitler και οδηγήθηκε στη φυλακή. Αποφυλακίστηκε όμως με την παρέμβαση του άγγλου πρωθυπουργού Ramsay Macdonald, και εξορίστηκε στην Βρετανία. Εκεί ίδρυσε το *Gordonstoun School* -στο οποίο αρ-

γότερα εκπαιδεύτηκε και ο πρίγκιπας Κάρολος της Αγγλίας και πρόεδρος των United World Colleges- το κίνημα Outward Bound, το Βραβείο Duke of Edinburgh και τελικά τα United World Colleges.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο Kurt Hahn μπόρεσε να παρουσιάσει τις απόψεις του για την εκπαίδευση καταρχάς σε ένα διεθνές συνέδριο του NATO στη Bruges το 1957. Οι προσπάθειες του Hahn απέβλεπαν 'στην αλλαγή των στάσεων των νέων ανθρώπων με τέτοιο τρόπο που θα τους οδηγούσε στο να αλλάξουν και τις πράξεις τους'. Οι στάσεις που επιθυμούσε να αλλάξει ήταν οι εθνικές και φυλετικές προκαταλήψεις και οι αιτίες του πολέμου. Ως 'εκπαιδευτικό θεραπευτικό μέσο' για τις στάσεις αυτές, θεώρησε την

από κοινού εμπλοκή νέων ανθρώπων από διαφορετικά έθνη και πολιτισμούς σε ενεργές, κατάλληλες, ακόμα και προκλητικές διαδικασίες προσφοράς υπηρεσίας στους άλλους: σε ακαδημαϊκό επίπεδο θέτοντας σε δοκιμασία τη μνήμη και τη φαντασία, σε ομαδικό επίπεδο με την εξάσκηση και την αποδοχή ηγεσίας και καθοδήγησης, και σε ατομικό επίπεδο με την ενασχόληση του καθενός με το μεγάλο του πάθος (Peterson 2003: 2)

Οι απόψεις αυτές του Hahn άσκησαν επιρροή και ενσωματώθηκαν στη βασική δομή-σκελετό, δηλαδή στο πρόγραμμα σπουδών και στις εξετάσεις, του International Baccalaureate

Έναυσμα και κίνητρο για να ενσωματώσει ο Hahn το όραμά του σε ένα διεθνές σχολείο ήταν η φιλία του με τον πρώτο διοικητή του Κολεγίου Προσωπικού του NATO [NATO Staff College] τον στρατάρχη Sir Lawrence Darvall. Ο Hahn εντυπωσιάστηκε από το πώς ο Darvall πέτυχε να συνδέσει τους παλιούς εχθρούς -Γερμανούς, Αμερικανούς και Βρετανούς- σε ένα κολέγιο αφιερωμένο στην αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Από την άλλη ο Darvall ήταν ενθουσιασμένος από την ιδέα του Hahn να μεταφέρει τη συγκεκριμένη εμπειρία σε ένα διεθνές σχολείο ή κολέγιο. Ο Hahn είχε φίλους με επιρροή στην Αγγλία και προς τα τέλη της δεκαετίας του 1950 αυτός και Darvall άρχισαν να συγκεντρώνουν γύρω τους μια ομάδα ανθρώπων από τη βιομηχανία, τις τράπεζες, την πολιτική και την εκπαίδευση με στόχο να επαναμεταφέρουν το όραμα του Hahn σε πραγματικότητα. Η επιτροπή προώθησης του σχεδίου που αποτελούνταν κυρίως από βρετανούς με στενές επαφές με τη Γερμανία και τις σκανδιναβικές χώρες, και μέσω του Darvall με άλλες χώρες της δυτικής συμμαχίας, είχε τρεις στόχους:

να βρει έναν τόπο εγκατάστασης, να εξασφαλίσει χρήματα για την ανάπτυξη του κολεγίου, και να βρει διευθυντή. Η πρόσκληση έγινε το 1958 στον υποναύαρχο Desmond Hoare προκειμένου να γίνει ο πρώτος διευθυντής. Το όραμα του Hahn έφτανε στην εκπλήρωση του: να μοιράζονται οι έφηβοι την αφοσίωση και τη δέσμευση σε ένα κοινό σκοπό, μια σοβαρή εκπαίδευση με τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να φέρουν σε πέρας αποτελεσματικά τον επιδιωκόμενο σκοπό, η σημασία της αφοσίωσης στην προσφορά υπηρεσίας σε όσους τη χρειάζονται και η σημασία μιας αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές χώρες (Peterson 2003: 2-4).

Με βάση όσα προηγήθηκαν θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να εξετάσουμε την θεμελίωση, εφαρμογή και επέκταση του International Baccalaureate σε ένα πλαίσιο συνδυαστικό των παραγόντων που συνέβαλαν στην ανάδειξή του και που αποτέλεσαν τη γενεσιουργό αιτία του μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον που καθορίστηκε από τις συνθήκες του Ψυχρού Πολέμου.

