

# Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο και η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου

Δημήτρης Μαριόλης

Δάσκαλος, δρ Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας  
Πάντειο Πανεπιστήμιο  
*jimmariolis@gmail.com*

## Εισαγωγή

Όπως έχει σωστά επισημανθεί, οι εκπαιδευτικές πολιτικές προϋποθέτουν τη χρηματοδότησή τους για να υλοποιηθούν και να μετουσιωθούν σε εκπαιδευτική πράξη (Πεσμαζόγλου 1987). Με αυτή την έννοια, οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες αποτελούν μια κρίσιμη ένδειξη για τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, καθώς και στο κοινωνικό, πολιτικό και διεθνές πλαίσιο μέσα στο οποίο καταγράφεται αυτή η μεταβολή. Επίσης, αναφέρεται στα ιδεολογικά ρεύματα που υποστήριξαν θεωρητικά αυτή τη μεταβολή αλλά και στις μετατοπίσεις τους από τη δεκαετία του 1970 ακόμη.

Η μελέτη των σχετικών δεδομένων, η σύνθεση ενιαίων χρονολογικών σειρών σε σταθερές τιμές, οι διαχρονικές συσχετίσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών και του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος, όπως και οι διεθνείς συγκρίσεις τέτοιων συσχετίσεων αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία. Οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο βασικές πηγές στοιχείων για τις εκπαιδευτικές δαπάνες, δηλαδή ανάμεσα στους Εθνικούς Λογαριασμούς και τους ετήσιους Προϋπολογισμούς-Απολογισμούς και οι μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών, ερμηνεύουν τις σημαντικές αποκλίσεις

που παρατηρούνται.<sup>1</sup> Επίσης οι διεθνείς συγκρίσεις χαρακτηρίζονται επισφαλείς καθώς διαφοροποιούνται οι στατιστικές που χρησιμοποιούνται.

Από ερμηνευτική άποψη, η νεοκλασική σχολή αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ημιδημόσιο αγαθό και τις εκπαιδευτικές δαπάνες του δημοσίου ως δαπάνες δημόσιων ή ημιδημόσιων αγαθών και υπηρεσιών, ενώ σύμφωνα με τη μαρξιστική σχολή οι εκπαιδευτικές δαπάνες διασφαλίζουν τους όρους για την αναπαραγωγή του συστήματος (Πεσμαζόγλου 1987).

## **Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, το Sputnik shock και η επίδρασή τους στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση**

Από τις αρχές της δεκαετίας του '60, κυρίαρχη νεοκλασική προσέγγιση στα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου – η οποία αποτελεί «ένα είδος τεχνολογικού φονξιοναλισμού» (Φραγκουδάκη 1985).

Η πρώτη συγκροτημένη παρουσίασή της γίνεται από τον Theodore Shultz με τη δημοσίευση των άρθρων “Capital Formation by Education” το 1960 και “Investment in Human Capital” το 1961, όπου εισάγονται οι έννοιες του ανθρώπινου κεφαλαίου και της ανθρώπινης επένδυσης και προτείνεται «να θεωρηθεί η εκπαίδευση ως επένδυση στον άνθρωπο και να αντιμετωπιστούν οι συνέπειές της ως μορφή κεφαλαίου» (Schultz 1960). Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η υγειονομική περίθαλψη θεωρούνται μορφές επενδύσεων οι οποίες βελτιώνουν την οικονομική θέση του ατόμου και τροφοδοτούν την οικονομική ανάπτυξη προσφέροντας ειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Schultz 1961). Επομένως, οι γνώσεις, το επίπεδο εξειδίκευσης, οι ικανότητες και οι εμπειρίες ενός ατόμου αποτελούν μορφή κεφαλαίου (τη σημαντικότερη) και οι δαπάνες για την ανάπτυξή τους πρέπει να θεωρούνται επενδυτικές. Συνιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο, που είναι ενσωματωμένο στο άτομο, δεν διαχωρίζονται από αυτό και αποτελούν μορφή κεφαλαίου ως πηγές μελλοντικών ικανοποιήσεων και κερδών. Το 1960, ο Shultz παρουσιάζει τους βασικούς άξονες της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου σε ομιλία του στην 73η ετήσια συνάντηση του Αμερικανικού Οικονομικού Συνδέσμου.

