



Θεματικά
Εργαστήρια

Ηλεκτρονικό
Ενημερωτικό
Δελτίο

Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

Ιούλιος 2023 | Τεύχος 14

Διά βίου μάθηση: Από τις περιπέτειες ενός όρου στην ανάδυση ενός παραδείγματος

Θανάσης Καραλής



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα:

«Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»

Πράξη:

«Διεύρυνση της Λειτουργίας και των Δράσεων του Παρατηρητηρίου Κοινωνικών και Οικονομικών Εξελίξεων του Ινστιτούτου Εργασίας (ΙΝΕ) της ΓΣΕΕ» MIS 5000996

Πακέτο Εργασίας 7:

«Κύκλος Διαδικτυακών Θεματικών Εργαστηρίων (Online Workshops)»

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ
Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων

Εμμανουήλ Μπενάκη 71 Α, 106 81, Αθήνα
Τηλ: 210 3327710 • Fax: 210 3304452
www.ineobservatory.gr • www.inegsee.gr

Συγγραφέας:

Θανάσης Καραλής

Σχεδιασμός - σελιδοποίηση:

Γιάννης Γιαννακόπουλος

Οι απόψεις που διατυπώνονται στο παρόν κείμενο είναι του συγγραφέα και δεν εκφράζουν κατ' ανάγκη τις θέσεις της ΓΣΕΕ.

Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο ανατύπωση ή μετάφραση όλου ή μέρους του κειμένου χωρίς την άδεια του εκδότη. Επίσης, η αναδημοσίευση (όλου ή μέρους του) χωρίς αναφορά της πηγής.

ISSN: 2732-9879

ISBN: 978-618-5668-69-3

Copyright © INE ΓΣΕΕ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

06

**ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ
ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ**

07

**ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ
ΕΙΣΗΓΗΤΗ**

08

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

09

1. ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΟΡΩΝ

10

1.1 ΠΑΛΙΟ ΚΡΑΣΙ ΣΕ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥΣ
ΑΣΚΟΥΣ;

14

1.2 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ

17

1.3 (ΠΡΟΣΔΙ)ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΟΡΟΥΣ

20

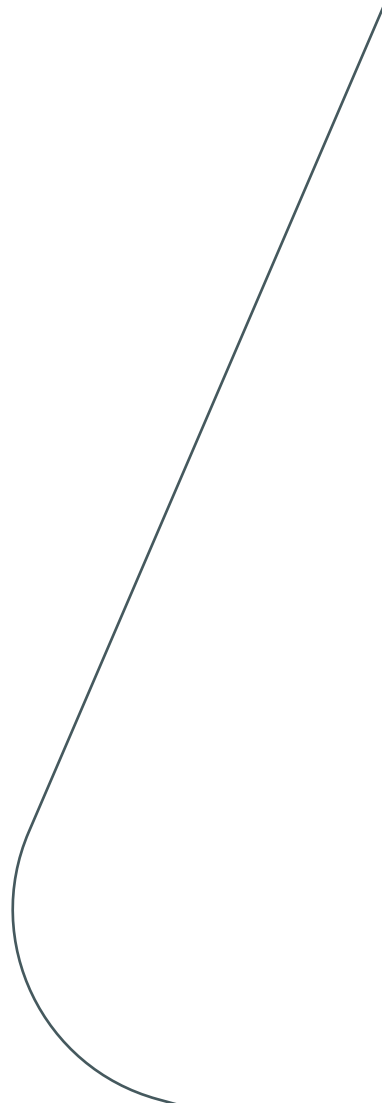
2. ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

21

2.1 ΟΙ ΟΡΟΙ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

30

2.2 Η ΜΙΚΡΗ (;) ΔΙΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΟΙ
ΜΕΓΑΛΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

33

3. ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

34

3.1 Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

37

3.2 ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

42

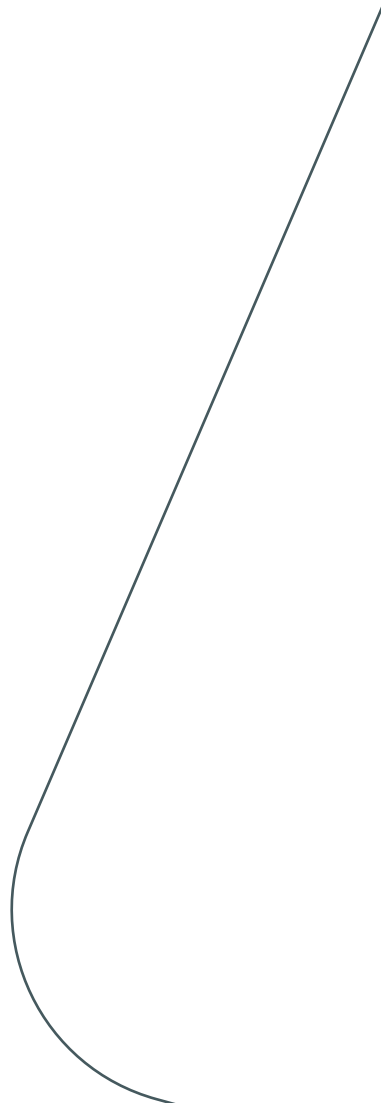
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

46

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

48

6. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ



ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ

Το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ, στο πλαίσιο της Πράξης με τίτλο «Διεύρυνση της λειτουργίας και των δράσεων του Παρατηρητηρίου Κοινωνικών και Οικονομικών εξελίξεων του Ινστιτούτου Εργασίας (ΙΝΕ) της ΓΣΕΕ» και του Υποέργου 1 «Διεύρυνση της λειτουργίας και των δράσεων του Παρατηρητηρίου Κοινωνικών και Οικονομικών εξελίξεων του Ινστιτούτου Εργασίας (ΙΝΕ) της ΓΣΕΕ», οργανώνει **«Κύκλο διαδικτυακών θεματικών εργαστηρίων» (Online Workshops)**. Τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα αφορούν (μακρο ή μικρο) οικονομικά, κοινωνικά, εργασιακά και εκπαιδευτικά θέματα κομβικού ενδιαφέροντος για τον κόσμο της μισθωτής εργασίας και το σύνολο του εργατικού δυναμικού, τα οποία εμπίπτουν στην επιστημονική και ερευνητική εστίαση του ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Το Διαδικτυακό Θεματικό Εργαστήριο με τίτλο «Διά Βίου μάθηση: Από τις περιπέτειες ενός όρου στην ανάδυση ενός παραδείγματος» στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας με τίτλο «Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση» υλοποιήθηκε στις 25/01/2023. Εισηγητής του εργαστηρίου ήταν ο κύριος Θανάσης Καραλής, Καθηγητής στο τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών και Διευθυντής του Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης που ειδικεύεται σε ζητήματα διά βίου μάθησης, εκπαίδευσης ενήλικων, πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων. Το θεματικό εργαστήριο βασίστηκε στην παρουσίαση εισήγησης, την οποία ακολούθησε ανταλλαγή απόψεων και σύνθεση προβληματισμών σε επίπεδο ολομέλειας. Η εισήγηση, καθώς επίσης οι προβληματισμοί και τα συμπεράσματα του διαδικτυακού θεματικού εργαστηρίου, αποτυπώθηκαν στο παρόν Ηλεκτρονικό Ενημερωτικό Δελτίο.

Ο Υπεύθυνος της Πράξης

Χρήστος Γούλας, PhD
Γενικός Διευθυντής ΙΝΕ ΓΣΕΕ

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΕΙΣΗΓΗΤΗ

Ο Θανάσης Καραλής είναι Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών και Διευθυντής του Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης. Είναι Συντονιστής του Κέντρου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ) και μέλος του Συμβουλίου του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει διατελέσει μέλος της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) και της Μονάδας Στρατηγικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει συμμετάσχει σε 47 ερευνητικά προγράμματα στο πεδίο της διά βίου μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, σε 26 από αυτά διετέλεσε επιστημονικός υπεύθυνος. Κατά την περίοδο 2012-2014 ήταν επιστημονικός υπεύθυνος του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών για τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, στο οποίο εκπαιδεύτηκαν 4.200 εκπαιδευτές γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι ιδρυτικό μέλος και Γραμματέας της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ), ιδρυτικό μέλος του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, του Επιστημονικού Συμβουλίου του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ, της American Evaluation Association και της Commission of Professors of Adult Education της American Association for Adult and Continuing Education. Μόνος ή σε συνεργασία με άλλους ερευνητές έχει δημοσιεύσει περισσότερες από 150 εργασίες στα ελληνικά, αγγλικά και γαλλικά, μεταξύ των οποίων και 15 βιβλία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά το γεγονός ότι ως όροι η *διά βίου μάθηση* και η *διά βίου εκπαίδευση*, εμφανίζονται στη βιβλιογραφία πριν από περίπου εκατό χρόνια είναι σύνηθες να θεωρείται, ακόμη και στον επιστημονικό λόγο, ότι έχουν μια σχετικά σύντομη ιστορία και μάλιστα ταυτισμένη με τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας. Το Διαδικτυακό Εργαστήριο θα εστιάσει στη σημασιολογική εξέλιξη του όρου αλλά και του πεδίου της *διά βίου μάθησης* σε σύνδεση με το υπό διαπραγμάτευση κάθε φορά κυρίαρχο κοινωνικοοικονομικό αφήγημα. Στη μακρά τους διαδρομή, πολλαπλές και συχνά αντιθετικές μεταξύ τους είναι οι ερμηνείες, συνδηλώσεις και εκφάνσεις που έχουν συνδεθεί με τη *διά βίου μάθηση* και *εκπαίδευση*. Οι διαστάσεις αυτές θα αναλυθούν υπό την οπτική της διαφαινόμενης ανάδυσσης ενός νέου παραδείγματος για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Στην πρώτη ενότητα («με όρους όρων») θα επιχειρηθεί η διερεύνηση τη ιστορικής διαδρομής των όρων, αλλά και των κατά περίπτωση εννοιολογικών τροπών τους. Στη δεύτερη ενότητα («με όρους πολιτικών») ανιχνεύεται η διαδρομή των όρων σε συνάρτηση με τις εκπονούμενες και εφαρμοζόμενες πολιτικές, αλλά και η χρηστική, και σε ορισμένες περιπτώσεις προκρούστεια, προσαρμογή του πλούσιου σημασιολογικού τους περιεχομένου προκειμένου να εγκιβωτίζονται στα κατά καιρούς πλαίσια αυτών των πολιτικών. Στην τρίτη ενότητα («με όρους παραδείγματος») εισηγούμαστε και επιχειρούμε να τεκμηριώσουμε τη θέση ότι εντέλει η *διά βίου μάθηση* δεν συνιστά απλώς μια ακόμη επιμέρους πολιτική, αλλά μια διαφορετική θέαση του μαθησιακού φαινομένου και του εκπαιδευτικού θεσμού στο σύνολό του. Τέλος, η παρούσα εργασία κλείνει με τη σύντομη παράθεση των προβληματισμών οι οποίοι κατατέθηκαν από τους ερευνητές και τις ερευνήτριες που παρακολούθησαν την παρουσίαση που οργανώθηκε από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ και οι οποίοι διεύρυναν την αρχική μας θεώρηση.

1.

ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΟΡΩΝ

1.1 Παλιό κρασί σε καινούργιους ασκούς;

Στην ελληνική βιβλιογραφία οι πρώτοι συστηματικοί επιστημονικοί ορισμοί για τη *διά βίου μάθηση* και τη *διά βίου εκπαίδευση*, και εννοούμε εδώ ορισμούς που διαφοροποιούνται από την καθαρά χρηστική διάσταση των διαμορφωτών πολιτικής, έχουν δοθεί από τον Δ. Βεργίδη (2001; 2002). Στους ορισμούς αυτούς τονίζεται αφενός το στοιχείο του *εκπαιδευτικού συνεχούς*, στο οποίο θα επανέλθουμε στην επόμενη ενότητα, αλλά και το γεγονός ότι ο όρος *διά βίου μάθηση* χρησιμοποιείται συχνά κατά ταυτολογικό τρόπο. Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις, ακόμη και σήμερα, οι ορισμοί για τη *διά βίου μάθηση* περιορίζονται είτε στην επισήμανση ότι ο άνθρωπος μαθαίνει καθόλη τη διάρκεια του βίου είτε στην ταύτιση με το πεδίο της εκπαίδευσης και της μάθησης ενηλίκων. Το ότι ο άνθρωπος μαθαίνει σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου του ήταν γνωστό σε πολλούς πολιτισμούς και σε πολλές περιπτώσεις εντοπίζονται αναφορές, όχι στην έννοια καθαυτή, αλλά στη μάθηση ως διαρκές φαινόμενο ανεξαρτήτως ηλικίας.

Θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μια σταχυολόγηση σχετικών αναφορών, σίγουρα όχι ενδελεχή και εξαντλητική, καθώς δεν αφορά το κυρίως θέμα αυτής της εργασίας, με στόχο απλώς να αναδειχθεί η ύπαρξη αυτής της ιδέας και της αντίστοιχης οπτικής για τη μάθηση και την εκπαίδευση, να αναδειχθεί δηλαδή ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στην παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά συνιστά ένα διαρκές εγχείρημα. Εκκινώντας από τον οικείο μας αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, είναι γνωστό ότι ανάμεσα στα δελφικά επιγράμματα (συλλογή αποφθεγμάτων στον ναό των Δελφών, τα οποία αποδίδονται στους Επτά Σοφούς της αρχαιότητας), ένα από τα πιο γνωστά ήταν το «Μανθάνων μη κάμνε». Στην έννοια της *διά βίου μάθησης* παραπέμπει σαφώς και το γνωμικό του Σόλωνα του Αθηναίου «Γηράσκω δ' αεί πολλά διδασκόμενος». Η Αλληγορία του Σπηλαίου, στο έβδομο βιβλίο της Πολιτείας του Πλάτωνα, αλλά και η κατάκτηση της Αρετής που θεωρείται μια διαρκής διεργασία ήδη από την Ομηρική περίοδο έως και τον Αριστοτέλη, παραπέμπουν στη μάθηση και την εκπαίδευση που διαρκούν πολύ περισσότερο από τα αρχικά στάδια του βίου. Ωστόσο, οι ιδέες αυτές σαφώς και δεν περιορίζονται στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Ο Βεργίδης, με βάση τη διερεύνηση κειμένων πολιτικής της δεκαετίας του 1970 (βλ. σχετικά: Βεργίδης, 2001, σ. 139), όταν ο όρος γίνεται διαρκώς και περισσότερο γνωστός, μας δίνει παραδείγματα αρχαιολατρικών παρεκτροπών ή υπερβολών, με βάση τα οποία η *διά βίου εκπαίδευση* συνιστά σύλληψη αποκλειστικά των αρχαίων Ελλήνων. Συγκεκριμένα σε εγκύκλιο του Γενικού Γραμματέα ΥΠΕΠΘ το 1978 τονίζεται ότι «η έννοια της *Διά Βίου Εκπαιδεύσεως* είναι βέβαια γνωστή σε όλους τους Έλληνες. Αυτοί πρώτοι τη συνέλαβαν, την ανέπτυξαν φιλοσοφικά και την υλοποίησαν», ενώ την ίδια χρονιά σε ενημερωτικό σημείωμα της Διεύθυνσης Επιμορφώσεως Ενηλίκων τονίζεται ότι «το γεγονός ότι η ιδέα της *Διά Βίου Εκπαιδεύσεως* είναι κληρονομιά μας και θεωρούμεθα ως οι αρμοδιότεροι για την ερμηνεία της επιβάλλει σ' όλους τους Έλληνες, ύστερα από την έκταση που παίρνει το θέμα αυτό, να ανανεώσουν τις προσπάθειές τους και να ασχοληθούν εντονότερα με τη *Διά Βίου Εκπαίδευση*, για να κάνουν μια νέα προσφορά στην ανθρωπότητα».

Όπως όμως αναφέραμε η ιδέα ότι η μάθηση και η εκπαίδευση διαρκούν για όλο τον βίο του ανθρώπου, εντοπίζεται και σε άλλους πολιτισμούς αλλά και σε θρησκείες. Ο Henschke (2014, σ. 37) παραθέτει σχετικές αναφορές τόσο στον Ιουδαϊσμό όσο και στον Χριστιανισμό (για παράδειγμα στους Ψαλμούς, στο Δευτερονόμιο ή στη δεύτερη επιστολή του Παύλου προς Τιμόθεον). Γενικότερα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η θέωση, δηλαδή η ομοίωση ή η ένωση με τον Θεό, ουσιαστικά είναι μια διαρκής προσπάθεια (και) εκμάθησης σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου (Lyng, 2006; Colbu, 2014). Στη διδασκαλία του Κομφούκιου, συναντούμε την έννοια του σοφού ή του σοφού προσώπου (sheng και sheng-zen), ουσιαστικά μια ιδανική κατάσταση του ανθρώπου που όμως λίγιοι την κατακτούν μέσω της διαρκούς μάθησης και της πλήρους ενεργοποίησης των ικανοτήτων τους. Συναντούμε, επίσης, την έννοια του ευγενούς ανθρώπου (Jun Zi), που χαρακτηρίζεται από την επιθυμία της διαρκούς απόκτησης νέων γνώσεων, δηλαδή από τη μάθηση που διαρκεί για ολόκληρο τον βίο του και εκτείνεται σε κάθε διάστασή του (Basharat, Iqbal, & Bibi, 2011; Qi Sun, 2008). Σημειώνουμε, επίσης ότι το πρώτο από τα σωζόμενα ανάλεκτα του Κομφούκιου (Confucius, 1993) έχει ως εξής: «Ο Κομφούκιος είπε: «Είναι σίγουρα απόλαυση να μαθαίνεις κάτι και από καιρού εις καιρόν να εξασκείς αυτή τη γνώση». Σύμφωνα με μελετητές της Ισλαμικής παράδοσης, η εκπαίδευση στο Ισλάμ χωρίζεται σε δύο περιόδους. Η πρώτη από τη γέννηση του παιδιού έως την ενήλικιση και η δεύτερη από την ενήλικιση και ωριμότητα έως το τέλος του βίου. Ωστόσο, η εκπαίδευση αυτή πραγματώνεται όχι μόνον σε σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά σε οποιοδήποτε περιβάλλον και θεσμό με την οικογένεια να έχει βαρύνοντα ρόλο (η προετοιμασία για την εκπαίδευση των παιδιών εκκινεί αμέσως μετά την επιλογή του/της συζύγου). Σημειώνουμε ότι μια από τις ρήσεις του Προφήτη (hadith) είναι η εξής: «αναζήτησε τη γνώση από τη στιγμή που είσαι ακόμη στο λίκνο έως τον θάνατο» (Hasan, 2017, σ. 263), που φυσικά έχει εντυπωσιακή ομοιότητα με τη φράση «από το λίκνο έως το μνήμα» (“from the cradle to the grave”) η οποία χρησιμοποιείται περίπου είκοσι αιώνες αργότερα, κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία, για να συνοψίσει την ιδέα της διά βίου μάθησης. Αλλά και στον Βουδισμό εντοπίζονται ορισμένες αναλογίες με την ιδέα της διά βίου μάθησης κυρίως όσον αφορά τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας, το ότι η μάθηση είναι ανεξάρτητη από την ηλικία, καθώς και ότι με τη μάθηση αποδεχόμαστε την αλλαγή και τις νέες καταστάσεις (MacPherson, 1996; Johnson, 2010).

Σαφέστατα όλα τα παραπάνω δεν έχουν να κάνουν με τη σύλληψη και το περιεχόμενο της έννοιας της διά βίου μάθησης από το 1970 και εντεύθεν, όπως θα δείξουμε στην επόμενη ενότητα. Ωστόσο, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την ύπαρξη της ιδέας της διά βίου μάθησης (αυτό που αναφέραμε ως ταυτολογική προσέγγιση), πολλούς αιώνες πριν αυτή απασχολήσει τους ειδικούς της μάθησης και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Vidmar (2014) η σύγχρονη προσέγγιση της διά βίου μάθησης εισάγεται από τον Comenius ο οποίος θεωρεί την εκπαίδευση ως μια συνεχή διαδικασία που θα πρέπει να διαρκεί από τη γέννηση έως τον θάνατο, δίνοντας μάλιστα έμφαση στην προαιρετική της διάσταση μετά το τέλος της σχολικής φοίτησης. Μάλιστα ο Comenius θεωρού-

σε ότι ο βίος καθαυτός είναι ένα σχολείο, δομημένο σε μέρη με βάση περιόδους που είχε προσδιορίσει. Καθοριστική όμως συνεισφορά στην ανάδυση της αντίληψης ότι η μάθηση και η εκπαίδευση διαρκούν σε ολόκληρη τη ζωή είναι αυτή του J. Dewey, ο οποίος το 1916 στο βιβλίο του *Democracy and Education*, τονίζει ότι «η εκπαίδευση δεν πρέπει να διακόπτεται όταν κάποιος εγκαταλείπει στο σχολείο... η ροπή στο να μαθαίνουμε από την ίδια τη ζωή και η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών ώστε όλοι να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής είναι το καλύτερο αποτέλεσμα της σχολικής φοίτησης» (Dewey, 1964, σ. 51). Παρόμοιες αναφορές εντοπίζονται και στο βιβλίο του Edward Lindeman *The Meaning of Adult Education*, που εκδόθηκε το 1926 και θεωρείται ως το πρώτο σύγγραμμα για την εκπαίδευση ενηλίκων.

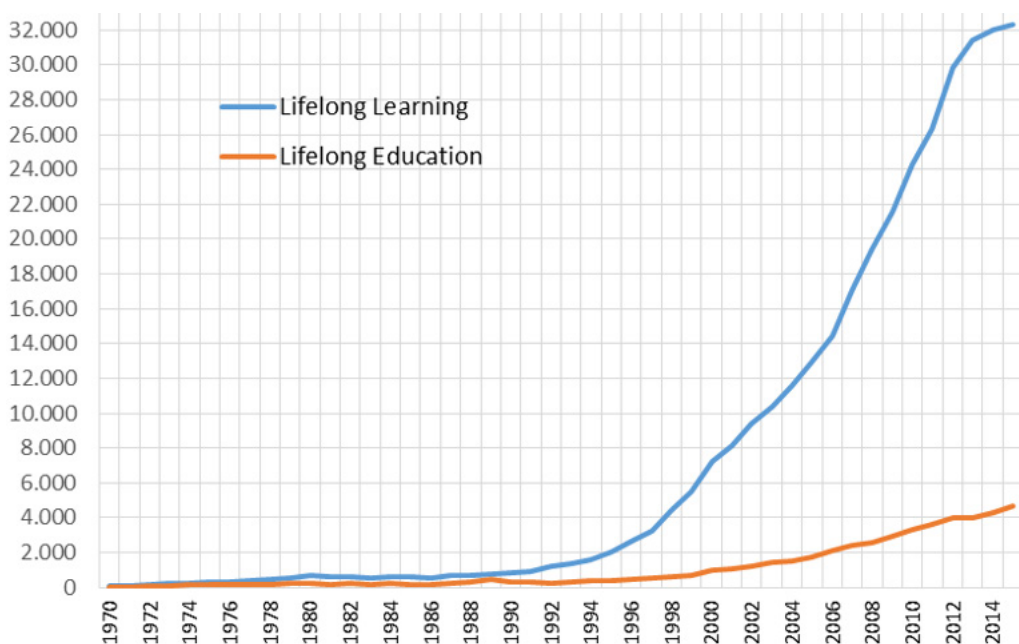
Ο όρος θα εμφανιστεί λίγο αργότερα, είτε ως *διά βίου μάθηση* είτε ως *διά βίου εκπαίδευση*. Σύμφωνα με την επικρατέστερη αντίληψη (βλ. ενδεικτικά: Field, 2001; Wain, 1987) ο όρος *lifelong education* για πρώτη φορά εντοπίζεται στην Έκθεση της Επιτροπής για την Εκπαίδευση Ενηλίκων του Υπουργείου Ανασυγκρότησης της Μεγάλης Βρετανίας (Ministry of Reconstruction of Great Britain, Adult Education Committee, 1919, σ. 5), όπου όμως το πνεύμα της αναφοράς αυτής περιορίζεται σαφώς στην εκπαίδευση ενηλίκων: «Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια πάγια εθνική ανάγκη, μια αδιαχώριστη διάσταση της ιδιότητας του πολίτη και επομένως πρέπει να είναι καθολική και διά βίου». Ένα από τα μέλη της δεκαεπταμελούς επιτροπής (στην οποία συμμετείχαν ο Richard Henry Tawney και ο Albert Mansbridge, γνωστοί για τη γενικότερη συνεισφορά τους στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά στην Workers Educational Association) ήταν ο Basil Alfred Yeaxlee. Ο Yeaxlee συνέγραψε, μεταξύ άλλων, και το βιβλίο *Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement* (1929), το πρώτο στο οποίο ο όρος εμφανίζεται σε τίτλο βιβλίου. Ωστόσο, η χρήση του όρου παρέπεμπε όχι σε μια διαφορετική θεώρηση της εκπαίδευσης, αλλά εναρμονιζόταν με το πνεύμα της Έκθεσης του 1919, παρέπεμπε δηλαδή και πάλι στο δικαίωμα των ενηλίκων πολιτών για πρόσβαση σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Γενικότερα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η προσπάθεια να εντοπιστεί η πρώτη εμφάνιση των δύο όρων (*lifelong learning* και *lifelong education*), αλλά και γενικότερα η ιστορική διαδρομή τους πριν από την ευρύτατη διάδοσή τους είναι προδήλως δυσχερής καθώς απαιτεί ουσιαστικά μια αναδίφηση σε αρχεία που ενδεχομένως δεν είναι ευρύτερα διαθέσιμα ή για τα οποία δεν υπάρχουν μεταγενέστερες αναφορές.