4. Η ιστορία του IB: παράγοντες θεμελίωσης, εφαρμογής και επέκτασης

Όπως ήδη αναφέραμε, υπάρχει ένας συνδυασμός παραγόντων που οδήγησαν στη δημιουργία και την επέκταση του International Baccalaureate. Για τον λόγο αυτόν, έχει ιδιαίτερη σημασία η κατανόηση των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών όρων ανάπτυξης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και των αλληλεπιδράσεών του με άλλους φορείς στο πλαίσιο ενός διεθνούς περιβάλλοντος. Επιχειρούμε λοιπόν να παρουσιάσουμε τους παράγοντες (τοπικούς, εθνικούς και διεθνείς) που συνέβαλαν στη δημιουργία του International Baccalaureate, τους φορείς (άτομα και θεσμούς) που συμμετείχαν καθοριστικά σε αυτή τη διαδικασία αλλά και τις φάσεις και τα στάδια διαμόρφωσης και εφαρμογής του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτόν είναι δυνατόν να δώσουμε μια πρώτη απάντηση σε ένα διπλό ερώτημα: γιατί για τόσους ανθρώπους, θεσμούς και διεθνείς οργανισμούς τα ζητήματα της διεθνούς εκπαίδευσης και των διεθνών σχολείων απέκτησαν προτεραιότητα στην ατζέντα των θεμάτων που τους απασχολούσαν, όταν μάλιστα ο πληθυσμός για τον οποίο γινόταν όλη αυτή η προσπάθεια ήταν ιδιαίτερα μικρός;

Πράγματι, ο πληθυσμός στον οποίο αναφέρονται όλες αυτές οι προσπάθειες ήταν ιδιαίτερα μικρός σε σύγκριση με τον πληθυσμό των φοιτητών που ακολουθούσαν τα εθνικά προγράμματα εισόδου στα πανεπιστήμια· η φύση της ήταν που έκανε τη συγκεκριμένη ομάδα σημαντική:

επρόκειτο για τα παιδιά εργαζομένων στα Ηνωμένα Έθνη και τις πολυεθνικές εταιρείες που μετακινούνταν σε όλο τον κόσμο και είχαν μια σειρά από διπλωματικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και επιχειρηματικές επιρροές σε διεθνές επίπεδο (Hill 2002: 195).

Το International Baccalaureate ερχόταν να δώσει απάντηση σε ένα πλήθος ζητημάτων που σχετίζονταν με τον τρόπο ζωής των συγκεκριμένων οικογενειών, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις γενικότερες αντιλήψεις και ιδεολογίες τους.¹⁷

4.1 Τα προβλήματα των ‘διεθνών σχολείων’ και η ανάγκη δημιουργίας ενός ‘διεθνούς απολυτηρίου’

Το Διεθνές Σχολείο της Γενεύης, γνωστό ως Ecolint, έχει επικρατήσει να αναφέρεται ως το παλαιότερο από τα σύγχρονα διεθνή σχολεία. Ιδρύθηκε το 1924 προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ανάγκες για εκπαίδευση των παιδιών των υπαλλήλων της Κοινωνίας των Εθνών και του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας [International Labour Office-ILO]. Η ιστορία του International Baccalaureate είναι άμεσα συνυφασμένη με το συγκεκριμένο σχολείο καθώς αυτό συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη και διάχυση του προβληματισμού και των αναγκών, που ειδικά μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αντιμετώπισαν τα διεθνή σχολεία (Peterson 2003: 15). Το 1951 το Ecolint ηγήθηκε της πρωτοβουλίας για την ίδρυση της Οργάνωσης των Διεθνών Σχολείων [International Schools Association- ISA] προκειμένου να βοηθήσει τα διεθνή σχολεία, που ο αριθμός τους αυξανόταν εκείνη την εποχή παγκοσμίως, να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προβλήματα: το σημαντικότερο ήταν η προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που καθιστούσε τη δημιουργία ενός διεθνούς απολυτηρίου αναγκαία και ρεαλιστική (Peterson 2003: 15-16).