---

<sup>1</sup> Όσο αφορά τα ελληνικά δεδομένα, «οι συνολικές δαπάνες του Τακτικού προϋπολογισμού ξεπερνούν μόνιμα το σύνολο των καταναλωτικών δαπανών του Δημοσίου κατά 20% με 30% (...) αφού περιλαμβάνουν και κονδύλια που δεν αποτελούν καταναλωτικές δαπάνες». Επιπρόσθετα, «το ύψος των καταναλωτικών δαπανών για την εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει τα ποσά για την εκκλησία που περιλαμβάνονται στον προϋπολογισμό αλλά εμπεριέχει και τις δαπάνες των ΝΠΔΔ», βλ. Πεσμαζόγλου 1987.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, την παραγωγικότητα, το εισόδημα και την οικονομική ανάπτυξη επικεντρώνοντας στον ανθρώπινο παράγοντα με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας. Ο ίδιος ο Schultz (1972) επισημαίνει ότι η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου προέκυψε από την ανάγκη ερμηνείας της ανεξήγητης αύξησης της οικονομικής αξίας του ανθρώπου, υποστηρίζοντας ότι η διαφορά στις αποδοχές μεταξύ των ανθρώπων, των κοινωνικών τάξεων αλλά και μεταξύ αναπτυγμένων και υπανάπτυκτων χωρών σχετίζεται με τις διαφορές στις επενδύσεις για ανθρώπινο κεφάλαιο, ενώ αναγνωρίζει ότι η αρχική ιδέα προέρχεται από τον Adam Smith, ο οποίος υποστήριξε ότι τα άτομα και οι αποκτώμενες ικανότητές τους αποτελούν τον πλούτο των εθνών.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει επικριθεί ως μια οικονομίστικη προσέγγιση που παραβλέπει το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο επικεντρωμένη στο ιδεολόγημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την απασχόληση (Bowles & Gintis 1976) και αγνοεί τις σύνθετες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, εντάσσοντάς την σε ένα μοντέλο οικονομετρικής ανάλυσης κόστους-απόδοσης. Χαρακτηριστικά, όπως υποστηρίζει ο Σ. Πεσμαζόγλου, «οποιοσδήποτε χρησιμοποιήσει μεθόδους αποδοτικότητας της εκπαίδευσης με βάση εισοδηματικές συναρτήσεις ως κριτήριο των εκπαιδευτικών προσανατολισμών και δαπανών, ουδέποτε θα υπολογίσει τις άλλες λειτουργίες της εκπαίδευσης», δηλαδή τις πολιτισμικές ή κοινωνικές λειτουργίες που αντιμετωπίζονται ως εξωτερικές οικονομίες οι οποίες αποδίδονται στο σύνολο της κοινωνίας. Αποτέλεσμα είναι το μόνο μέτρο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος να αποτελεί η παραγωγικότητα των αποφοίτων του (Πεσμαζόγλου 1987).

Υποδηλώνοντας ότι η ταξική θέση κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα των προσωπικών του επιλογών, επομένως «αν δεν ικανοποιείται κανείς από τη θέση του στην αγορά εργασίας δεν έχει παρά να την αλλάξει», η θεωρία παραβλέπει ότι «οι εργάτες μπορούν να βελτιώσουν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους και τη μελλοντική τους θέση στην αγορά εργασίας μόνο στην περίπτωση που έχουν ήδη ένα επιπλέον ποσό για να ξοδέψουν κατά τη διάρκεια της περιόδου της επιμόρφωσης/επένδυσης» (Green & Nore 1980). Τόσο η προαναφερθείσα όσο και κάθε άλλη διάκριση στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας αντιμετωπίζονται από τη θεωρία ως ατέλειες της αγοράς κεφαλαίου, παραγνωρίζοντας ότι ο χώρος μέσα στον οποίο μπορούν να κινηθούν όσοι προέρχονται από λαϊκές κοινωνικές τάξεις «είναι μάλλον περιορισμένος και ότι τα χαρακτηριστικά της φυλής, του φύλου και του πολιτιστικού τους επιπέδου τους ακινητοποιούν μέσα σε μια συγκεκριμένη περιοχή στην αγορά εργασίας και τους

στερούν τη δυνατότητα της ανεμπόδιστης ανόδου με βάση την προσωπική επιλογή» (Green & Nore 1980). Η εκπαίδευση θεωρείται πηγή εισοδημάτων ενώ «τα εισοδήματα συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης στην κοινωνική ιεραρχία και όχι με την εκπαίδευση» (Πεσμαζόγλου 1987).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι μεθοδολογικά η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου «εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο που ορίζεται από τον απλοϊκό εμπειρισμό» αφού μεταβάλλει περιγραφικές σε αιτιώδεις συσχετίσεις οδηγώντας σε αμφισβητούμενα συμπεράσματα (Πεσμαζόγλου 1987). Ο ίδιος ο Schultz αναγνωρίζει ότι είναι αδύνατον να υπολογιστεί το επενδυτικό στοιχείο της εκπαίδευσης και να διαχωριστεί από το στοιχείο των καταναλωτικών εκπαιδευτικών δαπανών, ακόμα όμως και να ήταν εφικτός ένας τέτοιος διαχωρισμός και να υπολογιστεί η συσχέτιση του επενδυτικού στοιχείου της εκπαίδευσης με το μελλοντικό εθνικό εισόδημα, όπως βάσιμα έχει επισημανθεί, «αυτό θα αποτελούσε το αποκλειστικό κριτήριο της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Πεσμαζόγλου 1987).