Η πλέον ενδελεχής, έως σήμερα, εξέταση της παρουσίας της ιδέας ότι η εκπαίδευση και η μάθηση διαρκούν για όλο τον βίο σε επιστημονικά κείμενα αλλά και κείμενα πολιτικής οφείλεται στην Elena Ignatovich. Σε εργασία της που δημοσιεύτηκε πρόσφατα (2020) η Ignatovich αξιοποίησε για την έρευνά της το αποθετήριο Google Books, στο οποίο έχει συγκεντρωθεί περίπου το ένα τέταρτο των βιβλίων που έχουν εκδοθεί έως τις μέρες μας, για να εντοπίσει τους δύο παραπάνω όρους σε βιβλία και γενικότερα σε εκδόσεις της περιόδου 1839-1959. Συνολικά, η ιδέα της διά βίου μάθησης εντοπίστηκε σε 161 πηγές, εκ των οποίων 48 ήταν επιστημονικές εργασίες, 26 βιβλία και 25 ήταν επίση-

μες εκθέσεις και αναφορές (οι υπόλοιπες πηγές ήταν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά έργα κ.ά). Από τις 161 πηγές, οι 82 ήταν από τις ΗΠΑ και οι 79 από τη Μεγάλη Βρετανία. Το πρώτο κείμενο στο οποίο, κατά την Ignatovich εμφανίζεται αυτή η αντίληψη είναι ένα βιβλίο για το ρόλο της Εκκλησίας στην κατεύθυνση μιας εκπαίδευσης που θα λειτουργεί εφ' όρου ζωής ως μια «προετοιμασία για τον παράδεισο» (Ignatovich, 2020, σ. 450). Παρόμοια κείμενα, τα οποία κινούνται στην αντίληψη ότι η τελείωση του ανθρώπου είναι μια διά βίου διεργασία στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, εντοπίζονται αρκετά έως το 1918. Στην πρώτη επιστημονική εργασία όπου εμφανίζεται η αντίληψη της διά βίου μάθησης, αγνώστου συγγραφέα, χρησιμοποιείται ο όρος *lifetime education*, για να συζητηθεί ο ρόλος των επιστημονικών ενώσεων στην εκπαίδευση των πολιτών (Celatus, 1847). Από το 1910 και εντεύθεν προκύπτει ότι έχουμε αρκετά κείμενα κυρίως προερχόμενα από συνδικαλιστικές οργανώσεις, επαγγελματικούς φορείς και ενώσεις γονέων στα οποία εμφανίζεται η ιδέα της διά βίου μάθησης. Γενικότερα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι έως τα τέλη της δεκαετίας του 1960, εντοπίζονται αναφορές στη διά βίου μάθηση και τη διά βίου εκπαίδευση, άλλοτε όμως ως ταυτολογία ή ιδεώδες και άλλοτε σε στενή σύνδεση με την εκπαίδευση ενηλίκων.

1.2 Η εξέλιξη των όρων

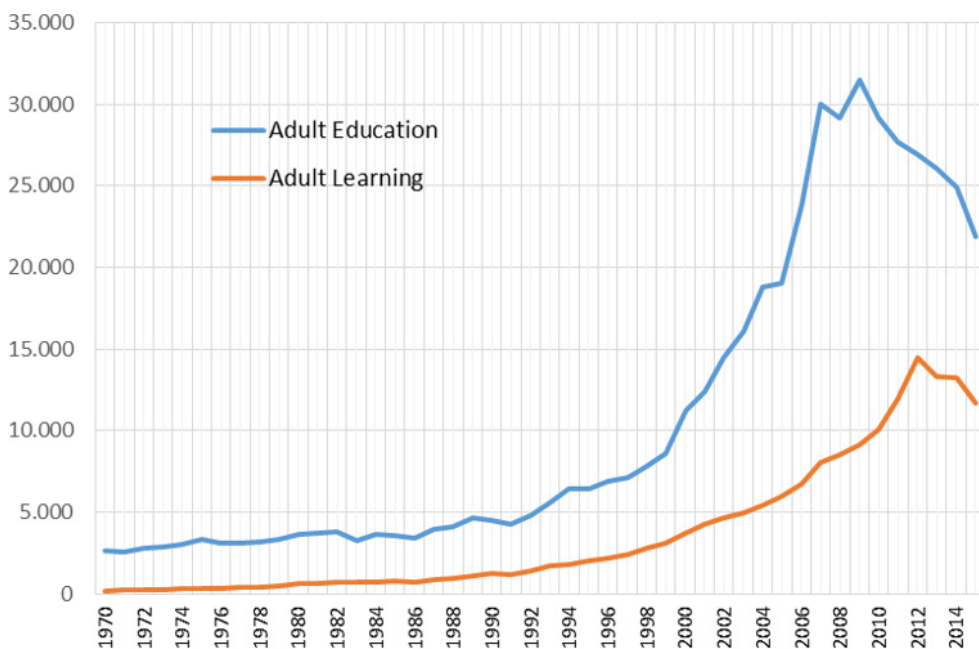
Προκειμένου να δούμε την εξέλιξη των όρων στην επιστημονική βιβλιογραφία θα αντλήσουμε στοιχεία από μια σχετική εργασία της Τσάφου (2019), η οποία πραγματοποιήθηκε στο Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Πατρών (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία). Στην εργασία αυτή διερευνήθηκε η εμφάνιση διαφόρων όρων, σχετικών με το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε επιστημονικά άρθρα της περιόδου 1955-2015 με βασικό εργαλείο αναζήτησης τη βάση επιστημονικών δημοσιεύσεων Google Scholar (η βάση αυτή για τη συγκεκριμένη περίοδο έχει 966 χιλιάδες επιστημονικών δημοσιεύσεων για όλα τα ερευνητικά πεδία). Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε σε διαγράμματα την εξέλιξη της εμφάνισης των όρων *lifelong learning*, *lifelong education*, *adult education* και *adult learning*, ενώ θα παραθέσουμε και ορισμένα στοιχεία σχετικά με την εμφάνιση των όρων σε διάφορες επιμέρους περιόδους (Τσάφου, ο.π., σσ. 26-48).



Διάγραμμα 1: Συχνότητα εμφάνισης των όρων *lifelong learning* και *lifelong education* στη βάση Google Scholar (πηγή: Τσάφου, 2019)

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία, κατά την υποπερίοδο 1955-1969 εμφανίζονται 441 αναφορές για τον όρο *lifelong learning* (LLL) και 125 αναφορές για τον όρο *lifelong education* (LLE) σε επιστημονικά άρθρα. Ο όρος LLL πάντοτε αποδίδει περισσότερες αναφορές από τον όρο LLE σε ολόκληρη την περίοδο 1970-2015 (περίπου μια σχέση 1 προς 3), ωστόσο από το 1990 η διαφορά αυτή αυξάνει, με αποτέλεσμα στο τέλος της περιόδου (2015) να έχουμε πλέον

έναν λόγο περίπου 1 προς 7. Συνολικά, σε ολόκληρη τη διάρκεια της περιόδου (1955-2015), εντοπίζονται 341.861 αναφορές για LLL και 50.017 για LLE. Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η εξέλιξη της εμφάνισης των όρων *adult education* (ΑΕ) και *adult learning* (ΑΛ).



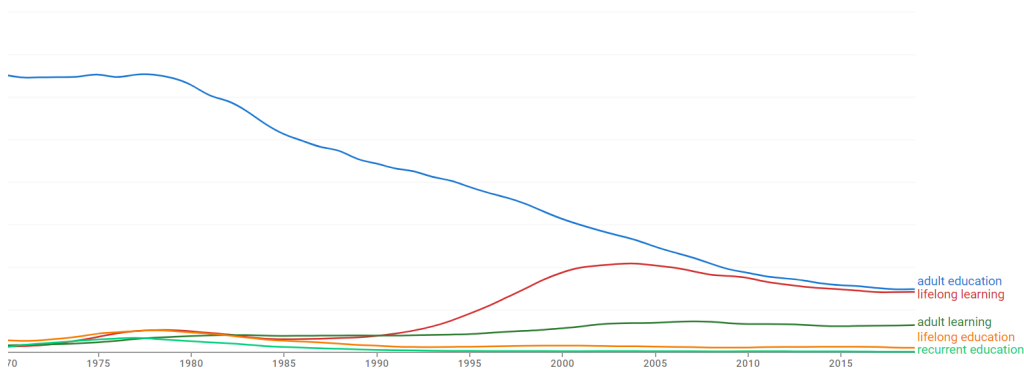
Διάγραμμα 2: Συχνότητα εμφάνισης των όρων *adult education* και *adult learning* στη βάση Google Scholar (πηγή: Τσάφου, 2019)

Κατά την υποπερίοδο 1955-1969 εντοπίζονται 18.386 αναφορές για τον όρο ΑΕ και μόλις 1.075 αναφορές για τον όρο ΑΛ. Σε ολόκληρη τη διάρκεια της περιόδου 1955-2015 ο όρος ΑΕ έχει από διπλάσιες έως τριπλάσιες αναφορές από τον όρο ΑΛ, ενώ οι συνολικές αναφορές είναι αντίστοιχα 40.286 και 12.775.

Υπό την αίρεση δύο σημαντικών παρατηρήσεων, ότι (α) κατά τη διάρκεια της περιόδου έχουμε μια διαρκή σημαντική αύξηση της ερευνητικής παραγωγής γενικά σε όλα τα ερευνητικά πεδία, και (β) ότι πρόκειται για επιστημονικές δημοσιεύσεις και όχι για γενικά κείμενα, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής: Καταρχάς ο όρος *lifelong learning* είναι σίγουρα ο όρος με τις περισσότερες αναφορές της επιστημονικής κοινότητας και μάλιστα σε επίπεδα μη συγκρίσιμα με όλους τους άλλους όρους. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα όλοι οι όροι παρουσιάζουν αυξητικές τάσεις (βλ. σημείο (α) της προηγούμενης πρότασης), ωστόσο το σημείο καμψής για τους όρους LLL και LLE φαίνεται να είναι η δεκαετία 1990-2000 όπου ο όρος *lifelong learning* παρουσιάζει μια αύξηση των αναφορών της τάξεως του 660%, ενώ και από το 2001 έως το 2015 η αύξηση

είναι επίσης σημαντική (297%). Για όλους τους άλλους όρους που εξετάστηκαν οι αυξήσεις είναι σαφώς μικρότερες (λ.χ. για τον όρο *adult education* είναι αντίστοιχα 160% και 95%).