Το ζήτημα αυτό δεν αποτελούσε σημαντικό πρόβλημα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου καθώς τότε τα κριτήρια για εισαγωγή στα πανεπιστήμια ήταν λιγότερο ακαδημαϊκά και περισσότερο κοινωνικά και οικονομικά. Οι εκπατρισμένες οικογένειες είχαν το κοινωνικό κύρος και την οι-

κονομική δυνατότητα να εξασφαλίσουν θέσεις στα πανεπιστήμια για τα παιδιά τους χωρίς να ανησυχούν για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Επίσης υπήρχε ένα σύνολο από αξιόλογα εκπαιδευτικά ιδρύματα στις διάφορες περιοχές του κόσμου για τα παιδιά των εκπατριωμένων κοινοτήτων.¹⁸ Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τα πράγματα άλλαξαν δραστικά. Οι κυβερνήσεις άνοιξαν τα πανεπιστήμια και διέυρναν τους κοινωνικο-οικονομικούς όρους εισαγωγής σε αυτά πράγμα που έκανε την εισαγωγή περισσότερο ανταγωνιστική αφού πλέον βασιζόταν στη βαθμολογία και σε εισαγωγικές εξετάσεις. Έτσι η παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος ενός εθνικού συστήματος για την εισαγωγή στο αντίστοιχο πανεπιστήμιο έγινε απαραίτητη. Σύμφωνα λοιπόν με τον Peterson (2003: 17), η δημιουργία ενός διεθνούς απολυτηρίου δεν αποτελούσε μόνο διεθμιστική ιδέα αλλά και πρακτική αναγκαιότητα.

4.2 Η συμβολή των φορέων (ατόμων και θεσμών) στη δημιουργία και εξέλιξη του IB

Οι γονείς των μαθητών των διεθνών σχολείων συνεπικουρούμενοι από προσωπικότητες της εκπαίδευσης και πανεπιστημιακούς προχώρησαν σε συστηματικές ενέργειες προκειμένου να συμβάλουν τόσο στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές που κινούνταν από χώρα σε χώρα, όσο και στην αποδοχή του συγκεκριμένου προγράμματος από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα διαφόρων χωρών. Και καθώς επρόκειτο για ανθρώπους με μεγάλη επιρροή, ήδη από τις αρχές τις δεκαετίας του 1960, μπόρεσαν σε μεγάλο βαθμό να επιτύχουν στην προσπάθειά τους αυτή (Hill 2002: 188-189).

Βέβαια βασικοί φορείς που συνδέονται άμεσα με την εφαρμογή και επιτυχία του προγράμματος ήταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των διεθνών σχολείων που πρωτοστάτησαν στη δημιουργία του International Baccalaureate και κλήθηκαν σε όλα τα στάδια της εξέλιξής του να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, και συγκεκριμένα το 1968, στο πλαίσιο της δοκιμαστικής περιόδου του προγράμματος –όπως συνηθίζεται να αποκαλείται–, 349 μαθητές από 7 σχολεία (Atlantic College, International School of Geneva, UN International School, International College Beirut, Copenhagen International School,

Iranzamin International School Teheran, North Manchester High School for Girls) ακολούθησαν γνωστικά αντικείμενα¹⁹ του υπό διαμόρφωση IB.

Όπως ήδη αναφέραμε, ο ρόλος και η συμβολή των διεθνών οργανισμών ήταν καίριας σημασίας. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1940, η UNESCO συμβάλλει, με μια σειρά από συνέδρια, διεθνείς συναντήσεις και επαφές, στην ανάπτυξη ζητημάτων διεθνούς κατανόησης, φέρνοντας κοντά ανθρώπους με αντίστοιχο προβληματισμό αλλά και προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις αναζητήσεις των διεθνών σχολείων. Από την άλλη η ISA [International Schools Association] πραγματοποιεί και αυτή διεθνείς συναντήσεις εκπαιδευτικών και ανθρώπων που έχουν ενδιαφέρον για τη διεθνή εκπαίδευση καταλήγοντας σε μια σειρά από πρωτοβουλίες που αφορούσαν την ανάπτυξη κοινών κριτηρίων για τη βαθμολόγηση και πιστοποίηση, και τη διαμόρφωση ενός 'μεταβιβαζόμενου' πτυχίου και αποδεικτικού αποφοίτησης προκειμένου να χρησιμοποιείται από τα σχολεία που ήταν μέλη της. Στο μεγαλύτερο τους μέρος, οι αποφάσεις της ISA τέθηκαν σε εφαρμογή διαμέσου του Διεθνούς Σχολείου της Γενεύης (Hill 2002: 195). Η ISA συνεργάστηκε συστηματικά με την UNESCO. Και το 1963, η συνεργασία αυτή κατέληξε στο να αναθέσει η UNESCO στην ISA να εξετάσει τις δυνατότητες συντονισμού των ακαδημαϊκών πιστοποιητικών και αναλυτικών προγραμμάτων μεταξύ των διεθνών σχολείων (ό.π.: 197). Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι στο διάστημα 1964-1974 πραγματοποιήθηκαν 58 'Θεματικά Συμβούλια' σε Γενεύη, Βρυξέλλες, Ουαλλία, Οξφόρδη, Νέα Υόρκη, Παρίσι και άλλες πόλεις (ό.π.: 198). Οι περισσότεροι γονείς που λάμβαναν μέρος σε αυτά τα συμβούλια ήταν υπάλληλοι των Ηνωμένων Εθνών. Η σχέση αυτή συχνά υπήρξε και ο μοχλός δύναμης στην υποστήριξη της UNESCO στην ανάπτυξη του International Baccalaureate.