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στη συνάρτηση παραγωγής Cobb-Douglas, η οποία θεωρεί ότι και οι τρεις συντελεστές παραγωγής (κεφάλαιο, εργασία, γη) παράγουν αξία. Από αυτή την άποψη η διαφορά των νεοκλασικών οικονομικών αναλύσεων με τις μαρξιστικές είναι θεμελιώδης, αφού οι τελευταίες θεωρούν ότι όλοι οι παραγωγικοί συντελεστές αποτελούν στην ουσία έναν, την εργασία που εμφανίζεται σε διαφορετικές μορφές (Σαμαράς 1986). Σε κάθε περίπτωση, η μη υλική φύση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θεωρείται από τη μαρξιστική ανάλυση ότι εγείρει ανυπέρβλητα εμπόδια στη μέτρηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αναδύθηκε μέσα στο περιβάλλον της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης, αφού τις τρεις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, για μια σειρά από λόγους που δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση, οι αναπτυγμένες καπιταλιστικές οικονομίες σημείωσαν πρωτοφανή ανάπτυξη, με την παραγωγικότητά τους να αυξάνεται με ρυθμό 6% κατ' έτος (Θεριανός 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές ανοικοδόμησης που προωθούνται για να αντιμετωπίσουν τις καταστροφικές συνέπειες του Β' Παγκόσμιου Πολέμου προϋποθέτουν εξειδικευμένο προσωπικό και επομένως ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών και αύξηση της χρηματοδότησής τους. Συνολικά, την περίοδο 1950-1970, «οι δαπάνες για την εκπαίδευση στις βιομηχανικές χώρες που είναι μέλη του ΟΟΣΑ αυξάνονται με ρυθμό 10% τον χρόνο, αύξηση κατά το μισό μεγαλύτερη από την ετήσια αύξηση του ΑΕΠ και μιάμιση φορά μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των δημοσίων δαπανών» (Φραγκουδάκη 1985).

Επιπλέον, το 1957, το αποκαλούμενο Sputnik shock, δηλαδή, το δέος και η ανησυχία που προκάλεσε η εκτόξευση από τους Σοβιετικούς του πρώτου τεχνητού δορυφόρου στον κόσμο, σε συνδυασμό με τα επιτακτικά αιτήματα που θέτει η καπιταλιστική ανάπτυξη (Νούτσος 1973), λειτουργεί καταλυτικά για τη στροφή των δυτικών κοινωνιών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στις θετικές επιστήμες. Μέσα στο κλίμα του Ψυχρού Πολέμου<sup>2</sup> και κάτω από το βάρος αυτής της εξέλιξης, το 1958 το Κογκρέσο των ΗΠΑ ψηφίζει τον Εθνικό Νόμο Αμυντικής Παιδείας, γνωστό και ως νόμο του ενός δισεκατομμυρίου δολαρίων, ο οποίος προωθεί τη χρηματοδότηση δανείων για τις σπουδές φοιτητών, υποτροφιών και επιστημονικού εξοπλισμού δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών, των μαθηματικών και των ξένων γλωσσών και τη χρηματοδότηση φοιτητικών δανείων, υποτροφιών και επιστημονικού εξοπλισμού για δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.<sup>3</sup> Από αυτό το σημείο και μετά, η στροφή στις θετικές επιστήμες και η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση καταγράφεται ως μια σταθερή τάση τόσο στις ΗΠΑ όσο και στις αναπτυσσόμενες αλλά και αναπτυσσόμενες οικονομίες: «χώρες, όπως η Νιγηρία, η Χιλή, η Σιγκαπούρη και η Αλγερία επένδυσαν περίπου το 30% του προϋπολογισμού τους και αναπτυσσόμενες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Σουηδία, η Μεγάλη Βρετανία, επένδυσαν το 15% του προϋπολογισμού τους στην εκπαίδευση» (Θερμανός 2017).

Υπερεθνικοί οργανισμοί, κυβερνήσεις και επιχειρηματικοί όμιλοι υιοθετούν τη συσχέτιση οικονομικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους με βασικό εργαλείο τις οικονομετρικές μεθόδους (ανάλυση κόστους-κέρδους, ανάλυση του ποσοστού αποδοτικότητας, ανάλυση κόστους-αποδοτικότητας). Η Παγκόσμια Τράπεζα χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα – από το 1963 ως το 1979 δαπανά 2,74 τρις δολάρια σε 195 προγράμματα (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακαλής 2015), ενώ ήδη από το 1957 ο ΟΗΕ έχει ιδρύσει την UNESCO με σκοπό τη στήριξη της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Το 1968, «σε μια περίοδο αυξανόμενων επενδύσεων και προσδοκιών για την εκπαίδευση», ιδρύεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και

<sup>2</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη του Burton Clark, *Educating the expert society*, όπου προσεγγίζεται η επίτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ως μέσο για να αποδυναμωθεί «η εξάπλωση του ολοκληρωτισμού», βλ. Clark 1962.