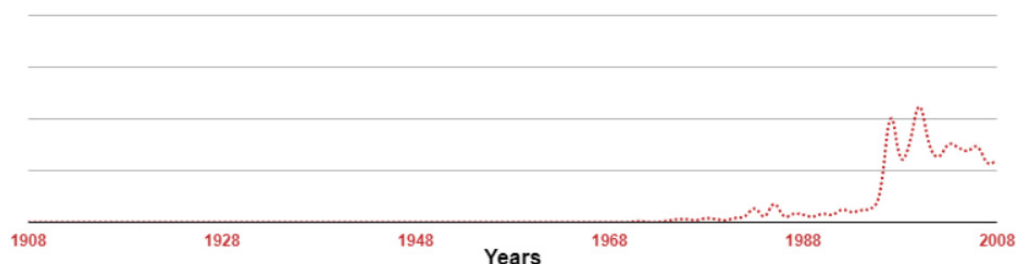
Προκειμένου να διαπιστώσουμε την εξέλιξη της συγγραφικής παραγωγής, κυρίως στον τομέα των βιβλίων και των ερευνητικών εργασιών και εκθέσεων, αναζητήσαμε την εξέλιξη των εγγραφών για τους όρους *adult education*, *adult learning*, *lifelong education* και *lifelong learning*, στη βάση του Google Books (στην αγγλική γλώσσα) με το εργαλείο που παρέχει η βάση (Google Ngram Viewer) για την περίοδο 1970-2020. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3: Εμφάνιση των όρων σε τίτλους βιβλίων στη βάση Google Books.

Όπως παρατηρούμε, η συγγραφική παραγωγή έως το 1990 χαρακτηρίζεται από την σχεδόν απόλυτη επικράτηση του όρου *adult education*. Στη συνέχεια υπάρχει μια σταδιακή αύξηση των αναφορών του όρου *lifelong learning* και περίπου από το 2010 και εντεύθεν οι δύο όροι έχουν σχεδόν την ίδια συχνότητα αναφορών. Οι άλλοι δύο όροι εμφανίζουν σαφώς μικρότερο αριθμό αναφορών. Όλες τις τάσεις που εντοπίστηκαν εδώ, θα αποπειραθούμε να τις ερμηνεύσουμε στην Ενότητα 2, αναφερόμενοι τόσο στις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές όσο και στην εστίαση των ερευνητικών εργασιών.

Τέλος, όσον αφορά τη χρήση του όρου lifelong learning γενικά, η διαδικτυακή έκδοση του Collins Dictionary μας δίνει το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 4), στο οποίο παρατηρούμε ότι ο όρος εμφανίζεται απολύτως σποραδικά έως τις αρχές της δεκαετίας του 1970, εν συνεχεία εμφανίζει μια έντονη αυξητική τάση που κορυφώνεται περίπου το 2000 και εν συνεχεία επανέρχεται στα επίπεδα της δεκαετίας του 1990.



Διάγραμμα 4: Εμφάνιση του όρου στην αγγλική γλώσσα (πηγή: Collins Dictionary)

1.3 (Προσδι)ορίζοντας τους όρους

Έχοντας εξετάσει τις πρώιμες εμφανίσεις της ιδέας της διά βίου μάθησης, αλλά και τη χρήση των όρων σε διάφορα πλαίσια, στην υποενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε τους δύο όρους, διασαφηνίζοντας παράλληλα τυχόν μεταξύ τους διαφορές, όσο και τις διαφορές τους με άλλους όρους. Ωστόσο, προκειμένου να προσεγγιστούν οι δύο όροι είναι αναγκαίο να αναφερθούμε πριν στην τυπολογία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Philip Coombs. Σύμφωνα με αυτή την τυπολογία (Coombs, 1968; Coombs & Ahmed, 1974; Καραλής, 2020), διακρίνουμε τρεις τύπους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, (α) την *τυπική εκπαίδευση*, δηλαδή όλους τους εκπαιδευτικούς θεσμούς από την προσχολική έως την τρίτοβάθμια εκπαίδευση, (β) τη *μη τυπική εκπαίδευση*, δηλαδή κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό και έχει καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, και (γ) την *άτυπη εκπαίδευση*, που παραπέμπει στη συνεχή διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούμε γνώσεις και δεξιότητες και διαμορφώνουμε συμπεριφορές λόγω της συμμετοχής μας σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. εργασία, ψυχαγωγία).

Ο Βεργίδης (2001, σ. 138) αναλύοντας τον όρο αναφέρει ότι «η έννοια της διά βίου εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει την συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα».

Σύμφωνα με έναν ορισμό της UNESCO το 1976 (σ. 1-4), «ο όρος δια βίου εκπαίδευση και μάθηση υποδηλώνει ένα καθολικό σχήμα που έχει ως σκοπό αφενός

την αναδιοργάνωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου την αξιοποίηση του δυναμικού που υπάρχει εκτός των ορίων αυτού του συστήματος...Οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικοι συμμετέχουν στη διάρκεια του βίου τους σε οποιαδήποτε μορφή πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

Με βάση τα παραπάνω έχουμε καταλήξει το 2008 στον εξής ορισμό για τη *διά βίου μάθηση και εκπαίδευση* - θεωρώντας ότι έχει μια ιδιαίτερη σημασία η χρήση και των δύο όρων ταυτόχρονα (Καραλής, 2008, σ. 131 - οι υπογραμμίσεις για τις ανάγκες αυτής της εργασίας).

Ο επιστημονικός προβληματισμός για τη *διά βίου μάθηση και εκπαίδευση* παραπέμπει σε μια διαφορετική από τη συμβατική προσέγγιση και οπτική, για να αντιλαμβανόμαστε, να κατανοούμε και να σχεδιάζουμε τις διαδικασίες εκείνες που αναφέρονται στη μάθηση, την εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον εκπαιδευόμενο πολίτη – *με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης την έννοια του συνεχούς*. Η *διά βίου μάθηση* περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οποιουδήποτε τύπου, περιεχομένου ή βαθμίδας που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου. Πρόκειται για μια *ριζικά διαφορετική σύλληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση*, που εδράζεται στην παραδοχή της *συνέχειας του μαθησιακού φαινομένου και των εκπαιδευτικών θεσμών* και η οποία δεν αναγνωρίζει στη μαθησιακή πορεία αφετηριακά σημεία και τερματικούς σταθμούς, πάγιες διαδρομές και οριστικότητες.

Στους τρεις ορισμούς που αναφέραμε, κομβικά στοιχεία είναι η έννοια της συνέχειας, του συνόλου και της καθολικότητας. Στην επόμενη ενότητα θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε περαιτέρω την παραπάνω θεώρηση, η οποία προκύπτει από το εννοιολογικό βεληνικές που προσέδωσε στη *διά βίου μάθηση και εκπαίδευση* η Έκθεση της Επιτροπής Faure της UNESCO. Στον τρίτο ορισμό (Καραλής, 2008) διατυπώνεται σαφώς η άποψη ότι πρόκειται για μια διαφορετική προσέγγιση από τη συμβατική και για μια *ριζικά διαφορετική σύλληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση* κάτι το οποίο και θα επιχειρήσουμε να τεκμηριώσουμε περαιτέρω στην τρίτη ενότητα.

Όπως διαπιστώσαμε ο όρος *διά βίου μάθηση*, συγκεντρώνει διαχρονικά τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, αυτό θεωρούμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι πολύ συχνά χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει οποιαδήποτε εκπαίδευση μετά και πέρα από την τυπική. Πρόκειται για την τάση, που κυρίως εκκινεί από κείμενα διαμορφωτών πολιτικής αλλά σχετικά συχνά και από την επιστημονική κοινότητα, να ταυτίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων με οτιδήποτε άλλο πέραν της σχολικής εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή προφανώς και είναι λανθασμένη, ο όρος *Εκπαίδευση Ενηλίκων* σαφώς και παραπέμπει σε ένα υποσύνολο της *διά βίου εκπαίδευσης*, ωστόσο είναι έννοια

σαφώς υπερκείμενη και συμπεριληπτική όλων των άλλων όρων που αναφέρονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες πέραν του σχολείου (όπως λ.χ. συνεχιζόμενη εκπαίδευση/κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση). Ο όρος *Εκπαίδευση Ενηλίκων* δεν παραπέμπει απλώς σε έναν τομέα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και κυρίως, σε ένα επιστημονικό πεδίο με τη δική του ιστορική διαδρομή και εξέλιξη ιδεών και προσεγγίσεων, με ένα ιδιαίτερο σώμα θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής και έναν μεγάλο αριθμό διακεκριμένων θεωρητικών. Αν και στη χώρα μας η διά βίου μάθηση/εκπαίδευση μάλλον χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές κατά ταυτολογικό ή καταχρηστικό τρόπο, στο πλαίσιο της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας έχει προταθεί και επικρατήσει ο όρος Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων (ΕΚΕ), για τους λόγους που αναφέραμε και που προσδιορίζονται εναργέστερα στα αποσπάσματα που ακολουθούν (Κόκκος και συν., 2021, σ. 43).

...μια σοβαρή επίπτωση είναι ότι, στο μέτρο που υιοθετείται ο εξαιρετικά γενικός όρος «διά βίου μάθηση» για να περιγραφεί κατά βάση το πεδίο της μετασχολικής εκπαίδευσης, τότε το πεδίο αυτό αποσυνδέεται από το φυσικό θεωρητικό του υπόβαθρο, δηλαδή την επιστήμη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνακόλουθα, γίνεται δεκτό ότι είναι δυνατόν να παραγνωρίζονται τα κατάλληλα επιστημολογικά εργαλεία και, αντίστροφα, να θεωρούνται αρμόδιες άλλες επιστημολογίες, όπως, για παράδειγμα, η σχολική παιδαγωγική... Ωστόσο, η σημασία του εννοιολογικού προσδιορισμού του πεδίου δεν έγκειται μόνο στην ανάγκη επακριβούς διατύπωσης. Αφορά και στο ότι η ορολογία που υιοθετείται από εκάστοτε διεθνείς οργανισμούς και κυβερνήσεις χωρών, εμπειριέχει και σηματοδοτεί στρατηγικές επιλογές, συνεπώς έχει σημαντικές επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.

2.