Επιπλέον, η διαδικασία και τα στάδια ανάπτυξης του IB έφεραν κοντά μια σειρά από υψηλού κύρους παιδαγωγούς και ανθρώπους που ασχολούνταν με την εκπαίδευση (ό.π.: 198-199). Αλλά και πλήθος προσωπικοτήτων από άλλους χώρους λειτούργησαν ως μοχλοί πίεσης -ανάμεσα τους επιχειρηματίες, πρώην στρατιωτικοί, διπλωμάτες, μέλη κυβερνήσεων, στελέχη οργανισμών, χρηματοδοτικοί οργανισμοί, εκδότες κ.ά. (ό.π.: 200). Αυτοί οι φορείς συνέβαλαν καθοριστικά στην αποδοχή του International Baccalaureate στα υψηλότερα διπλωματικά, πολιτικά και κυβερνητικά επίπεδα σε πολλές χώρες. Είναι δύσκολο να φανταστούμε πώς το πρόγραμμα θα μπο-

ρούσε να επιτύχει χωρίς αυτούς τους διεθνείς φορείς υποστήριξης, πώς θα κατόρθωνε να προσελκύσει την ιδιαίτερη προσοχή που προσέκλυσε εφόσον αφορούσε μια πολύ μικρή μερίδα του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού.

Επιπροσθέτως, πέρα από την οικονομική υποστήριξη από την πλευρά της UNESCO, πολύ σημαντικά ιδρύματα στάθηκαν οικονομικοί αρωγοί του νέου οργανισμού (IBO) συμβάλλοντας καθοριστικά όχι μόνο στην ίδρυση του αλλά και υποστηρίζοντάς τον σε στιγμές κρίσης όταν κινδύνευε να διακοπεί η λειτουργία του. Ανάμεσα στα ιδρύματα αυτά το Twentieth Century Fund και το Ίδρυμα Ford. Αλλά και εθνικές κυβερνήσεις σε κρίσιμες στιγμές του International Baccalaureate Organization ανέλαβαν την οικονομική του στήριξη. Αυτό συνέβη, για παράδειγμα, το 1976, όταν πραγματοποιήθηκε στη Χάγη συνάντηση των διοικήσεων, οπότε εννέα κράτη (Βέλγιο, Καναδάς, Δανία, Ιταλία, Μαρόκο, Ολλανδία, Ελβετία, ΜΒ, ΗΠΑ, Φιλανδία και Γερμανία) ανέλαβαν την προικοδότηση του προγράμματος για τα δύο επόμενα χρόνια.

5. Αντί επιλόγου

Η εμφάνιση της διεθνούς εκπαίδευσης τοποθετείται στο 16^ο αιώνα όπου παιδαγωγοί με οικουμενικές διαθέσεις και ανησυχίες αναφέρονται για πρώτη φορά στη σημασία της. Ουσιαστικά, όμως, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η αλματώδης αύξηση των εμπορικών συναλλαγών κατέστησε απαραίτητη προϋπόθεση τη διεθνή κατανόηση και έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για διεθνή εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό το όραμα και η σχολικότητα συναντήθηκαν. Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος αύξησε το ενδιαφέρον για τα ζητήματα της παγκόσμιας ειρήνης και κατανόησης. Την ίδια εποχή αναπτύσσονται και δραστηριοποιούνται σημαντικά διεθνή σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των οποίων πρωτοστατούν στις προσπάθειες να ανταποκριθούν στις ανάγκες -εκπαιδευτικές και κοινωνικές- που αντιμετώπιζαν αυτά. Οι προσπάθειες και οι αναζητήσεις τους για προωθημένες παιδαγωγικές ιδέες και αντιλήψεις συναντώνται με εκείνες παιδαγωγών οραματιστών που θεωρούν τα διεθνή σχολεία κατάλληλο περιβάλλον για την προώθηση των ιδεών της διεθνούς εκπαίδευσης και βασικό στοιχείο για τη διεθνή κατανόηση και το σεβασμό. Η φρίκη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αναβάθμισε τη σημασία και τον ρόλο των διεθνών οργανισμών ως φορέων