<sup>3</sup> Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η αλλαγή του προσανατολισμού της αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου στρατιωτικού σχεδίου για να διασφαλίσουν τη στρατιωτική τους ηγεμονία οι ΗΠΑ. Μέσα στο κλίμα της λεγόμενης Sputnik crisis, η χρηματοδότηση των αμυντικών προγραμμάτων αυξήθηκε «περισσότερο απ' ό,τι ο Eisenhower θα ήθελε», αναπτύχθηκε ταχύτερα το πρόγραμμα διηπειρωτικών πυραύλων, ιδρύθηκε η NASA: «Τέλος, το 1958, το Κογκρέσο θέσπισε τον Εθνικό Νόμο Αμυντικής Εκπαίδευσης που χορήγησε ομοσπονδιακές χρηματοδοτήσεις για την εκπαίδευση στα μαθηματικά, τις επιστήμες, τις σύγχρονες γλώσσες καθώς και για σπουδαστικά δάνεια και υποτροφίες», βλ. Tindall & Shi (1976).

Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) το CERI (Centre for Educational Research and Innovation) με την υποστήριξη δύο μεγάλων ιδρυμάτων – Ίδρυμα Ford και Royal Dutch Shell, με βασικούς άξονες εργασιών, όπως δηλώνει ο επικεφαλής του, την ισότητα στην εκπαίδευση και την καινοτομία (Bengtsson 2008).

## **Συμπεράσματα για τις δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες**

Με βάση τα στοιχεία για τις δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες και τα συμπεράσματα που παραθέτουν στις μελέτες τους οι Πεσμαζόγλου (1987), Αθανασίου-Τσακνάκη (2009) καθώς και οι Roser & Ortiz-Ospina (2018), επισημαίνουμε ορισμένες βασικές παρατηρήσεις:

### ***A. Για τη διεθνή εξέλιξη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών:***

- Η προώθηση της αντίληψης για την παροχή εκπαίδευσης σε όλο και μεγαλύτερα τμήματα του παιδικού πληθυσμού εμφανίζεται μετά τα μέσα του 19ου αιώνα, όταν οι περισσότερες βιομηχανικές χώρες διευρύνουν την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – η τάση αυτή αποτυπώνεται στην αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών.
- Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα η επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης και η αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ αποτελούν παγκόσμια τάση.
- Τα σχετικά γραφήματα δείχνουν ότι κατά τα έτη 1950-1970 παρατηρείται σημαντική αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ και μάλιστα ιδιαίτερα στο δημόσιο τομέα.
- Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται μια κάμψη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών σε αρκετές αναπτυγμένες χώρες.

### ***B. Για την εξέλιξη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών στην Ελλάδα:***

- Οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες είναι εξαιρετικά χαμηλές από το 1948 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950.
- Η αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών για τη δεκαετία 1950-1960 είναι σχεδόν δύομισι φορές μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των καταναλωτικών αγαθών.
- Το πραγματικό ΑΕΠ, η δημόσια κατανάλωση και οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες υπερτριπλασιάζονται στα έτη 1958-1978.

- Οι δημόσιες τρέχουσες εκπαιδευτικές δαπάνες κυμαίνονται γύρω στο 2% του ΑΕΠ σε όλη την περίοδο, με κύριο συντελεστή τις δαπάνες για μισθοδοσία εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Κ. Τσουκαλά (1981), οι κρατικές πιστώσεις του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ, «ήταν, στη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι χαμηλότερες στην Ευρώπη, με εξαίρεση την Ισπανία».
- Όπως σημειώνει ο Πεσμαζόγλου (1987), «Παρατηρείται ανυπαρξία προγραμμάτων σε ολόκληρους τομείς της εκπαίδευσης που αποτυπώνεται στα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά των δημόσιων δαπανών που συχνά αγγίζουν την ανυπαρξία, όπως σε τομείς προσχολικής και ειδικής αγωγής, των Σχολών Μαθητείας του ΟΑΕΔ, της έρευνας και της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης».
- Το 1964 σημειώνεται σημαντική ποσοστιαία αύξηση των δαπανών του Τακτικού Προϋπολογισμού για την εκπαίδευση.
- Διαπιστώνεται αντίστροφη σχέση ανάμεσα στις δαπάνες για την άμυνα και την εκπαίδευση ως ποσοστιαία συμμετοχή στο σύνολο των δημόσιων καταναλωτικών δαπανών για όλη την περίοδο που εξετάζουμε. Στην περίοδο 1948-1955, οι δαπάνες για την άμυνα προσεγγίζουν το 50% του συνόλου, ενώ οι αντίστοιχες για την εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλές. Στην περίοδο 1955-1966, αυξάνονται οι εκπαιδευτικές δαπάνες ενώ οι δαπάνες για άμυνα μειώνονται και φθάνουν στο 30,5% την τριετία 1964-1966. Την περίοδο της δικτατορίας έχουμε πτώση των εκπαιδευτικών δαπανών και άνοδο των αμυντικών.