**ΜΕ ΟΡΟΥΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ**

2.1 Οι όροι στα κείμενα διαμόρφωσης πολιτικών

Αποτελεί κοινό τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία ότι το σημαντικότερο διαχρονικά κείμενο για τη διά βίου εκπαίδευση είναι η Έκθεση της Επιτροπής Faure της UNESCO, πρόκειται ουσιαστικά για το γενέθλιο κείμενο αυτής της προσέγγισης. Έως τότε, όπως διαπιστώσαμε στις προηγούμενες παραγράφους, οι αναφορές που έχουμε αφορούν είτε την ιδέα της διά βίου μάθησης είτε την εκπαίδευση ενηλίκων, αν και στη δεκαετία του 1960 αρχίζουν να εμφανίζονται αναφορές στους όρους διά βίου μάθηση και εκπαίδευση (όπως για παράδειγμα το 1965 στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την προώθηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων της UNESCO). Πριν όμως αναφερθούμε στην Έκθεση της Επιτροπής Faure θεωρούμε αναγκαίο να περιγράψουμε το συγκεκριμένο μέσο στο οποίο εμφανίζεται. Η δεκαετία του 1960 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως η δεκαετία της πλέον έντονης αμφισβήτησης κυρίως από την πλευρά της νεολαίας. Το αντιπολεμικό κίνημα και το κίνημα για τα δικαιώματα των μαύρων πολιτών στις ΗΠΑ, η εξέγερση στο Πανεπιστήμιο Columbia τον Απρίλιο του 1968, η συμβληματική εξέγερση του Μάη 1968 στη Γαλλία, τα νέα μουσικά ρεύματα και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού, είναι μόνον μερικές από τις εκφράσεις αυτής της αμφισβήτησης. Στον τομέα της εκπαίδευσης εμφανίζεται και διαρκώς διογκώνεται ο λόγος περί κρίσης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος - στη χώρα μας αυτός ο προβληματισμός αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980. Σε αυτό το κλίμα το 1968 κυκλοφορεί το βιβλίο *The World Educational Crisis: A Systems Analysis* του Philip Coombs. Ο συγγραφέας είχε διατελέσει υφυπουργός Εκπαίδευσης και Πολιτισμού στην κυβέρνηση Κέννεντι, από την οποία αποχώρησε σχετικά σύντομα προκειμένου να εργαστεί για την UNESCO οργανώνοντας το περίφημο Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (IIEP – International Institute for Educational Planning), του οποίου υπήρξε ο πρώτος Διευθυντής. Υπό αυτή την ιδιότητα συνέγραψε το παραπάνω βιβλίο, το οποίο αποτέλεσε το κείμενο εργασίας της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Κρίση στην Εκπαίδευση, που διοργανώθηκε στις ΗΠΑ το 1967 και στην οποία συμμετείχαν 150 εμπειρογνώμονες της εκπαίδευσης από δεκαπέντε ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Στο βιβλίο αυτό, στο οποίο προσπαθεί να αναλύσει τα αίτια και τις διαστάσεις αυτής κρίσης, προτείνει και την τυπολογία στην οποία αναφερθήκαμε στην προηγούμενη ενότητα για την τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, την οποία αργότερα (1974) επεξεργάστηκε περισσότερο σε ένα επόμενο βιβλίο του με τον Mazur Ahmed. Πέραν όμως της τυπολογίας του, μέσα στις προτάσεις που καταθέτει στο βιβλίο διακρίνονται ορισμένες πρώτες αναφορές για την έννοια του συνεχούς και της καθολικότητας. Πραγματευόμενος τις μελλοντικές κατευθύνσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα προτείνει για αυτά: «η νέα έμφαση δεν πρέπει να δοθεί τόσο πολύ στη δημιουργία του εκπαιδευμένου (educated) προσώπου, αλλά στη δημιουργία του εκπαιδευσίμου (educable) προσώπου που μπορεί να μαθαίνει και να προσαρμόζει τον εαυτό του αποτελεσματικά καθόλη τη διάρκεια της ζωής του σε ένα περιβάλλον που αλλάζει αδιάκοπα» (Coombs, 1968, σ. 109, οι εμφάσεις στο βιβλίο). Με δεδομένο ότι τόσο το συγκεκριμένο βιβλίο όσο και η Έκθεση της Επιτροπής Faure εκπονούνται με απόσταση λίγων ετών και στο ίδιο περιβάλλον, κατά μια έννοια

το βιβλίο του Coombs ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ο εμβρυολογικός για τη νέα προσέγγιση που θα προταθεί τέσσερα χρόνια αργότερα.

Το κείμενο της Επιτροπής Faure εντάσσεται σε μια παράδοση της UNESCO να ορίζει από καιρού εις καιρό επιτροπές εμπειρογνομώνων, συνήθως προεδρευόμενες από πρώην πολιτικούς, με αντικείμενο να προσδιοριστούν οι τάσεις για την εκπαίδευση και η μελλοντική πορεία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η συγκεκριμένη μελέτη ανατέθηκε στις αρχές του 1971, παραδόθηκε τον Μάιο του 1972 και εκδόθηκε τον Αύγουστο του ίδιου έτους. Η πρώτη έκδοση είχε επτά επανεκτυπώσεις (με την τελευταία το 1982, δέκα χρόνια μετά την αρχική δημοσίευση), ενώ ως δεύτερη έκδοση αναφέρεται στη βιβλιογραφία η διάθεσή της σε ηλεκτρονική μορφή το 2013 – πρόκειται ίσως για το κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής με τις περισσότερες επανεκτυπώσεις και επανεκδόσεις. Ο τίτλος της είναι *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*, αλλά όπως συμβαίνει και με άλλες σχετικές εκθέσεις της UNESCO, είναι γνωστή ως Έκθεση Faure (Faure Report), από το όνομα του προέδρου της Edgar Faure, ο οποίος είχε διατελέσει δύο φορές Πρόεδρος της Γαλλίας τη δεκαετία του 1950 και αργότερα υπουργός (σημειώνουμε ότι διετέλεσε υπουργός Παιδείας από το 1968-1969 ακριβώς μετά τον Μάη του 1968). Εστιάζοντας στους λόγους επανέκδοσης το 2013 η Γενική Διευθύντρια της UNESCO Irina Bokova διευκρινίζει στον πρόλόγό της το γιατί αναφέρεται ως Faure Report και εν συνεχεία επισημαίνει ότι «εξακολουθεί να επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική σε όλον τον κόσμο.... το συγκεκριμένο έχει αλλάξει, αλλά η ώθηση του Faure Report εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα... με χαρά παρουσιάζω αυτή την Έκθεση για να τη διαβάσουν και να τη ξαναδιαβάσουν όλοι». Σημειώνουμε, επίσης, ότι πρόσφατο τεύχος του επιστημονικού περιοδικού της UNESCO, *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning* (68/5, October 2022) είναι αφιερωμένο στη συμπλήρωση πενήντα ετών από την έκδοση της Έκθεσης Faure.

Ήδη από τις πρώτες σελίδες της Έκθεσης οι συγγραφείς διατυπώνουν με σαφήνεια τη θέση τους: «προτείνουμε τη διά βίου εκπαίδευση (lifelong education) ως την κεντρική έννοια (master concept) για τις εκπαιδευτικές πολιτικές στα χρόνια που έρχονται τόσο για τις ανεπτυγμένες όσο και για τις αναπτυσσόμενες χώρες», ενώ και πάλι στις πρώτες σελίδες αναδύεται η έννοια της *συνέχειας, του συνεχούς* στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί, ως θεμέλιο της νέας προσέγγισης: «η ...παραδοχή μας είναι ότι μόνον μια *συνολική, διά βίου εκπαίδευση*.... Δεν πρέπει πλέον να αποκτούμε τη γνώση με κόπο μια φορά και για όλα, αλλά να μαθαίνουμε πώς να κτίζουμε ένα συνεχώς (continually) εξελισσόμενο σώμα γνώσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής – μαθαίνοντας να υπάρχουμε (learn to be)» (Faure, 1972, vi – οι εμφάσεις δικές μας). Σημειώνουμε ότι ακόμη εκείνη την εποχή δεν ήταν διαδεδομένη ως μεταγνωστική δεξιότητα η εκμάθηση της μάθησης (learn how to learn), που σήμερα αποτελεί μια από τις πλέον συχνά αναφερόμενες ήπιες ή οριζόντιες δεξιότητες.

Οι αναφορές από αυτή την Έκθεση θα είναι αναγκαστικά πολύ αποσπασματικές, έχει πράγματι αξία αυτό που ανέφερε η Bokova, ότι πρόκειται για ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, που αξίζει να διαβαστεί ολόκληρο. Περιοριζόμαστε εδώ να αναφέρουμε ορισμένα από εκείνα τα σημεία που θεωρούμε ότι προκύ-

πουν από μια διαφορετική από τη συμβατική «ανάγνωση» της κατάστασης και των επερχόμενων μεταβολών. Καταρχάς, στην Έκθεση περιλαμβάνονται αρκετοί όροι, πέραν της εκμάθησης της μάθησης, που θα συναντήσουμε αργότερα, όπως για παράδειγμα ο όρος *learning society*, τον οποίο θεμελιώνουν στην εκπαίδευση της Αρχαίας Αθήνας αναφέροντας ότι σύμφωνα με τον Πλούταρχο «η Πόλις είναι ο καλύτερος δάσκαλος», ενώ με βάση άλλα παραθέματα υπογραμμίζουν ότι η εκπαίδευση στην Αθήνα δεν ήταν μια αποκομμένη δραστηριότητα, που διεξαγόταν συγκεκριμένες ώρες, σε συγκεκριμένα μέρη και σε συγκεκριμένες περιόδους της ζωής – ήταν ο στόχος της ίδιας της κοινωνίας και επομένως η Πόλις εκπαίδευε τον άνθρωπο (σημειώνουμε όμως ότι ο όρος *learning society* έχει εμφανιστεί μερικά χρόνια πριν και δεν είναι εδώ η πρώτη ιστορικά αναφορά σε αυτόν, βλ. λ.χ. Hutchins, 1968). Ίσως εδώ να μπορούν να βρεθούν και οι ρίζες μιας άλλης εμπληματικής πολιτικής της UNESCO αυτή των Learning Cities, των Πόλεων που Μαθαίνουν. Άλλες έννοιες που βρίσκουμε στην Έκθεση, όχι και τόσο συχνά αναφερόμενες εκείνη την εποχή είναι *civic training*, *scientific humanism*, *solidarity across countries*, *creativity*, καθώς επίσης και σχετικά εκτενείς αναφορές στις αναδυόμενες εκείνη την εποχή τεχνολογίες της εκπαίδευσης.

Η Έκθεση Faure δεν μένει στο επίπεδο των αναλύσεων και των διαπιστώσεων, που καλύπτουν περίπου τη μισή της έκταση, δεν επεξεργάζεται απλώς την ιδέα της διά βίου εκπαίδευσης, αλλά προβαίνει σε δεκαξί προτάσεις («αρχές»/principles) για την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ουσιαστικά περιγράφει το πώς η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να γίνει πράξη στις συνθήκες εκείνης της εποχής. Αναφέρουμε συνοπτικά αυτές τις αρχές, καθώς εφεξής θα τις συναντήσουμε ολοένα και συχνότερα (σημειώνουμε ότι για πρώτη φορά οι περισσότερες από αυτές τις αρχές αυτές έχουν παρουσιαστεί στο Βεργίδη, 2001, σσ. 128-129):

1. Κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να μαθαίνει καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ιδέα της διά βίου εκπαίδευσης είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας της μάθησης.
2. Οι διαστάσεις της διάσπαρτης εμπειρίας πρέπει να επανατοθετούνται στην εκπαίδευση μέσω της ανακατανομής της διδασκαλίας στον χώρο και τον χρόνο.
3. Η εκπαίδευση πρέπει να αποκτάται μέσω μιας πολλαπλότητας μέσων. Το σημαντικό δεν είναι η διαδρομή που το άτομο ακολουθήσε, αλλά το τι έμαθε ή απέκτησε.
4. Ένα συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους μαθηστές να κινούνται μέσα σε αυτό, τόσο οριζόντια όσο και κάθετα, διευρύνοντας το φάσμα των διαθέσιμων σε αυτούς επιλογών.
5. Η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι ένα ουσιαστικό προαπαιτούμενο για κάθε εκπαιδευτική και πολιτιστική πολιτική.
6. Για όλα τα παιδιά πρέπει να είναι εγγυημένη η πρακτική πιθανότητα να έχουν βασική εκπαίδευση, αν είναι δυνατόν πλήρους φοίτησης ή σε άλλες μορφές αν αυτό είναι απαραίτητο.
7. Η έννοια της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να διευρυνθεί σημαντικά ώστε να περιλαμβάνει γενικές κοινωνικο-οικονομικές, τεχνικές και πρακτικές γνώσεις.
8. Οι εκπαιδευτικές δράσεις προετοιμασίας για την εργασία και την ενεργό ζωή θα πρέπει να στοχεύουν λιγότερο στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων για ένα δεδομένο επάγγελμα και περισσότερο στην ανάπτυξη της ικανότητας

προσαρμογής σε μια ποικιλία εργασιών και επαγγελμάτων, μέσω της συνεχούς ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, ώστε να είναι σε θέση να συμβαδίσουν με τις εξελισσόμενες μεθόδους παραγωγής και τις συνθήκες εργασίας. Θα πρέπει να τους βοηθούν να κατακτήσουν τη βέλτιστη κινητικότητα στην απασχόληση και να τους διευκολύνουν κατά τη μετάβαση από ένα επάγγελμα ή κλάδο σε ένα άλλο.

