

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, & ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ & ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΝΕΟΛΑΙΑΣ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

Οι εκπαιδευτικοί κόμβοι ως φορείς πολιτιστικής διπλωματίας. Παραδειγματικές περιπτώσεις των Η.Π.Α και χωρών της Ασίας.

Θεοδωρίδου Σοφία

A.M myp 21003

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σοφία Μπουτσιούκη

Εξεταστής: Νικόλαος Βασιλειάδης

...

*Στην Κατερίνα, τον Φραγκίσκο και την Έλλη
καθώς και στην ανείπωτη χαρά της δια βίου μάθησης*

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί επιστέγασμα μιας εξαιρετικής εμπειρίας στις ευρωπαϊκές πολιτικές νεολαίας, επιχειρηματικότητας, εκπαίδευσης και πολιτισμού που είχα την τύχη να απολαύσω κατά τα έτη 2020-2022 με αφορμή τις γόνιμες συζητήσεις που κάναμε με την κ. Βροχαρίδου, την οποία και ευχαριστώ.

Θερμές ευχαριστίες στους Καθηγητές-τριες του συγκεκριμένου Π.Μ.Σ αλλά και στους εξ αποστάσεως συμφοιτητές-τριες για τη γνώση και τα συναισθήματα που μοιραστήκαμε καθ'οδόν.

Έχω ένα λόγο παραπάνω να ευχαριστήσω τους Επιβλέποντες Καθηγητές της παρούσας εργασίας κ. Μπουτσιούκη και κ. Βασιλειάδη για την εμπιστοσύνη και την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση του τόσο ενδιαφέροντος Προγράμματος.

Τέλος νιώθω ευγνωμοσύνη για την υγεία όλων των μελών της οικογένειάς μας και τους ευχαριστώ θερμά για την συμπόρευση παρόλες τις αντίξοες συνθήκες και τους περιορισμούς λόγω της πανδημίας.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται διερεύνηση και μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας (έννοιες, θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά, οφέλη και συνεισφορά) αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς κόμβους και τη διασύνδεσή τους με τις τοπικές, πολιτιστικές και οικονομικές εκφάνσεις. Ταυτόχρονα καταβάλλεται προσπάθεια για μελέτη και παρουσίαση παραδειγματικών περιπτώσεων πρωτοβουλιών από την Ασία και τις Η.Π.Α.

Με τον όρο *εκπαιδευτικοί κόμβοι* περιγράφονται συγκεκριμένες περιοχές όπου η στοχοθεσία επικεντρώνεται στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της χώρας μέσω της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, τόσο σε εγχώριους όσο και σε διεθνείς σπουδαστές, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα ένα πλαίσιο για την παραγωγή γνώσης και καινοτομίας μέσω της εκπαίδευσης (Mukerji & Triphani, 2013).

Πολλοί από αυτούς τους κόμβους αξιοποιούν την πολιτιστική κληρονομιά και την αποικιακή παράδοση ως μοχλούς άσκησης πολιτιστικής διπλωματίας και ως μηχανισμούς ήπιας ισχύος δίδοντας έμφαση στις κοινές ταυτότητες και αξίες (Μπουτσιούκη, 2015). Με τον τρόπο αυτό προετοιμάζεται το έδαφος και για την άσκηση επιρροής σε διεθνές επίπεδο εγείροντας τόσο προβληματισμούς, όσο και προκλήσεις για το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί κόμβοι, Εκπαιδευτική Διπλωματία, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Θεσσαλονίκη, 27/7/2022

ABSTRACT

The present dissertation attempts to explore and study the international literature (concepts, institutional framework of operation, characteristics, benefits and contribution) regarding educational hubs and their interconnection with local, cultural and economic aspects. At the same time, an effort is being made to study and present exemplary cases of initiatives from Asia and the U.S.A.

The term educational hubs describes specific areas where the goal setting focuses on increasing the country's competitiveness through the provision of high quality education, both to domestic and international students, while at the same time forming a framework for the production of knowledge and innovation through education (Mukerji & Triphani, 2013). Many of these hubs exploit cultural heritage and colonial tradition as levers for the exercise of cultural diplomacy and as soft power mechanisms emphasizing common identities and values (Boutsiouki, 2015) while preparing the ground for influence at international level, raising both concerns and challenges for the future of higher education globally.

Key words: educational hubs, educational diplomacy, higher education

Thessaloniki, 27/7/ 2022

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες

Εισαγωγή

Περίληψη

Abstract

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η εκπαίδευση ως μέσο άσκησης Πολιτιστικής Διπλωματίας.

1.1 πολιτιστική Διπλωματία

1.2 Εκπαιδευτική Διπλωματία

1.3.1 Η εκπαίδευση ως μέσο Πολιτιστικής Διπλωματίας

1.3.2 Διπλωματία της γνώσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Διεθνείς τάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών Κόμβων

2.1. Παγκοσμιοποίηση και διεθνοποίηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2.2 Διεθνείς φοιτητές και κινητικότητα

2.3 MOOCs (Massive Open On line Courses)

2.4. Διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων (IBCs)

2.5 Εκπαιδευτικοί Κόμβοι (Education Hubs)

2.5.1 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών κόμβων

2.5.2 Στρατηγικές υλοποίησης εκπαιδευτικών κόμβων

2.5.3. Τύποι εκπαιδευτικών κόμβων

2.5.3.1 Κόμβοι καινοτομίας

2.6 Ανασκόπηση κόμβων εκπαίδευσης

2.6.1 MINERVA UNIVERSITY: Ένα σύγχρονο Πανεπιστημιακό Μοντέλο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η εμπειρία της Ευρώπης και η περίπτωση της Ελλάδας

3.1 Η εμπειρία της Ευρώπης

3.2 Η εμπειρία της Ελλάδας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Συμπεράσματα- Προτάσεις- Περιορισμοί

Συμπεράσματα- Προτάσεις- Περιορισμοί

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς ένα ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για μετασχηματισμό των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε “παραρτήματα πανεπιστημίων” ακόμη και αν τα πανεπιστήμια διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στο εύρος του ακαδημαϊκού τους προγραμματισμού, της διακυβέρνησης και της χρηματοδότησης (Sagintayeva & Kairat, 2013). Τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να βιώνουν μεγάλες πιέσεις που έχουν να κάνουν με την προώθηση της ακαδημαϊκής τους ποιότητας και επιστημονικής καινοτομίας από τη μια πλευρά αλλά και με τη διασφάλιση της οικονομικής τους ανταγωνιστικότητας στην παγκόσμια οικονομία από την άλλη. Προκειμένου να ανταποκριθούν στον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό απαιτήσεων τόσο από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής όσο και από την κοινωνία οφείλουν να αναπτύξουν στρατηγικές για την καινοτόμο έρευνα και τη μεταφορά τεχνολογίας, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα πιέσεις προκειμένου να αυξήσουν τη δική τους παγκόσμια ανταγωνιστικότητα σε έναν κόσμο όπου οι φοιτητές και οι ακαδημαϊκοί μετακινούνται διεθνώς.

Αναφορικά με την ελκυστικότητα μιας χώρας ή περιοχής αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη τάση δημιουργίας κόμβων εκπαίδευσης, που παρέχουν κυρίως τριτοβάθμια εκπαίδευση και προωθούν την ανάπτυξη της κατάρτισης και της έρευνας (Ang et al., 2015; Μπουτσιούκη, 2015). Η προσέλκυση αξιοσημείωτων οικονομικών πόρων, καθώς και η συμβολή των κόμβων ως σημείων συγκέντρωσης προβλεβημένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω των οποίων προβάλλεται η ισχύς και η επιρροή της ευρύτερης περιοχής, ενισχύουν παράλληλα την έρευνα και την τοπική οικονομία, ενώ λειτουργούν υποστηρικτικά προς τις επιδιώξεις της ήπιας ισχύος (Bislev, 2017; Lee, 2015 όπ.αν.σε Μπουτσιούκη, 2015).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται διερεύνηση και μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας (έννοιες, θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά, οφέλη και συνεισφορά) αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς κόμβους και τη διασύνδεσή τους με τις τοπικές, πολιτιστικές και

οικονομικές εκφάνσεις. Ταυτόχρονα καταβάλλεται προσπάθεια για μελέτη και παρουσίαση παραδειγματικών περιπτώσεων πρωτοβουλιών από την Ασία και τις Η.Π.Α.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις αναφορικά με τους όρους της Πολιτιστικής, της Εκπαιδευτικής Διπλωματίας καθώς και της Διπλωματίας της γνώσης. Ακολούθως στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διεθνής εμπειρία και οι εξελίξεις στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα αναλύεται η στρατηγική των εκπαιδευτικών κόμβων συνοδευόμενη από παραδειγματικές περιπτώσεις των Η.Π.Α και των χωρών της Ασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο, επιχειρείται συνοπτική ανασκόπηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας σε ζητήματα που άπτονται της εκπαίδευσης ως μέσου άσκησης πολιτιστικής διπλωματίας, και γίνεται αναφορά στην Ελλάδα και στη δυναμική της χώρας να διαδραματίσει ηγετικό ρόλο σε ζητήματα εξωστρέφειας αναφορικά με την εκπαιδευτική της πολιτική. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο συνάγονται συμπεράσματα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και επιχειρούνται κάποιες προτάσεις σχετικά με το προς μελέτη θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1⁰

Η εκπαίδευση ως μέσο άσκησης Πολιτιστικής Διπλωματίας.

1.1 Αποσαφήνιση εννοιών

Η μακροπρόθεσμη διάσταση του πολιτισμού στην εξωτερική πολιτική και τη διπλωματία των χωρών στην παροχή πρόσφορου εδάφους για την αλληλοκατανόηση και εμπιστοσύνη μεταξύ των λαών προκειμένου να διασφαλιστεί η αλληλοκατανόηση και η εμπιστοσύνη μεταξύ τους προς αποφυγή πολιτικών συγκρούσεων, αποτελεί κοινή παραδοχή (Βασιλειάδης, 2015, 15). Στην Ελλάδα οι όροι “civilization” και “culture” αποδίδονται ως «παιδεία» ή «πολιτισμός», αλλά συχνά και ως “παράδοση”, “πνευματική καλλιέργεια”, “τέχνη”, “γράμματα”, “εκπαίδευση”, “αισθητική” κτλ.. Η διπλή χρήση της λέξης πολιτισμός στην ελληνική γλώσσα, τόσο ως “civilization” (ως δηλαδή κατάσταση, μέσο επίπεδο αισθητικής και τεχνολογίας του καθημερινού βίου μιας εποχής και μιας κοινωνίας), όσο και ως “culture” (ως στάση, πνευματική καλλιέργεια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα γράμματα, τις τέχνες και την ιστορία), είναι πιθανό να αποτελεί ένα από τα πλεονεκτήματα της γλώσσας μας ως του βασικού πολιτιστικού πεδίου (Βενιζέλος 1999,12). Από την πολιτική του πλευρά, ο πολιτισμός αποτελεί μεγάλη πηγή ισχύος για ένα κράτος στον τομέα της εξωτερικής του πολιτικής, συγκεντρώνοντας το ενδιαφέρον πολλών κρατών (Κουσκουβέλης, 2017). Η διάκριση μεταξύ των όρων civilization και culture αποτυπώνεται με σαφήνεια στο βιβλίο «Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες» (Denys Cuche, 2001) προσδίδοντας στον μεν πρώτο την διάσταση της ιστορίας ως παρουσίας και διαδικασιών μιας ομάδας ανθρώπων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τοποθετημένης στο χώρο και στο χρόνο και στον δε δεύτερο τη διάσταση της αξίας ως συμπεριφοράς των ανθρώπων απέναντι σε κάθε έμψυχο ή άψυχο ον. Σε συμφωνία με την Γαλλική ανθρωπολογική σχολή σκέψης ο όρος “πολιτισμός” εμπεριέχει το σύνολο της ανθρώπινης ύπαρξης ενώ ο όρος

κουλτούρα είναι μέρος αυτής. Ο πολιτισμός αλληλεπιδρά με την ανάπτυξη μιας χώρας καθώς συνδέονται δύο πολιτισμικά πρότυπα: Ο παραδοσιακός-προβιομηχανικός πολιτισμός και ο κυρίαρχος βιομηχανικός πολιτισμός (Χριστογιάννης, 2006).

Η UNESCO με τον ορισμό που δίνει για τον πολιτισμό αναφέρεται σε ολόκληρο το πλέγμα των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα και αποτελούν τα στοιχεία της πολιτισμικής της ταυτότητας η οποία δεν είναι εσωστρεφής αλλά γονιμοποιείται από τις έξωθεν πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις εφόσον εμπλουτίζεται διαρκώς από τη μνήμη και τη δημιουργικότητα. Ένας παράγοντας διαμεσολάβησης και άσκησης πολιτιστικής και εκπαιδευτικής διπλωματίας είναι το ίδρυμα που φέρει το όνομα «πολιτιστικό και μορφωτικό ινστιτούτο στο εξωτερικό». Αυτός ο συγκεκριμένος δημόσιος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός γενικά ιδρύεται και οργανώνεται από ένα κράτος και σκοπός του είναι να διαδώσει τον εθνικό πολιτισμό, τη γλώσσα και την παιδεία μίας χώρας σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Τα Μορφωτικά Ινστιτούτα, δραστηριοποιούνται στην περαιτέρω διάδοση της γλώσσας, λογοτεχνίας, επιστημονικής έρευνας και της δημιουργικής παραγωγικότητας (Μπουτσιούκη, 2015).

Ανατρέχοντας στην επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Εξωτερικών επισημαίνεται ότι: «Η Ελλάδα προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην πολιτιστική διπλωματία ως μέσο άσκησης εξωτερικής πολιτικής και προσέγγισης των λαών, η οικουμενικότητα του Ελληνικού Πολιτισμού αποτελεί συνεκτικό ιστό αναφορικά με την αναζήτηση κοινών καταβολών και ιστορικών δεσμών με άλλες χώρες και τα διμερή Μορφωτικά και Πολιτιστικά Προγράμματα αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία στην επίτευξη των παραπάνω «Επίσημη ιστοσελίδα Ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών: «Πολιτιστική Διπλωματία».

Στο ίδιο πνεύμα, η εκπαιδευτική διπλωματία υπάγεται στην ευρύτερη άσκηση Δημόσιας Διπλωματίας από τη χώρα μας. Υλοποιείται με διακρατικές εκπαιδευτικές δράσεις, συνεργασία δημοσίων οργανισμών με την κοινωνία των πολιτών, συμμετοχή της χώρας μας σε ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά φόρα. Απώτερο στόχο αποτελεί η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των λαών διαμέσου της από κοινού αντιμετώπισης των προκλήσεων της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της άσκησης επιρροής. Σε συνεργασία με το

Υπουργείο Παιδείας, διαμορφώνεται η στρατηγική όσον αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε σχολεία και Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξωτερικού, με στόχο τη δημιουργία συνεργειών μεταξύ πολιτισμού, εκπαίδευσης και οικονομίας (Επίσημη ιστοσελίδα Ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών: «Πολιτιστική Διπλωματία»).

1.2 Πολιτιστική Διπλωματία

«Η διάσταση του πολιτισμού πρέπει να είναι μια ενοποιητική διαδικασία και να μην επισκιάζεται από την πολιτική φιλοδοξία» *European Commission, 2009,18*). Η έννοια της πολιτιστικής διπλωματίας είναι αρκετά ασαφής ως προς τον προσδιορισμό της, ως προς το τι ακριβώς περιλαμβάνει αλλά και το πώς λειτουργεί (Ang et al., 2015). Κατά τον Γιανναρά (2001, οπ. αν. σε Βασιλειάδη, 2015) η ετυμολογική προέλευση του όρου πολιτισμός αποτελεί προϊόν της πόλεως, το αποτέλεσμα του πολιτικού βίου που διέπει τις πολιτισμένες κοινωνίες. Η πολιτιστική διπλωματία μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύνολο δράσεων «ήπιας ισχύος» που βασίζονται κι αξιοποιούν την ανταλλαγή ιδεών, αξιών, παραδόσεων και άλλων πτυχών του πολιτισμού ή της ταυτότητας, είτε πρόκειται για την ενίσχυση των σχέσεων, την ενίσχυση της κοινωνικοπολιτιστικής συνεργασίας, την προώθηση των εθνικών συμφερόντων αλλά και πέραν αυτών, με απώτερο στόχο την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης (Nye 2005; Waller, 2009). Η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση εμπεριέχουν πολλές διαφορετικές διαστάσεις, με εξέχουσα την πολιτιστική διάσταση, η οποία έγκειται στη δυνατότητά τους να αναπαράγουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα μίας κοινωνίας διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος και στην άσκηση κάποιας μορφής εξουσίας με τρόπο που, όμως, δεν είναι απαραίτητα ορατός (Μπουτσιούκη, 2015, 138). Σύμφωνα με τον Γιανναρά (2001) πολιτιστική διπλωματία μπορεί να ασκηθεί από λαούς που έχουν να συνεισφέρουν κάτι ξεχωριστό και αποκλειστικά δικό τους στο πολιτιστικό γίγνεσθαι. Η πολιτιστική διπλωματία εκλαμβάνεται ως το πιο ισχυρό εργαλείο οικοδόμησης της διεθνούς ασφάλειας και ειρήνης που έχει αυτήν τη στιγμή στα χέρια της η διεθνής κοινότητα. Η συνεχής πολιτισμική επικοινωνία οδηγεί στην άμβλυνση των διαφορών και στην κατανόηση της κοινής ανθρώπινης φύσης και των κοινών ανθρώπινων αναγκών και προβλημάτων (Μακρής, 2013).

1.3 Εκπαιδευτική Διπλωματία

Εάν εκκινήσουμε από την παραδοχή ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και ο πολιτισμός αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ταυτότητα μιας χώρας, ενθαρρύνουν ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες και ενισχύουν την δυνατότητα των εμπλεκόμενων πολιτών να προάγουν την εξωστρέφεια της χώρας, τότε γίνεται καταφανές ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και ο πολιτισμός μπορούν να προάγουν συνολικά μια χώρα και να διατηρήσουν την θέση της στην ιστορία. Η διαφοροποίηση άλλωστε των επιδόσεων των κρατών σε διαφορετικούς τομείς σχετίζεται πολλές φορές με τη γενικότερη παιδεία των πολιτών τους και την παρεχόμενη από αυτά εκπαίδευση, καθιστώντας την σημαντικότερη διάσταση της παιδείας και κύριο μέσο κοινωνικοποίησης, εθνικοποίησης και πολιτικοποίησης στη διάθεση κάθε κράτους (Κουσκουβέλης, 2017). Η Ε.Ε επαναβεβαιώνει την πεποίθησή της για το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στο κοινό ευρωπαϊκό αναπτυξιακό εγχείρημα μέσα από τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020» αναγνωρίζοντάς την ως βασικό παράγοντα σε κάθε αναπτυξιακή διαδικασία, εφόσον συνδέεται με τη βελτίωση στην απασχολησιμότητα, στην έρευνα και ενισχύει την επιχειρηματικότητα, την παραγωγικότητα και τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην προσπάθεια διασφάλισης οικονομικής, κοινωνικής και εδαφικής συνοχής (Μπουτσιούκη, 2017). Τόσο η Πολιτιστική όσο και η Εκπαιδευτική Διπλωματία εν δυνάμει συνιστούν την “ήπια” δύναμη ενός λαού. Σύμφωνα με τον J. Nye, και τη διάκριση μεταξύ “σκληρής” και “ήπιας” δύναμης, η δεύτερη περιγράφεται ως «η ικανότητα πειθούς μέσα από τη κουλτούρα, τις αξίες και τις ιδέες σε αντίθεση με την πρώτη η οποία κατακτά και εξαναγκάζει μέσω της στρατιωτικής δύναμης» (Nye, 2009). Συνακόλουθα ενώ ως ενδεικτικές μορφές δυνατής ισχύος περιγράφονται ο έλεγχος πολύτιμων πηγών (π.χ. καύσιμα), η μεγάλη βιομηχανία, οι μεγάλες στρατιωτικές δυνάμεις και εξοπλισμοί όπως και η υψηλή τεχνολογία, η ήπια ισχύς περιλαμβάνει υψηλού επιπέδου ανθρώπινο δυναμικό, τοπικό και παγκόσμιο δίκτυο ατόμων και υψηλή διανοητική ικανότητα επαγγελματιών από όλο τον κόσμο σε τομείς όπως η επιχειρηματικότητα, τα οικονομικά, η επικοινωνία και οι δημιουργικές βιομηχανίες, τονίζοντας ταυτόχρονα και την εξέχουσα σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου ως κυρίαρχου πλεονεκτήματος της ήπιας ισχύος στον διεθνή ανταγωνισμό (Becker, 2009).

Η γνώση έχει συνδεθεί διαχρονικά με την ευημερία των ατόμων και κατ'επέκταση με την ευημερία των κοινωνιών και των εθνών. Η «εποχή του ανθρώπινου κεφαλαίου» όπως συχνά απαντάται στη βιβλιογραφία (Becker, 2009) αναφέρεται ακριβώς στη σχέση μεταξύ έθνους και ατόμων όπως αυτή καθορίζεται μέσα από τις δεξιότητες και τις γνώσεις των ατόμων που το απαρτίζουν όχι σαν μια μικρή ελίτ αλλά ως σύνολο. Η εκπαίδευση των ατόμων και ιδιαίτερα η τριτοβάθμια ως κύριος μοχλός εξελίξεων για το μέλλον έχει τη δυνατότητα να διαδραματίσει προβλεπτικό ρόλο για συνθήκες καλύτερα αμειβόμενης εργασίας στις χώρες εκείνες που θα είναι περισσότερο ανεπτυγμένες σε εκπαιδευτικό επίπεδο με την έννοια ότι οι κυβερνήσεις τους θα έχουν τη βούληση να συνδράμουν τα άτομα προκειμένου να ενισχύσουν την πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση και στα διαπιστευτήρια ικανοτήτων που θα απορρέουν από αυτή (Lauder & et.al, 2006). Η κοσμοπολίτικη γνώση συνδέεται στενά με τη διασυνοριακή κινητικότητα των σπουδαστών και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, των φιλοδοξιών και της κοσμοθεωρίας των διεθνών σπουδαστών (Soong, 2020). Η έννοια της κοσμοπολίτικης γνώσης εστιάζει στους σπουδαστές ως παράγοντες με ιδιαίτερες και ευέλικτες κοινωνικές και προσωπικές ιστορίες, και με την ικανότητα να δημιουργούν μια αίσθηση αξίας σε ένα μέρος όπου μπορούν να αλληλεπιδρούν, να συνδέονται και να ευδοκιμούν.

Ως εκπαιδευτική διπλωματία θα μπορούσε να οριστεί « η αξιοποίηση των δεξιοτήτων της διπλωματίας για την προώθηση της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών τομέων και διαφορετικών δρώντων με σκοπό την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προκλήσεων και την ανάπτυξη μεταρρυθμιστικής ατζέντας για την εκπαίδευση» (Μπουτσιούκη, 2021). Συμπληρωματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η εκπαιδευτική διπλωματία αναφέρεται στη διεπιστημονική, διακρατική ανταλλαγή ιδεών, θεωριών και εννοιών που προωθούν την εκπαίδευση (Batey, 2014).