Τα βασικά συμπεράσματα της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου ότι η αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό θα διορθώσει τις ατέλειες της αγοράς εργασίας, θα μειώσει την άνιση κατανομή του εισοδήματος, θα ευνοήσει την οικονομική ανάπτυξη τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις υπό ανάπτυξη χώρες, παρά το ότι ενίσχυσαν «ένα γενικευμένο αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση» (Φραγκουδάκη 1985), δεν επιβεβαιώθηκαν από την πραγματικότητα.

Επιπλέον, η οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70 διέψευσε αυτές τις προσδοκίες και τροφοδότησε την αμφισβήτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου από διαφορετικές, αντίθετες μεταξύ τους, προσεγγίσεις. Οι νεοφιλελεύθεροι υποστήριξαν ότι η αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών δεν συσχετίζεται με την οικονομική ανάπτυξη, αντίθετα σπαταλά οικονομικούς πόρους δημιουργώντας πληθωρισμό πτυχιούχων, και αντιπρότειναν τη δραστική περικοπή τους, την πλήρη

εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, τη λειτουργία των σχολείων με όρους επιχείρησης, τη γονεϊκή επιλογή σχολείων. Ενδεικτικά, το 1981, ο νεοφιλελεύθερος Hanusek (1981), ερμηνεύοντας την έρευνα του Coleman για την *Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών* ως τεκμήριο για την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού,, γράφει το άρθρο “Throwing money at schools”, υποστηρίζοντας ότι οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες είναι ανώφελες.

Στις δεκαετίες που θα ακολουθήσουν, ο πυρήνας της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου που αφορά την οικονομική σημασία του ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί συστατικό στοιχείο των εκπαιδευτικών πολιτικών υπερεθνικών οργανισμών και κυβερνήσεων, στην κατεύθυνση όμως του περιορισμού των δημόσιων δαπανών και της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς. Αναγνωρίζεται ότι «οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο βρίσκονται στο επίκεντρο των στρατηγικών στις χώρες του ΟΟΣΑ για την προώθηση της οικονομικής ευημερίας, της πληρέστερης απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής (...) σε ένα πλαίσιο που επιδιώκει να επεκτείνει τη διά βίου μάθηση σε όλους» (OECD 1998). Αναπτύσσονται νεότερες θεωρίες οικονομικής μεγέθυνσης που εστιάζουν στη σημασία της χρηματοδότησης της έρευνας και της ανάπτυξης της τεχνολογίας (Αθανασίου-Τσακνάκη 2009). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο ΟΟΣΑ (OECD 1998), «ανθρώπινο κεφάλαιο είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και άλλες ενσωματωμένες στα άτομα ιδιότητες οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική δράση (...) επομένως, αποτελεί άυλο περιουσιακό στοιχείο με την ικανότητα να ενισχύει ή να υποστηρίζει την παραγωγικότητα, την καινοτομία και την απασχολησιμότητα». <sup>4</sup> Στο ίδιο κείμενο, αναγνωρίζεται ότι ο ορισμός περιορίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά που έχουν οφέλη μέσω οικονομικών δραστηριοτήτων, άλλωστε διακηρυγμένος στόχος είναι να αναπτυχθεί ένα σύνολο δεικτών μέτρησης της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Η μετατόπιση των εκπαιδευτικών πολιτικών με αφετηρία τη διάψευση των προσδοκιών των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών είναι σαφής. Σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύεται η μετατόπιση του κόστους από το κράτος στο άτομο, η διαχείριση και όχι η αμφισβήτηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η διασφάλιση «δικαίων» και «αξιοκρατικών» όρων κοινωνικής κινητικότητας. Το εργαλείο δεν είναι πια το κράτος πρόνοιας και η κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης αλλά η

---

<sup>4</sup> Ενδεικτική της μονόπλευρης οικονομικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και της επενδυτικής ή καταναλωτικής της διάστασης είναι η αναγνώριση στο ίδιο κείμενο ότι ο κρίσιμος ρόλος «που διαδραματίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο στις οικονομίες του ΟΟΣΑ, που αποτελεί κεντρικό ζήτημα πολιτικής, δεν έχει ως σκοπό να υπονοήσει ότι όλες οι μορφές εκπαίδευσης πρέπει να υπηρετούν οικονομικούς σκοπούς. Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση, για παράδειγμα, έχει υψηλή καταναλωτική αξία, αν και αυτή η πτυχή του οφέλους της δεν εξετάζεται εδώ», βλ OECD 1998.



εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής αγοράς, απαλλαγμένη από τις στρεβλώσεις της κρατικής παρέμβασης, του περιοριστικού θεσμικού πλαισίου που συγκροτεί τον δημόσιο δωρεάν χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και της ενοχλητικής δράσης των συνδικάτων.