της προσπάθειας για την παγκόσμια ειρήνη και συνεργασία σε έναν αλληλοεξαρτώμενο κόσμο. Τα οράματα, οι ιδέες, οι ανάγκες και οι προσπάθειες για τη διεθνή εκπαίδευση συναντήθηκαν στο 'χημικό εργαστήριο' του Ψυχρού Πολέμου που λειτούργησε ως 'επιταχυντής' και διαμορφωτής των ιστορικών και κοινωνικών εξελίξεων στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Δεν υπάρχει συνέδριο, κείμενο ή άλλη δημοσίευση στον τομέα της διεθνούς εκπαίδευσης που να μην αναφέρεται στον όρο 'παγκοσμιοποίηση' με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ο International Baccalaureate Organization και το International Baccalaureate αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις διεθνούς εκπαίδευσης και σημαντικό τμήμα των προσπαθειών κατανόησης των συνθηκών παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης της εκπαίδευσης, τόσο μέσα από την ιστορία τους και τις συνθήκες ίδρυσης τους, όσο και μέσα από τις αντιλήψεις και πρακτικές που προωθούν, συμβάλλοντας σε ένα γόνιμο διάλογο για τη θέση και τον ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και του ίδιου του κράτους την εποχή της παγκοσμιοποίησης.²⁰

Σημειώσεις

1. Καθώς δεν είναι εδώ ο κατάλληλος χώρος για να αναφερθούμε αναλυτικά στην ιστορία και το αναλυτικό πρόγραμμα των Ευρωπαϊκών Σχολείων, μπορούμε συνοπτικά να πούμε τα εξής: το πρώτο Ευρωπαϊκό Σχολείο ιδρύθηκε το 1953 στο Λουξεμβούργο και αφορούσε αποκλειστικά τα παιδιά των εργαζομένων της τότε Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σήμερα υπάρχουν 12 σχολεία αυτού του είδους με μαθητικό πληθυσμό γύρω στους 18.000 μαθητές ηλικίας 4 έως 18 ετών. Δύο είναι οι βασικοί άξονες που μορφοποιούν τη φιλοσοφία τους: ο συνδυασμός εθνοτισμού και διεθνοποίησης και η εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικές εθνικότητες 'από κοινού' και όχι 'εκ παραλλήλου' (Gray 2003).

2. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόσφατο συνέδριο (IBAEM Regional Conference for the Educational Leadership Teams of Authorized and Candidate Schools) που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 12-14 Οκτωβρίου 2006 από το αντίστοιχο Περιφερειακό Γραφείο (IBAEM-IBO Africa-Europe-Middle East) με θέμα 'The IB school as a community and in the community'.

3. Ανάμεσα στους χρηματοδότες του προγράμματος το 2005 ήταν οι κυβερνήσεις του Καναδά, της Ιαπωνίας, της Νορβηγίας, των ΗΠΑ και της Σουηδίας, αλλά και το Ίδρυμα Bill & Melinda Gates (IBO 2005: 21).

4. Στην Ελλάδα, στο σύνολο των σχολείων που διαθέτουν το IB, η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται στην αγγλική, εκτός από τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας και της ελληνικής ιστορίας που διδάσκονται στα ελληνικά.

5. Αναλυτικά, κύκλοι των γνωστικών αντικειμένων είναι οι ακόλουθοι: 1. Γλώσσα, 2. Δεύτερη Γλώσσα, 3. Ανθρωπιστικές Επιστήμες, 4. Θετικές Επιστήμες, 5. Μαθηματικά και Πληροφορική, 6. Τέχνες.

6. Τα ποσοστά επιτυχίας (αποφοίτησης) στο IB Diploma Programme παγκοσμίως βρίσκονται γύρω στο 80%. Τα στοιχεία αφορούν τα έτη 2002-2005 (IBO 2006: 10-12).

7. Ο Ηλ. Κατσούλης παρουσιάζει μια αναλυτική προσέγγιση του ρόλου της κουλτούρας στην ευκολότερη ή δυσκολότερη εισαγωγή προτύπων και συμπεριφορών την εποχή της παγκοσμιοποίησης με ιδιαίτερη αναφορά στην ελληνική κοινωνία και τον 'αμυντικό' χαρακτήρα της, όπως με έμφαση αναφέρει. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, σύμφωνα με τον συγγραφέα, παρατηρείται στις κοινωνικές επιστήμες μια 'πολιτισμική στροφή' που ευνοείται από την προσπάθεια αναγνώρισης και προάσπισης της κουλτούρας συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. μειονοτήτων). Όμως, οι τεράστιες αλλαγές των τελευταίων ετών και η 'ανησυχία' που προκαλούν στους ανθρώπους μέσω της αμφισβήτησης των αξιών και των παραδόσεών τους, ενισχύουν την ενασχόληση των κοινωνικών επιστημόνων με τα ζητήματα που αφορούν τον πολιτισμό και την κουλτούρα ως βασικούς παράγοντες στη διαμόρφωση συνθηκών σύγκλισης ή απόθλισης μεταξύ των λαών (Κατσούλης 2003).