1.3.1 Η εκπαίδευση ως μέσο Πολιτιστικής Διπλωματίας

«Η εκπαίδευση αποτελεί το βασικότερο φορέα για την οικοδόμηση της μελλοντικής ισχύος μιας χώρας, καθώς είναι εγγενώς προσανατολισμένη στις μελλοντικές γενιές και η ίδια είναι ένα μέσο για την ενδυνάμωση των ατόμων και των εθνών» Nye, 2005.

Η άμεση ή έμμεση εμπλοκή της εκπαίδευσης, σε μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη διατήρηση, την προστασία, την προαγωγή και τη δημιουργία των πολιτιστικών εκφράσεων, την καθιστά σημαντικό μέσο άσκησης πολιτιστικής διπλωματίας. Όλοι οι τρόποι με τους οποίους η εκπαίδευση εμπλέκεται στην άσκηση της πολιτιστικής διπλωματίας, εξυπηρετούν το διττό της ρόλο, δηλαδή από τη μια την προώθηση των εθνικών συμφερόντων των χωρών, και από την άλλη, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία μεταξύ των χωρών και την αρμονική τους συνύπαρξη (Ang et al., 2015). Οι παγκόσμιες οικονομικές, δημογραφικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές τάσεις διαμορφώνουν νέες συνθήκες ζωής που καθιστούν απαραίτητη την άσκηση της διπλωματίας στο πεδίο της εκπαίδευσης (Μπουτσιούκη, 2021). Η Δια Βίου Μάθηση αποκτά στη σύγχρονη εποχή επιπλέον σημαντικό ρόλο, αφού συμβάλλει αποφασιστικά στην ανανέωση και επικαιροποίηση των προσόντων των ατόμων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, σε μια εποχή που η συμμετοχή των πολιτών στους θεσμούς και στο πολιτισμικό γίνεσθαι, είναι ιδιαίτερα αναγκαία. Κατά την Μπουτσιούκη (2015, 150): «Η εκπαίδευση έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της “ανταγωνιστικής ταυτότητας” του κράτους, δηλαδή της μοναδικής και ιδιαίτερης εικόνας του τόσο για τις σύγχρονες όσο και για τις μελλοντικές γενιές, οποία επηρεάζεται και η δυνατότητά τους να σχηματίσουν τις ομάδες των μελλοντικών επισκεπτών και των κατοίκων τους, των επενδυτών τους, των υποστηρικτών τους». Μεταβολές στους πληθυσμούς (ηλικιακές ομάδες), στη δομή του εργατικού δυναμικού (διαφοροποίηση επαγγελματικών δεξιοτήτων), στη φύση της εργασίας (νέες μορφές-ευελιξία εργασίας), στην αντιστοίχιση προσόντων και δεξιοτήτων όπως και στην τεχνολογία αποτελούν μερικούς από τους λόγους που η άσκηση της εκπαιδευτικής διπλωματίας αποκτά ιδιαίτερο βάρος. Υπάρχουν αρκετοί εξωστρεφείς τρόποι μέσα από τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει τη δημόσια εικόνα ενός κράτους αξιοποιώντας μαθησιακές δραστηριότητες ως μέσο άσκησης πολιτιστικής διπλωματίας. Ένας από αυτούς είναι η διαμόρφωση και η προώθηση προγραμμάτων σπουδών διαφορετικών επιπέδων και με πολυμορφία περιεχομένου έτσι ώστε τα άτομα στα οποία απευθύνονται να μπορούν αφενός να διαμορφώσουν συνείδηση των πολιτιστικών αγαθών και αξιών που συνδέονται με το δικό τους κοινωνικό περιβάλλον και αφετέρου να προσεγγίσουν τις πολιτιστικές δημιουργίες άλλων λαών με όρους συνεργασίας και

αλληλεγγύης βελτιώνοντας τις διακρατικές σχέσεις. Η παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης, κυρίως τριτοβάθμιας, σε πολίτες άλλων κρατών καθώς και η χορήγηση υποτροφιών που αποτελούν πολιτικές πρακτικές δημόσιας διπλωματίας της εποχής μας, στην πραγματικότητα αποτελούν συνέχεια πρακτικών της βυζαντινής και μεσαιωνικής πολιτιστικής διπλωματίας που διασώζονται ως σήμερα (Γιανναράς, 2001) ενώ αρχαία κέντρα ανώτερης εκπαίδευσης όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη συνήθιζαν να προσελκύουν διανοούμενους από διαφορετικά μέρη του κόσμου και με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο (Lee, 2015).

Υπό το πρίσμα αυτό τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ραγδαία αύξηση των διάφορων ευρωπαϊκών προγραμμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση¹. Πρόκειται για προγράμματα ανταλλαγής-κινητικότητας που φέρνουν σε επαφή σχολεία, πανεπιστήμια, μαθητές και φοιτητές από όλη την Ευρώπη με σκοπό τις διαφορετικές εμπειρίες διδασκαλίας, τη γνωριμία με άλλα ήθη, έθιμα, παραδόσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και συνακόλουθα γνωριμία άλλων πολιτισμών. Η σταδιακή εδραίωση ομαλής συνύπαρξης και συνεργασίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τις ανταλλαγές σπουδαστών, διδακτικού προσωπικού και ερευνητών επί τη βάση διακρατικών συμφωνιών, διευκολύνει και την εξοικείωση των ατόμων με τις προοπτικές κινητικότητας με στόχο είτε τη μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού τους δυναμικού είτε την αναζήτηση ελκυστικότερων επιλογών απασχόλησης (Μπουτσιούκη, 2015). Το πρόγραμμα Socrates το οποίο ενσωματώθηκε το 2007 στο πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση έχει ως στόχο (μέσω της συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και ενθαρρύνοντας τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κοινοτήτων) να προάγει την γνώση μέσα από την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την δια βίου μάθηση και γενικότερα την προώθηση των τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης με γνώμονα την βελτίωση των ικανοτήτων των ανθρώπων (όλων των ηλικιακών ομάδων) που συμβάλλουν στην ενεργή άσκηση και την απασχόληση. Το Πρόγραμμα Erasmus που από το 2014 έχει μετεξελιχθεί σε Erasmus + ενσωματώνοντας στις δράσεις του επτά ανεξάρτητα προγράμματα (Πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση, Νεολαία σε Δράση, Erasmus Mundus, ALFA III, TEMPUS, EDULINK και Δράσεις για τον αθλητισμό) στις ομάδες στόχου του εκτός από τους σπουδαστές της κάθε είδους τριτοβάθμιας (μετα-δευτεροβάθμιας) εκπαίδευσης, περιλαμβάνονται: το διδακτικό προσωπικό, οι εκπαιδευτές, τα ιδρύματα

¹ ([Education | European Commission \(europa.eu\)](http://Education | European Commission (europa.eu))).

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώσεις, δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, ερευνητικά κέντρα, επιχειρήσεις και κοινωνικοί εταίροι που σχετίζονται με θέματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Μεταξύ πλήθους ευκαιριών κινητικότητας και ανταλλαγής καλών πρακτικών μια ακόμα βασική δυνατότητα που δίνει το Erasmus + είναι η δυνατότητα πρακτικής άσκησης σε χώρα του εξωτερικού αλλά και η μετακίνηση διδακτικού προσωπικού για λόγους επιμόρφωσης. Τόσο το πρόγραμμα Socrates όσο και το πρόγραμμα Erasmus δίνουν την δυνατότητα σε μια πληθώρα ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να μπορέσουν να συμμετέχουν σε ενδιαφέρουσες δράσεις οι οποίες είναι μεν εκπαιδευτικού χαρακτήρα αλλά δεν αποκλείουν την δυνατότητα συμμετοχής σε πολιτιστικές δράσεις. Στα πλαίσια του ευρύτερου θεσμού της πολιτιστικής πρωτεύουσας για παράδειγμα θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνεται και η μετακίνηση σπουδαστών είτε με τη μορφή εθελοντικής εργασίας είτε με την ανάληψη κοινών έργων ή και δράσεων.

Επιπρόσθετα, ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων με προγράμματα ανταλλαγών, καθώς και με προγράμματα παροχής εκπαιδευτικών υποτροφιών (π.χ ερευνητικών) σε πολίτες άλλων χωρών ενισχύει την παραγωγή επιστημονικής γνώσης και καινοτομίας και προσφέρει σε άτομα προερχόμενα από διαφορετικές κουλτούρες την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό και το αξιακό σύστημα της χώρας υποδοχής και στη συνέχεια τα ίδια να καθίστανται φορείς και εν τέλει πρέσβεις αυτών των πολιτιστικών χαρακτηριστικών με αποδέκτη το κοινό των χωρών τους (Μπουτσιούκη, 2015). Τα τελευταία χρόνια η Ε.Ε έχει συμπεριλάβει στους στρατηγικούς της στόχους και την εκπαιδευτική διπλωματία (παράδειγμα «σε στρατηγική συνεργασία με την Κίνα») (Bislev, 2017). Εκτός από την ανταλλαγή φοιτητών, η ανάπτυξη εκπαιδευτικής διπλωματίας της Ε.Ε περιλαμβάνει και άλλα προγράμματα, όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα “Jean Monnet”, το οποίο στηρίζει ακαδημαϊκούς ερευνητές με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ευρωπαϊκά². Στο ίδιο πνεύμα τόσο ο θεσμός των εκπαιδευτικών αποστολών όσο και η ίδρυση και λειτουργία εδρών εθνικών σπουδών σε ξένες χώρες (συχνά με χρηματοδότηση από τις εθνικές αρχές των ενδιαφερόμενων κρατών) συμπληρώνουν την προσπάθεια των κρατών για ειρηνική διείσδυση και συνεργασία με άλλα κράτη φέρνοντας σε επαφή τους πολίτες άλλων κρατών με το εκπαιδευτικό σύστημα και τα επιστημονικά

² ([Jean Monnet | EACEA \(europa.eu\)](https://www.eacea.europa.eu/jean-monnet))

επιτεύγματα της χώρας τους διαμορφώνοντας ταυτόχρονα για την ίδια τη χώρα μία ελκυστική εικόνα ισχύος και ποιότητας, που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη διεθνή προσωπικότητα, λειτουργία και συμπεριφορά της προβαλλόμενης χώρας. Ιδιαίτερα γνωστές είναι οι περιπτώσεις των Fulbright Foundation (Η.Π.Α.), British Council (Μεγάλη Βρετανία), Institut Français (Γαλλία), Goethe-Institut (Γερμανία), Instituto Cervantes (Ισπανία), Istituto Italiano di Cultura (Ιταλία) που δραστηριοποιούνται σε διάφορα κράτη για πάρα πολλά χρόνια και μέσα από τα προγράμματα γλωσσομάθειας και διάφορες εκδηλώσεις με πολιτισμικό περιεχόμενο καθιστούν την πολιτιστική κληρονομιά των αντίστοιχων χωρών κτήμα της ανθρωπότητας και προβάλλουν τη δημόσια εικόνα τους στο διεθνές στερέωμα.

1.3.2. Διπλωματία της γνώσης

Η Βρετανική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διπλωματίας πέραν της διάδοσης της Αγγλικής Γλώσσας βασίζεται στην “διπλωματία της γνώσης” (knowledge diplomacy), όρο που αναφέρεται από την Knight (2019). Αυτή αφορά σε ένα νέο τύπο εκπαιδευτικής διπλωματίας που επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση και επίλυση κοινών κοινωνικών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν χώρες σε όλες τις περιοχές του κόσμου και περιλαμβάνει διαφορετικά επίπεδα διμερούς και πολυμερούς συνεργασίας σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο. Τα χαρακτηριστικά της διπλωματίας της γνώσης είναι: η ποικιλία φορέων και συνεργατών, η εστίαση του ενδιαφέροντος στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, στην έρευνα και καινοτομία, τα διαφορετικά επίπεδα συνεργασίας, αντιμετώπιση παγκόσμιων ζητημάτων, και ενίσχυση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Βρετανία βρίσκονται μερικά από τα κορυφαία πανεπιστήμια στον κόσμο, τα οποία προσελκύουν χιλιάδες σπουδαστές και ερευνητές κάθε χρόνο, πολλοί από τους οποίους προέρχονται από την Ελλάδα. Η φήμη και η παράδοση της Βρετανίας ως παγκόσμιου κέντρου για την επιστημονική έρευνα, καθιστά τη χώρα πόλο έλξης για μερικούς από τους μεγαλύτερους επιστήμονες στον κόσμο. Η Knight (2019) αναφέρει τρία βασικά συστατικά για την επιτυχή διπλωματία γνώσης: συνεργασία, αμοιβαιότητα και αμοιβαίο όφελος. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι μέρος της επιτυχίας της διπλωματίας της γνώσης οφείλεται ακριβώς στην ανεξαρτησία δράσης των πανεπιστημίων από την επίσημη διπλωματική ατζέντα της κυβέρνησης της χώρας τους. Ο ρόλος της κυβέρνησης μπορεί να είναι υποστηρικτικός όσον

αφορά στην άρση των εμποδίων και τη δημιουργία ενός γόνιμου περιβάλλοντος για τη διπλωματία της γνώσης, αντί να υπαγορεύει την κατεύθυνσή της. Η “Διπλωματία της Γνώσης” αναφέρεται στο σύνθετο σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ Διεθνών Ερευνητικών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και διμερών και πολυμερών σχέσεων σε κρατικό επίπεδο. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έρευνας καλούνται να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των παγκόσμιων προκλήσεων (π.χ. αντιμετώπιση κλιματικής αλλαγής, προσφυγικών κρίσεων) και κατ' αυτόν τον τρόπο, αλλάζουν διακριτικά τις σχέσεις μεταξύ των χωρών. Στο άρθρο της η Knight (2019) δίνει παραδείγματα όπως το Japan–UK Research and Education Network for Knowledge Economy Initiatives (δίκτυο έρευνας και εκπαίδευσης Ιαπωνίας-ΗΒ για πρωτοβουλίες οικονομίας της γνώσης), το οποίο αποτελείται από οκτώ πανεπιστήμια στη Μεγάλη Βρετανία και έξι στην Ιαπωνία με εμπλοκή ερευνητικών εταίρων από τη βιομηχανία, τις επιχειρήσεις και την κοινωνία των πολιτών. Η συμβολή του δικτύου εστιάζει στην παροχή υποστήριξης στην αντιμετώπιση ζητημάτων όπως η αειφόρος ενέργεια, η επιχειρηματικότητα και η γήρανση των κοινωνιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Διεθνείς τάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών Κόμβων

2.1. Παγκοσμιοποίηση και διεθνοποίηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Altbach & Knight (2007) η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση σχετίζονται αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα. Η παγκοσμιοποίηση αφορά στο πλαίσιο των οικονομικών και ακαδημαϊκών τάσεων που αποτελούν μέρος της πραγματικότητας του 21^{ου} αιώνα. Η διεθνοποίηση περιλαμβάνει τις πολιτικές και τις πρακτικές που τα ιδρύματα – ακόμη και ιδιώτες – υιοθετούν αναφορικά με τις ακαδημαϊκές ανάγκες που προκύπτουν παγκοσμίως. Με τον όρο “παγκοσμιοποίηση” περιγράφεται «μια επιταχυνόμενη διαδικασία πολυδιάστατων αλλαγών που περιλαμβάνει τους τομείς της οικονομίας, της επιστήμης των οικονομικών, της τεχνολογίας, των επικοινωνιών, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πολιτική» (Gacel-Avila, 2005, 121) με βαθύ αντίκτυπο στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009 όπως αναφ. σε Üstün, 2021).

Σε ό,τι αφορά την ιστορική εξέλιξη της σκέψης αναφορικά με τη διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν παρουσιαστεί ορισμένες διαφορετικές διακρίσεις ή τυπολογίες διεθνοποίησης όπως: (1) προσέλκυση διεθνών φοιτητών (2) διδασκαλία διεθνών φοιτητών (3) καλλιέργεια του διεθνούς επιχειρηματικού πανεπιστημίου μέσω της ανταγωνιστικής προσέλκυσης διεθνούς προσωπικού και φοιτητών (4) συμμόρφωση με τα πρότυπα που καθορίζονται από τους διεθνείς οργανισμούς διαπίστευσης 5) “διεθνοποίηση στο εσωτερικό”, η οποία αναφέρεται στη διεθνοποίηση του προγράμματος σπουδών για τους τοπικούς σπουδαστές (6) εκπαίδευση για την παγκόσμια ιθαγένεια (7) συνδεδεμένη ηλεκτρονική μάθηση και (8) εκπαίδευση για τη συνείδηση του πλανήτη ως όλου (Haigh, 2014).

Στο ίδιο πνεύμα με τα παραπάνω η Knight (2015, 107) αναφέρεται σε τρεις γενιές-μοντέλα διεθνών πανεπιστημίων. Το πιο κοινό μοντέλο το οποίο περιγράφεται ως κλασικό ή πρώτη γενιά είναι ένα διεθνοποιημένο πανεπιστήμιο με ποικιλία διεθνών συνεργασιών, διεθνείς φοιτητές

και προσωπικό, καθώς και πολλαπλές διεθνείς και διαπολιτισμικές συνεργατικές δραστηριότητες στο εσωτερικό και στο εξωτερικό. Η δεύτερη γενιά ονομάζεται δορυφορικό μοντέλο και περιλαμβάνει πανεπιστήμια με δορυφορικά γραφεία σε όλο τον κόσμο με τη μορφή Παραρτημάτων διεθνών πανεπιστημιούπολεων, ερευνητικών κέντρων και γραφείων διαχείρισης/επικοινωνίας. Τα διεθνώς συνιδρυμένα πανεπιστήμια αποτελούν το τρίτο μοντέλο και την πιο πρόσφατη γενιά διεθνών πανεπιστημίων. Πρόκειται για αυτόνομα ιδρύματα συνιδρυμένα ή συν-ανεπτυγμένα από δύο ή περισσότερα συνεργαζόμενα ιδρύματα διαφορετικών χωρών.

Οι πιέσεις της παγκοσμιοποίησης είναι, ίσως, πιο έντονες στις αναπτυσσόμενες χώρες. Η διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται τελικά στις θεμελιώδεις αρχές της παγκοσμιοποίησης που καθοδηγούνται από την αγορά δημιουργώντας περισσότερες προκλήσεις παρά ευκαιρίες, ιδίως για τις μη δυτικές αναπτυσσόμενες χώρες. Οι πιο έντονες προκλήσεις εστιάζονται στον ποιοτικό έλεγχο, στη διαχείριση πληροφοριών, στην προσαρμογή των πληροφοριών αυτών στις τοπικές κοινωνίες, καθώς και στο κόστος και στα οφέλη. Όταν όλες αυτές οι πτυχές συνοδεύουν η μία την άλλη μπορεί να επέλθουν κίνδυνοι ολοκληρωτικής έλλειψης των γνήσιων εκπαιδευτικών αξιών (Yang, 2003).

Έτσι, το εθνικό και το τοπικό στοιχείο μπορεί να παραγκωνιστούν από το παγκόσμιο εάν ένα αναπτυσσόμενο έθνος επιθυμεί να βελτιώσει το καθεστώς του, με την ελπίδα να καταστεί διεθνώς ανταγωνιστικό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Engel & Siczek, 2017). Το γεγονός αυτό προσδιόρισε «μια κυρίαρχη προσέγγιση» για τη διεθνή εκπαίδευση που είναι πρωτίστως ανταγωνιστική στον προσανατολισμό της, με βασικό οδηγό το εθνικό ενδιαφέρον. Η παγκόσμια πρόσβαση απαιτεί από τα πανεπιστήμια να είναι ανταγωνιστικά σε πολλές μορφές παροχής εκπαίδευσης, όπως η ίδρυση διεθνών Παραρτημάτων πανεπιστημίων και η παροχή ακαδημαϊκών πτυχίων εξωτερικού καθώς και διαδικτυακών προγραμμάτων (Job & Sriraman, 2013). Τα παγκοσμιοποιημένα πανεπιστήμια θα πρέπει να γίνουν συναρπαστικά και διάσημα, ώστε να μπορούν να προσελκύσουν σπουδαστές. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό μία από τις προϋποθέσεις επιτυχίας είναι να προσλάβουν διεθνές προσωπικό, γεγονός που σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να δημιουργεί πρόβλημα εφόσον οι μηνιαίοι μισθοί του αλλοδαπού προσωπικού είναι υψηλότεροι από αυτούς με τους οποίους αμείβεται το τοπικό προσωπικό (job

& Sriraman, 2013). Μεταξύ διαφόρων προκλήσεων, το κόστος παραμένει ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για τα πανεπιστήμια που θέλουν να παραμείνουν στην παγκόσμια αρένα ανταγωνισμού. Συγκεκριμένα τα δυτικά πανεπιστήμια, θεωρούν την παγκοσμιοποιημένη εκπαίδευση ως επιχείρηση και επικεντρώνονται στην επίτευξη κέρδους στους τρόπους παροχής εκπαίδευσης (Braverman, 2013). Ωστόσο στην προσπάθειά τους να μειώσουν το κόστος, το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιδεινώθηκε σταδιακά (Altbach et al., 2009).

2.2. Διεθνείς φοιτητές και κινητικότητα

Ο αριθμός των διεθνών φοιτητών σε παγκόσμιο επίπεδο έχει αυξηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Πιο συγκεκριμένα μπορεί να αναφερθεί ότι ενώ στις αρχές του 2000 αναφέρονται λιγότεροι από 1,4 εκατομμύρια διεθνείς φοιτητές παγκοσμίως, (ΟΟΣΑ, 2012) ο αριθμός τους αυξήθηκε σε 3,5 εκατομμύρια το 2009 . Θα μπορούσε να εικάσει κανείς ότι με δεδομένη την αυξητική τάση, ο αριθμός των διεθνών φοιτητών που σπουδάζουν εκτός της χώρας τους είναι δυνατό να φτάσει τα 8 εκατομμύρια μέχρι το 2025 (Bhandari, 2009 στο Cheung & Wong, 2014 ,όπως αναφ. σε Mukerji & Tripathi, 2013).

Μεταξύ όλων των χωρών η Κίνα παραμένει η πρώτη χώρα σε αποστολή φοιτητών για σπουδές σε άλλες χώρες και τα μεγέθη είναι αυξητικά (Cheung & Wong, 2014 όπως αναφ. σε Mukerji, & Tripathi, 2013). Οι πέντε χώρες στις οποίες κατευθύνονται οι περισσότεροι κινέζοι φοιτητές είναι κατά σειρά: οι Η.Π.Α, η Ιαπωνία, η Μεγάλη Βρετανία, η Αυστραλία και η Γερμανία (OECD, 2012) ενώ σταδιακά έχει αυξηθεί η ροή φοιτητών προς το Hong Kong ως δημοφιλή χώρα υποδοχής των διεθνών φοιτητών με το 90% από αυτούς να προέρχονται από την Κίνα (Institute of International Education, 2021³).