Όπως αναφερόταν εύγλωττα σε ένα σχόλιο στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ (OECD 2018) με τίτλο «Μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση της καινοτομίας;», «στη δεκαετία του 1960 και του 70, η αιτιολόγηση για πολλές κρατικές επενδύσεις στη Δύση ήταν ο Ψυχρός Πόλεμος – η αρχική "στιγμή Sputnik". Σήμερα, αυτό δεν υπάρχει πλέον». Ωστόσο, 5 μόλις χρόνια μετά, το συγκεκριμένο σχόλιο έχει αποσυρθεί από την ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ, άλλωστε η συζήτηση που κυριαρχεί πλέον περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα: Is America Facing Another Sputnik Moment?

## ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

**Πίνακας I:** Ποσοστό Δημόσιων Δαπανών για την Εκπαίδευση εκτός των «Λοιπών Δαπανών» στο ΑΕΠ (Αθανασίου-Τσακνάκη 2009)

Έτος	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Εκπαίδευση	2,2	2,0	2,1	2,1	2,3	2,2	2,3	2,2	2,1	1,9	1,9	1,8	1,8	1,9	1,9

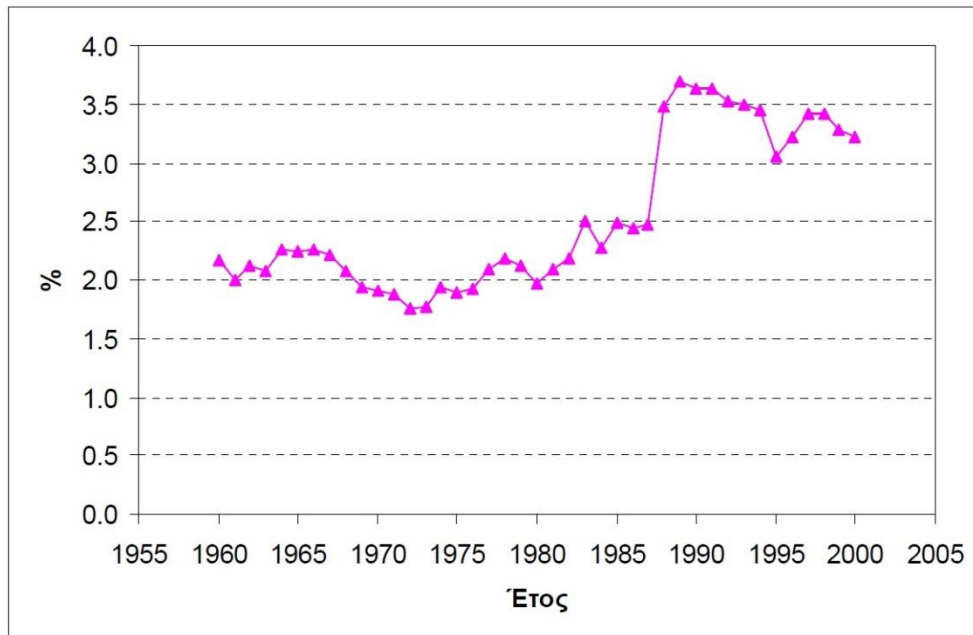
**Πίνακας II:** Δημόσιες τρέχουσες εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (Πεσμαζόγλου 1987)

Έτος	1958	1960	1965	1970	1975
Εκπαίδευση	1,94	1,95	2,10	1,85	1,83

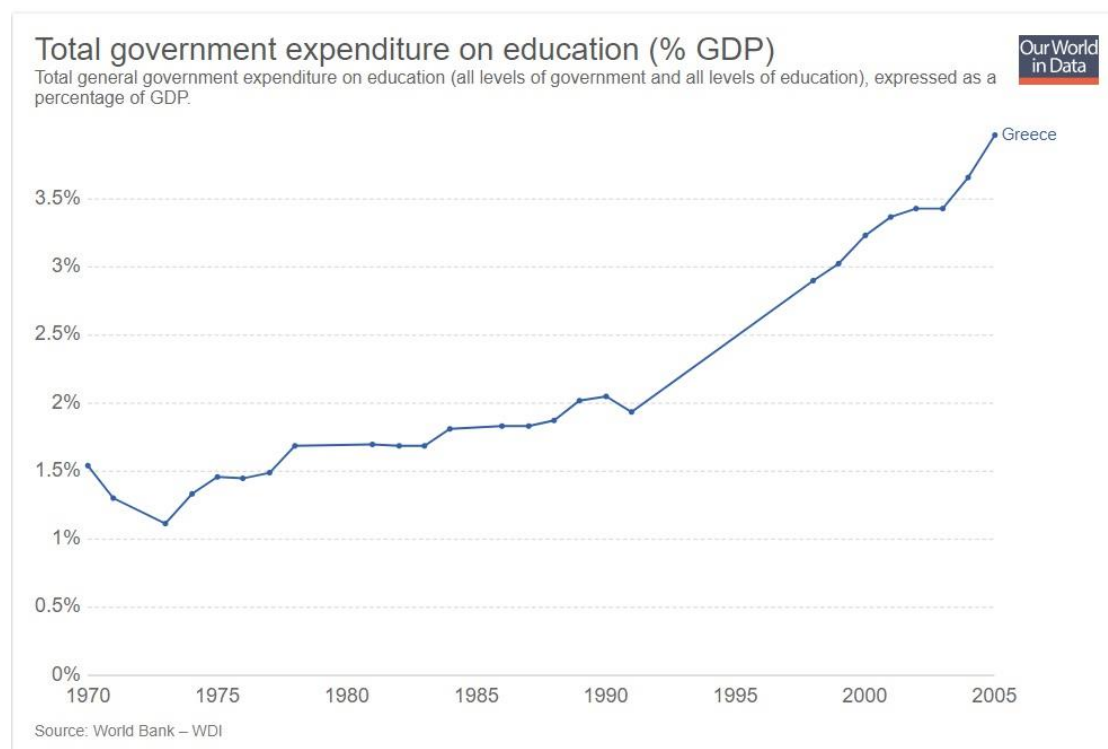
**Πίνακας III:** Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του Τακτικού Προϋπολογισμού (Πεσμαζόγλου 1987)