9. Η διά βίου εκπαίδευση, κατά την πλήρη σημασία του όρου, σημαίνει ότι οι εμπορικές, βιομηχανικές και αγροτικές επιχειρήσεις θα έχουν εκτεταμένες εκπαιδευτικές λειτουργίες.
10. Η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να οδηγήσει σε μια ευρεία ανάπτυξη πολλών οργανισμών ικανών να καλύπτουν ολοένα και περισσότερο τις ανάγκες των ατόμων και της κοινότητας.
11. Η πρόσβαση σε διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης και επαγγελματικής απασχόλησης πρέπει να εξαρτάται μόνον από τις γνώσεις, ικανότητες και την επιδεξιότητα των ατόμων και δεν πρέπει να είναι συνέπεια της ιεραρχικής κατάταξης της σχολικής γνώσης πάνω ή κάτω από την εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της εξάσκησης ενός επαγγέλματος ή με κατ'ιδίαν σπουδές.
12. Το φυσιολογικό αποκορύφωμα της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι η εκπαίδευση ενηλίκων.
13. Ο αλφαριθμητισμός είναι μόνον μια «στιγμή», ένα στοιχείο στην εκπαίδευση ενηλίκων.
14. Η νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία καθιστά το άτομο κυρίαρχο και δημιουργό της πολιτιστικής του εξέλιξης. Η αυτομόρφωση, ειδικά η υποστηριζόμενη αυτομόρφωση έχει αναντικατάστατη αξία σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.
15. Η επιταχυνόμενη και πολλαπλοσυσταστική επίδραση των νέων τεχνικών αναπαραγωγής της γνώσης και επικοινωνίας είναι θεμελιώδεις για την εισαγωγή των περισσότερων εκπαιδευτικών καινοτομιών.
16. Η ευρεία και αποδοτική χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι εφικτή μόνον όταν μέσα στο ίδιο το σύστημα γίνουν οι επαρκείς αλλαγές.

Αναφέραμε πως η Έκθεση Faure είναι ίσως το πλέον επιδραστικό κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως ταυτόχρονα ίσως είναι το κείμενο που έχει και τις περισσότερες επιφανειακές αναγνώσεις και σε μερικές περιπτώσεις και παραναγνώσεις. Καταρχάς και παρόλο που η UNESCO διαχρονικά θεωρείται ως ο πλέον προοδευτικός διεθνής οργανισμός, μια παρανόηση είναι πως θεωρήθηκε ως ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που αποτυπώνει τις συνθήκες του δυτικού κόσμου και ενδεχομένως ενσωματώνει τις μεταρρυθμιστικές προθέσεις των καπιταλιστικών κοινωνιών, προκειμένου μέσω του νέου αυτού εργαλείου, της διά βίου εκπαίδευσης, να αντιμετωπιστούν οι συνθήκες της κρίσης των εκπαιδευτικών θεσμών σε αυτές τις κοινωνίες. Ωστόσο, μια ματιά στα μέλη της Επιτροπής αρκεί για να πείσει για το αντίθετο. Πέραν του Edgar Faure, η Επιτροπή είχε έξι ακόμη μέλη: (α) τον καθηγητή του Πανεπιστημίου της Χιλής Felipe Herrera, πρώην πρόεδρο της Παναμερικανικής Αναπτυξιακής Τράπεζας

(η μεγαλύτερη τότε αναπτυξιακή τράπεζα της Λατινικής Αμερικής), (β) τον καθηγητή Πυρηνικής Φυσικής του Πανεπιστημίου της Δαμασκού Abdul-Razzak Kaddoura, (γ) τον Υπουργό Εξωτερικών και πρώην Υπουργό Παιδείας της Λαϊκής Δημοκρατίας του Κονγκό Henri Lopes, (δ) τον καθηγητή Arthur Petrovsky, μέλος της Ακαδημίας Παιδαγωγικών Επιστημών της ΕΣΣΔ, (ε) τον πρώην Υπουργό Ανώτατης Εκπαίδευσης και Επιστημών του Ιράν Majid Rahnema και, (στ) τον σύμβουλο για τη διεθνή εκπαίδευση του Ιδρύματος Ford Frederick Champion Ward. Στην επιστημονική γραμματεία της Επιτροπής αναφέρονται ακόμη επτά ονόματα μεταξύ των οποίων βρίσκουμε τον Paul Legrand και τον Le Than Koi (ο.π., σ. xi). Επομένως, πρόκειται πραγματικά για ένα κείμενο που αποτυπώνει και (ίσως, γιατί δεν γνωρίζουμε τις συνθήκες εκπόνησης) συγκεκριμένα διαφορετικές οπτικές και θεωρήσεις. Σημειώνουμε, ότι οι Ignatovich & Walker σε πρόσφατη εργασία τους (2022) διατυπώνουν τη θέση πως η Σοβιετική Ένωση είχε ήδη αναπτύξει ένα πολύ εύρωστο σύστημα διά βίου μάθησης και πως αρκετά από τα δομικά στοιχεία αυτού του συστήματος μεταφέρθηκαν από τον Petrovsky στην Επιτροπή και περιελήφθησαν στο τελικό κείμενο της Έκθεσης.

Μια δεύτερη παρανόηση είναι πως ουσιαστικά αποτελεί μια συνοδική κριτική για το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε αυτό να αποδιοργανωθεί και εν συνεχεία να αναδιοργανωθεί σε νέες βάσεις που να υποστηρίζουν την έντονη σύνδεση με την αγορά εργασίας, θεωρήθηκε δηλαδή περίπου ως Δούρειος Ίππος του νεοφιλελευθερισμού που (επέπρωτο, επρόκειτο, ή σχεδίαζόταν – ανάλογα με την προσέγγιση της παρανόησης) να κυριαρχήσει λίγο αργότερα, όπως για παράδειγμα «σκοπός ήταν να οριοθετηθεί ένας τεχνοκρατικός και αναθεωρητικός λόγος (discourse) περί ενός εκπαιδευτικού μοντέλου σε κρίση» (Trilla, 2004 όπως αναφέρεται στο Muñoz, 2015). Η ερμηνεία αυτή είναι μάλλον λανθασμένη για τρεις λόγους, πρώτον γιατί δεν συνάδει με το περιεχόμενο της Έκθεσης Faure, δεύτερον γιατί είναι ανιστορική, και, τρίτον γιατί αγνοεί ή υποβαθμίζει το περιβάλλον και τη χρονική στιγμή που εκπονείται η συγκεκριμένη Έκθεση δηλαδή προς το τέλος της ένδοξης τριακονταετίας, όπως έχει αποκτηθεί από τον Fourastie (1979) η περίοδος από το 1946 έως το 1975. Φυσικά, εξίσου ανιστορική και στρεβλή είναι η ερμηνεία πως η UNESCO χρησιμοποιεί τον όρο *lifelong education*, προκειμένου να κατισχύσει ο όρος αυτός του όρου *lifelong learning*, καθώς εκείνη την εποχή δεν υπήρχε αυτό το στοιχείο στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τον επιστημονικό και τον δημόσιο λόγο.

Μια τρίτη στρεβλή ανάγνωση και ερμηνεία είναι ότι η Έκθεση εστιάζει στην ανθρωπιστική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση για την προσωπική ολοκλήρωση και δεν ασχολείται καθόλου με την απασχόληση, τις ανάγκες της παραγωγής και τον επαγγελματικό βίο των ατόμων. Εδώ και πάλι δίνεται η εντύπωση ότι η UNESCO έχει στη στόχευσή της μόνον αυτές τις διαστάσεις της εκπαίδευσης και ότι από την ατζέντα της απουσιάζει η οικονομική διάσταση. Φυσικά, αυτό δεν ισχύει (βλ. και αρχές 8,9 και κυρίως 11). Αυτό που πραγματικά ισχύει είναι πως για την Επιτροπή Faure η έννοια του συνεχούς εφαρμόζεται και επί του ατόμου, δηλαδή δεν «διαιρείται» η προσωπικότητα σε εργαζόμενο, μαθητή και πολίτη. Η ολοκλήρωση του ατόμου θεωρείται εφικτή μόνον μέσω της συνέ-

χειας σε όλες τις παραπάνω διαστάσεις. Τέλος, μια τέταρτη τέτοιου τύπου ερμηνεία αφορά στο ότι δίνεται μια στρεβλή εικόνα για το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε στη συνέχεια αυτό να αποδυναμωθεί και ενδεχομένως να καταργηθεί. Όμως, μια προσεκτική ανάγνωση της Έκθεσης Faure μας δείχνει ότι σαφέστατη πρόθεση των συντακτών της ήταν όχι η κατάργηση του θεσμού, αλλά η αναδιοργάνωση και επέκτασή του ώστε «η εκπαίδευση των ηγετών των αυριανών κοινωνιών να μην είναι μόνον προνόμιο των ελίτ (Faure, ο.π., σ. 160). Με άλλα λόγια, η Έκθεση Faure δεν εντάσσεται στο ρεύμα της κριτικής της εκπαίδευσης ως θεσμού (όπως λ.χ. στο Illich, 1970, όπου είναι σαφής η πρόθεση για αποσχολειοποίηση της κοινωνίας και την αντικατάσταση του σχολείου από άλλους θεσμούς όπως τα δίκτυα μάθησης), δεν είναι δηλαδή μια πρόταση κατάργησης του θεσμού, αλλά, αντίθετα, εστιάζει στην κριτική του περιεχομένου και της διαδικασίας και συνιστά μια πρόταση επέκτασής του μέσω της αναγκαστικής αναδιοργάνωσης και της προσαρμογής σε νέες συνθήκες.

Η επίδραση της Έκθεσης Faure είναι τόσο εκτεταμένη που σχετικά σύντομα έχουμε «απαντήσεις» από άλλους διεθνείς οργανισμούς. Για παράδειγμα ο ΟΟΣΑ σχετικά γρήγορα θα καταστήσει σαφή τη δική του διαφορετική προσέγγιση, εκδίδοντας το 1973 το βιβλίο *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Καταρχάς, σημειώνουμε ότι εδώ χρησιμοποιείται ο όρος *διά βίου μάθηση* και όχι *διά βίου εκπαίδευση*, όμως σημασιολογικά φαίνεται να μην παραπέμπει στη χρήση του όρου όπως αυτό γίνεται αργότερα κυρίως τις δεκαετίες του 1980 και 1990. Οι δύο συγγραφείς του βιβλίου (D. Kallen και J. Bengtsson), διατυπώνουν την κριτική τους στην προσέγγιση της Επιτροπής Faure (σ. 18), θεωρώντας ότι ο όρος *διά βίου μάθηση* αποδίδει καλύτερα την έννοια του συνεχούς αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση απαιτεί μια αποχή και μια απόσταση από άλλες δραστηριότητες επομένως ποτέ δεν μπορεί να συνιστά κάτι μόνιμο ή συνεχές. Ωστόσο, και παρά τη χρήση του όρου *διά βίου μάθηση*, πυλώνας της πολιτικής του ΟΟΣΑ για ένα σχετικά μεγάλο διάστημα είναι η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση (*recurrent education*), η οποία θεωρούν ότι μπορεί να αποκαταστήσει τα κενά που επισημαίνουν, μετασχηματίζοντας την παρεμπόδιση και άτυχη μάθηση σε πιο οργανωμένη μέσω της επαναλαμβανόμενης συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αν και έχει σε αρκετές περιπτώσεις αναφορές στον πολιτισμό, το αίσθημα ασφάλειας των πολιτών, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, κ.ά, σαφώς η πρώτη έννοια που προτάσσεται είναι αυτή της αγοράς εργασίας (ο.π., σ. 1). Η έννοια της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης επανέρχεται, όπως αναφέραμε, για ένα χρονικό διάστημα διαρκώς στις εκδόσεις του ΟΟΣΑ, τουλάχιστον έως το τέλος της δεκαετίας του 1970 (βλ. ενδεικτικά, Gass, 1973), ως απάντηση στην κρίση της εκπαίδευσης, όμως οι πολιτικές που προτείνονται σαφώς δίνουν προτεραιότητα στην οικονομία και την αγορά εργασίας. Όπως αναφέρει ο Field (2001, σ. 7), ουσιαστικά το εργαλείο πολιτικής που προτείνεται από τον ΟΟΣΑ, για το οποίο έγιναν συνεχόμενες προσπάθειες για καθιέρωση στις χώρες μέλη, ήταν η αμειβόμενη εκπαιδευτική άδεια (PEL – Paid Educational Leave), η οποία κατά τον ΟΟΣΑ θα καθιστούσε πραγματικότητα την εναλλαγή μεταξύ εργασίας, ελεύθερου χρόνου και μάθησης, στη λογική της αποκατάστασης του συνεχούς.