Ο αριθμός των φοιτητών που σπουδάζουν εκτός της χώρας καταγωγής τους είχε διπλασιαστεί ήδη από την προηγούμενη δεκαετία, από δύο εκατομμύρια (2000) σε τέσσερα εκατομμύρια

³ [The Power of International Education \(iie.org\)](http://www.iie.org)

(2012) (UIS, 2014)⁴. Η Ασία είναι η μεγαλύτερη πηγή διεθνών φοιτητών, με τρεις κορυφαίες χώρες εκροής: την Κίνα (694.400 φοιτητές σπουδάζουν στο εξωτερικό), την Ινδία (189.500) και τη Νότια Κορέα (123.700). Πέντε κορυφαίες χώρες προορισμού για τους διεθνείς φοιτητές αποτελούν: οι Ηνωμένες Πολιτείες (που φιλοξενούν το 18%), τη Μεγάλη Βρετανία (11 %), η Γαλλία (7 %), η Αυστραλία (6 %) και η Γερμανία (5 %) (UIS 2014). Η Αυστραλία και η Ιαπωνία είναι παραδοσιακοί προορισμοί στον Ειρηνικό, αλλά η Κίνα, η Νότια Κορέα, η Σιγκαπούρη και η Νέα Ζηλανδία έχουν πρόσφατα ενταχτεί στον παγκόσμιο ανταγωνισμό για την προσοδοφόρα προσέλκυση διανοητικού «κεφαλαίου» από μετακινούμενους φοιτητές (Brooks & Waters 2011; Yang 2014 όπως αναφ. σε Yi & Gowoon, 2015).

Πολλές φορές παρατηρείται «ασύμμετρη σχέση» εξάρτησης μεταξύ κοινωνιών του «Πρώτου» και του «Τρίτου» Κόσμου» με τους διεθνείς φοιτητές να αντιμετωπίζονται ως ένα ομοιογενές, εισαγόμενο εμπόρευμα υποτελών εργαζομένων που υπόκεινται σε καθηγητές του Πρώτου Κόσμου. Οι διεθνείς φοιτητές αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τα ταλέντα τους για να διατηρήσουν την ανταγωνιστικότητα των ΗΠΑ (Rhee & Sagaria 2004). Στο άρθρο της Dennis (2016) «Γιατί και πού θα έπρεπε να προσελκύσεις διεθνείς σπουδαστές» γίνονται διάφορες επισημάνσεις σχετικά με την προσέλκυση διεθνών σπουδαστών από χώρες όπως οι Η.Π.Α και η Μ. Βρετανία καθώς και κάποιες προβλέψεις, όπως ότι η τεχνολογία και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αλλάξουν τη μορφή των παραδοσιακών σπουδών, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα ως παγκόσμιος ηγέτης στις εγγραφές που αφορούν στα αγγλικά Γυμνάσια θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλούς διεθνείς σπουδαστές, η Κίνα και η Σαουδική Αραβία εξαιτίας της πολιτικής τους ευμεταβλητότητας θα είναι χώρες όπου η προσέλκυση μπορεί να έχει πολλά ρίσκα ενώ πάντα σύμφωνα με τη συγγραφέα η προσέλκυση σπουδαστών από το Ιράν και το Βιετνάμ θα έχει αυξητική τάση. Η Αφρική σύμφωνα με την Dennis μπορεί να αποβεί αρκετά ενδιαφέρων τόπος προσέλκυσης διεθνών σπουδαστών εφόσον έξι από τις ταχύτερα αναπτυσσόμενες οικονομίες του κόσμου μεταξύ 2001 και το 2010 ήταν

⁴ UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2014. Global Flow of Tertiary-Level Students. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

στην Αφρική. Η Goldman Sachs, στην έκθεσή της "Η σειρά της Αφρικής", συνέκρινε τις επιχειρηματικές ευκαιρίες στην Αφρική σήμερα, με εκείνες στην Κίνα τη δεκαετία του 1990 (Dennis, 2016).

Ιστορικά, οι ασιατικές χώρες έχουν στείλει τον μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό, και εξακολουθούν να το κάνουν αλλά τα τελευταία χρόνια, Ιδρύματα υψηλούς φήμης εμπορευματοποιούν επιθετικά τις χώρες τους ως περιφερειακούς ή παγκόσμιους εκπαιδευτικούς κόμβους. Προσλαμβάνουν ενεργά ξένους καθηγητές και αναπτύσσουν συνεργασίες με παγκοσμίως αναγνωρισμένα πανεπιστήμια (π.χ. INSEAD, Πανεπιστήμιο του Σικάγο). Διασυνδέσεις μεταξύ χωρών μπορεί να λειτουργήσουν με τη μορφή «τροφοδοσίας» σπουδαστών από τη μία χώρα στην άλλη όπως στην περίπτωση της «εταιρικής» σχέσης μεταξύ αυστραλιανών και ταϊλανδικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η οποία θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως «ηγεμονική σχέση με κυριαρχία των Αυστραλών» (Dixon, 2006, 325). Στη Νότια Κορέα, ο δημόσιος, εκπαιδευτικός λόγος υποστηρίζει σαφώς την ακαδημαϊκή υπεροχή των Η.Π.Α, με τα κορυφαία κορεατικά πανεπιστήμια να λειτουργούν ως τροφοδότες των αμερικάνικων μεταπτυχιακών σχολών (Kim, 2011).

2.3. MOOCs (Massive Open On line Courses)

Όπως προαναφέρθηκε μεταξύ διαφόρων προκλήσεων, το κόστος παραμένει ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για τα πανεπιστήμια που θέλουν να παραμείνουν στην παγκόσμια αρένα ανταγωνισμού. Τα δυτικά πανεπιστήμια, που επικεντρώθηκαν στην επίτευξη κέρδους στους τρόπους παροχής εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να μειώσουν το κόστος διερεύνησαν και άλλους εναλλακτικούς τρόπους μαζικότερης εκπαίδευσης. Το 2008 εφαρμόζονται για πρώτη φορά τα MOOCs από το Πανεπιστήμιο Manitoba στον Καναδά με περισσότερους από 2200 συμμετέχοντες (Mackness, et al., 2010). Τα Μαζικά Ανοιχτής Πρόσβασης Διαδικτυακά Μαθήματα, Massive, Open, Online Courses) είναι μια σχετικά πρόσφατη ανοιχτή μορφή διαδικτυακής μάθησης που εξελίχτηκε στη σύγχρονη τάση και σε παγκόσμιο φαινόμενο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και όχι μόνο. Το επιτυχημένο παράδειγμα του University of Manitoba ακολούθησαν κι άλλα διαπρεπή πανεπιστήμια όπως το Stanford, το MIT και το Harvard είτε

προσφέροντας MOOCs εξ ιδίων είτε σε συνεργασία με παρόχους της νέας πλατφόρμας και περιεχομένου όπως Coursera, Udacity, NovoEd, EdX κ.α (OpenupEd, 2015⁵). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν αναδυόμενες τεχνολογίες στα MOOCs αυξάνοντας ταυτόχρονα τη φήμη τους και προσελκύοντας ταλαντούχους φοιτητές και ακαδημαϊκούς σε όλο τον κόσμο. Η χρήση αυτών των τεχνολογιών βοηθά τα ιδρύματα να μετριάσουν προκλήσεις, όπως η μείωση του κόστους των εκπαιδευτικών δαπανών χωρίς να διακυβεύεται η ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών και η προσπάθεια για τη δημιουργία διεθνών εκπαιδευτικών κόμβων. Τα MOOC κατατάσσονται στη Μη τυπική εκπαίδευση δηλαδή στην εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

2.4. Διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων (IBCs)

Τα διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων (IBCs) αποτελούν υπεράκτιες (offshore) οντότητες ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε πολλές περιπτώσεις μέσω κοινής επιχείρησης στο όνομα αλλοδαπού ιδρύματος που συνήθως είναι αυτό που θα απονείμει τα πτυχία (Lane & Kinser 2012). Επιπρόσθετα θα μπορούσε κάποιος να εικάσει ότι αποτελεί μια πιο πρόσφατη στρατηγική- από την πλευρά των πανεπιστημίων ως οργανισμών- για διακρατική συμμετοχή. Απαρχές της παραπάνω στρατηγικής μπορούν να αναζητηθούν στις αρχές του 19ου ή ακόμα και του 18ου αιώνα, ανάλογα με τον πρόγονο που αποδέχεται κανείς. Στη βιβλιογραφία που αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται συνήθως ως πρωτοπόρο το διεθνές παράρτημα πανεπιστημιούπολης του πανεπιστημίου Johns Hopkins, το οποίο ιδρύθηκε το 1950 στην Ιταλία. Οι οικονομικές ευκαιρίες και οι ευνοϊκές συνθήκες που προσφέρονται από τις χώρες υποδοχής για τα ξένα παραρτήματα αποτελούν σημαντικό κίνητρο για τα εγχώρια Ιδρύματα προκειμένου να αναλάβουν το ρίσκο δημιουργίας παραρτήματος (Wilkins & Huisman, 2012). Στην εξαιρετικά ενδιαφέρουσα συγκριτική εμπειρική αξιολόγηση των διεθνών

⁵ OpenupEd (2015). About MOOCs. <http://www.openuped.eu/93-about-moocs>

παραρτημάτων πανεπιστημίων (IBLs)(Kosmützky, & Krücken, 2014) βρέθηκε ότι όλες οι μορφές των πανεπιστημίων που διατηρούν παραρτήματα πανεπιστημίων είναι εξίσου πιθανό να προβούν στη δημιουργία τους, όμως η ηλικία (με τη μορφή της παλαιότητας) του πανεπιστημίου που θα μπει στη διαδικασία ίδρυσης είναι αυτή που αυξάνει την πιθανότητα επιβίωσης του παραρτήματος σε περιόδους αυξημένων ανταγωνιστικών πιέσεων. Επιπλέον η ανάλυση των ερευνητών αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κόμβοι είναι πολύ στενά ανταγωνιστικά περιβάλλοντα παροχής προγραμμάτων για μια ποικιλία εγχώριων πανεπιστημίων (home institutions). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους τα εγχώρια πανεπιστήμια υιοθετούν τη στρατηγική της δημιουργίας διεθνών παραρτημάτων πανεπιστημιούπολεων ακόμη κι όταν το περιβάλλον είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και η στρατηγική φαίνεται απίθανο να επιτύχει. Σε συνέχεια των ευρημάτων τους οι Kosmützky, & Krücken (2014) παραθέτουν στοιχεία όπως το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κόμβοι στη Μαλαισία, το Κατάρ, τη Σιγκαπούρη και το Ντουμπάι αντιπροσωπεύουν το 50 % των διεθνών παραρτημάτων που έχουν ιδρυθεί στα έτη μεταξύ 1999 έως το 2009 (σχεδόν 60%). Ενώ επιπλέον στο Γράφημα 1(Παράρτημα Ι) της ανάλυσής τους φαίνονται οι ανταγωνιστικές πιέσεις τόσο μέσα από στοιχεία που δείχνουν την έκρηξη ίδρυσης παραρτημάτων όσο και μέσα από στοιχεία που μαρτυρούν την αυξημένη θνησιμότητα άλλων διεθνών παραρτημάτων πανεπιστημίων. Οι ερευνητές προβαίνουν σε μια ακόμη διαπίστωση που αφορά στις χώρες-δημιουργούς παραρτημάτων, με τις Η.Π.Α, την Αυστραλία και τη Μεγάλη Βρετανία να πρωτοστατούν σε αντίθεση με πανεπιστήμια της Ευρώπης. Οι Wilkins και Huisman (2012) παρουσιάζουν τους πιθανούς λόγους για τη συγκεκριμένη κυριαρχία των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Αυστραλίας στην παγκόσμια αγορά επισημαίνοντας τα εξής: το πλεονέκτημα της αγγλικής γλώσσας διδασκαλίας, τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία και τις αναμορφώσεις NPM (New Public Management⁶) που υιοθέτησαν αυτές οι περιοχές και είναι πιο ευνοϊκές για την παγκόσμια αγορά καθώς και το μειωμένο επίπεδο κρατικής επιχορήγησης, γεγονός που αναγκάζει τα Ιδρύματα να αναζητήσουν νέες πηγές. Ωστόσο σύμφωνα με τους Wilkins και Huisman (2012) υπάρχουν επίσης πολλά “πανεπιστήμια παγκόσμιας κλάσης” (όπως

⁶ Ως μοντέλο διοικητικού εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα (βλ..πλ. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4626057/mod_resource/content/1/Book%20New_Public_Management_Current_Trends%20%281%29.pdf#page=176)

προκύπτει από τις διεθνείς κατατάξεις) μεταξύ αυτών των εγχώριων ιδρυμάτων, που δεν διατηρούν παραρτήματα στο εξωτερικό. Μέρη όπως η Οξφόρδη, και το Κέιμπριτζ είναι προφανώς πιο δεμένα με τη “χωρική” αποκλειστικότητα για τη διατήρηση της ελίτ θέσης τους.

Εστιάζοντας σε έναν από τους εκπαιδευτικούς κόμβους στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, τα οποία φιλοξενούν επί του παρόντος 21 διεθνή παραρτήματα σε μια τοπική “πανεπιστημιούπολη”, διαφαίνεται μια ξεχωριστή ποικιλομορφία μεταξύ των εγχώριων ιδρυμάτων που λειτουργούν διεθνή παραρτήματα. Σε περιβάλλοντα αυξημένης ανταγωνιστικής πίεσης όπως το παραπάνω η διαφορετικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την καταλληλότητα των διεθνών παραρτημάτων εντός ενός κόμβου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρόλο που τα εγχώρια Ιδρύματα διαθέτουν μεγάλη ετερογένεια, τα πεδία στα οποία δραστηριοποιούνται βρίσκονται σε συγκεκριμένη κατεύθυνση όπως αυτή των Οικονομικών, της Διοίκησης και της Μηχανικής (Wilkins & Huisman 2012). Μια περαιτέρω πιθανή έκρηξη ίδρυσης μπορεί να συμβεί με την εμφάνιση νέων εκπαιδευτικών κόμβων, π.χ. στην Ινδία, εάν υπάρξουν αλλαγές στους κανονισμούς για την απονομή πτυχίων, ή στο Αζερμπαϊτζάν, το οποίο επί του παρόντος προσπαθεί να εξελιχθεί σε τεχνολογικό κόμβο για την περιοχή του Καυκάσου. Η παγκοσμιοποίηση έχει επίσης ενισχύσει τον ανταγωνισμό μεταξύ των εθνών για οικονομική και πολιτική υπεροχή. Με διάφορους τρόπους τα διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων έχουν αναδειχθεί σε στρατηγικό πόρο αυτού ανταγωνισμού. Αντί να βασίζονται αποκλειστικά στην ενίσχυση του εγχώριου τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μια διαδικασία που θα μπορούσε να διαρκέσει δεκαετίες, ορισμένα έθνη έχουν επιλέξει να προσελκύσουν διεθνή παραρτήματα ως ένα γρήγορο τρόπο επέκτασης της ικανότητας και της πρόσβασής τους σε ακαδημαϊκά προγράμματα που προσφέρονται από αξιόπιστα και φημισμένα κολλέγια και πανεπιστήμια άλλων χωρών (Lane & Kinser ,2012). Όπως προαναφέρθηκε, οι τρεις μεγαλύτεροι εξαγωγείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η Αυστραλία, τη Μεγάλη Βρετανία και οι Ηνωμένες Πολιτείες. Δεν υπάρχουν στοιχεία που να υποδηλώνουν ότι οι επεκτάσεις αυτές αποτελούν μέρος μιας επίσημης κυβερνητικής προσπάθειας για το λόγο ότι σε καθένα από τα παραπάνω κράτη, η απόφαση για παρουσία εκτός της χώρας λαμβάνεται από το εκάστοτε ίδρυμα (Lane & Kinser, 2012). Οι χώρες υποδοχής από την άλλη πλευρά φαίνεται να έχουν διάφορους λόγους για να επιτρέψουν την παρουσία ξένων παρόχων εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον τους μπορεί να έχει

πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα (Fegan & Field 2009). Ειδικότερα, οι χώρες ενδιαφέρονται να αυξήσουν την τοπική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να βελτιώσουν την οργάνωση του εγχώριου εκπαιδευτικού τομέα με την παροχή ακαδημαϊκών προγραμμάτων και παιδαγωγικών πρακτικών που δεν είναι διαθέσιμα στη χώρα υποδοχής και να συμβάλλουν στη βελτίωση της διεθνούς φήμης της χώρας υποδοχής πολλές φορές με την προσέλκυση αναγνωρισμένων και διαπρεπών ιδρυμάτων (Lane & Kinser, 2012; Lee, 2003; McBurnie & Ziguras 2007; Wildavsky 2010).

2.5. Εκπαιδευτικοί Κόμβοι (Education Hubs)

Αυτοί οι εκπαιδευτικοί κόμβοι προσελκύουν αξιοσημείωτους οικονομικούς πόρους και συχνά φιλοξενούν παραρτήματα (ή διατηρούν σχέσεις συνεργασίας με αυτά) φημισμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών, δίνοντας αφορμή για περαιτέρω εξέταση του ρόλου τους και στις διεθνείς πολιτικές εξελίξεις (Μπουτσιούκη, 2015, 139). Πρόκειται για σημεία συγκέντρωσης προβεβλημένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω των οποίων προβάλλεται η ισχύς και η επιρροή της χώρας ή της πόλης, ενώ ενισχύεται η έρευνα και η τοπική οικονομία στοιχείο που επίσης λειτουργεί υποστηρικτικά προς τις επιδιώξεις της ήπιας ισχύος. Η επένδυση των νέων εκπαιδευτικών κέντρων φαίνεται να αφορά τόσο στην πρόσκτηση της επιστημονικής γνώσης όσο και στην κινητοποίηση της οικονομίας της γνώσης. «Πολλά από αυτά τα κέντρα αξιοποιούν την πολιτιστική κληρονομιά και την αποικιακή παράδοση ως μοχλούς άσκησης πολιτιστικής διπλωματίας και ως μηχανισμούς ήπιας ισχύος δίδοντας έμφαση στις κοινές ταυτότητες και αξίες προετοιμάζοντας συνάμα το έδαφος και για την άσκηση επιρροής σε διεθνές επίπεδο» (Μπουτσιούκη, 2015).

2.5.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών κόμβων

Αποτελεί κοινή διαπίστωση το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές σε όλες τις πτυχές της διεθνοποίησης, αλλά πιο δραματικές υπήρξαν οι αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης και της έρευνας που κινείται πέρα από τα εθνικά σύνορα με τις πιο πρόσφατες εξελίξεις να αφορούν στους εκπαιδευτικούς κόμβους (Knight, 2008; Vincent-

Lancrin, 2007). Ο όρος κόμβοι εκπαίδευσης χρησιμοποιείται από χώρες που προσπαθούν να τοποθετηθούν ως κέντρα προσέλκυσης φοιτητών, εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και, σε ορισμένες περιπτώσεις, έρευνας και καινοτομίας. Ωστόσο, με δεδομένες τις υφιστάμενες επιδιώξεις για ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, το παγκόσμιο καθεστώς επωνυμίας (branding) και οι διεθνείς κατατάξεις (rankings), η Knight (2011) εκφράζει τις επιφυλάξεις της σχετικά με το βαθμό στον οποίο το σχέδιο μιας χώρας να καταστεί εκπαιδευτικός κόμβος αποτελεί μόδα ή στρατηγική “επωνυμίας” ή στην πραγματικότητα μια καινοτομία αντάξια επένδυσης. Ο όρος «κόμβος» χρησιμοποιείται από πολλούς τομείς όπως οι μεταφορές, τα οικονομικά, η επικοινωνία, η μόδα υποδηλώνοντας μια ομάδα ή συγκέντρωση, ένα κέντρο ή έναν πυρήνα, μια κρίσιμη μάζα ή μία συλλογή ομοίως. Πάρα ταύτα, σύμφωνα με τη Knight (2011) δεν υπάρχει σαφής ορισμός του κόμβου εκπαίδευσης όπως επίσης δεν υπάρχουν δείκτες για τον προσδιορισμό των δυνατοτήτων επιτυχίας ή βιωσιμότητάς τους. Μια ανασκόπηση των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών κόμβων υποδεικνύει ότι είναι σημαντικό να σημειωθούν τρεις διαφορετικές πτυχές: 1) το επίπεδο ή η κλίμακα του κόμβου, όπως η πόλη, η ζώνη, η χώρα, 2) η προσέλκυση παραγόντων, δραστηριοτήτων, υπηρεσιών, αγαθών κ.ο.κ., και τέλος, 3) το προβλεπόμενο εύρος, ή αντίκτυπος των δραστηριοτήτων του κόμβου. Όταν αφορά το σχέδιο μιας χώρας να καθιερωθεί ως ένα φημισμένο κέντρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έρευνας τότε το κέντρο αντανakλά ένα εθνικό σχέδιο και αποτελεί προτεραιότητα για τη χώρα να προσφέρει υπηρεσίες και να αναγνωριστεί ως κέντρο εκπαίδευσης, εξειδίκευσης, αριστείας και οικονομίας. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κόμβοι μπορεί να περιλαμβάνουν όλους τους τύπους εκπαίδευσης, η Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το επίκεντρο. Η συνεξέταση των τριών γενεών διασυνοριακής εκπαίδευσης (όπως ονομάζονται από τη Knight, 2011) είναι δυνατό να προσδώσει κάποια ιστορική προοπτική στην ανάπτυξη των κόμβων. Ως πρώτη γενιά ακαδημαϊκής κινητικότητας σύμφωνα με τη συγγραφέα περιγράφεται η από αιώνες και ολοένα αυξανόμενη διασυνοριακή μετακίνηση των φοιτητών και των νέων επαγγελματιών για λόγους σπουδών και απασχόλησης. Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη γενιά διασυνοριακής εκπαίδευσης, η Knight (2011) αναφέρεται στη δεκαετία του '90 ως ορόσημο ουσιαστικής αλλαγής και αύξησης της κινητικότητας αλλά και των παρόχων εκπαίδευσης (όπως πολυεθνικές εταιρείες και μη κυβερνητικοί οργανισμοί) φέροντας ως παραδείγματα τα προγράμματα αδελφοποίησης και

δικαιοχρησίας (franchise) , παραρτήματα πανεπιστημίων και εικονικά πανεπιστήμια που ενθάρρυναν μεγάλο αριθμό φοιτητών να σπουδάζουν οικονομικότερα στον τόπο τους με ξένο πάροχο παρά να μεταβούν στο εξωτερικό (Knight, 2007b). Οι δραστηριότητες διασυνοριακής εκπαίδευσης δεύτερης γενιάς προέκυψαν σε μια εποχή όπου βασικές τάσεις είναι η μαζικοποίηση και η ιδιωτικοποίηση/εμπορευματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποφέροντας τόσο οφέλη όσο και ορισμένους κινδύνους και ακούσιες συνέπειες.