Έτος	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Εκπαίδευση	7,5	6,8	7,1	8,5	8,6	8,7	8,7	8,6	7,9	7,1	7,4	7,6	8,2	10,8

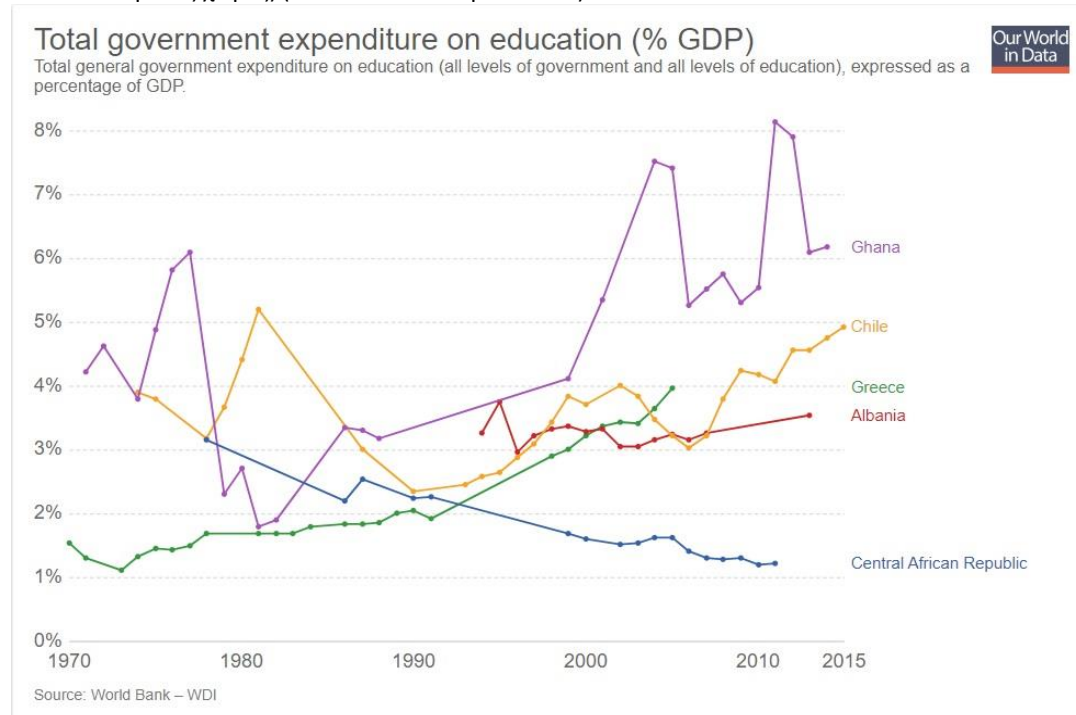
**Διάγραμμα I:** Δαπάνες εκπαίδευσης ως ποσοστό του ΑΕΠ (Ελλάδα 1960-2000)  
(Αθανασίου-Τσακνάκη 2009)