Η «απάντηση» της τότε ΕΟΚ έρχεται την ίδια χρονιά με εκείνης του ΟΟΣΑ, μέσα από την Έκθεση της Επιτροπής, με τίτλο *For a Community policy on education*, η οποία έχει συγγραφεί από τον H. Janne και για το λόγο αυτό αναφέρεται και ως Έκθεση Janne (Janne Report). Για την εκπόνηση της Έκθεσης ο Janne συμβουλευτήκε 33 εμπειρογνώμονες από διάφορες χώρες της τότε ΕΟΚ. Είναι χαρακτηριστικό, και ενισχύει τα όσα έχουμε αναφέρει για την επιδραστικότητα της Έκθεσης Faure, ότι ενώ αυτή παραδίδεται τον Μάιο του 1972, η ανάθεση στον Janne γίνεται μόλις δύο μήνες μετά τον Ιούλιο του 1972. Το συγκεκριμένο κείμενο εκπονείται σε μια εποχή που μόλις έχουν συναντηθεί για πρώτη φορά (16 Νοεμβρίου 1971), οι υπουργοί Παιδείας των χωρών μελών και που η εκπαίδευση δεν συνιστά πεδίο αρμοδιότητας των ενωσιακών οργάνων. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη Έκθεση δεν «συμμετέχει» στον διάλογο που εγκαινίασε η Έκθεση της Επιτροπής Faure, περισσότερο εστιάζει στην εκπαίδευση ως εργαλείο της ευρωπαϊκής ενοποίησης (εκμάθηση ξένων γλωσσών, κινητικότητα, συνεργασία πανεπιστημίων, αναγνώριση διπλωμάτων, κ.ά.). Υπάρχει όμως αναφορά στη διαρκή εκπαίδευση (permanent education) και στην ανάγκη να αποκατασταθεί η ισορροπία μεταξύ τριών παραγόντων, της ατομικής επιλογής και αυτομάθησης, του ελέγχου από τις δημόσιες αρχές και της συνεισφοράς των επιχειρήσεων με τη συμμετοχή όμως των συνδικάτων (Janne, 1973, σ. 55). Η δεκαετία του 1980 σαφώς και χαρακτηρίζεται από στροφή προς τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Για λόγους οικονομίας στην έκταση της εργασίας θα αποφύγουμε την τεκμηρίωση αυτής της άποψης, καθώς και τις ιστορικές αναφορές, για κάτι το οποίο είναι μάλλον κοινός τόπος, περιοριζόμενοι να αναφέρουμε την κεντρική σημασία που είχαν για αυτή τη στροφή οι πολιτικές της Μ. Θάτσερ στη Μ. Βρετανία και του Ρ. Ρήγκαν στις ΗΠΑ, αν και προφανώς κάτι τέτοιο δεν συνιστά *ερμηνεία* για τη διάδοση αυτών των πολιτικών. Στο πλαίσιο αυτό δεν μπορεί παρά να αναμένεται πως θα επηρεαστεί η εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις της και σε όλες τις βαθμίδες. Πράγματι στα κείμενα διαμόρφωσης πολιτικής, κυρίως του ΟΟΣΑ και της ΕΟΚ και αργότερα ΕΕ, από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980, αναδύεται σταδιακά ο όρος *διά βίου μάθηση*, αντικαθιστώντας σε μεγάλο βαθμό τον όρο *διά βίου εκπαίδευση*. Τα σημαντικά κείμενα πολιτικής αυτής της περιόδου είναι αρκετά, όμως θα περιοριστούμε στα πλέον χαρακτηριστικά από αυτά προκειμένου απλώς να αναδείξουμε τις τάσεις που φαίνεται να επικρατούν, ορισμένες από αυτές είναι παρούσες και στις μέρες μας, καθώς σε διαφορετική περίπτωση η εργασία αυτή θα ήταν απλώς ένα ελληπές απάνθισμα κειμένων πολιτικής, λόγω του όγκου των σχετικών κειμένων. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε πως στις ΗΠΑ δεν παρατηρείται η έμφαση στη *διά βίου μάθηση*, που συναντούμε σε κείμενα διεθνών οργανισμών, αλλά και στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο διάλογος για τη *διά βίου μάθηση* στις ΗΠΑ, μεταξύ 1975 και 1985, γίνεται περισσότερο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και σταδιακά περιορίζεται η χρήση του όρου. Άρα, η γραμμική ερμηνεία πως οι πολιτικές *διά βίου μάθησης* εκκινούν μονοσήμαντα λόγω της επικράτησης του νεοφιλελευθερισμού φαίνεται πως δεν είναι επαρκής και μάλλον συνιστά μια ερμηνευτική ευκολία για τους αναλυτές της ευρωπαϊκής πολιτικής. Χαρακτηρι-

στικά αναφέρουμε ότι για ένα διάστημα η American Association for Adult and Continuing Education εξέδιδε, εκτός των άλλων επιστημονικών περιοδικών της, και το περιοδικό *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research*, του οποίου η ύλη όμως ήταν στραμμένη αποκλειστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για παράδειγμα, στο τεύχος 11(3) (Νοέμβριος 1987) τα άρθρα αφορούν την εκπαίδευση των ενηλίκων με αναπηρία, τη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού, τον διάλογο περί ανδραγωγικής, την εκπαίδευση και τις υποκουλτούρες και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δηλαδή θέματα τα οποία εντάσσονται σαφώς πέραν του τρέχοντος και του προηγηθέντος επιστημονικού διαλόγου πάνω στην διά βίου μάθηση και εκπαίδευση.

Ένα πολύ σημαντικό κείμενο έρχεται και πάλι από την UNESCO το 1996, περισσότερο ως συνέχεια και επικαιροποίηση της Έκθεσης Faure. Πρόκειται για κείμενο πολιτικής από επιτροπή εμπειρογνομόνων που εκπονείται υπό την προεδρία του Jack Delors με τίτλο *Learning: The Treasure Within*, το οποίο έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά τρία χρόνια αργότερα. Από την Έκθεση Delors προκύπτει ότι η UNESCO εμμένει στον όρο *διά βίου εκπαίδευση* όπως έχει οριστεί από την Επιτροπή Faure, χρησιμοποιώντας μάλιστα σε μεγαλύτερη έκταση και την έννοια του συνεχούς: «Διαμορφώνεται έτσι μια αδιάκοπη συνέχεια (continuum) στην εκπαίδευση, που διαρκεί όσο και η ζωή, και η οποία διευρύνεται συνεχώς, περιλαμβάνοντας όλες τις διαστάσεις της κοινωνίας. Αυτό το συνεχές η Επιτροπή το ορίζει στην παρούσα Έκθεση ως *διά βίου εκπαίδευση*» (UNESCO, 1999, σ. 144). Στην Έκθεση υπάρχουν αρκετές αναφορές στις παγκόσμιες ανισότητες, στην κοινωνική συνοχή, στον κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά και στην εργασία, ενώ προσδιορίζονται οι τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης: μαθαίνοντας να γνωρίζουμε, μαθαίνοντας να πράττουμε, μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους και μαθαίνοντας να υπάρχουμε. Σημειώνουμε ότι ο τελευταίος πυλώνας (*learning to be*) είναι ακριβώς ο τίτλος της Έκθεσης της Επιτροπής Faure.

Την ίδια χρονιά δημοσιεύεται η αντίστοιχη έκθεση από τον ΟΟΣΑ (OECD, 1996), *Lifelong Learning for All*, σαφώς διαφοροποιημένη από την έκθεση του 1973, όπως άλλωστε προκύπτει και από τον τίτλο, στον οποίο φαίνεται πως ο ΟΟΣΑ έχει ως βασικό άξονα πολιτικής τη *διά βίου μάθηση* για όλους. Η χρήση του όρου *διά βίου μάθηση* είναι αναμενόμενη, αφού ουσιαστικά αυτός είναι ο όρος που χρησιμοποιεί ο ΟΟΣΑ ήδη για αρκετά χρόνια, έχοντας σταδιακά απομακρυνθεί από την επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι στην Έκθεση τίθενται ζητήματα πρόσβασης και ισότητας, ορισμένες από τις προτάσεις σαφώς και κινούνται προς τον περιορισμό της συμμετοχής του κράτους, αναφερόμαστε σε προτάσεις όπως, μείωση του κόστους των εκπαιδευτικών, ανάδειξη του ρόλου των παρόχων του ιδιωτικού τομέα, ορθολογικοποίηση της προσφοράς και παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών, κ.ο.κ.

Στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρησιμοποιούνται στην αρχή της δεκαετίας του 1990 οι όροι *συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, *επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση* και *εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής και πέρα από αυτήν* (Davies, 2003, σ. 102) ενώ στη Λευκή Βίβλο του 1993 εισάγεται ο όρος *διά βίου μάθηση και κατάρτιση*. Στη συνέχεια ο όρος που επικρατεί είναι εκείνος

της διά βίου μάθησης σε πολλά κείμενα πολιτικής τόσο της Επιτροπής όσο και των αρμόδιων Διευθύνσεων. Το 2001 σε ένα από τα βασικά κείμενα πολιτικής το *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, διευκρινίζεται ότι οι πολιτικές διά βίου μάθησης περιλαμβάνουν την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό πολιτειότητα, την κοινωνική συμπερίληψη, την απασχολησιμότητα και προσαρμοστικότητα. Ανάλογες αναφορές, σε στόχους προσωπικής ολοκλήρωσης και κοινωνικής συνοχής συναντούμε σχεδόν σε όλα τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το μεγάλο πρόβλημα, βέβαια είναι ότι η χρηματοδότηση, δηλαδή το εργαλείο υλοποίησης αυτών των πολιτικών, υπολείπεται διαχρονικά της χρηματοδότησης για τις δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης. (βλ. και Karalis & Vergidis, 2004). Ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό ότι έστω και σε επίπεδο ρητορικής, έστω και με οριακά χαμηλές χρηματοδοτήσεις η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να μην ξεχνά το παρελθόν της αναφορικά με τις πολιτικές του κράτους πρόνοιας. Ακόμη και κατά τη στροφή προς την πολιτική δεξιότητων, που ίσως θα περίμενε κανείς ότι θα είχαν πεδίο τιμών μόνον την απασχόληση, την οικονομία και την αγορά εργασίας, αυτό που αναφέραμε είναι περισσότερο από ορατό. Τα παρακάτω αποσπάσματα προέρχονται από τη Σύσταση του Συμβουλίου για τις βασικές ενότητες του 2018 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018):

Οι βασικές ικανότητες... αποσκοπούν στο να θέσουν τα θεμέλια για την επίτευξη περισσότερο ισότιμων και πιο δημοκρατικών κοινωνιών. Ανταποκρίνονται στην ανάγκη για βιώσιμη ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς, κοινωνική συνοχή και περαιτέρω ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας....Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη, έναν βιώσιμο τρόπο διαβίωσης, την επιτυχή ζωή σε ειρηνικές κοινωνίες, τη διαχείριση της ζωής με συναίσθηση του υγιεινού τρόπου ζωής και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Αναπτύσσονται σε μια προοπτική διά βίου μάθησης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή, και μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, σε όλα τα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του σχολείου, του χώρου εργασίας, της γειτονιάς και άλλων κοινοτήτων.