Το 2002, δημιουργήθηκαν 24 παραρτήματα πανεπιστημίων σε όλο τον κόσμο, και ο αριθμός αυτός είχε αυξηθεί περισσότερο από πέντε φορές σε 162 παραρτήματα, μέχρι το 2009. Η θεαματική αύξηση που παρατηρήθηκε αφορά 22 διαφορετικές χώρες με τις Ηνωμένες Πολιτείες, την Αυστραλία και τη Μεγάλη Βρετανία να ηγούνται στην ίδρυση παραρτημάτων σε 51 διαφορετικές χώρες αλλά κυρίως στην Ασία και τη Μέση Ανατολή (Becker, 2009). Παρόλο που η κινητικότητα των προγραμμάτων και των παρόχων πολλαπλασιάστηκε επιφέροντας μεγαλύτερη πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναδύθηκαν ζητήματα σχετικά την ποιότητα των παροχών. Για την αντιμετώπιση κινδύνων που μπορεί να σχετίζονταν με ακατάλληλους πάροχους και τη μαζική παραγωγή διπλωμάτων/πιστοποιήσεων αμφίβολης ποιότητας, δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στη διασυνοριακή εκπαίδευση από την UNESCO και τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Organization for Economic Co-operation and Development⁷, 2005) οι οποίες όμως δεν είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα και για το λόγο αυτό ακολουθήθηκαν μόνο από ελάχιστες περιπτώσεις χωρών που φιλοξενούν παραρτήματα πανεπιστημίων (Knight, 2007b). Οι εκπαιδευτικοί κόμβοι είναι η τελευταία εξέλιξη, αποτελώντας την Τρίτη γενιά διασυνοριακών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και μπορούν να περιλαμβάνουν διασυνοριακές δραστηριότητες πρώτης και δεύτερης γενιάς, αλλά αντιπροσωπεύουν μια ευρύτερη και πιο στρατηγική διαμόρφωση των φορέων και των δραστηριοτήτων. Ένας εκπαιδευτικός κόμβος είναι μια συντονισμένη και προγραμματισμένη προσπάθεια από μια χώρα (ή ζώνη, πόλη) με σκοπό την οικοδόμηση ενός κρίσιμου σώματος φορέων εκπαίδευσης/γνώσης και την ενδυνάμωση των προσπαθειών για μεγαλύτερη επιρροή στη νέα αγορά της εκπαίδευσης. Παραδειγματικές περιπτώσεις περιοχών που προσπαθούν

⁷ [Home | UNESCO](#)

σοβαρά να τοποθετηθούν ως εκπαιδευτικοί κόμβοι το 2010 αποτελούσαν μόνο έξι χώρες σε όλο τον κόσμο (Σιγκαπούρη, Χονγκ Κονγκ, Μαλαισία, ΗΑΕ, Κατάρ, Μπαχρέιν) ενώ υπάρχουν και άλλες που μπορεί να χρησιμοποιούν απλώς τον όρο «κόμβος» ως ετικέτα επωνυμίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες χώρες που διαθέτουν/δημιουργούν κόμβους εκπαίδευσης είναι σχετικά μικρές και μοιράζονται το ενδιαφέρον για τη μετάβαση από μια οικονομία φυσικών πόρων ή μεταποίησης σε μια οικονομία που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη γνώση και στη βιομηχανία υπηρεσιών (Knight, 2011). Οι εκπαιδευτικοί κόμβοι αποτελούν σημαντικές εξελίξεις αντιπροσωπεύοντας μια καινούρια γενιά διασυνοριακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπου η κρίσιμη συσσώρευση, συγκατοίκηση και σύνδεση μεταξύ διεθνών/τοπικών πανεπιστημίων, φοιτητών, ερευνητικών ιδρυμάτων και ιδιωτική βιομηχανία είναι το κλειδί (Knight, 2007b). Για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί κόμβοι είναι κάτι περισσότερο από ένα εμπορικό σήμα και μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους ώστε να καταστούν βιώσιμοι, απαιτείται ουσιαστικός σχεδιασμός, πολιτική ετοιμότητα, ετοιμότητα πολιτικών, ανθρώπινοι πόροι, υλικοτεχνική υποδομή και χρηματοοικονομικές επενδύσεις (Knight, 2011).

Ένας εκπαιδευτικός κόμβος μπορεί να αποτελείται από αρκετά παραρτήματα πανεπιστημίων και οργανισμούς εκπαίδευσης ή /και επαγγελματικής ανάπτυξης που όλοι μαζί συναντιούνται σε συγκεκριμένο και ειδικά σχεδιασμένο τόπο /περιοχή προκειμένου να προσελκύσουν σπουδαστές και να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητά του/της σε παγκόσμιο επίπεδο. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί κόμβοι που λειτουργούν με βάση ένα συγκεκριμένο πεδίο όπως για παράδειγμα το Πάρκο Γνώσης του Dubai “Dubai Knowledge Park” (DKP) που εξειδικεύεται στους ανθρώπινους πόρους και στην επιχειρηματικότητα, ενσωματώνοντας εταιίρους τόσο από το χώρο της εκπαίδευσης όσο και από την βιομηχανία, περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα παραρτήματα από τα Πανεπιστήμια του Manchester, του Middlesex, και του Michigan⁸. Στα παραδείγματα εκπαιδευτικών κόμβων πρωτοστατεί αυτό της Σιγκαπούρης ως πρωτοβουλία “Global Schoolhouse” που από το 2002 προσελκύει εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, διεθνείς φοιτητές και προσωπικό φιλοξενώντας 11 παραρτήματα πανεπιστημίων, ένα εντυπωσιακό εύρος τοπικών ιδρυμάτων και διατηρώντας συνεργασίες με παγκοσμίου φήμης

⁸ (<https://dkp.ae>)

και καταξίωσης Σχολές όπως το Massachusetts Institute of Technology (MIT), το Duke Graduate Medical School, και το Yale University. Το Global Schoolhouse της Σγκαπούρης έχει επιπρόσθετα προσελκύσει τουλάχιστον 80 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εξωτερικού, έχοντας στη στοχοθεσία του να αυξήσει τον αριθμό τους⁹. Ένα ακόμη παράδειγμα, αυτή τη φορά νέου σχετικά, εκπαιδευτικού κόμβου (2012) αποτελεί η περίπτωση του Άγιου Μαυρίκιου με την πρωτοβουλία «Medine Education Village» που στοχεύει στην προσέλκυση φοιτητών από την Αφρική με τουλάχιστον 30 συμμετέχοντα ιδρύματα και προνόμια για τους φοιτητές της Αφρικανικής ηπείρου όπως η μείωση κόστους σπουδών εφόσον δεν χρειάζεται να ταξιδέψουν στην Ευρώπη και την Αμερική και η απαλλαγή από τα εμπόδια της βίζας που θα χρειαζόντουσαν σε άλλη περίπτωση.

Κλασικοί προορισμοί φοιτητών από όλο τον κόσμο (Όπως η Μεγάλη Βρετανία και οι Η.Π.Α) φαίνεται ότι θα αντιμετωπίσουν ύφεση μέχρι το 2025 στην προσέλκυση φοιτητών από άλλες χώρες, σύμφωνα με έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου και και του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης 2015 International Trends in Higher Education¹⁰. Αντίθετα χώρες που υποφέρουν από “εξαγωγή” νέων σπουδαστών στη Δύση, όπως η Κίνα φαίνεται ότι θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν σε εθνικό επίπεδο τα οικονομικά οφέλη που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί κόμβοι μέσα στα οποία περιλαμβάνονται η σπουδαστικο-κεντρική οικονομική ανάπτυξη, η δημιουργία θέσεων εργασίας, η επένδυση στην περιοχή (σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο) ενώ οι φοιτητές χωρίς να μετακινούνται, δεν θα στερούνται υψηλού επιπέδου εκπαίδευση αλλά και συνεργασίες με τη βιομηχανία όπως και διεθνείς διασυνδέσεις μέσω των παραρτημάτων άλλων πανεπιστημίων που θα φιλοξενούνται στους περιφερειακούς εκπαιδευτικούς κόμβους. Συνακόλουθα τα νέα ταλαντούχα άτομα που θα παραμείνουν στη χώρα, θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες για εύρεση κατάλληλης εργασίας οδηγώντας με αυτό τον τρόπο στην καινοτομία και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας τους¹¹. Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο η δημιουργία παραρτημάτων ξένων πανεπιστημίων (κυρίως από Μεγάλη Βρετανία και Η.Π.Α προκειμένου να

⁹ (<https://wenr.wes.org/2015/07/developing-international-education-hubs-asia>)

¹⁰

<https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf> (Έκθεση Πανεπιστημίου της Οξφόρδης)

¹¹ (<https://www.qs.com/education-hubs-good-news-or-bad-news/>)

μειώσουν τις απώλειες εισροής ξένων σπουδαστών στα δικά τους εδάφη) σε περιφερειακούς εκπαιδευτικούς κόμβους άλλων χωρών μπορεί από τη μια πλευρά να μειώσει το κόστος μετακίνησης των σπουδαστών προς άλλες χώρες και να ενθαρρύνει την παγκόσμια, ποιοτική, εκπαιδευτική δικτύωση χωρίς να στερεί από τους φοιτητές την οικεία τους κουλτούρα, διατρέχει όμως τον κίνδυνο δημιουργίας μιας σύγχρονης αποικιοκρατίας της εκπαίδευσης, εφόσον οι χώρες π.χ. (Μεγάλη Βρετανία και Η.Π.Α) που δυναμικά επιδιώκουν την επιρροή τους μέσω των παραρτημάτων τους στους περιφερειακούς εκπαιδευτικούς κόμβους άλλων χωρών είναι εκείνες που οφείλουν να καταστούν πιο ευαίσθητες στην εθνική κουλτούρα κάθε τόπου, κάτι που μένει ακόμη να διερευνηθεί ως μια μεγάλη πρόκληση. Σε παγκόσμιο επίπεδο, μόνο ένα εθνικό μοντέλο, το Αμερικανικό, θα μπορούσε να θεωρηθεί υψηλής επιρροής αν και τα μοντέλα των πρώην αποικιοκρατικών δυνάμεων όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Ισπανία και τη Μεγάλη Βρετανία εξακολουθούν να ασκούν σημαντική επιρροή στις πρώην αποικίες τους (Engel & Siezek, 2017). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, και ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης γενικότερα, αποτελεί το σαφέστερο παράδειγμα περιφερειακής επιρροής στην πολιτική και την έρευνα αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η μακροπρόθεσμη επιρροή του αναδυόμενου ευρωπαϊκού μοντέλου μένει να διερευνηθεί (Engel & Siezek, 2017).

2.5.2. Στρατηγικές υλοποίησης εκπαιδευτικών κόμβων

Ένας εκπαιδευτικός κόμβος μπορεί να έχει τη μορφή καθορισμένης περιοχής που στοχεύει στην προσέλκυση ξένων επενδύσεων, στη διατήρηση τοπικών φοιτητών, στην οικοδόμηση φήμης με την παροχή πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση τόσο για τους διεθνείς όσο και για τους εγχώριους φοιτητές, και στην εγκαθίδρυση μιας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση (Lane & Kinser, 2012). Πράγματι, η επιθυμία πολλών χωρών να γίνουν εκπαιδευτικοί κόμβοι έχει επηρεάσει άμεσα την ανάπτυξη πολιτικών που σχετίζονται με τα διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων εφόσον τέτοιες οντότητες συχνά θεωρούνται ως μέσο για τη μετατροπή μιας χώρας/πόλης σε εκπαιδευτικό κόμβο. Σύμφωνα με τους Kinser και Lane (2010) υπάρχουν δύο γενικές στρατηγικές υλοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών κόμβων. Η πρώτη στρατηγική γνωστή ως κόμβος «Αρχιτελάγους» επικεντρώνεται συνήθως στην ανάπτυξη μιας χώρας ως εκπαιδευτικού κόμβου, και υπάρχει μικρή ανησυχία σχετικά με το πού

βρίσκονται τα διεθνή παραρτήματα ή τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με συνέπεια τα παραρτήματα να εξαπλωθούν σε μια ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, όχι δεσμευτικά το ένα κοντά στο άλλο. Για παράδειγμα, στην Κίνα, τη Νότια Αφρική και το Βιετνάμ δεν υπάρχουν ειδικές τοποθεσίες που η κυβέρνηση έχει ορίσει για νέα ή υφιστάμενα διεθνή παραρτήματα έχοντας ως αποτέλεσμα τα παραρτήματα να διανέμονται σε όλη τη χώρα όπως τα μεμονωμένα νησιά που διανέμονται σε μια έκταση του ωκεανού. Σε τέτοιου είδους μοντέλα, τα παραρτήματα τείνουν να έχουν μεγαλύτερη απομόνωση μεταξύ τους ενώ είναι περισσότερο ενσωματωμένα στον τοπικό τομέα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δεύτερη στρατηγική αντιπροσωπεύεται από τον κόμβο της «Ακρόπολης», όπου σκόπιμα τα ιδρύματα βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους, δημιουργώντας έτσι μια εστιασμένη τοποθεσία για τον κόμβο. Γνωστούς κόμβους “ακρόπολης” αποτελούν η Εκπαιδευτική Πόλη του Κατάρ και η Διεθνής Ακαδημαϊκή Πόλη του Ντουμπάι. Λιγότερο γνωστές τοποθεσίες περιλαμβάνουν το Incheon στη Νότια Κορέα και το Iskandar στη Μαλαισία. Η δημιουργία τέτοιου είδους τοποθεσιών μπορεί να χρησιμεύσει στην απομόνωση των διεθνών παραρτημάτων από τον υπόλοιπο τοπικό εκπαιδευτικό τομέα. Οι χώρες μπορούν να επιδιώξουν έναν κόμβο “αρχιπελάγους” στον ίδιο χρόνο που σχεδιάζουν κάποιες συγκεκριμένες περιοχές για κόμβο “ακρόπολης”. Η Μαλαισία είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εδώ για το λόγο ότι έχει αρκετά διεθνή παραρτήματα εγκατεστημένα κοντά στην πρωτεύουσα και στο Μαλαισιανό Βόρνεο, καθώς και δύο κόμβους Ακρόπολης: έναν στην Κουάλα Λουμπούρ, και τον δεύτερο στα σύνορα της χώρας με τη Σιγκαπούρη. Παρ' όλα αυτά, η σύγχρονη τάση υποδηλώνει αυξανόμενη επιρροή των στρατηγικών της Ακρόπολης σε παγκόσμιο επίπεδο. Παρά τον αυξανόμενο αριθμό πολυεθνικών κολλεγίων και πανεπιστημίων, το εθνικό κανονιστικό μοντέλο παραμένει ισχυρό και οι χώρες συνεχίζουν να διεκδικούν την εξουσία τους σε κάθε είδους εκπαίδευσης που παρέχεται εντός των συνόρων τους για την εξυπηρέτηση μιας εγχώριας εκπαιδευτικής και οικονομικής ατζέντας.

2.5.3. Τύποι Εκπαιδευτικών κόμβων

Με βάση τη διαφορετικότητα εμπλεκόμενων φορέων και δραστηριοτήτων κάθε χώρα αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο την ίδρυση εκπαιδευτικών κόμβων. Η Knight (2010b) μελετώντας τη λειτουργία των εκπαιδευτικών κόμβων παγκοσμίως προτείνει τους εξής τρεις

τύπους κόμβων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη λογική λειτουργίας τους και τη φύση των δραστηριοτήτων που οι κόμβοι περικλείουν: 1) Ο εκπαιδευτικός κόμβος που επικεντρώνεται στους σπουδαστές ή όπως η ερευνήτρια ονομάζει “περιφερειακός κόμβος”, 2) ο εκπαιδευτικός κόμβος που επικεντρώνεται στο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και 3) ο εκπαιδευτικός κόμβος που επικεντρώνεται στη γνώση και την καινοτομία. Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου κόμβου η ερευνήτρια αναφέρει για τον μεν πρώτο τύπο ότι αποτελεί τον πιο εστιασμένο και πιθανώς πιο διαδεδομένο τύπο κόμβου με βασική δραστηριότητα την εκπαίδευση και κατάρτιση των τοπικών και διεθνών φοιτητών μέσω της προσέλκυσης ξένων Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να προσφέρουν προγράμματα αδελφοποίησης, δικαιοχρησίας (franchised) ή να δημιουργήσουν παραρτήματα πανεπιστημίων. Οι πρωταρχικοί στόχοι των φοιτητικών κόμβων είναι (α) η δημιουργία εσόδων από τα διεθνή δίδακτρα των φοιτητών, (β) η παροχή αυξημένης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους τοπικούς φοιτητές, (γ) ο εκσυγχρονισμός και η διεθνοποίηση των εγχώριων ΑΕΙ και (δ) η δημιουργία προφίλ και η αύξηση της ανταγωνιστικότητας στον τομέα της περιφερειακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πέρα από αυτόν. Ωστόσο στην πράξη η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι τα ιδρύματα προσελκύουν σπουδαστές στη δική τους πανεπιστημιούπολη και δεδομένου του υψηλού ανταγωνισμού για τους σπουδαστές που πληρώνουν δίδακτρα, παρέχεται προτεραιότητα στους αλλοδαπούς φοιτητές. Παρόλη τη φιλοδοξία για προσέλκυση σπουδαστών από όλο τον κόσμο σε πολλές περιπτώσεις η πλειοψηφία των σπουδαστών προέρχεται από γειτονικές χώρες της περιοχής και στόχος είναι οι διεθνείς σπουδαστές να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους αλλά όχι να μείνουν στη χώρα. Η Μαλαισία αποτελεί παράδειγμα αυτής της προσέγγισης ενώ διαφαίνεται η προσδοκία της να εξελιχτεί σε κόμβο γνώσης και καινοτομίας (Knight, 2011).

Αναφορικά με το δεύτερο τύπο κόμβου, ο οποίος επικεντρώνεται στο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό η διάκριση αφορά στην παράμετρο εκείνη της παραμονής των σπουδαστών στη χώρα υποδοχής ακόμη και μετά το πέρας των σπουδών τους. Συγκεκριμένα στόχος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού κόμβου είναι: α) η εκπαίδευση και η κατάρτιση των σπουδαστών με σκοπό την ειδίκευση στην εργασία και την οικονομία της γνώσης και των υπηρεσιών, β) η θέσπιση γεωπολιτικού καθεστώτος στην περιοχή και πέραν αυτής. Τα ιδρύματα και οι εταιρείες

εκπαίδευσης/κατάρτισης συχνά, αλλά όχι απαραίτητα, βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη ζώνη για να μοιράζονται τις εγκαταστάσεις και να προωθούν τη συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και με τη βιομηχανία. Τα ΗΑΕ είναι ένα παράδειγμα κόμβου ειδικευμένου εργατικού δυναμικού με διάφορες εκπαιδευτικές ζώνες σε ολόκληρη τη χώρα στεγάζουν 40 διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων καθώς και τις επιχειρήσεις κατάρτισης. Ο τρίτος τύπος κόμβου είναι αυτός που αφορά στη γνώση και την καινοτομία και η διάκρισή του έναντι των προηγούμενων αφορά στη διευρυμένη αποστολή του (πέρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση) να συμπεριλάβει την παραγωγή και τη διανομή γνώσεων και καινοτομίας. Ξένοι φορείς όπως πανεπιστήμια, ερευνητικά ιδρύματα καθώς και εταιρείες με σημαντικές ερευνητικές και αναπτυξιακές δραστηριότητες, προσελκύονται μέσω ευνοϊκών επιχειρηματικών κινήτρων έτσι ώστε η χώρα να καταστεί βάση συνεργασίας με τοπικούς εταίρους για την ανάπτυξη εφαρμοσμένης έρευνας, γνώσης και καινοτομίας. Η Σιγκαπούρη είναι ένα παράδειγμα χώρας που προσπαθεί να καθιερωθεί ως εκπαιδευτικός κόμβος γνώσης και καινοτομίας. Εύλογα η συγγραφέας θέτει κρίσιμα ερωτήματα αναφορικά με τη μελλοντική βιωσιμότητα των διαφορετικών στοχεύσεων όπως για παράδειγμα εάν οι εκπαιδευτικοί κόμβοι είναι βιώσιμοι δεδομένου του έντονου ανταγωνισμού μεταξύ των χωρών για την καταβολή διδάκτρων ή κατά πόσο οι κόμβοι κατάρτισης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού είναι εφικτοί υπό το πρίσμα των πολιτικών μετανάστευσης και των ποσοστών ανεργίας για τους ντόπιους εργαζόμενους (Knight, 2011). Τέλος εξακολουθεί να είναι άγνωστο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κόμβοι γνώσης και καινοτομίας θα μπορέσουν να αναπτυχθούν επιτυχημένα μέσω συνεργασιών μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας (Knight, 2010b).

2.5.3.1. Κόμβοι καινοτομίας

Ενώ οι “θερμοκοιτίδες”¹² και οι “επιταχυντές”¹³ καινοτομίας αποτελούν πεμπτούσια των δυτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στις αναδυόμενες οικονομίες φαίνεται ότι υστερούν στην προετοιμασία των μελλοντικών ηγετών επιχειρηματικότητας σε ό,τι αφορά την εγκαθίδρυση κόμβων επιχειρηματικότητας και διάδοσης της καινοτομίας (Bodolica & Spraggon, 2021). Κυβερνητικοί αξιωματούχοι και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής τονίζουν τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία οικοδόμησης ισχυρών και δυναμικών επιχειρηματικών οικοσυστημάτων στις αντίστοιχες γεω-περιοχές τους. Εκπρόσωποι των βιομηχανιών απαιτούν περισσότερα αντισυμβατικά μέσα σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την τόνωση της πνευματικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης ηγεσίας υποδεικνύοντας ταυτόχρονα ότι προκειμένου να συμβαδίσουν με τη δυναμική της βιομηχανίας και να διασφαλιστεί η συνάφεια των προγραμμάτων τους, τα πανεπιστήμια σε αναδυόμενες οικονομίες πρέπει να υιοθετήσουν επιχειρηματικά μοντέλα διδασκαλίας (Spraggon & Bodolica, 2012). Τα μοντέλα πανεπιστημίων που τείνουν να διατηρούν στενές σχέσεις με τις επιχειρήσεις διαδόθηκαν λόγω της έμφασης που δίνουν στην έρευνα που είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες της αγοράς, στο σχεδιασμό και την παροχή προγραμμάτων με γνώμονα τη ζήτηση, στην ανάπτυξη ικανοτήτων που ανταποκρίνονται στο επιχειρηματικό πλαίσιο και στους ισχυρούς δεσμούς με τη βιομηχανία και την ευρύτερη κοινότητα. Μεταξύ άλλων, χαρακτηρίζονται για τις προοδευτικές πρακτικές

¹² Οι θερμοκοιτίδες είναι τυποποιημένοι χώροι οι οποίοι δημιουργούνται για να παρέχουν ένα περιβάλλον που προσφέρει κοινές υποδομές και ειδικές υπηρεσίες για ένα μικρό χρονικό διάστημα, διευκολύνοντας το ξεκίνημα και την ανάπτυξη νέων καινοτόμων επιχειρήσεων. <https://epixeireite.duth.gr/?q=incubators#.Yn9KiehBxPZ>

¹³ Ο «Επιχειρηματικός Επιταχυντής» (Business Accelerator) λειτουργεί σε κύκλους, με στόχο:

- Την ωρίμανση μιας καινοτόμου επιχειρηματικής ιδέας και την μετατροπή της σε νεοφυή επιχείρηση (start up).
- Τη βελτίωση των επιχειρησιακών λειτουργιών (scaling up) υφιστάμενων start ups.
- Τη συμβουλευτική υποστήριξη εταιριών που σκοπεύουν είτε να αναπτυχθούν περαιτέρω είτε να διαφοροποιήσουν τη δραστηριότητά τους.