8. Οι εξετάσεις διεξάγονται δύο φορές τον χρόνο, τον Νοέμβριο και τον Μάιο. Το σύνολο των ελλήνων μαθητών μετέχει στις εξετάσεις του Μαΐου.

9. Νόμος 2327/1995 (ΦΕΚ Α' 156 31-7-1995), Άρθρο 10, παρ. 23. α) Το Διεθνές Απολυτήριο, το οποίο με τον ξενόγλωσσο τίτλο INTERNATIONAL BACCALAUREATE χορηγεί ο Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου (INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION), θεωρείται ισότιμο και αντίστοιχο του απολυτηρίου τίτλου που χορηγούν τα λύκεια της ημεδαπής. β) Στις τάξεις Β' και Γ' των δημόσιων και ιδιωτικών λυκείων μπορεί να λειτουργεί τμήμα για την απόκτηση Διεθνούς Απολυτηρίου. Στους μαθητές των τμημάτων αυτών διδάσκεται οπωσδήποτε, πέραν του προγράμματος σπουδών του Διεθνούς Απολυτηρίου, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και της Ιστορίας των τάξεων αυτών, κατά το πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων που ισχύει. γ) Για την ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία και κατάργηση τμήματος Διεθνούς Απολυτηρίου στα δημόσια σχολεία εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις του άρθρου 8 του ν. 1566/1985. Οι διατάξεις του ίδιου νόμου εφαρμόζονται αναλόγως και για όλα τα λοιπά θέματα που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές κ.λπ. δ) Για την ίδρυση του τμήματος Διεθνούς Απολυτηρίου σε ιδιωτικά λύκεια απαιτείται προηγούμενη έγκριση του Οργανισμού Διεθνούς Απολυτηρίου και ακολουθώς άδεια της οικείας διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

10. Σύμφωνα με υπουργική απόφαση, την ίδια εποχή, σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, 'οι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου διαφορετικού από το απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου έχουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους σε Ιδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή από το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001, λαμβάνοντας μέρος στις γραπτές απολυτηρίες εξετάσεις της Γ' Λυκείου και στις δοκιμασίες δεξιοτήτων'. Με άλλα λόγια οι κάτοχοι τίτλου IB, αν μετανιώσουν -γιατί συνήθως φεύγουν για σπουδές στο εξωτερικό-, μπορούν να διεκδική-

σουν μια θέση στα ελληνικά πανεπιστήμια δίνοντας εξετάσεις μόνο στα μαθήματα της Γ' Λυκείου, δηλαδή τους 'χαρίζονταν' τα μαθήματα της Β' Λυκείου (Μπίτσικας 1998: Α56).

11. Με τον όρο 'κρίση' επιχειρείται συχνά να ξεπεραστεί η αναφορά στους έντονους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και τις βαθιές κοινωνικές μεταλλαγές που περνούν οι κοινωνίες και οι θεσμοί τους και οι οποίες βρίσκουν τα κοινωνικά υποκείμενα ανέτοιμα να τις αντιμετωπίσουν και προσδοκίες τους ματαιωμένες.

12. Ο όρος εκπαίδευση αποκλείστηκε από τα κείμενα της Κοινωνίας της Εθνών πόσο μάλλον οποιαδήποτε αναφορά για ένα διεθνές περιεχόμενο της καθώς αυτό συνιστούσε, όπως εκλαμβάνονταν από τους πολιτικούς της εποχής, απειλή για την ηγεμονία των εθνών-κρατών. Έκδηλος ήταν και ο φόβος της παρέμβασης σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούσαν τα κράτη και από την ίδια την Επιτροπή για την Πνευματική Συνεργία [Committee on Intellectual Cooperation]. Η αρχική επιτροπή αποτελούνταν από 12 μέλη ανάμεσα στους οποίους ήταν και οι Henry Bergson, Eve Curie, Albert Einstein και Jagadis Bose.

13. Πιστεύεται μάλιστα ότι από τον Jullien γίνεται και η πρώτη χρήση του όρου 'συγκριτική εκπαίδευση'.

14. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του La Fontaine, μεταξύ 1843 και 1910 πραγματοποιήθηκαν περισσότερες από 2.000 διεθνείς συναντήσεις, 800 από τις οποίες έλαβαν χώρα την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα (Sylvester 2002: 97-99).

15. Για την ιστορία αξίζει να αναφέρουμε ότι οι ρίζες του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης-IBE βρίσκονται στα ψηφίσματα του Διεθνούς Συνεδρίου Πρωτοβάθμιας Διδασκαλίας στις Βρυξέλλες το 1880.