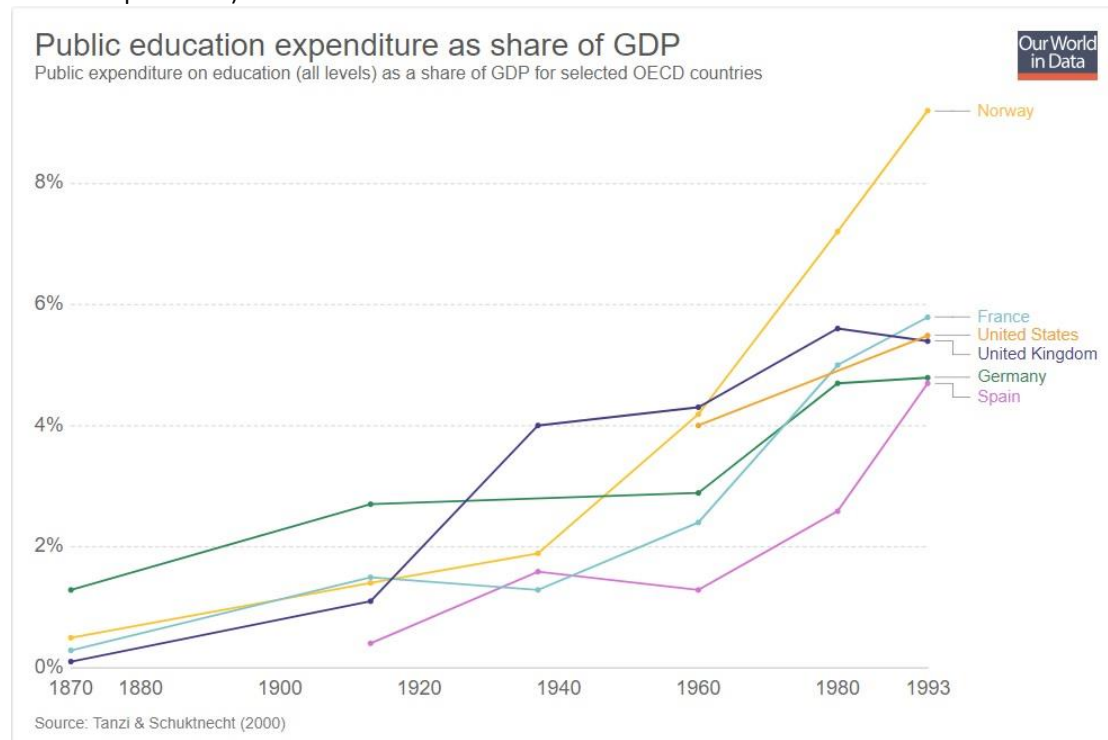
**Διάγραμμα II:** Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (Ελλάδα, 1970-2005) (Roser & Ortiz-Ospina 2018)



**Διάγραμμα III:** Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (σύγκριση Ελλάδας με αναπτυσσόμενες χώρες) (Roser & Ortiz-Ospina 2018)



**Διάγραμμα IV:** Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (αναπτυγμένες χώρες) (Roser & Ortiz-Ospina 2018)



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου-Τσακνάκη, Α.** (2009), *Δημόσιες δαπάνες και οικονομική ανάπτυξη: Η περίπτωση της Ελλάδας 1960-2000*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Θεριανός, Κ.** (2013), «Η ασθένεια του διπλώματος, η προσέγγιση του Ronald Dore στις σπουδές, τα πτυχία και την απασχόληση», [http://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post\\_23.html](http://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post_23.html)
- Θεριανός, Κ.** (2017), «Η αμφισβήτηση του σχολείου στη δεκαετία του '60», <http://criticeduc.blogspot.com/2017/07/blog-post.html>
- Νούτσος, Μπ.** (1973), *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα* (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας). Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πεσμαζόγλου, Σ.** (1987), *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα*. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σαμαράς, Γ.** (1986), *Κράτος και Κεφάλαιο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακαλής, Α.** (2015), *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bengtsson, J.** (2008), "OECD's Centre for Educational Research and Innovation – 1968 to 2008", *OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"*, <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf>
- Berch, B.** (1980), «Οι μισθοί και η εργασία», στο Green, F., Nore, P., *Τα οικονομικά χωρίς προσωπείο*. Αθήνα: Κάλβος
- Bowles, S., Gintis, H.** (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Clark, B.** (1962), *Educating the expert society*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Hanusek, E.** (1981), "Throwing money at schools", *Journal of Policy Analysis and Management* 1: 19-41.
- OECD** (2018), *Can we meet the innovation challenge?*, <http://oecdinsights.org/tag/education/page/7/>
- Roser, M., Ortiz-Ospina, E.** (2018), *Financing Education*. Published online at OurWorldInData.org., <https://ourworldindata.org/financing-education>
- Schultz, T.** (1960), «Capital Formation by Education», *Journal of Political Economy* 68(6): 571-583.
- Schultz, T.** (1961), «Investment in Human Capital», *The American Economic Review* 51(1): 1.
- Schultz, T.** (1972), "Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities", *Economic Research: Retrospect and Prospect* 6: 1 (Human Resources, National Bureau of Economic Research), <http://www.nber.org/chapters/c4126>

**Tindall, G., Shi, D.** (2007), *America. A Narrative History*. New York: Norton Company.

**Tsoukalas, K.** (1981) "Some aspects of 'over-education' in Modern Greece", *Journal of the Hellenic Diaspora* VIII(1-2): 109-121.