<https://epixeireite.duth.gr/?q=accelerators#.Yn9Ln-hBxPY>

εμπειρίες που προσφέρουν στους σπουδαστές αντί διαλέξεων και διδασκαλίας στην τάξη (Nami et al., 2018), εκθέτοντάς τους σε καταστάσεις αβεβαιότητας και εξοικειώνοντάς τους με καταστάσεις ανοίκειες όπου η συμμετοχή τους σε αυτές μπορεί να αποφέρει άγνωστα αποτελέσματα. Τα εργαστήρια καινοτομίας είναι θεμελιώδη σε Δυτικά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, όπως το Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (Massachusetts Institute of Technology (MIT) και το Stanford, το Harvard and το Purdue (Huang-Saad et al., 2018). Αναφορικά με άλλες αναδυόμενες οικονομίες υπάρχουν ενδείξεις θετικών εξελίξεων επιχειρηματικότητας (βασισμένης στο πανεπιστήμιο) στην Ταϊλάνδη (Soamron, 2018) και παγκόσμια συνεργασία για την καινοτομία και την μεταφορά γνώσεων στη Δομινικανή Δημοκρατία (Villarreal & Calvo, 2015). Ομοίως στη Μαλαισία αυξάνεται ο αριθμός των νεοσύστατων επιχειρήσεων από σπουδαστές, όπως επίσης ο αριθμός των κοινά συγχρηματοδοτούμενων έργων και η εμπορευματοποίηση των ακαδημαϊκών εφευρέσεων (Afzal et al. 2017). Σύμφωνα με τους Bodolica και Spraggon (2021) ένα πιθανό προτεινόμενο όραμα κόμβου πανεπιστημιακής καινοτομίας θα είχε τη μορφή κέντρου αριστείας που επιταχύνει την υιοθέτηση πανεθνικού πολιτισμού καινοτομίας ικανού να ενισχύσει την ικανότητα των ανθρώπων να καινοτομούν μέσα από διαγωνισμούς καινοτομίας, εκδηλώσεις δικτύωσης και εκπαιδευτικά σεμινάρια (Pereira et al., 2019).

2.6. Ανασκόπηση κόμβων εκπαίδευσης

Αρχικά η οικονομική άνοδος της **Ιαπωνίας**, έπειτα η άνοδος στις εμπονομαζόμενες **ασιατικές «Τίγρεις»** (Χονγκ Κονγκ, Σιγκαπούρη, Νότια Κορέα, Ταϊβάν), και τέλος στην **Κίνα**, την **Ινδία** και τις χώρες που συγκροτούν την Ένωση Κρατών Νοτιοανατολικής Ασίας (**ASEAN**) συνεπάγεται μια νέα, παγκόσμια δομή ισχύος. Σε αυτό το πνεύμα οι διάφοροι συσχετισμοί εξουσίας, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής καινοτομίας, δεν αποτελούν μονοπώλιο κάποιας φυλής ή περιοχής επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό σε κάθε χώρα να αυξήσει την εξουσία της με το σωστό σύνολο πολιτικών και θεσμών (Kim, 2011). Στην ηπειρωτική Κίνα, η κυβέρνηση παρέχει γενναϊόδωρες οικονομικές υποτροφίες, προωθεί προγράμματα κινέζικης γλώσσας και Σινολογίας και ενισχύει τη δυνατότητα εγγραφής προκειμένου να προσελκύσει διεθνείς

σπουδαστές, ειδικά από τις ασιατικές χώρες (Pan, 2021). Η **Σιγκαπούρη** προκειμένου να διατηρήσει της φιλοδοξίες και το καθεστώς της «παγκόσμιας πόλης» οφείλει να παραμένει ανοιχτή στο διεθνές εμπόριο και στην προσέλκυση εργασίας από το εξωτερικό (Yeoh & Lam, 2016). Στη Σιγκαπούρη, οι κυβερνητικές πολιτικές στοχεύουν στην πόλη-κράτος ως «κόμβο γνώσης που βασίζεται στη γνώση των βιομηχανιών» (Sidhu 2005, 52). Η κυβέρνηση εφαρμόζει την αγγλική εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία, προσλαμβάνει ενεργά ξένους καθηγητές και φοιτητές και προσελκύει παραρτήματα αναγνωρισμένων πανεπιστημίων (Yang 2014). Η διεθνής εκπαίδευση της Σιγκαπούρης διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της ως παγκόσμιου εκπαιδευτικού κόμβου με κοσμοπολιτικό προσανατολισμό. Σύμφωνα με τους Yang et al.(2018) ο «κοσμοπολιτισμός» δεν αφορά σε τυπικά δικαιώματα, νομικό καθεστώς ή σε ιθαγένεια όπως ο «πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός» αλλά ιδιαίτερα η ασιατική εκδοχή του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια δυναμική που μετασχηματίζεται και περιλαμβάνει συμμετοχή στην κοινότητα χωρίς την ανάγκη επίσημων δικαιωμάτων. Η Σιγκαπούρη και το Hong Kong φιλοδοξούν να αποτελέσουν τους κύριους εκπαιδευτικούς κόμβους στην ευρύτερη περιοχή Ασίας- Ειρηνικού και ήδη ανταγωνίζονται την Αυστραλία, τη Μ. Βρετανία, τον Καναδά και τις Η.Π.Α στην παροχή διασυνοριακής εκπαίδευσης. Παρόλο που οι προαναφερθείσες αγγλο-αμερικανικές χώρες διατηρούν ακόμη την πρωτοκαθεδρία στη διασυνοριακή εκπαίδευση, η Σιγκαπούρη και το Hong Kong ελπίζουν να εισβάλλουν δυναμικά σε αυτού του είδους εξαγωγική αγορά και να ανταγωνιστούν στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Currie et al. (2008) με μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας και της διοίκησης αναφέρουν ότι και οι δύο χώρες εισήγαγαν μεγαλύτερη αυτονομία αυξάνοντας τη λογοδοσία (ευθύνη) για τα πανεπιστήμιά τους και ο όρος "αποκεντρωμένος συγκεντρωτισμός" περιγράφει το είδος του κυβερνητικού ελέγχου που ασκείται σε αυτά τα ασιατικά πανεπιστήμια τον εικοστό πρώτο αιώνα. Η στοχοθεσία του **Hong Kong** προκειμένου να εξελιχτεί σε τοπικό εκπαιδευτικό κόμβο έτσι όπως ανακοινώθηκε το 2004 (Tung, 2004) αφορούσε πρωταρχικά στην προσέλκυση περισσότερων ξένων φοιτητών με σκοπό τη διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο διαφοροποίησης του πληθυσμού σπουδαστών όσο και σε εκείνο της επένδυσης στην ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης με την προσέλκυση ταλέντων από το εξωτερικό (Knight, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα η εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια βιομηχανία

εξαγωγής εκπαιδευτικών υπηρεσιών που θα ήταν δυνατό να ικανοποιεί τις ανάγκες γειτονικών χωρών και περιοχών δίνοντας νέα ώθηση για οικονομική ανάπτυξη. Μετά την οικονομική κρίση του 2008 η κυβέρνηση της χώρας αποφάσισε να συμπεριλάβει την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσα στους 6 νέους οικονομικούς πυλώνες που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τους ήδη υπάρχοντες (Tsang, 2009). Η στρατηγική των εκπαιδευτικών κόμβων διαμορφώθηκε σε όρους αύξησης του αριθμού και των τύπων μη τοπικών παρόχων και καταναλωτών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ίδρυσή τους υπαγορεύεται από την αναγκαιότητα αυτοχρηματοδοτούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παραρτημάτων πανεπιστημίων τα οποία εποπτεύονται από ιδρύματα του εξωτερικού (Lo & Ng, 2013). Το 2016 η Επιτροπή UGC (University Grant Committee, 2010) επέτρεψε την αύξηση αναλογίας μη τοπικών σπουδαστών από 10% σε 20% στα προγράμματα και στα ιδρύματα υπό τη χρηματοδότησή της χαλαρώνοντας ταυτόχρονα τους κρατικούς κανονισμούς περί μετανάστευσης και απασχόλησης. Επιπλέον των παραπάνω, η διαρκώς αυξανόμενη παροχή ευκαιριών για υποτροφίες συνετέλεσε εξίσου σημαντικά στην προσέλκυση όλο και περισσότερων ξένων σπουδαστών οι οποίοι θα μπορούσαν με τις νέες ρυθμίσεις να απασχολούνται στη χώρα τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσο και με το πέρας αυτών. Στοχευμένες ευκαιρίες υποτροφιών σε σπουδαστές άλλων ασιατικών χωρών (όπως Ινδία, Κορέα, και χώρες της ευρύτερης περιοχής Ασίας-Ειρηνικού) αύξησαν την αναλογία των μη τοπικών εισροών σε προγράμματα χρηματοδότησης της Επιτροπής (UGC) από 2,86% σε 15,33% τη χρονική περίοδο από το 2001 έως το 2013 (University Grants Committee, 2015). Στην έρευνα των Lo & Ng (2016) μελετήθηκε η περίπτωση του Hong Kong ως μορφή απάντησης στις προκλήσεις του παγκόσμιου ανταγωνισμού «αριστείας» και ταλέντου σε σχέση με την παγκόσμια αγορά ανώτερης εκπαίδευσης και προέκυψαν ενδιαφέρουσες επισημάνσεις αναφορικά με τις δύο όψεις της στρατηγικής των εκπαιδευτικών κόμβων. Πιο συγκεκριμένα η μια διάσταση αναφέρεται στη σημαντική λειτουργία της ανώτερης εκπαίδευσης τόσο ως προς την καλλιέργεια ανθρώπινων πόρων όσο και ως προς την εφεύρεση και εφαρμογή νέων τεχνολογιών στις οικονομικές δραστηριότητες (Marginson & Van Der Wende, 2007) με το όρο “ανταγωνισμός ταλέντου” να πρωτοστατεί. Η δεύτερη διάσταση που συνυπολογίζεται από τους ερευνητές είναι αυτή της ανώτερης εκπαίδευσης ως δικαιώματος (Burke, 2012 όπως αναφ. σε

Lo & Ng, 2016) υπό το πρίσμα της ερώτησης «τι είναι αυτό που λείπει από τη διαδικασία της διεθνοποίησης» (Ng, 2012). Στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στο προηγούμενο ερώτημα οι ερευνητές διενήργησαν συνεντεύξεις με σπουδαστές με καταγωγή από τη Myanmar (ή αλλιώς Burma) που φοιτούν με υποτροφίες στο Hong Kong. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς εγκατέλειψαν τη χώρα τους εξαιτίας πολιτικών διώξεων (δικτατορία) και οικονομικών δυσκολιών και μετεγκαταστάθηκαν στην Ταϊλάνδη ή σε συνοριακή γραμμή της Myanmar και επέλεξαν τις ανθρωπιστικές σπουδές. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο λόγος σπουδών στο εξωτερικό ήταν κυρίως η απόκτηση καλύτερης εκπαίδευσης που να βοηθά στην ανεξάρτητη σκέψη. Η ύπαρξη ή όχι δημοκρατίας αναγνωρίζεται ως συναφής μεταβλητή στις αποφάσεις των φοιτητών για σπουδές στο εξωτερικό (Perkins & Neumayer, 2014 οπ. αναφ. σε Lo & Ng, 2016). Στη συγκεκριμένη μελέτη των Lo & Ng (2013) η απόφαση των συμμετεχόντων για σπουδές στο εξωτερικό δεν λήφθηκε με γνώμονα την παρουσία δημοκρατίας στο Hong Kong, αλλά με βάση την έλλειψη δημοκρατίας στη χώρα τους, ενώ κάποιοι από αυτούς αναφέρθηκαν στην προτίμησή τους για αγγλόφωνες χώρες σε σχέση με το Hong Kong. Η πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει επιπλέον οφέλη σε σπουδαστές με προσφυγικό υπόβαθρο (Dryden- Peterson, 2010 ; Zeus, 2011 οπ. αναφ. σε Lo & Ng, 2016) προσδίδοντας στην κινητικότητα των ξένων σπουδαστών το ρόλο της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε αυτό το πνεύμα η διεθνής κινητικότητα φοιτητών μπορεί να βγει από το στενό πλαίσιο της οικονομικής ανάπτυξης (όπως ανταγωνισμός για ταλέντα) και να συνεισφέρει ομοίως σε ένα πιο κοσμοπολίτικο όραμα με την έννοια των πολιτικών εξαγωγής υπηρεσιών ανώτερης εκπαίδευσης χωρίς σύνορα σε ό,τι αφορά τη διαχείριση των κοινωνικών προβλημάτων (Lo & Ng, 2013). Στην περίπτωση του Hong Kong οι πρωτοβουλίες που αφορούν στην προσέλκυση ξένων σπουδαστών λαμβάνονται με γνώμονα την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων από όλο τον κόσμο ως μέρος της παγκόσμιας κινητικότητας ανθρωπίνης σκέψης και παραγωγής γνώσης σε σύνδεση με την παγκόσμια ακαδημαϊκή κοινότητα (Lo, 2015 οπ.αναφ. σε Lo & Ng, 2016).

Στη **Σαουδική Αραβία**, η εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη για τη μελλοντική επιτυχία του βασιλείου, το οποίο επιχειρεί να μεταβεί από μια οικονομία βασισμένη στο πετρέλαιο σε μία οικονομία υπηρεσιών. Οι συνεχιζόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθοδηγούνται από το

« Εθνικό Σχέδιο μετασχηματισμού 2020 » και το «Όραμα 2030», μια φιλόδοξη κοινωνική και οικονομική πρωτοβουλία (Al-Maimooni, 2016). Ένα μέρος του Οράματος 2030 (Vision 2030) είναι το πρόγραμμα Khatrat [στα αραβικά σημαίνει «εμπειρίες»]. Πρόκειται για μια ετήσια, παγκόσμια πρωτοβουλία επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που ξεκίνησε το Υπουργείο Παιδείας της Σαουδικής Αραβίας σε συνεργασία με πανεπιστήμια από πολλές αγγλόφωνες χώρες (αλλά κυρίως των Η.Π.Α π.χ. The University of Delaware, English Language Institute and School of Education) με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικών βασικών εργαλείων για την προώθηση της εκπαιδευτικής αλλαγής στη χώρα. Στόχος του προγράμματος Khatrat είναι να προκαλέσει αλλαγή στη νοοτροπία των Σαουδαράβων εκπαιδευτικών μέσα από συναρπαστικές εμπειρίες σε δημοτικά σχολεία και σε πανεπιστημιακή ακαδημαϊκή κουλτούρα, ώστε οι ίδιοι να καταστούν αποτελεσματικοί «παράγοντες αλλαγής» στον μετασχηματισμό των σαουδαραβικών σχολείων και να προετοιμάσουν τον νεαρό πληθυσμό τους για επιτυχή σταδιοδρομία στην παγκόσμια οικονομία του 21ου αιώνα (Ministry of Education, 2018).

Στην **Ιαπωνία**, το Υπουργείο Παιδείας ενθαρρύνει τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και την προσέλκυση διεθνών φοιτητών «ως μέσο προώθησης της πνευματικής συμβολής της Ιαπωνίας στη διεθνή κοινότητα, ανάπτυξης αμοιβαίας κατανόησης καθώς και ακαδημαϊκής ενίσχυσης της ιαπωνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Huang 2006, 113). Ακόμη και σε λιγότερο προηγμένες χώρες, όπως η Μαλαισία (Tham 2013) και η Ταϊλάνδη (Dixon 2006), οι κυβερνήσεις προωθούν ενεργά τις χώρες τους ως αναδυόμενους, περιφερειακούς κόμβους εκπαίδευσης.

Στη **Νότια Κορέα**, οι κυβερνητικές πολιτικές για τη δημιουργία πανεπιστημίων παγκόσμιας κλάσης περιλαμβάνουν την αξιοποίηση πόρων μέσω του προγράμματος Brain Korea 21, συγκεντρώνοντας την έρευνα σε ορισμένα προγράμματα και ιδρύματα και προωθώντας αλλαγές στη διακυβέρνηση των πανεπιστημίων μέσω της ανεξαρτητοποίησής τους από την κυβερνητική εποπτεία (Byun, 2013). Ως απόρροια των παραπάνω, τα Νοτιοκορεατικά ιδρύματα και προγράμματα έχουν ανέβει στις διεθνείς πανεπιστημιακές κατατάξεις, η ερευνητική παραγωγή έχει αυξηθεί (όπως μετράται από τον αριθμό των δημοσιευμένων άρθρων περιοδικών) και τα μέλη ΔΕΠ στις θετικές επιστήμες και τη Μηχανική συμφωνούν ότι τα ιδρύματα τους βρίσκονται πιο κοντά σε καθεστώς παγκόσμιας κλάσης και κύρους. Τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν από αυτές τις πρωτοβουλίες είναι τα ερωτήματα σχετικά με την

ειδική μεταχείριση επιλεγμένων πανεπιστημίων, την κυριαρχία των θετικών επιστημών και της Μηχανικής, την εμπορευματοποίηση της υποτροφίας και την “υιοθέτηση” (buy-in) του ηγεμονικού μοντέλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η **Βοστώνη** αναφέρεται συχνά ως κόμβος εκπαίδευσης λόγω της συγκέντρωσης πανεπιστημίων και ερευνητικών ιδρυμάτων. Είναι ενδιαφέρον ότι η Βοστώνη δεν ξεκίνησε με ένα γενικό σχέδιο για να αναπτυχθεί ως κόμβος εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να είναι το καλύτερο παράδειγμα εκπαιδευτικού κόμβου σε επίπεδο πόλης στον κόσμο (Crabtree, 2006).

Η Silicon Valley στην **Καλιφόρνια** είναι ένα πολύ γνωστό παράδειγμα επιτυχημένου κόμβου έρευνας και καινοτομίας σε επίπεδο ζώνης. Άλλες χώρες προσπαθούν να μιμηθούν αυτήν την επιτυχημένη πρωτοβουλία, όπως για παράδειγμα, το Bangalore στην Ινδία να αναφέρεται συχνά ως η Silicon Valley της Ινδίας (Collato, 2010).

2.6.1. Minerva University (San Francisco): Ένα σύγχρονο πανεπιστημιακό μοντέλο

Ένα σύγχρονο πανεπιστημιακό μοντέλο που προσελκύει σημαντική προσοχή είναι το Minerva για το οποίο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι ουσιαστικά μια επικαιροποιημένη έκδοση του μεσαιωνικού πανεπιστημίου (Kosslyn and Nelson 2017). Μια ενδιαφέρουσα διαπολιτισμική εμπειρία προτείνεται από το Πανεπιστήμιο MINERVA¹⁴ με έδρα το Σαν Φρανσίσκο των Η.Π.Α το οποίο διατείνεται ότι είναι « Ένα πρωτοποριακό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» και διαθέτει συνεργασίες με άλλα Πανεπιστήμια των Η.Π.Α όπως το Berkeley, το University Southern California και το Paul Quinn College στο Dallas αλλά και στο Ντουμπάι με το Zayed University.

Από το φθινόπωρο του 2014, το Minerva έχει εγγράψει φοιτητές από 80 χώρες, κατανεμημένους σε όλο τον κόσμο, με ποσοστό που δεν υπερβαίνει το 15% από οποιαδήποτε από τις 13 γεωγραφικές περιοχές του κόσμου. Περίπου το 44% των φοιτητών προέρχεται από οικογένειες με ετήσιο οικογενειακό εισόδημα κάτω των 25.000 δολαρίων. Περίπου το 80% χρειάζονται οικονομική βοήθεια για να μπορέσουν να φοιτήσουν στο Minerva, παρά το συγκριτικά χαμηλό

¹⁴ <https://www.minerva.edu/overview/>

κόστος των σπουδών σε αυτό, χρήματα που συγκεντρώνονται από φιλανθρωπικές δράσεις. Το Minerva έχει επιλέξει να μη συμμετέχει σε ομοσπονδιακά προγράμματα οικονομικής βοήθειας των ΗΠΑ λόγω του χαμηλού ποσοστού των φοιτητών στις ΗΠΑ και του κόστους και των περιορισμών που σχετίζονται με την ομοσπονδιακή βοήθεια. Ο τρόπος λειτουργίας του εμφανίζεται λιτός, χωρίς να διαθέτει κτιριακές εγκαταστάσεις (οι συναντήσεις γίνονται on line) για να κρατήσει τα δίδακτρα χαμηλά, ώστε η εκπαίδευση να είναι όσο το δυνατόν πιο προσιτή.

Το Πανεπιστήμιο Minerva δε λειτουργεί με διαλέξεις αλλά περισσότερο με αναθέσεις έργων, σε μικρές ομάδες φοιτητών, οι οποίοι προετοιμάζονται εκ των προτέρων και συμβάλλουν σε κάθε μάθημα καθοδηγούμενοι από εξειδικευμένους και εκπαιδευμένους καθηγητές. Η διδασκαλία υποστηρίζεται από το Forum, μια μαθησιακή πλατφόρμα που διευκολύνει τις στρατηγικές ενεργητικής μάθησης ενθαρρύνοντας την αξιολόγηση, τη μάθηση και την παροχή ανατροφοδότησης στους σπουδαστές σε εβδομαδιαία βάση.

Οι φοιτητές του Minerva, οι οποίοι προέρχονται από 80 διαφορετικές χώρες, συμμετέχουν σε ένα παγκόσμιο πρόγραμμα κατά το οποίο σε κάθε ένα από τα 7 εξάμηνα παίρνουν μέρος σε διαφορετικό βιωματικό έργο ζώντας σε διαφορετική πόλη/ χώρα (Σαν Φρανσίσκο και σε έξι άλλες χώρες). Οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα της διαπολιτισμικής εμπειρίας και εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν on line, συμμετέχοντας σε συνεργατικά, βιωματικά έργα. Για παράδειγμα, οι φοιτητές στο Σαν Φρανσίσκο εργάστηκαν σε κοινοτικά έργα για την αντιμετώπιση των αστέγων, ολοκλήρωσαν έργα αστικής βιωσιμότητας στο Βερολίνο, εργάστηκαν με πρόσφυγες από τη Βόρεια Κορέα στη Σεούλ, σχεδίασαν σχέδια για την προώθηση της ολοκλήρωσης του λυκείου σε αγροτικές περιοχές έξω από το Μπουένος Άιρες. Οι φοιτητές μελετούν και εντρυφούν επίσης στο Χαϊντεραμπάντ, την Ταϊπέι και το Λονδίνο. Οι φοιτητές ζουν στην καρδιά κάθε πόλης, χρησιμοποιώντας την πόλη ως πανεπιστημιούπολη- δεν είναι απομονωμένοι, αλλά έχουν μια αυθεντική εμπειρία ζωής σε κάθε πόλη.