16. Ο Alec Peterson υπήρξε γενικός διευθυντής του ISES και στη συνέχεια του IBO μέχρι το 1977 και έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε όλα τα στάδια ανάπτυξης και εφαρμογής του IB. Ήταν διευθυντής του Τμήματος Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης και ιδρυτής του διεθνούς περιοδικού *Comparative Education*. Οραματιζόταν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και όχι της αυτόματης μάθησης, και την ανάπτυξη καλλιτεχνικών και σωματικών δεξιοτήτων για το χτίσιμο του χαρακτήρα. Θεώρησε ότι η ανάπτυξη του IB μπορούσε να περιλάβει κάποιες από τις αρχές της δική του εκπαιδευτικής ατζέντας. Πράγματι, μετά την πρώτη επαφή του με το πρόγραμμα IB το 1965, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του μαθήματος της Θεωρίας της Γνώσης και της δημιουργικής παροχής υπηρεσιών (CAS).

17. Όπως πολύ ορθά επισημαίνει η A.C. Wagner, η επιλογή εκπαίδευσης σε διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί μέρος των εκπαιδευτικών στρατηγικών συγκεκριμένων οικογενειών που θωθούν τα παιδιά τους στην εξοικείωση με τις νόρμες της διεθνούς κοινωνικοποίησης δημιουργώντας τους όρους και τις συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής ενός διεθνούς πολιτιστικού κεφαλαίου. Η διεθνής κουλτούρα αποτελεί μέρος μιας συνολικότερης οικογενειακής κληρονομιάς η οποία από κοινού με τις διεθνείς κοινωνικοποιήσεις παράγουν ένα πραγματικό διεθνές *habitus*, κατά τα λόγια του P. Bourdieu, δηλαδή διαθέσεις κατάλληλες για επαγγελματικές τροχιές στις ευρωπαϊκές και διεθνείς αγορές (Wagner 1997). Ο τρόπος βέβαια, σύμφωνα με τον N. Παναγιωτόπουλο, που οι εθνικές κουλτούρες 'συναντούν'

τις διεθνείς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση των χωρών στο διεθνές πεδίο της εξουσίας, όπως το ονομάζει, τις ιεραρχίες που διαμορφώνονται σε αυτό και τις σχέσεις δύναμης μεταξύ τους (Ραπαγοπούλου 1998).

18. Ενδεικτικά αναφέρουμε, ότι οι Γάλλοι ή γαλλόφωνοι μπορούσαν να φοιτήσουν στα lycées français à l'étranger, τη πιο σημαντική αλυσίδα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για τις ξένες κοινότητες. Επρόκειτο για γαλλικά -και όχι διεθνή- σχολεία που συνδέονταν με το πανεπιστήμιο μέσω του γαλλικού baccalauréat. Αντίστοιχα για τους Άγγλους υπήρχε μια σειρά από αγγλικά σχολεία (όχι ακριβώς κρατικά ή με τον τρόπο που ήταν οργανωμένα τα γαλλικά σχολεία) όπου η διδασκαλία γινόταν σύμφωνα με το αγγλικό σύστημα και οδηγούσε στις αντίστοιχες εξετάσεις για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια. Αντίστοιχοι μηχανισμοί είχαν προβλεφθεί από τα κράτη τους για τους Αμερικανικούς, τους Γερμανούς και τους Ιταλούς αντίστοιχα. Καθώς λοιπόν κάθε κράτος μπορούσε να προβλέψει για τους δικούς του υπηκόους δεν είχε ανακύψει το ζήτημα ενός διεθνούς απολυτηρίου ενώ από την άλλη τα διεθνή σχολεία ήταν ακόμα πολύ λίγα.

19. Τα μαθήματα προέρχονταν από 6 βασικές θεματικές ενότητες αντίστοιχων επιστημών στα οποία περιλαμβάνονταν: η γλώσσα (συνήθως μητρική ή πρώτη ξένη γλώσσα), η ξένη γλώσσα, τα μαθηματικά, οι ανθρωπιστικές επιστήμες, οι θετικές επιστήμες, και τέλος, η τρίτη ξένη γλώσσα ή οι αρχαίες γλώσσες, η μουσική ή άλλες τέχνες (Rénaud 1974: 8-10).