Το πανεπιστήμιο προωθεί τους αποφοίτους του σε θέσεις εργασίας εταιρειών όπως Google, Amazon, Softbank, Tesla, Salesforce, Palantir, Zhen Fund, Morgan Stanley και άλλες εταιρείες- σε μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς όπως Innovations for Poverty Action, Loss and Damage Youth Coalition, Color of Change, Washington Institute for Near East Policy, Common Mission Project και Avesta Housing.

Το γεγονός ότι περισσότεροι από το 13% των αποφοίτων εισάγονται για μεταπτυχιακές σπουδές στο Χάρβαρντ, το Κέμπριτζ, το Μπράουν, το Πρίνστον, το Πανεπιστήμιο του Σικάγο, το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας Μπέρκλεϊ, το Στάνφορντ, την Οξφόρδη, το Κολούμπια, το Πεν Στέιτ και άλλα έγκριτα πανεπιστήμια μπορεί να σχετίζεται με πρωμοδότηση των προσόντων/δεξιοτήτων που αποκτούν οι απόφοιτοι του πανεπιστημίου ή και με την παροχή υποτροφιών για τη συνέχιση των σπουδών τους, τις οποίες και δύνανται να διεκδικήσουν.

Παρότι δεν είναι αυστηρά σαφείς οι πραγματικές διαστάσεις των επιπτώσεων μετασχηματισμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Marginson 2011, Ziguas 2011, Knight 2012), παγκόσμιες δραστηριότητες πανεπιστημίων όπως η προσέλκυση διεθνών φοιτητών, τα στρατηγικά ερευνητικά δίκτυα, τα διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων (IBCs, International Branch Campuses) και πιο πρόσφατα η παροχή MOOCs (Massive Open On line Courses) μαρτυρούν την αναδυόμενη διαφοροποίηση τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η εμπειρία της Ευρώπης και η περίπτωση της Ελλάδας

«Είναι καιρός να ζήσουμε τις υποχρεώσεις μας» Ράμφος, Σ.

3.1. Η εμπειρία της Ευρώπης

Η ΕΕ αντιλαμβανόμενη τον σημαντικότερο ρόλο του πολιτισμού στην διαφύλαξη της ιστορίας, στην επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αλλά και στην προαγωγή των κοινωνιών μέσα από τον πολιτισμό, ενθαρρύνει ποικίλες πολιτισμικές πολιτικές προκειμένου να αναδεικνύονται οι πολιτισμικοί πόροι. Στην ιστοσελίδα της Ε.Ε για θέματα που άπτονται του πολιτισμού αναφέρεται ότι η δημιουργία και η προώθηση του πολιτισμού στον σημερινό διαδραστικό και παγκοσμιοποιημένο κόσμο συνδέονται στενά με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις ψηφιακές τεχνολογίες ενώ η ΕΕ προωθεί τη συνεργασία στον τομέα του πολιτισμού μεταξύ των εθνικών αρχών και από κοινού με διεθνείς οργανισμούς θέτοντας ως προτεραιότητες την πολιτιστική κληρονομιά, το Σήμα Ευρωπαϊκής κληρονομιάς (European Heritage Label), την ψηφιακή κουλτούρα και το θεσμό της πολιτιστικής πρωτεύουσας της Ευρώπης¹⁵.

Συνακόλουθα διατρέχοντας τα επίσημα έγγραφα γίνεται εμφανής η επιδίωξη της Ε.Ε να μπορεί να συνδέει σημαντικές πτυχές του πολιτισμού και της ανθρώπινης ζωής όπως η εκπαίδευση, η επιστημονική έρευνα, η κοινωνική πολιτική και η περιφερειακή ανάπτυξη, στηρίζοντας κάθε συνεργασία με εταίρους εντός και εκτός Ένωσης. Η παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης, κυρίως τριτοβάθμιας, σε πολίτες άλλων κρατών καθώς και η χορήγηση υποτροφιών που αποτελούν πολιτικές πρακτικές δημόσιας διπλωματίας της εποχής μας. Σε αυτή την κατεύθυνση η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε την ίδρυση Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων στους ηγέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πριν από τη διάσκεψη κορυφής του Γκέτεμποργκ για κοινωνικά θέματα τον Νοέμβριο του 2017. Η πρωτοβουλία εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Δεκέμβριο του 2017, το οποίο ζήτησε τη δημιουργία τουλάχιστον 20 ευρωπαϊκών πανεπιστημίων έως το 2024, και εντάσσεται στην προσπάθεια δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το

¹⁵ (https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/culture-heritage-sport-eu_en)

2025. Η ιδέα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων καλλιεργήθηκε από κοινού με τα κράτη μέλη, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις φοιτητικές οργανώσεις και προσέλκυσε αιτήσεις από 54 συμμαχίες στις οποίες συμμετείχαν περισσότερα από 300 ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα (τότε) 28 κράτη μέλη καθώς και από άλλες χώρες εταίρους του προγράμματος Erasmus+ ¹⁶.

Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο (βλ.πρπ.) τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια αποτελούν διακρατικές συμμαχίες ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από ολόκληρη την ΕΕ, τα οποία έχουν κοινή μακροπρόθεσμη στρατηγική και προωθούν τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Η πρωτοβουλία αποσκοπεί στο να ενισχύσει σημαντικά την κινητικότητα των φοιτητών και του προσωπικού και να προωθήσει την ποιότητα, τη συμπεριληπτικότητα και την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια που έχουν επιλεγεί περιλαμβάνουν ευρύ φάσμα ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την ΕΕ, από Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών, Τεχνικά Πανεπιστήμια και Πανεπιστήμια Καλών Τεχνών, έως ολοκληρωμένα Πανεπιστήμια και Πανεπιστήμια έντασης έρευνας. Τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια θα γίνουν διαπανεπιστημιακοί χώροι στους οποίους οι φοιτητές, οι υποψήφιοι διδάκτορες, το προσωπικό και οι ερευνητές θα μπορούν να μετακινούνται απρόσκοπτα. Θα συγκεντρώσουν την τεχνογνωσία τους, τις πλατφόρμες και τους πόρους τους για να προσφέρουν κοινά προγράμματα σπουδών ή ενότητες που καλύπτουν διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Τα εν λόγω προγράμματα σπουδών θα είναι πολύ ευέλικτα και θα επιτρέπουν στους φοιτητές να εξατομικεύουν την εκπαίδευσή τους, επιλέγοντας το αντικείμενο, τον τόπο και τον χρόνο των σπουδών τους, καθώς και να λάβουν ευρωπαϊκό πτυχίο. Τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια θα συμβάλουν επίσης στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη των περιφερειών όπου βρίσκονται, καθώς οι φοιτητές τους θα συνεργάζονται στενά με εταιρείες, δημοτικές αρχές, πανεπιστημιακούς και ερευνητές με σκοπό την εξεύρεση λύσεων για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι περιφέρειές τους. Μάλιστα όπως έχει δημοσιευτεί¹⁷

¹⁶(<https://www.esos.gr/arthra/76846/i-kypros-hrimatodotei-me-100000-eyro-kathe-panepistimio-tis-gia-na-symmahisoy-n-me>)

¹⁷<https://www.esos.gr/arthra/76846/i-kypros-hrimatodotei-me-100000-eyro-kathe-panepistimio-tis-gia-na-symmahisoy-n-me>)

το Υπουργικό Συμβούλιο της Κύπρου υιοθέτησε πρόταση του υπουργού Παιδείας Προδρόμου Προδρόμου για την ενθάρρυνση και οικονομική ενίσχυση των Πανεπιστημίων προκειμένου να συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Δίκτυα Πανεπιστημίων με σκοπό να ενισχυθούν τόσο τα κρατικά όσο και τα ιδιωτικά Πανεπιστήμια που θα συμμετέχουν σε δίκτυα Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε εφάπαξ ενίσχυση ύψους μέχρι 100.000 ευρώ για κάθε πανεπιστήμιο που εξασφαλίζει συμμετοχή σε σχήμα συνεργασίας ευρωπαϊκών πανεπιστημίων προκειμένου να ενθαρρυνθεί η εξωστρέφεια και η διεθνοποίηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και ειδικότερα η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και έρευνας.

3.2 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα, μόλις τα τελευταία χρόνια υπήρξε μία κάποια ευαισθητοποίηση ως προς την προσπάθεια πολιτιστικής προβολής (Κουσκουβέλης, 2017). Η προστασία, ανάδειξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, συμπεριλαμβανομένης και της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, αποτελεί στόχο προτεραιότητας της πολιτιστικής διπλωματίας (Υπουργείο εξωτερικών) και μπορεί να ασκηθεί από δημόσιους, ιδιωτικούς φορείς και οργανώσεις και συλλόγους της Κοινωνίας των Πολιτών.

Η Ελλάδα πρωτοστατεί στην εκστρατεία κατά της παράνομης διακίνησης πολιτιστικών αγαθών και υπέρ της επιστροφής παρανόμως εξαχθέντων πολιτιστικών αγαθών στις χώρες προέλευσής τους, αλλά και στην προστασία των σε περιπτώσεις ένοπλων συρράξεων. Επιπρόσθετα η Ελλάδα διετέλεσε μέλος του Εκτελεστικού Συμβουλίου της UNESCO για την περίοδο 2015-2019¹⁸. Η Ελλάδα ομοίως, προωθεί τον πολιτισμό της μέσα από τη συμμετοχή της σε διάφορα προγράμματα πολυμερούς πολιτιστικής συνεργασίας όπως: στο Συμβούλιο της Ευρώπης που συμμετέχει ενεργά στην Επιτροπή Πολιτισμού και στην Επιτροπή Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών), στην UNESCO, συμμετέχει ανά δύο έτη στη Γενική Διάσκεψη, στο Εκτελεστικό Συμβούλιο, στην Επιτροπή Πολιτιστικής Κληρονομιάς και στην

¹⁸ (Παγκόσμιος Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO) - Η Ελλάδα στους Διεθνείς Οργανισμούς (mfa.gr)

Ομάδα Εργασίας Επιτροπής Παγκόσμιας Κληρονομιάς. Ακόμα, συμμετέχει στο Μεσογειακό Forum, στην Ευρωμεσογειακή Συνεργασία, στη Διακυβερνητική Πρωτοβουλία Αδριατικής - Ιονίου, στον Οργανισμό Συνεργασίας Ευξείνου Πόντου και στην Τετραμερή Πολιτιστική Συνεργασία (Ιταλία, Ελλάδα, Αίγυπτος, Ιράν) (Χριστογιάννης, 2006).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωρισθεί από τις κυβερνήσεις η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της Πολιτιστικής/ Εκπαιδευτικής διπλωματίας στην άσκηση εξωτερικής πολιτικής παράλληλα με την παραδοσιακή διπλωματία, αλλά παρατηρείται η έλλειψη ενιαίου στρατηγικού σχεδιασμού και συντονισμού δράσεων. Σύμφωνα με την Τζουμάκα (2005) «ιδιαιτέρως, για μια χώρα, όπως η Ελλάδα, της οποίας η μακραίωνη ιστορία, η γλώσσα αλλά και ο πολιτισμός είναι προνομιακό όχημα προώθησης της εικόνας και των θέσεων της χώρας, η σοβαρή και τεκμηριωμένη ενασχόληση με το νέο αυτό πεδίο είναι απαραίτητη». Στόχους της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Διπλωματίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν: η περαιτέρω ενίσχυση των δεσμών με την Ελληνική ομογένεια και τον απόδημο Ελληνισμό, καθώς και με τους νέους Έλληνες που μετανάστευσαν (λόγω της παρατεταμένης οικονομικής και μετέπειτα της υγειονομικής κρίσης) σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη για εύρεση εργασίας, η ενίσχυση και χρηματοδότηση για την διάδοση της Ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, τόσο σε Έλληνες, όσο και σε ξένους υπηκόους που ενδιαφέρονται για την Ελληνική γλώσσα μέσω της δημιουργίας Ινστιτούτων γλωσσών της Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού κατά το πρότυπο των Ινστιτούτων Γκαίτε, Θερβάντες, καθώς και μέσω της ενίσχυσης τόσο των υπαρχόντων όσο με δημιουργία νέων εδρών Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας σε ξένα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα με δυνατότητα διασύνδεσής τους με Ελληνικά Πανεπιστήμια. Επιπρόσθετα η αναβάθμιση και ενίσχυση του ρόλου των Συντονιστών Εκπαίδευσης του Εξωτερικού ως Διπλωματών της εκπαίδευσης, μέσω της συνεργασίας με μορφωτικούς ακολούθους των Πρεσβειών της χώρας καθώς και η επένδυση στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού με ποικίλους τρόπους, θα μπορούσαν να συνδράμουν στη φήμη και την εξωστρέφεια της χώρας μας. Το παράδειγμα της Κύπρου και η ενθάρρυνση συνεργασίας κυπριακών πανεπιστημίων με ευρωπαϊκά θα ήταν ένα σημαντικό όχημα και για την Ελλάδα εάν στοχεύει στην Διπλωματία της γνώσης δηλαδή στην έρευνα, την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και την ανάδειξη της χώρας σε περιφερειακό κέντρο εκπαίδευσης με στόχο την προσέλκυση ξένων φοιτητών. Σε άρθρο της η Υπουργός Παιδείας

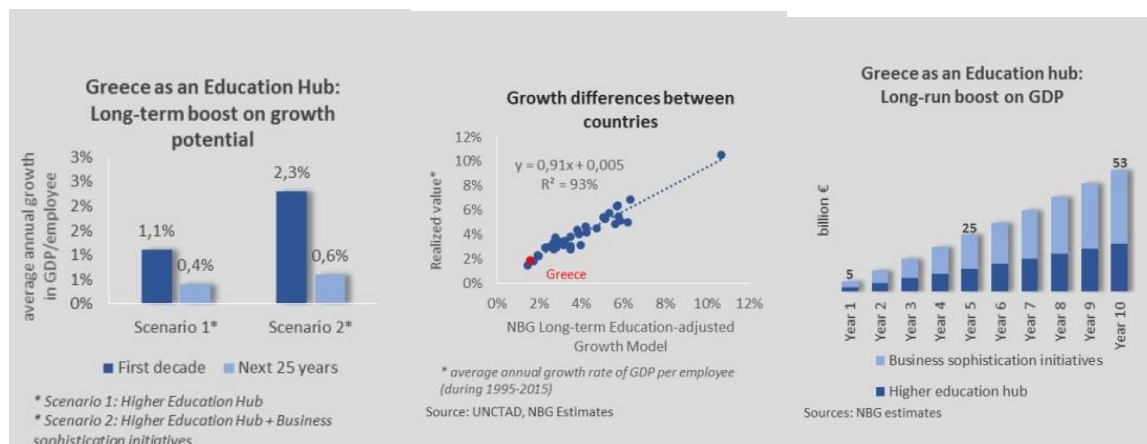
κ.Κεραμέως στην εφημερίδα «Καθημερινή» δήλωσε ότι «η Ελλάδα θα μπορούσε να προσελκύσει 110.000 ξένους φοιτητές και παράλληλα να περιορίσει τις εκροές Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό, με άμεσο όφελος της τάξεως του 1,8 δισ. ευρώ ετησίως».

Ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η χώρα μας συμμετέχει σε δράσεις που απορρέουν από διμερείς και πολυμερείς συμφωνίες και διμερή πρωτόκολλα συνεργασίας. Κατά τη σύναψη διμερών σχέσεων με άλλες χώρες, το Υπουργείο Εξωτερικών σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και με άλλους κρατικούς φορείς υπογράφει μορφωτικές συμφωνίες και συμμετέχει προγράμματα. Σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά θέματα, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της κινητικότητας των μαθητών, σπουδαστών, εκπαιδευτικών, ερευνητών και ακαδημαϊκών, εκπαιδευτών ενηλίκων, στην ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών, μορφωτικών και πολιτιστικών στοιχείων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα μορφωτικών συνεργασιών είναι αυτές που έχουν συνομολογηθεί με τα ακόλουθα κράτη: Αζερμπαϊτζάν (1999), Αίγυπτος (1957), Αιθιοπία (1955), Αλβανία (2000), Αλγερία (1991), Αργεντινή (1977), Αρμενία (1997), Αυστραλία (1981), Βενεζουέλα (1995), Βιετνάμ (2011), Βραζιλία (2004), Γεωργία (1997), Γουινέα (1981), Βοσνία (2004), Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (1977), Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (1991), Ιαπωνία (1982), Ινδία (1962), Ινδονησία (2005), Ιορδανία (1979), Ιράκ (1980), Ιράν (1968), Ισραήλ (1994), Καζακστάν (2007), Καναδάς (2000), Κίνα (1979). Η παγκόσμια συνεργασία επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή της χώρας μας τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και στους διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση.¹⁹

Σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδας (Mylonas, 2017 ; Voumvaki 2018) αναφορικά με την κατάταξη της χώρας μας στον Διεθνή Κατάλογο Εκπαίδευσης (Education Index) που αφορά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η Ελλάδα εμφανίζει πολύ χαμηλή ανταγωνιστικότητα στην παγκόσμια αγορά ως πόλος προσέλκυσης ξένων σπουδαστών (0,7%) με τις ελάχιστες εισροές ξένων φοιτητών να προέρχονται είτε από διμερείς συμφωνίες (π.χ. με την Κύπρο) είτε από παιδιά μεταναστών (κυρίως από την Αλβανία). Οι ερευνητές προβλέπουν ότι οι 27.600 φοιτητές που ήρθαν στην Ελλάδα για σπουδές το 2015 θα μπορούσαν να φτάσουν

¹⁹ (European Commission https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bilateralagreements-and-worldwide-cooperation-27_el).

τα επόμενα χρόνια τους 110.000 (ό.π.βλ. και στους πίνακες που ακολουθούν) εάν βελτιωθεί η ανεξαρτησία των πανεπιστημίων και δοθούν κίνητρα προσέλκυσης των Ελλήνων ακαδημαϊκών της διασποράς (60% των Ελλήνων ακαδημαϊκών εργάζονται στο εξωτερικό, έναντι 11% που είναι ο μ.ο. στην Ε.Ε.).



Πηγή: Εθνική Τράπεζα της Ελλάδας, 2017, <https://www.nbg.gr/en/the-group/press-office/e-spot/reports/education>

Η Ελλάδα παρόλο το μικρό της μέγεθος (0,15% του παγκόσμιου πληθυσμού) επιδεικνύει σημαντική συνεισφορά στη διεθνή κινητικότητα φοιτητών (0,8% της παγκόσμιας αγοράς το 2015) με ένα πολύ υψηλό ποσοστό εξωστρέφειας των Ελλήνων φοιτητών (10% το 2015, σε αντίθεση με 3,5% που είναι ο μ.ο. της Ε.Ε., Έλληνες φοιτητές τόσο για προπτυχιακές όσο και για μεταπτυχιακές σπουδές σπούδαζαν εκτός Ελλάδας). Ωστόσο στην ίδια έρευνα σημειώνεται το γεγονός ότι ο βαθμός εξωστρέφειας των Ελλήνων σπουδαστών προς αναζήτηση άλλης χώρας για σπουδές μειώθηκε από 60.000 το 2000 σε 35.000 φοιτητές το 2015 ερμηνεύοντάς το ως αποτέλεσμα της αυξημένης ικανότητας των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων να τους προσελκύσουν χωρίς βέβαια να παραγνωρίζεται ο παράγοντας της οικονομικής δυσπραγίας κατά την τελευταία τουλάχιστον δεκαετία. Μεταξύ των προτάσεων που παρατίθενται στην έρευνα της Εθνικής Τράπεζας Ελλάδας, η προώθηση των Κέντρων Αριστείας γύρω από τα ελληνικά πανεπιστήμια καθώς και η εμπειρία του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας με έδρα τη Θεσσαλονίκη το οποίο ιδρύθηκε με ειδικό πλαίσιο (Νόμος 3391/2005, που επιτρέπει επιλογή των φοιτητών,

διδασκαλία των μαθημάτων στα αγγλικά και δίδακτρα) θα μπορούσαν να συνεισφέρουν προς την κατεύθυνση μετατροπής της Ελλάδας σε Εκπαιδευτικό κόμβο.

Η Ελλάδα έχει τεράστιες δυνατότητες να αναπτύξει ένα εξωστρεφές σύστημα μεταλυκειακής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που θα είναι ελκυστικό σε διεθνείς φοιτητές, αλλογενείς και ομογενείς, ώστε η χώρα να αναδειχθεί σε Διεθνές Κέντρο Εκπαίδευσης (Ξυνης , 2016). Η από αιώνες πολιτιστική κληρονομιά της χώρας, λειτούργησε και μπορεί να λειτουργεί ως πολύ σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας με τους άλλους λαούς κινητοποιώντας ενίοτε ένα τεράστιο ρεύμα φιλελληνισμού παγκοσμίως που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτήν, όπως και με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Σε κάποιο βαθμό όλοι αυτοί οι φιλέλληνες μπορούν να μετέχουν και της ελληνικής παιδείας, μέσω των τμημάτων ελληνικών σπουδών στα διεθνή πανεπιστήμια (Τζουμάκα & Ανδρεάδης, 2005). Η ελληνική παιδεία και πολιτιστική κληρονομιά έχοντας ως λειτουργούς την σύγχρονη καλλιτεχνική και πνευματική δημιουργία θα μπορούσαν να συνδράμουν στην ευρύτερη κατανόηση και θετική αντιμετώπιση των ελληνικών θέσεων από τη διεθνή κοινότητα. Σε συνδυασμό με τη σύμπραξη της Πολιτείας και της κοινωνίας των πολιτών οι εθνικές προσπάθειες για επιρροή της κοινής γνώμης, των διεθνών ΜΜΕ και των λαών τους, θα είχαν τη δυνατότητα να ευωδοθούν.

Ένα σημαντικό μέσο άσκησης πολιτιστικής διπλωματίας θα μπορούσε να είναι η ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό εφόσον θα ήταν δυνατό να αξιοποιηθούν δύο ιδιαίτερα ισχυροί παράγοντες για την ανάπτυξη της σύγχρονης ελληνικής πολιτιστικής διπλωματίας: α) οι Έλληνες της διασποράς, που συνήθως έχουν ένα καλό οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο και παράλληλα διαθέτουν το σημαντικό κίνητρο της συναισθηματικής σύνδεσης και της αγάπης προς την πατρίδα, ενθαρρύνοντας αρκετές πολιτιστικές και εκπαιδευτικές δράσεις και β) η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, που αποτελεί εδώ και περίπου μερικές δεκαετίες έναν πολύ σημαντικό θεσμό μέσω του οποίου η χώρα μας θα μπορούσε να προβληθεί αποτελεσματικά στο εξωτερικό, είτε προετοιμάζοντας τους ομογενείς να λειτουργήσουν ως πρεσβευτές της Ελλάδας στο εξωτερικό, είτε μώνοντας απευθείας σπουδαστές από τη χώρα φιλοξενίας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Φορείς που θα μπορούσαν να συνδράμουν ενδεικτικά αποτελούν: το Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού μέσω των παραρτημάτων του στην Οδησό και στο Βερολίνο, το Ελληνικό Ινστιτούτο Βυζαντινών και

Μεταβυζαντινών Μελετών στη Βενετία, το Ελληνικό Κέντρο και το Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο του Νότου όπως και σημαντικοί φορείς που εδράζουν σε χώρες του εξωτερικού και προωθούν τον ελληνικό πολιτισμό, βρίσκονται στο Λονδίνο, στο Παρίσι, ακόμα και στις τρίτες χώρες όπου έχουν δημιουργηθεί διάφορα κέντρα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ή και θερινά μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ξένους αλλά και σε ομογενείς (π.χ. Νέα Υόρκη, Αλεξάνδρεια) δρώντας στην ίδια κατεύθυνση με φορείς όπως η Διεθνής Ακαδημία, η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, η Κοργιαλένιος Αναργύρειος Σχολή, οι οποίοι παρέχουν φιλοξενία μέσα από τη λειτουργία εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε άτομα του εξωτερικού για την ενασχόληση τους με διάφορα θεματικά πεδία, όπως η αρχιτεκτονική, η ζωγραφική, η αγγειοπλαστική, οι κλασικές σπουδές, η φιλοσοφία και η ιατρική.

«Αξιοποιώντας την αναπτυσσόμενη παγκόσμια τάση κινητικότητας των μαθητών και την ακαδημαϊκή αριστεία της ελληνικής διασποράς, η Ελλάδα θα μπορούσε να γίνει περιφερειακός εκπαιδευτικός κόμβος.» ((Mylonas, 2017). «Υποστηριζόμενη από μια ισχυρή φήμη (που χρονολογείται από την αρχαία Ελλάδα) στην παραγωγή εκπαιδευτικών, η Ελλάδα θα μπορούσε να προσελκύσει από το εξωτερικό ακαδημαϊκούς καθηγητές και φοιτητές ενισχύοντας τις εξαγωγές υπηρεσιών της καθώς και τη μεσοπρόθεσμη πιθανή ανάπτυξή της (μέσω της μετατροπής της σε οικονομία “εντατικής γνώσης” (Voumvaki, 2018).

Σε πρόσφατη δήλωση της Υπουργού Παιδείας κ.Κεραμέως έγιναν οι εξής δηλώσεις αναφορικά με την εξωστρέφεια των πανεπιστημίων «Η Ελλάδα βρίσκεται σε ηγετικό ρόλο για τη χάραξη διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω συνεργειών με πανεπιστήμια του εξωτερικού, με την κατάρτιση διπλών και κοινών προγραμμάτων σπουδών, θερινά τμήματα, ανταλλαγές φοιτητών, καθηγητών, ερευνητών.»²⁰ Οι φοιτητές μας είναι οι καλύτεροι πρεσβευτές της εξωστρέφειας που προωθούμε αλλά και της διάχυσης των αξιών της βιώσιμης ανάπτυξης». Από την πλευρά του, με δηλώσεις του²¹ ο τέως πρόεδρος και πρώην υπουργός Έρευνας και Επιστήμης της Αυστρίας Heinz Fischer επεσήμανε τον ηγετικό ρόλο της Ελλάδας στην Παιδεία, λέγοντας ότι «έχουμε

²⁰ (N. Κεραμέως: Η Ελλάδα σε ηγετικό ρόλο για τη χάραξη διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής | esos.gr 10/2/2022):

²¹ N. Κεραμέως: Η Ελλάδα σε ηγετικό ρόλο για τη χάραξη διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής | esos.gr 10/2/2022

λιγότερο από μία δεκαετία να επιτύχουμε τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ και με χαροποιεί ιδιαίτέρως ότι χώρες όπως η Ελλάδα επιδεικνύουν ηγετικό ρόλο στην εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις προκλήσεις του σήμερα και του αύριο».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Συμπεράσματα -προτάσεις-περιορισμοί

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση σχετίζονται αλλά δεν ταυτίζονται. Πιο συγκεκριμένα, η παγκοσμιοποίηση αφορά στο πλαίσιο των οικονομικών και ακαδημαϊκών τάσεων που αποτελούν μέρος της πραγματικότητας του 21^{ου} αιώνα (Altbach & Knight 2007).

Αναφορικά με τη διεθνοποίηση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν παρουσιαστεί ορισμένες διαφορετικές διακρίσεις ή τυπολογίες διεθνοποίησης όπως: (1) προσέλκυση διεθνών φοιτητών (2) διδασκαλία διεθνών φοιτητών (3) καλλιέργεια του διεθνούς επιχειρηματικού πανεπιστημίου μέσω της ανταγωνιστικής προσέλκυσης διεθνούς προσωπικού και φοιτητών (4) συμμόρφωση με τα πρότυπα που καθορίζονται από τους διεθνείς οργανισμούς διαπίστευσης 5) “διεθνοποίηση στο εσωτερικό”, η οποία αναφέρεται στη διεθνοποίηση του προγράμματος σπουδών για τους τοπικούς σπουδαστές (6) εκπαίδευση για την παγκόσμια ιθαγένεια (7) συνδεδεμένη ηλεκτρονική μάθηση και (8) εκπαίδευση για τη συνείδηση του πλανήτη ως όλου (Haigh, 2014).

Η παγκόσμια πρόσβαση απαιτεί από τα πανεπιστήμια να είναι ανταγωνιστικά σε πολλές μορφές παροχής εκπαίδευσης, όπως η ίδρυση διεθνών Παραρτημάτων πανεπιστημίων και η παροχή ακαδημαϊκών πτυχίων εξωτερικού καθώς και διαδικτυακών προγραμμάτων (Job & Sriraman, 2013). Παρότι δεν είναι αυστηρά σαφείς οι πραγματικές διαστάσεις των επιπτώσεων μετασχηματισμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Marginson 2011, Ziguras 2011, Knight 2012), παγκόσμιες δραστηριότητες πανεπιστημίων όπως η προσέλκυση διεθνών φοιτητών, τα στρατηγικά ερευνητικά δίκτυα, τα διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων (IBCs, International Branch Campuses) και πιο πρόσφατα η παροχή MOOCs (Massive Open On line Courses) μαρτυρούν την αναδυόμενη διαφοροποίηση τους.

Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς κόμβους, με τον όρο “εκπαιδευτικοί κόμβοι” περιγράφονται συγκεκριμένες περιοχές όπου η στοχοθεσία επικεντρώνεται στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της χώρας μέσω της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, τόσο σε εγχώριους όσο και σε διεθνείς σπουδαστές, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα ένα πλαίσιο για την παραγωγή γνώσης και καινοτομίας μέσω της εκπαίδευσης (Mukerji & Triphani, 2013). Αναφορικά με την ελκυστικότητα της χώρας ή της πόλης αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη τάση δημιουργίας κόμβων εκπαίδευσης (education hubs), που παρέχουν κυρίως τριτοβάθμια εκπαίδευση και προωθούν την ανάπτυξη της κατάρτισης και της έρευνας σε περιοχές που τα τελευταία χρόνια συγκεντρώνουν μεγαλύτερο πολιτικό και κυρίως οικονομικό ενδιαφέρον από άλλες, όπως π.χ. η Μέση Ανατολή (Κατάρ, Μπαχρέιν, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα) και η Ασία (Σιγκαπούρη, Χονγκ-Κογκ, Μαλαισία) (Ang et al., 2015; Μπουτσιούκη 2015, 139).

Οι πιέσεις της παγκοσμιοποίησης είναι, ίσως, πιο έντονες στις αναπτυσσόμενες χώρες. Η διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται τελικά στις θεμελιώδεις αρχές της παγκοσμιοποίησης που καθοδηγούνται από την αγορά δημιουργώντας περισσότερες προκλήσεις παρά ευκαιρίες, ιδίως για τις μη δυτικές αναπτυσσόμενες χώρες. Οι πιο έντονες προκλήσεις εστιάζονται στον ποιοτικό έλεγχο, στη διαχείριση πληροφοριών, στην προσαρμογή των πληροφοριών αυτών στις τοπικές κοινωνίες, καθώς και στο κόστος και στα οφέλη. Όταν όλες αυτές οι πτυχές συνοδεύουν η μία την άλλη μπορεί να επέλθουν κίνδυνοι ολοκληρωτικής έλλειψης των γνήσιων εκπαιδευτικών αξιών (Yang, 2003).

Η επιθυμία πολλών χωρών να γίνουν εκπαιδευτικοί κόμβοι έχει επηρεάσει άμεσα την ανάπτυξη πολιτικών που σχετίζονται με τα διεθνή παραρτήματα πανεπιστημίων εφόσον τέτοιες οντότητες συχνά θεωρούνται ως μέσο για τη μετατροπή μιας χώρας/πόλης σε εκπαιδευτικό κόμβο. Σύμφωνα με τους Kinser και Lane (2010) υπάρχουν δύο γενικές στρατηγικές υλοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών κόμβων. Η πρώτη στρατηγική γνωστή ως κόμβος «Αρχιπελάγους» επικεντρώνεται συνήθως στην ανάπτυξη μιας χώρας ως εκπαιδευτικού κόμβου, και υπάρχει μικρή ανησυχία σχετικά με το πού βρίσκονται τα διεθνή παραρτήματα ή τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με συνέπεια τα παραρτήματα να εξαπλωθούν σε μια ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, όχι δεσμευτικά το ένα κοντά στο άλλο. Για παράδειγμα, στην Κίνα, τη

Νότια Αφρική και το Βιετνάμ δεν υπάρχουν ειδικές τοποθεσίες που η κυβέρνηση έχει ορίσει για νέα ή υφιστάμενα διεθνή παραρτήματα έχοντας ως αποτέλεσμα τα παραρτήματα να διανέμονται σε όλη τη χώρα όπως τα μεμονωμένα νησιά που διανέμονται σε μια έκταση του ωκεανού. Σε τέτοιου είδους μοντέλα, τα παραρτήματα τείνουν να έχουν μεγαλύτερη απομόνωση μεταξύ τους ενώ είναι περισσότερο ενσωματωμένα στον τοπικό τομέα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δεύτερη στρατηγική αντιπροσωπεύεται από τον κόμβο της «Ακρόπολης», όπου σκόπιμα τα ιδρύματα βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους, δημιουργώντας έτσι μια εστιασμένη τοποθεσία για τον κόμβο. Γνωστούς κόμβους “ακρόπολης” αποτελούν η Εκπαιδευτική Πόλη του Κατάρ και η Διεθνής Ακαδημαϊκή Πόλη του Ντουμπάι. Λιγότερο γνωστές τοποθεσίες περιλαμβάνουν το Incheon στη Νότια Κορέα και το Iskandar στη Μαλαισία. Η δημιουργία τέτοιου είδους τοποθεσιών μπορεί να χρησιμεύσει στην απομόνωση των διεθνών παραρτημάτων από τον υπόλοιπο τοπικό εκπαιδευτικό τομέα. Οι χώρες μπορούν να επιδιώξουν έναν κόμβο “αρχιπελάγους” στον ίδιο χρόνο που σχεδιάζουν κάποιες συγκεκριμένες περιοχές για κόμβο “ακρόπολης”. Η Μαλαισία είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εδώ για το λόγο ότι έχει αρκετά διεθνή παραρτήματα εγκατεστημένα κοντά στην πρωτεύουσα και στο Μαλαισιανό Βόρνεο, καθώς και δύο κόμβους Ακρόπολης: έναν στην Κουάλα Λουμπούρ, και τον δεύτερο στα σύνορα της χώρας με τη Σιγκαπούρη. Παρ' όλα αυτά, η σύγχρονη τάση υποδηλώνει αυξανόμενη επιρροή των στρατηγικών της Ακρόπολης σε παγκόσμιο επίπεδο. Παρά τον αυξανόμενο αριθμό πολυεθνικών κολλεγίων και πανεπιστημίων, το εθνικό κανονιστικό μοντέλο παραμένει ισχυρό και οι χώρες συνεχίζουν να διεκδικούν την εξουσία τους σε κάθε είδους εκπαίδευσης που παρέχεται εντός των συνόρων τους για την εξυπηρέτηση μιας εγχώριας εκπαιδευτικής και οικονομικής ατζέντας (Lane & Kinser, 2012) .

Ο αριθμός των διεθνών φοιτητών σε παγκόσμιο επίπεδο έχει αυξηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Μεταξύ όλων των χωρών η Κίνα παραμένει η πρώτη χώρα σε αποστολή φοιτητών για σπουδές σε άλλες χώρες και τα μεγέθη είναι αυξητικά (Cheung & Wong, 2014 όπως αναφ. σε Mukerji, S & Tripathi, 2013). Οι πέντε χώρες στις οποίες κατευθύνονται οι περισσότεροι κινέζοι φοιτητές είναι κατά σειρά: οι Η.Π.Α, η Ιαπωνία, η Μεγάλη Βρετανία, η Αυστραλία και η Γερμανία (OECD, 2012) ενώ σταδιακά έχει αυξηθεί η ροή φοιτητών προς το

Hong Kong ως δημοφιλή χώρα υποδοχής των διεθνών φοιτητών με το 90% από αυτούς να προέρχονται από την Κίνα (Institute of International Education, 2021).

Η Ασία είναι η μεγαλύτερη πηγή διεθνών φοιτητών, με τρεις κορυφαίες χώρες εκροής: την Κίνα (694.400 φοιτητές σπουδάζουν στο εξωτερικό), την Ινδία (189.500) και τη Νότια Κορέα (123.700). Πέντε κορυφαίες χώρες προορισμού για τους διεθνείς φοιτητές αποτελούν: οι Ηνωμένες Πολιτείες (που φιλοξενούν το 18%), τη Μεγάλη Βρετανία (11 %), η Γαλλία (7 %), η Αυστραλία (6 %) και η Γερμανία (5 %) (UIS 2014). Η Αυστραλία και η Ιαπωνία είναι παραδοσιακοί προορισμοί στον Ειρηνικό, αλλά η Κίνα, η Νότια Κορέα, η Σιγκαπούρη και η Νέα Ζηλανδία έχουν πρόσφατα ενταχτεί στον παγκόσμιο ανταγωνισμό για την προσοδοφόρα προσέλκυση διανοητικού «κεφαλαίου» από μετακινούμενους φοιτητές (Brooks & Waters 2011; Yang 2014 όπως αναφέρεται σε Yi & Jung, 2015). Ιστορικά, οι ασιατικές χώρες έχουν στείλει τον μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό, και εξακολουθούν να το κάνουν αλλά τα τελευταία χρόνια, Ιδρύματα υψηλής φήμης εμπορευματοποιούν επιθετικά τις χώρες τους ως περιφερειακούς ή παγκόσμιους εκπαιδευτικούς κόμβους. Προσλαμβάνουν ενεργά ξένους καθηγητές και αναπτύσσουν συνεργασίες με παγκοσμίως αναγνωρισμένα πανεπιστήμια (π.χ. INSEAD, Πανεπιστήμιο του Σικάγο). Διασυνδέσεις μεταξύ χωρών μπορεί να λειτουργήσουν με τη μορφή «τροφοδοσίας» σπουδαστών από τη μία χώρα στην άλλη όπως στην περίπτωση της «εταιρικής» σχέσης μεταξύ αυστραλιανών και ταϊλανδικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η οποία θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως «ηγεμονική σχέση με κυριαρχία των Αυστραλών» (Dixon, 2006, 325). Κλασικοί προορισμοί φοιτητών από όλο τον κόσμο (Όπως η Μεγάλη Βρετανία και οι Η.Π.Α) φαίνεται ότι θα αντιμετωπίσουν ύφεση μέχρι το 2025 στην προσέλκυση φοιτητών από άλλες χώρες, σύμφωνα με έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου και του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης 2015 *International Trends in Higher Education*. Αντίθετα χώρες που υποφέρουν από “εξαγωγή” νέων σπουδαστών στη Δύση, όπως η Κίνα φαίνεται ότι θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν σε εθνικό επίπεδο τα οικονομικά οφέλη που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί κόμβοι μέσα στα οποία περιλαμβάνονται η σπουδαστικο-κεντρική οικονομική ανάπτυξη, η δημιουργία θέσεων εργασίας, η επένδυση στην περιοχή (σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο) ενώ οι φοιτητές χωρίς να μετακινούνται, δεν θα στερούνται υψηλού επιπέδου εκπαίδευση αλλά

και συνεργασίες με τη βιομηχανία όπως και διεθνείς διασυνδέσεις μέσω των παραρτημάτων άλλων πανεπιστημίων που θα φιλοξενούνται στους περιφερειακούς εκπαιδευτικούς κόμβους.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, μόνο ένα εθνικό μοντέλο, το Αμερικανικό, θα μπορούσε να θεωρηθεί υψηλής επιρροής αν και τα μοντέλα των πρώην αποικιοκρατικών δυνάμεων όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Ισπανία και τη Μεγάλη Βρετανία εξακολουθούν να ασκούν σημαντική επιρροή στις πρώην αποικίες τους (Engel & Siezek, 2017). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, και ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης γενικότερα, αποτελεί το σαφέστερο παράδειγμα περιφερειακής επιρροής στην πολιτική και την έρευνα αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η μακροπρόθεσμη επιρροή του αναδυόμενου ευρωπαϊκού μοντέλου μένει να διερευνηθεί (Engel & Siezek, 2017).

Η παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης, κυρίως τριτοβάθμιας, σε πολίτες άλλων κρατών καθώς και η χορήγηση υποτροφιών που αποτελούν πολιτικές πρακτικές δημόσιας διπλωματίας της εποχής μας. Σε αυτή την κατεύθυνση η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε την ίδρυση Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων στους ηγέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πριν από τη διάσκεψη κορυφής του Γκέτεμποργκ για κοινωνικά θέματα τον Νοέμβριο του 2017. Η πρωτοβουλία εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Δεκέμβριο του 2017 και εντάσσεται στην προσπάθεια δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωρισθεί από τις κυβερνήσεις η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της Πολιτιστικής/ Εκπαιδευτικής διπλωματίας στην άσκηση εξωτερικής πολιτικής παράλληλα με την παραδοσιακή διπλωματία, αλλά παρατηρείται η έλλειψη ενιαίου στρατηγικού σχεδιασμού και συντονισμού δράσεων. Σύμφωνα με την Τζουμάκα (2005) «Ιδιαίτερως, για μια χώρα, όπως η Ελλάδα, της οποίας η μακραίωνη ιστορία, η γλώσσα αλλά και ο πολιτισμός είναι προνομιακό όχημα προώθησης της εικόνας και των θέσεων της χώρας, η σοβαρή και τεκμηριωμένη ενασχόληση με το νέο αυτό πεδίο είναι απαραίτητη». Στόχους της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Διπλωματίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν: η περαιτέρω ενίσχυση των δεσμών με την Ελληνική ομογένεια και τον απόδημο Ελληνισμό, καθώς και με τους νέους Έλληνες που μετανάστευσαν (λόγω της παρατεταμένης οικονομικής και μετέπειτα της υγειονομικής κρίσης) σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη για εύρεση εργασίας, η ενίσχυση

και χρηματοδότηση για την διάδοση της Ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, τόσο σε Έλληνες, όσο και σε ξένους υπηκόους που ενδιαφέρονται για την Ελληνική γλώσσα μέσω της δημιουργίας Ινστιτούτων γλωσσών της Ελληνικής Γλώσσας σε ξένα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα με δυνατότητα διασύνδεσής τους με Ελληνικά Πανεπιστήμια. Επιπρόσθετα η αναβάθμιση και ενίσχυση του ρόλου των Συντονιστών Εκπαίδευσης του Εξωτερικού ως Διπλωματών της εκπαίδευσης, μέσω της συνεργασίας με μορφωτικούς ακολούθους των Πρεσβειών της χώρας καθώς και η επένδυση στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού με ποικίλους τρόπους, θα μπορούσαν να συνδράμουν στη φήμη και την εξωστρέφεια της χώρας μας. Το παράδειγμα της Κύπρου και η ενθάρρυνση συνεργασίας κυπριακών πανεπιστημίων με ευρωπαϊκά θα ήταν ένα σημαντικό όχημα και για την Ελλάδα εάν στοχεύει στην Διπλωματία της γνώσης δηλαδή στην έρευνα, την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και την ανάδειξη της χώρας σε περιφερειακό κέντρο εκπαίδευσης με στόχο την προσέλκυση ξένων φοιτητών.

Ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η χώρα μας συμμετέχει σε δράσεις που απορρέουν από διμερείς και πολυμερείς συμφωνίες και διμερή πρωτόκολλα συνεργασίας. Σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά θέματα, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της κινητικότητας των μαθητών, σπουδαστών, εκπαιδευτικών, ερευνητών και ακαδημαϊκών, εκπαιδευτών ενηλίκων, στην ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών, μορφωτικών και πολιτιστικών στοιχείων.

Σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδας (Mylonas, 2017 ; Voumvaki 2018) αναφορικά με την κατάταξη της χώρας μας στον Διεθνή Κατάλογο Εκπαίδευσης (Education Index) που αφορά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η Ελλάδα εμφανίζει πολύ χαμηλή ανταγωνιστικότητα στην παγκόσμια αγορά ως πόλος προσέλκυσης ξένων σπουδαστών. Οι ερευνητές προβλέπουν ότι οι 27.600 φοιτητές που ήρθαν στην Ελλάδα για σπουδές το 2015 θα μπορούσαν να φτάσουν τα επόμενα χρόνια τους 110.000 (ό.π.βλ. παρ. 3.2) εάν βελτιωθεί η ανεξαρτησία των πανεπιστημίων και δοθούν κίνητρα προσέλκυσης των Ελλήνων ακαδημαϊκών της διασποράς (60% των Ελλήνων ακαδημαϊκών εργάζονται στο εξωτερικό, έναντι 11% που είναι ο μ.ο. στην Ε.Ε.).

Μεταξύ των προτάσεων που παρατίθενται στην έρευνα της Εθνικής Τράπεζας Ελλάδας, η προώθηση των Κέντρων Αριστείας γύρω από τα ελληνικά πανεπιστήμια καθώς και η εμπειρία του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας που επιτρέπει επιλογή των φοιτητών, διδασκαλία

των μαθημάτων στα αγγλικά και δίδακτρα, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν προς την κατεύθυνση μετατροπής της Ελλάδας σε Εκπαιδευτικό κόμβο.

Επιπρόσθετα η ίδρυση και λειτουργία του Μεσογειακού Πανεπιστημίου με έδρα την Κρήτη θα μπορούσε να συνεισφέρει τα μέγιστα αναφορικά με την προσέλκυση φοιτητών από χώρες της Μεσογείου. Δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί τυχαίο το γεγονός ότι στη διεθνή τυπολογία των στρατηγικών υλοποίησης εκπαιδευτικών κόμβων χρησιμοποιούνται οι ελληνικές λέξεις *ακρόπολη* και *αρχιπέλαγος*.