20. Η παγκοσμιοποίηση ως όρος έχει πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα. Αυτός ακριβώς ο πολυμορφικός χαρακτήρας της φαίνεται και από τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες έχει προσεγγιστεί το φαινόμενο. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε ένα πρώτο κύμα θεωρητικών της παγκοσμιοποίησης που υποστηρίζει ότι το κράτος αποδυναμώνεται και αντικαθίσταται από νέες μορφές οργάνωσης. Το δεύτερο κύμα που εμφανίστηκε ως αντίποδα στις υπέρμετρες προβλέψεις περί παγκοσμιοποιημένου χωριού των πρώτων συγγραφέων, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει τίποτε το καινούργιο σε αυτό που περιγράφεται ως παγκοσμιοποίηση. Θεωρούν τις αλλαγές στη λειτουργία των αγορών κυρίως περιφερειακές και την κυριαρχία του κράτους αναλλοίωτη καθώς είναι η κύρια μονάδα λήψης αποφάσεων στο διεθνές επίπεδο. Τέλος, ένα τρίτο κύμα συγγραφέων υποστηρίζει ότι η κυριαρχία του κράτους δεν μειώνεται, αλλά ότι οι λειτουργίες και δομές του αλλάζουν λόγω της διεθνοποίησης του κόσμου. Σύμφωνα με τη Σ. Λαδή, η τρίτη αυτή προσέγγιση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς προχωρά σε μεγαλύτερο βάθος και αναγνωρίζει την πολυδιάστατη φύση της παγκοσμιοποίησης, δηλαδή την υλική και ιδεατή φύση του φαινομένου. Οι συγγραφείς αυτοί περιγράφουν την παγκοσμιοποίηση ως μια διαδικασία σε εξέλιξη, όπου ένας όγκος κυβερνητικών και μη κυβερνητικών φορέων συμμετέχει και παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων στο σύστημα διεθνούς διακυβέρνησης (Ladi 2006: 5-6).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βενιζέλος, Ε (2006/2007). 'Ατζέντα συμφωνίας στα ΑΕΙ', *Ελευθεροτυπία*, 5 Ιουλίου. Αναδημοσίευση στο Βερέμης Θ. & Β. Παπαζήσης (2007), *Διάλογοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα. Κοινωνιολογία και αυτοκοινωνιοανάλυση*, μτφρ. Ν. Αγκαβανάκης, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Hayden, M. (2001). 'International Education in practice', σε Hayden, M., Thompson, J. (επιμ.). *International Education. Principles and practices*, London: Kogan Page.
- Hill, I. (2002). 'The International Baccalaureate. Policy process in education', *Journal of Research in International Education*, 1, 2: 183-211.
- Husen, T., Postlethwaite, T.N. (επιμ.) (1994). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Gray, M.R. (2003). 'Tense conjugations. Translating political values into an educational model: the European Schools, 1953-2003', *Journal of Research in International Education*, 2, 3: 315-330.
- IBO (2005). *Annual Review 2005*, Geneva: IBO.
- IBO (2006). *21 things you should know about the IBO*, Geneva: IBO-Strategic Planning Department.
- Κατσούλης, Ηλ. (2003). 'Πολιτισμικές αντιστάσεις στην παγκοσμιοποίηση', σε Κατσούλης, Ηλ., Μ. Ανανιάδη & Σ. Ιωαννίδης, *Παγκοσμιοποίηση, Οικονομικές-πολιτικές-πολιτισμικές όψεις*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ladi, S. (2006). 'Globalization and Europeanization: Analyzing Change', *Working Paper*, 4, IBEI-Institut Barcelona d'Estudis Internacional.
- Μπίτσικας, Π. (1998). 'Έντονη διαμάχη για το Διεθνές Απολυτήριο. Γιατί αντιδρούν οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί', *Το Βήμα*, 20 Σεπτεμβρίου, Α 56.
- Panayotopoulos, N. (1995). 'Notes préliminaires sur l'espace de formation des cadres en Grèce', σε Broady, D., DeSaint M., Palme M. (επιμ.). *Les élites: Formation, Reconversion, Internationalisation*, Paris-Stockholm: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-Lararh Ogskslan.
- Panayotopoulos, N. (1998). 'Les "grandes écoles" d'un petit pays. Les études à l'étranger: le cas de la Grèce', *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, 121-122: 77-91.
- Παπαματθαίου, Μ. (2000). 'Τι είναι το Διεθνές Απολυτήριο', *Το Βήμα*, 12 Μαρτίου, Α 55.

- Peterson, A.D.C. (1972). *The International Baccalaureate: an experiment in international education*, London: George Harrap.
- Peterson, A.D.C. (2003). *Schools across frontiers. The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*, Illinois: Open Court Publishing.
- Renaud, G. (1974). *Experimental period of the International Baccalaureate: objectives and results*, Paris: The UNESCO Press.
- Scanlon, D.G. (1960). *International Education: A Documentary History*, New York: Columbia University, Bureau of Publication, Teacher College.
- Sylvester, R. (2002). 'Mapping International Education. A historical survey 1993-1944', *Journal of Research in International Education*, 1, 1: 90-125
- Wagner, A.C. (1997). 'Les strategies transnationales en France', *Skeptron Occasional Paper*, 13, Stockholm.