Η Ελλάδα έχει τεράστιες δυνατότητες να αναπτύξει ένα εξωστρεφές σύστημα μεταλυκειακής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που θα είναι ελκυστικό σε διεθνείς φοιτητές, αλλογενείς και ομογενείς, ώστε η χώρα να αναδειχθεί σε Διεθνές Κέντρο Εκπαίδευσης (Ξυνής, 2016). Η από αιώνες πολιτιστική κληρονομιά της χώρας, λειτούργησε και μπορεί να λειτουργεί ως πολύ σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας με τους άλλους λαούς κινητοποιώντας ενίοτε ένα τεράστιο ρεύμα φιλελληνισμού παγκοσμίως που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτήν, όπως και με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Σε κάποιο βαθμό όλοι αυτοί οι φιλέλληνες μπορούν να μετέχουν και της ελληνικής παιδείας, μέσω των τμημάτων ελληνικών σπουδών στα διεθνή πανεπιστήμια (Τζουμάκα & Ανδρεάδης, 2005).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτελέσει μικρή συνεισφορά στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα, θέτοντας ταυτόχρονα προβληματισμούς για περεταίρω έρευνα αναφορικά με τη χώρα μας και το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει παγκοσμίως αξιοποιώντας τη διεθνή εμπειρία τόσο σε επίπεδο προκλήσεων, όσο και σε επίπεδο ευκαιριών προκειμένου η χώρα να καταστεί «Σχολείο του κόσμου».

Περιορισμοί που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διενέργεια της παρούσας μελέτης αφορούν στην παρατεταμένη οικονομική κρίση και τα δυο χρόνια της πανδημίας (ή υγειονομικής κρίσης) που μπορεί να έχουν μεταβάλλει σε μεγάλο βαθμό την κινητικότητα των φοιτητών αλλά και το είδος της εκπαίδευσης (π.χ εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών και διδασκαλία, MOOCs) παγκοσμίως.

Τα συνεχώς αναδυόμενα εκπαιδευτικά κέντρα /κόμβοι εκπαίδευσης και καινοτομίας σε παγκόσμιο επίπεδο καθιστούν το αντικείμενο της εργασίας ιδιαίτερης σημασίας και εξαιρετικά

επίκαιρο τόσο για τις χώρες που φιλοξενούν διεθνείς φοιτητές ή προγράμματα σπουδών, όσο και για την πορεία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα διεθνές περιβάλλον όπου το είδος των προσόντων και η απόκτησή τους δεν είναι σαφές εάν θα επιτάσσεται ή όχι (και σε ποιο βαθμό) από τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου.

Μένει να διερευνηθεί σε βάθος εάν τα νεοφυή μοντέλα ή στρατηγικές εκπαίδευσης όπως οι εκπαιδευτικοί κόμβοι θα αποτελέσουν απάντηση ευελιξίας και ασφάλειας για το μέλλον της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως.

....

...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Afzal, M., Dutta, S., Mansur, K. & Lawrey, R. (2017). "Practice of triple helix model in Malaysian research universities", *Asian Journal of Technology Management*, Vol. 10 No. 2, pp. 90-104.

Al-Maimooni, M. (2016). The Deputy Crown Prince reveals 13 national initiatives for kingdom's future Vision 2030. *Al Yaum Newspaper*. Ανακτήθηκε από: <http://www.alyaum.com/article/4133366>

Altbach, P., & Knight, J. (2007). "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities." *Journal of Studies in International Education* 11 (3–4): 290–305.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Ανακτήθηκε από: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conferenceen.pdf>

Ang, I., Isar, Y.R. & Mar, P. (2015). Cultural diplomacy: beyond the national interest?. *International Journal of Cultural Policy*, 21(4), 365-381.

Batey, J. (2014). Education diplomacy: Global diplomacy awareness developed through short-term international internships. *Childhood Education*, 90(1), 77-80.

Becker, R. (2009). *International branch campuses: Markets and strategies*. London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education.

Bislev, A. (2017). Student-to-student diplomacy: Chinese international students as a soft-power tool. *Journal of Current Chinese Affairs*, 46(2), 81-109.

Bodolica, V., & Spraggon, M.(2021). "Incubating Innovation in University Settings: Building Entrepreneurial Mindsets in the Future Generation of Innovative Emerging Market Leaders." *Education + Training* 63, no. 4 (May 17, 2021): 613–31. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0145>

Braverman, L. R. (2013). The dynamic flux of continuing higher education: Redefining the new roles, responsibilities, and expectations. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2013(140), 7-15

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Palgrave: Macmillan.

Burke, P.J. (2012). *The right to higher education: Beyond widening participation*. Abingdon: Routledge.

Byun, K., & Kim, M. (2011). 'Shifting Patterns of the Government's Policies for the Internationalization of Korean Higher Education.' *Journal of Studies in International Education* 15(5): 467–86.

Cheung, A.C.K., & Wong, J.L.N. (2014). «Examining Adjustment Challenges of Mainland Chinese Students in Hong Kong». In *Handbook of Research on Transnational Higher Education* Eds(Mukerji, S & Tripathi, P) USA

DOI: 10.4018/978-1-4666-4458-8.ch006

Collato, F. (2010). Is Bangalore the Silicon Valley of Asia? Analysis of the evolution and the structure of this Indian local economy organization. *Journal of Indian Business Research*, 2, 52–65. doi: <https://doi.org/10.1108/17554191011032947>

Currie, J., Vidovich, L., & Yang, R. (2008). "Countability not answerability?" Accountability in Hong Kong and Singapore universities. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(1), 67-85.

Crabtree, J. (2006). *Ideopolis: Knowledge city region: Boston case study*. http://www.theworkfoundation.com/downloadpublication/report/128_128_ideo_boston.pdf

Dennis, M. J. (2016). "Why and Where You Should Recruit International Students." *Enrollment Management Report* 20, no. 7 (October 2016): 3–3. <https://doi.org/10.1002/emt.30222>.

Dixon, M. 2006. 'Globalisation and International Higher Education: Contested Positioning.' *Journal of Studies in International Education* 10(4): 319–33.

Dryden-Peterson, S. (2010). The politics of higher education for refugees in a global movement for primary education. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 10–18. Ανακτήθηκε από: <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/refuge/article/view/34718>

Engel, L., & Siczek, M.(2017) . “A Cross-National Comparison of International Strategies: Global Citizenship and the Advancement of National Competitiveness.” *Compare*. doi:10.1080/03057925.2017.1353408.

Fegan, J., & Field, M.H. (2009).(eds.). *Education Across Borders: Politics, Policy and Legislative action*. New York: Springer.

Gacel-Avila, J.(2005). The Internationalisation of Higher Education: a Paradigm for Global Citizenry. *Journal of studies in International education*. [Volume: 9 issue: 2](https://doi.org/10.1177/1028315304263795), p.p: 121-136. <https://doi.org/10.1177/1028315304263795>

Haigh, M. (2014). “From Internationalisation to Education for Global Citizenship: A Multi-Layered History.” *Higher Education Quarterly* 68 (1): 6–27.

Huang-Saad, A., Duval-Couetil, N. & Park, J. (2018), “Technology and talent: capturing the role of universities in regional entrepreneurial ecosystems”, *Journal of Enterprising Communities*, Vol. 12 No. 2, pp. 92-116.

Huang, F. (2006). ‘Internationalization of University Curricula in Japan: Major Policies and Practice Since the 1980s.’ *Journal of Studies in International Education* 10(2): 102–18.

Job, J., & Sriraman, B. (2013). A framework for quality assurance in globalization of higher education: A view toward the future. *Interchange*, 43(2), 75-93.

Kim, J. (2011). ‘Aspiration for Global Cultural Capital in the Stratified Realm of Global Higher Education: Why Do Korean Students Go to US Graduate Schools?’ *British Journal of Sociology of Education* 32(1): 109–26.

Knight, J. (2013). Education hubs: International, regional and local dimensions of scale and scope. *Comparative Education*, 49(3), 374–387. doi:10.1080/03050068.2013.803783

Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretative frameworks in the internationalization of higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE*

Handbook of International Higher Education (pp. 27–42). 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc. Retrieved from http://knowledge.sagepub.com/view/hdbk_interntlhighereducation/n1.xml

Knight, J. (2011). “Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation?” *Journal of Studies in International Education* 15, no. 3 (July 2011): 221–40. <https://doi.org/10.1177/1028315311398046>.

Knight, J. (2007b). Cross-border Tertiary Education: An Introduction. In Cross-border tertiary education: A way towards capacity development (pp. 21-46). Paris, France: OECD, World Bank and NUFFIC.

Knight, J. (2008). Higher education in turmoil: The changing world of internationalization. Rotterdam, Netherlands: Sense.

Knight, J. (2010b). Regional education hubs: Rhetoric or reality? *International Higher Education*, 59, 20-21.

Knight, J. (2015). “International Universities: Misunderstandings and Emerging Models?” *Journal of Studies in International Education* 19 (2): 107–121.

Knight, J. (2019). Knowledge Diplomacy in Action. Διαθέσιμο στο: <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/research-reports/knowledge-diplomacy-action>

Kosmützky, A, & Krücken, G. (2014). Macro-Environmental mapping of international branch campus activities of universities worldwide. Research & occasional paper series: CSHE. 2.14 University of California, Berkeley. https://www.academia.edu/6562161/Research_and_Occasional_Paper_Series_Marco_Environment_Mapping_of_International_Branch_Campus_Activities_of_Universities_Worldwide.

Kosslyn, S., & Nelson, B. (Eds). (2017). Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education. Cambridge, MA: MIT Press

Lane, J., & Kinser, K. (2012). International branch campuses. One definition to rule them all? *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from

<http://chronicle.com/blogs/worldwise/international-branch-campuses-one-definition-to-rule-them-all/29051>

Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (Eds.) (2006). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford University Press.

Lee, M. (2003). "International Linkages in Malaysian Private Higher Education." *International Higher Education* 53 (11).

Lee, J.T. (2015). Soft power and cultural diplomacy: emerging education hubs in Asia. *Comparative Education*, 51 (3), 353-374. doi:10.1080/03050068.2015.1037551

Lo, W.Y.W., & Ng, F.S.K. (2013). A critical reflection on internationalization of higher education in Hong Kong: The search for a cosmopolitan alternative. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, 2(1), 37–46.

Lo, W.Y.W. (2015). Revisiting the notion of Hong Kong as a regional education hub. *Higher Education Policy*, 28(1), 55–68. doi:10.1057/hep.2014.28

Lo, W.Y.W., & Ng, F.S.K. (2016) Connectivity for whom and for what? A normative dimension of education hub,. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38:3, 354-368, DOI: [10.1080/1360080X.2016.1174403](https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1174403)

Mackness, J., Mak, S. F. J., & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. De Laat, D. McConnell, & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning*, 10, pp. 266–274.

Ανακτήθηκε

από:

<http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf>

Marginson, S., & Van Der Wende, M. (2007). *Globalisation and higher education* (OECD Education Working Paper No. 8). Paris: OECD

Marginson, S. (2011). Introduction to part I. In R. King, S. Marginson, & R. Naidoo (Eds.), *Handbook on globalization and higher education* (pp. 3–9). Cheltenham, UK ; Northampton, MA: Edward Elgar.

McBurnie, G., and C. Ziguras. (2007). *Transnational Education: Issue and Trends in Offshore Higher Education*. New York: Routledge.

Ministry of Education. (2018). Request for proposals: Building leadership for change through school immersion. Riyadh, Saudi Arabia. Mukerji, S. & Triphani, P. (2013). *Handbook of Research on Transnational Higher Education*. IGI Global

Nami, A., Bodolica, V., & Spraggon, M. (2018), "Lighting up the Bulb's Station: from ideation and early trial to flickering lights in hazy skies", *Asian Journal of Management Cases*, Vol. 15 No. 2, pp. 117-128.

Ng, S. W. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 439-459.

Nye, J. (2009). *Soft Power and Cultural Diplomacy* (adapted from a speech delivered at Syracuse University Cultural Diplomacy Symposium, New York, Sept. 20, 2009). Cultural Diplomacy.

Nye, J. (2005). 'On the Rise and Fall of American Soft Power', *New Perspectives Quarterly*, 22(3), pp.75-77.

OECD (2012), "Higher Education", in *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/edu_today-2013-8-en

Pan, S. (2021). Reconceptualising 'Internationalisation' in Higher Education: The Case of Hong Kong. *Higher Education Quarterly* 75, no. 3 (July 2021): 487–99. <https://doi.org/10.1111/hequ.12286>.

Pereira, E.T., Vilas-Boas, M., & Rebelo, C.C. (2019), "Graduates' skills and employability: the view of students from different European countries", *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, Vol. 9 No. 4, pp. 758-774.

Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246–259. doi:10.1111/geoj.2014.180.issue-3

Rhee, J., & Sagaria, M.A.D. (2004). 'International Students: Constructions of Imperialism in the Chronicle of Higher Education.' *The Review of Higher Education* 28(1): 77–96.

Sagintayeva, A., & Kairat, K. (2013). *Global Trends in Higher Education and Their Impact on the Region. Eurasian Higher Education Leaders Forum Conference Proceedings (Astana, Kazakhstan, June 12-13, 2013)*, 2013.

Sidhu, R. (2005). 'Building a Global Schoolhouse: International Education in Singapore.' *Australian Journal of Education* 49(1): 46–65.

Sooampon, S. (2018), "The birth of social entrepreneurship within a Thai university", *Journal of Asia Business Studies*, Vol. 12 No. 2, pp. 162-172.

Soong, H. (2020) Singapore international education hub and its dilemmas: the challenges and makings for cosmopolitan learning, *Asia Pacific Journal of Education*, 40:1, 112-125, DOI: 10.1080/02188791.2020.1725433

Spraggon, M. and Bodolica, V. (2012), "A multidimensional taxonomy of knowledge transfer processes", *Journal of Business Research*, Vol. 65 No. 9, pp. 1273-1282

Tham, S. Y. (2013). 'Internationalizing Higher Education in Malaysia: Government Policies and University's Response.' *Journal of Studies in International Education* 17(5): 648–62.

Tsang, Y.K. (2009). The 2009 policy address: Breaking new ground together. Hong Kong: Government Printer.

Tung, C.H. (2004). The 2004 policy address: Seizing opportunities for development promoting people-based governance. Hong Kong: Government Printer.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). Guidelines for quality provision in cross-border higher education. Paris, France: Author.

Ü Ustün, Ahmet Berk. (2021). "The Power of Using Emerging Technologies in MOOCs: Accelerating Globalization in Higher Education" *Journal of Learning and Teaching in Digital Age* 6(2): 141-148.

Waller, M. (2009). *Cultural Diplomacy, Political Influence, and Integrated Strategy,* in *Strategic Influence: Public Diplomacy, Counterpropaganda, and Political Warfare*, Washington, DC: Institute of World Politics Press, 2009

Villarreal., O. & Calvo, N. (2015), "From the triple helix model to the global open innovation model: a case study based on international cooperation for innovation in Dominican Republic", *Journal of Engineering and Technology Management*, Vol. 35, pp. 71-92.

Vincent-Lancrin, S. (Ed.). (2007). *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development*. Paris, France: OECD, World Bank, and NUFFIC

Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education*, 64(5), 627–645.

Wildavsky, B. (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Oxford, UK: Princeton University Press

Yang, P. (2014). 'Privilege, Prejudice, Predicament: "PRC Scholars" in Singapore – An Overview.' *Frontiers of Education in China* 9(3): 350–76.

Yang, P., Baidon, M., & Sim, J.B.Y. (2018). Educational mobility and citizenship: Chinese "foreign talent" students in Singapore and Indian medical students in China. In A. Peterson, G. Stahl, & H. Author (Eds.), *The palgrave macmillan handbook of citizenship and education*. United Kingdom: Palgrave. Yeoh, B., & Lam, T. (2016). Immigration and its (dis)contents: The challenges of highly skilled migration in globalizing Singapore. *American Behavioral Scientist*, 60(5–6), 637–658.

Yang, R. (2003). "Globalisation and Higher Education Development: A Critical Analysis." *International Review of Education* 49 (3–4): 269–291.

[Yeoh, B.S.A., & Lam, T. \(2016\)](#). Immigration and Its (Dis)Contents: The Challenges of Highly Skilled Migration in Globalizing Singapore. *American Behavioral Scientist*. [Volume: 60 issue: 5-6](#), p.p: 637-658. <https://doi.org/10.1177/0002764216632831>

Yi, J., & Gowoon, J. (2015). "Public Discourses About International Students: Public Discourses About International Students." *Sociology Compass* 9, no. 9 (September 2015): 776–83. <https://doi.org/10.1111/soc4.12293>.

Yi, J., & Gowoon, J. (2015). Public Discourses About International Students: Public Discourses About International Students. *Sociology Compass* 9, no. 9 (September 2015): 776–83. <https://doi.org/10.1111/soc4.12293>.

Zeus, B. (2011). Exploring barriers to higher education in protracted refugee situations: The case of Burmese refugees in Thailand. *Journal of Refugee Studies*, 24(2), 256–276. doi:10.1093/jrs/fer011

Ziguras, C. (2011). Extra-national provision. In R. King, S. Marginson, & R. Naidoo (Eds.), *Handbook on globalization and higher education* (pp. 114–128). Cheltenham, UK ; Northampton, MA: Edward Elgar.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βασιλειάδης, Ν. (2015). «Πολιτιστική Διπλωματία. Ιστορική αναδρομή. Ορισμοί» Στο Βασιλειάδης, Ν. και Μπουτσιούκη, Σ. (επιμ.) (2015) (σ.7-32). *Πολιτιστική Διπλωματία. Ελληνικές και Διεθνείς Διαστάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Βενιζέλος, Ε. (1999). *Διαχρονία και Συνέργεια*. Μια πολιτική πολιτισμού. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γιανναράς, Χ. (2001). *Πολιτιστική Διπλωματία: προθεωρία ελληνικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίκαρος.

Cuche, D. 2001. Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες. Εκδόσεις Δαρδανός, Τυπωθύτω.

Κουσκουβέλης, Η.Ι. (2017). *Εισαγωγή στην Πολιτική*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μακρής, Σ. (2013). *Ιστοριογραφία και πολιτική φιλοσοφία των Διεθνών Σχέσεων στην Ελλάδα*. Η μεταθεωρητική συζήτηση. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας (Σειρά: «Βιβλιοθήκη του Πολίτη», Διευθυντής Σειράς: Πέτρος Ι. Παραράς)

Μπουτσιούκη, Σ. (2015). «Πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της Πολιτιστικής Διπλωματίας» Στο Βασιλειάδης, Ν. και Μπουτσιούκη, Σ. (επιμ.) (2015) (σ.129-158). *Πολιτιστική Διπλωματία. Ελληνικές και Διεθνείς Διαστάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Μπουτσιούκη, Σ. (2017). *Ευρωπαϊκή Πολιτική στην εκπαίδευση. Από τη Στρατηγική της Λισαβόνας στη Στρατηγική «Ευρώπη 2020»*. Θεσ/νίκη: Σταμούλη.

Μπουτσιούκη, Σ. (2021). Σημειώσεις μαθήματος «Πολιτιστική και Εκπαιδευτική Διπλωματία» εαρινό εξάμηνο.

Ξυνης, Σ. (2016). *Ελλάδα, Διεθνές Κέντρο Εκπαίδευσης*. Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος.

Τζουμάκα, Ε. & Ανδρεάδης, Γ. (2005). *Πολιτιστική διπλωματία: διεθνή δεδομένα και ελληνικές προοπτικές*. Αθήνα: Ι. Σιδέρη.

Χριστογιάννης, Γ. .(2006). Ελληνική Πολιτιστική Διπλωματία. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ. σσ. 25- 247.

Δικτυογραφία (Τελευταία επίσκεψη (27/7/ 2022)

European Commission https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bilateralagreements-and-worldwide-cooperation-27_el

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2014. Global Flow of Tertiary-Level Students. [Online]. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
<https://www.esos.gr/arthra/76846/i-kypros-hrimatodotei-me-100000-eyro-kathe-panepistimio-tis-gia-na-symmahisoy-n-me>

OpenupEd (2015). About MOOCs. <http://www.openuped.eu/93-about-moocs>

Έκθεση Πανεπιστημίου της Οξφόρδης)

<https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf> (

Mylonas, 2017<https://www.nbg.gr/en/the-group/press-office/e-spot/reports/education>

Voumvaki, 2018<https://blogs.lse.ac.uk/greeceatlse/2018/02/19/turning-greece-into-an-education-hub/>

(Κεραμέως, Ν., (2018) <https://www.kathimerini.gr/995607/article/epikairothta/politikh/51-logoi-gia-thn-idrysh-mhkratikwn-kai-idiwtikwn-panepisthmiwn>).

European Commission, 2009,18) [Πολιτισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση | Ευρωπαϊκή Ένωση \(europa.eu\)](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bilateralagreements-and-worldwide-cooperation-27_el)

Ελληνικό Υπουργείο Εξωτερικών, Επίσημη ιστοσελίδα [Πολιτιστική Διπλωματία]: <https://www.mfa.gr/eidikathemata-exoterikis-politikis/politistike-diplomatia/>

[\(https://www.gs.com/education-hubs-good-news-or-bad-news/](https://www.gs.com/education-hubs-good-news-or-bad-news/)

<https://www.higher-education-marketing.com/services/international-student-recruitment>

<https://wenr.wes.org/2015/07/developing-international-education-hubs-asia>

<https://dkp.ae>

European Commission, 2009,18) [Πολιτισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση | Ευρωπαϊκή Ένωση \(europa.eu\)](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Table 1. Home Countries

Home Country	Number of Universities with IBCs
USA	51
United Kingdom	15
Australia	12
India	8
France	5
Canada, China	3
Germany, Malaysia, Netherlands	2
Chile, Estonia, Iran, Ireland, Italy, Lebanon, Mexico, Pakistan, Russia, Sweden, Switzerland, The Philippines, Venezuela	1
Home Countries total	23

Table 2. Host Countries

Host Country	Number of IBCs
Dubai	23
Singapore	14
Qatar	10
United Arab Emirates, Abu Dhabi	11
China	9
Malaysia	7
United Kingdom	7
Canada	6
France, Germany, Shanghai	5
Australia, Hong Kong	4
Bahrain, Greece, Japan, Mexico, South Africa, Switzerland	3
Ecuador, Jordan, Panama, Poland, Spain, Thailand, Tunisia	2
Argentina, Austria, Bangladesh, Belgium, Botswana, Bulgaria, Cambodia, Chile, Cyprus, Czech Republic, Dominican Republic, Finland, Hungary, Israel, Istanbul, Italy, Jamaica, Korea, Kuwait, New Zealand, Nicaragua, Nigeria, Norway, Slovakia, South Africa, Taiwan, The Netherlands, US, Uzbekistan, Vietnam, Yemen	1
Host Countries total: 57	IBCs total: 183

Kosmützky, & Krücken (2014)

Στοιχεία που δείχνουν την έκρηξη ίδρυσης παραρτημάτων αλλά την αυξημένη θνησιμότητα άλλων διεθνών παραρτημάτων πανεπιστημίων