Παραθέσαμε αυτό το απόσπασμα για έναν λόγο, την προφανή ομοιότητα, σχεδόν ταύτιση με τις βασικές αρχές της Έκθεσης Faure και τη χρήση ουσιαστικά της τυπολογίας Coombs σχεδόν πενήντα χρόνια μετά, αλλά και τη θεώρηση της προσωπικότητας του πολίτη ως συνεχούς. Προφανώς η ρητορική έχει μακρά απόσταση και πάλι από τα εργαλεία χρηματοδότησης, αλλά οι ρητορικές δεν είναι διακοσμητικά στοιχεία των εκπαιδευτικών πολιτικών, έχουν συγκεκριμένους λόγους ύπαρξης. Στο παραπάνω απόσπασμα, παρά τη χρήση του όρου *διά βίου μάθηση*, τίποτε δεν θυμίζει τις βασικές συνιστώσες του νεοφιλελεύθερου λόγου. Θεωρούμε ότι μέσω αυτών των πολιτικών η Ευρώπη, ειδικά μετά το Μάαστριχτ και την υιοθέτηση κοινού νομίσματος προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα σε δύο πραγματικότητες. Αυτή του νεοφιλελευθερισμού και

της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης ή σε κάθε περίπτωση των επιθετικών και επεκτατικών μορφών και παραλλαγών του καπιταλισμού στο διεθνές σκηνικό και εκείνη της μακράς παράδοσης του κράτους πρόνοιας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο ίδιο μήκος κύματος με τον πυρήνα της ερμηνείας που διατυπώσαμε, αλλά προσδιορίζοντας διαφορετικά αίτια, θεωρούμε ότι είναι η ερμηνεία των Lee, Thayer, & Madyun (2008, σ.457) την οποία παραθέτουμε αυτούσια:

Η πολιτική διά βίου μάθησης της ΕΕ τείνει να είναι υβρίδιο με εκείνες της UNESCO και του ΟΟΣΑ με όρους της στοχοθεσίας και του λόγου που είναι ενσωματωμένα τα μείζονα κείμενα πολιτικής. Έχοντας υπόψη το γεγονός ότι η UNESCO και ο ΟΟΣΑ ιστορικά είχαν διαφορετικές προσεγγίσεις πολιτικής για τη διά βίου μάθηση κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και του 1980, η πολιτική της ΕΕ μολιόσθηκε και από την UNESCO και από τον ΟΟΣΑ.

Αυτό το «αξιοπερίεργο φαινόμενο» όπως το χαρακτηρίζουν θεωρούν ότι οφείλεται στο γεγονός ότι οι χώρες της ΕΕ είναι ταυτόχρονα μέλη και των δύο οργανισμών και ότι οι εμπειρογνώμονες που επιλέγονται για την εκπόνηση των κειμένων πολιτικής συνήθως προέρχονται και από τους δύο οργανισμούς. Θεωρούμε ότι ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο της εργασίας στην οποία αναφερθήκαμε είναι το γεγονός ότι οι τρεις συγγραφείς δεν προέρχονται από την Ευρώπη αλλά από τις ΗΠΑ. Επομένως, είναι μια εξωτερική ματιά που κινείται πέραν της συνήθους ερμηνείας των ευρωπαϊών ερευνητών και κυρίως εκείνων της βρετανικής σχολής, στην οποία θα αναφερθούμε αμέσως μετά. Είναι αναγκαίο να προσθέσουμε ότι σχεδόν ταυτόχρονα με τη δημοσίευση των εκθέσεων της UNESCO και του ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση ανακηρύσσει το έτος 1996 ως Ευρωπαϊκό Έτος Διά Βίου Μάθησης (EYLL – European Year of Lifelong Learning), ενώ τα κείμενα της στη συνέχεια, ακόμη και αν δεχθούμε την εκδοχή των Lee, Thayer, & Madyun, είναι πραγματικές «απαντήσεις» στα κείμενα της UNESCO και του ΟΟΣΑ και όχι εσωστρεφείς προσεγγίσεις όπως εκείνη της Έκθεσης Janne - δείγμα ενδεχομένως και του βαθμού που έχει προχωρήσει η ευρωπαϊκή ενοποίηση, αλλά και η διαμόρφωση κοινοτικών πολιτικών για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

2.2 Η μικρή (:) διαφορά και οι μεγάλες της συνέπειες

Δανειζόμαστε τον τίτλο αυτής της υποενότητας από το βιβλίο της Άλις Σβάρστερ, το οποίο βέβαια αφορούσε άλλο θέμα καθώς θεωρούμε ότι αποτυπώνει το ζήτημα στον οποίο θα αναφερθούμε εδώ. Η διαφορά στην οποία αναφερόμαστε εδώ, αφορά δύο όρους τη *μάθηση* και την *εκπαίδευση*, που μάλλον τους χωρίζει μεγάλη εννοιολογική απόσταση αλλά που έχουμε συνηθίσει να τους ταυτίζουμε, τουλάχιστον στον δημόσιο λόγο. Όπως διαπιστώσαμε στην υποενότητα 1.2, στις επιστημονικές δημοσιεύσεις μετά το 1970 οι δύο όροι φαίνεται πώς να χρησιμοποιούνται από τους επιστήμονες στον ίδιο βαθμό, έως περίπου τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Από το σημείο αυτό και μετά πολλαπλασι-

άζονται οι αναφορές στον όρο *lifelong learning*, με αποτέλεσμα στο τέλος της περιόδου να είναι περίπου επταπλάσιες από εκείνες για τον όρο *lifelong education*. Κάτι αντίστοιχο, όμως, δεν συμβαίνει για τους όρους *adult learning* και *adult education*, γεγονός που εύλογα μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι αυτή η αύξηση οφείλεται στη σχεδόν αποκλειστική χρήση του όρου *lifelong learning* στα κείμενα κυρίως του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης περίπου στο ίδιο χρονικό σημείο με το σημείο καμψής του διαγράμματος 1. Η επιστημονική κοινότητα διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (ενδεικτικά: Βεργίδης, 2001; Καραλής, 2008; Κόκκος, 2021; Πρόκου; 2020, Γιώτη; 2018) έχει προσδιορίσει ότι αυτή η «μικρή» διαφορά, μπορεί να έχει (και έχει) μεγάλες συνέπειες καθώς η μονομερής αναφορά στη *μάθηση* αντί της *εκπαίδευσης* εμπεριέχει τις προϋποθέσεις μετατόπισης του κέντρου βάρους των σχετικών πολιτικών από την εκπαίδευση ως υποχρέωση του κράτους στη μάθηση που πλέον είναι καθήκον και ευθύνη του πολίτη (βλ. και Biesta, 2006). Η έμφαση πλέον δίνεται στις *ευκαιρίες* για εκπαίδευση και όχι στη διασφάλιση των *προϋποθέσεων* αξιοποίησης αυτών των ευκαιριών. Ταυτόχρονα, περιορίζεται και το βεληνεκές που καλύπτει ο όρος, καθώς δίνεται μεγάλη έμφαση στις διαστάσεις της διά βίου μάθησης που συνδέονται με την οικονομική σφαίρα και την απασχόληση. Όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλες εργασίες πρόκειται για μια κόλλουρη εννοιολόγηση, για μια ελληνοκεντρική προσέγγιση με στόχο την αγνόηση όλων των άλλων διαστάσεων της διά βίου μάθησης πέραν εκείνων που συνδέονται με την οικονομία.

Θα πρέπει να αναφέρουμε όμως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η κριτική προς τη χρήση του όρου *lifelong learning*, προσέλαβε διαστάσεις αποδόμησης της έννοιας καθαυτής. Αυτό συνέβη κυρίως στο πλαίσιο της βρετανικής σχολής (βλ. και Καραλής, 2019, σ. 8), μάλλον γιατί στη Μ. Βρετανία ο παραπάνω όρος χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης απορρύθμισης της δεκαετίας του 1980, που είχε ως αποτέλεσμα την εξαφάνιση της κοινοτικής εκπαίδευσης (*community education*) και τη χρηματοδότηση μόνον των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με άμεση σύνδεση με την οικονομία. Οι αναλύσεις αρκετών θεωρητικών της Μ. Βρετανίας διακρίνονταν από αμηχανία, αν όχι από θεωρητικό λουδισμό και σε πολλές περιπτώσεις μετέπιπταν σε απλουστευτικού τύπου ερμηνείες, στις οποίες η *χρήση του όρου* ταυτιζόταν με το *περιεχόμενο των πολιτικών*. Σημειώνουμε εδώ κάτι που έχουμε αναφέρει και σε άλλη εργασία (ο.π.), ότι από τη βρετανική σχολή μόνον ο Peter Jarvis και ο John Field διαχωρίζουν τη θέση τους από την τάση στην οποία αναφερθήκαμε. Άλλωστε αυτή η ανάλυση δεν απαντά σε ένα άλλο ερώτημα, αν στην Ευρώπη η *διά βίου μάθηση* επιλέγεται ως πολιορκητικός κριός για την άλωση των εκπαιδευτικών θεσμών αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης γιατί δεν συμβαίνει το ίδιο και στις ΗΠΑ; Όπως είδαμε σε προηγούμενες παραγράφους, όλος αυτός ο προβληματισμός ελάχιστα απασχολεί και τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης αλλά και τους φορείς διαμόρφωσης πολιτικής στις ΗΠΑ.

Είναι αναγκαίο να σημειώσουμε εδώ ότι η έννοια της διά βίου μάθησης είναι σαφώς υπερκείμενη και σε κάθε περίπτωση περισσότερο συμπεριληπτική από εκείνη της διά βίου εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, *θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι οι όροι δεν χρησιμοποιούνται στα επιστημονικά κείμενα ανάλογα*

με το περιεχόμενο των εφαρμοζόμενων πολιτικών και τα μέτρα χρηματοδότησης. Για παράδειγμα, συνήθως οι επεμβάσεις μεγάλων δυνάμεων σε μικρότερες χώρες γίνονται στο όνομα της ελευθερίας και της δημοκρατίας. Όμως δεν υπάρχει πολιτικός ή κοινωνικός επιστήμονας ούτε και επιστημονικό ρεύμα που να απαξιώνουν τους παραπάνω όρους, κατά μείζονα λόγο όταν πρόκειται για τις βασικές έννοιες πάνω στις οποίες θεμελιώνονται επιστημονικές περιοχές.

Παρά τους κινδύνους που (εξακολουθούν να) ελλοχεύουν αναφορικά με τη χρήση των δύο όρων (διά βίου μάθηση και διά βίου εκπαίδευση), ο επαναποικισμός του όρου συνιστά ακατάλυτη υποχρέωση της οικείας επιστημονικής κοινότητας και ως εκ τούτου απαιτεί τις κατά περίπτωση και ιστορική συγκυρία αναγκαίες συγκρούσεις με πεδίο το ιστορικό και εννοιολογικό βάθος των δύο όρων. Με διαφορετική διατύπωση: δεν προοιωνίζεται θετικές εξελίξεις αν η διά βίου μάθηση εκκωρηθεί ως όρος, απωλέσει το επιστημονικό του περιεχόμενο και καταστεί ένα πεδίο που ακόμη και σημασιολογικά το καθορίζουν οι διαμορφωτές πολιτικής, μέσω του διαρκούς εννοιολογικού ακρωτηριασμού, προκειμένου το ιδεώδες και η αξία της μάθησης να προσαρμοστούν στις προκρούστειες προθέσεις και διαθέσεις της οικονομίας της αγοράς. Η κόλλουρη εννοιολόγηση από την πλευρά των διαμορφωτών πολιτικής δεν πρέπει να οδηγήσει σε «ελλεινολόγηση» του όρου και της ιδέας. Η διά βίου μάθηση, αλλά και άλλοι όροι, ιδέες και αξίες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η συμπερίληψη ανήκουν στην Κιβωτό της ανθρωπιστικής παράδοσης και των μεγάλων αφηγήσεων και ως εκ τούτου η χρήση τους δεν (πρέπει να) είναι διαπραγματεύσιμη.

3.

ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

3.1 Η ανάδυση ενός παραδείγματος

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να τεκμηριώσουμε τη θέση ότι οι θεωρητικές επεξεργασίες για τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση συνιστούν ουσιαστικά ένα νέο παράδειγμα, κάτι που έχουμε εισηγηθεί και στο παρελθόν (βλ. Καραλής, 2008, «μια διαφορετική από τη συμβατική»). Αν και κατά βάση θα χειριστούμε την έννοια του παραδείγματος (paradigm) με βάση τη σχετική θεώρηση του Kuhn, ο οποίος εισήγαγε την έννοια με το βιβλίο του *The Structure of Scientific Revolutions* που εκδόθηκε το 1962, δεν πρόκειται να ασχοληθούμε διεξοδικά με την προσέγγιση του Kuhn ή αυτή του Lakatos για τα προγράμματα επιστημονικής έρευνας. Προσεγγίζοντας την έννοια, σημειώνουμε ότι ένα επιστημονικό παράδειγμα ουσιαστικά συνιστά ένα σύνολο θεωρητικών σχημάτων, μεθόδων και δεδομένων, το οποίο είναι αποδεκτό από την οικεία επιστημονική κοινότητα ή από ένα μέρος της. Κατά την προσέγγιση του παραδείγματος αυτό που αποκαλείται «φυσιολογική επιστήμη», δηλαδή η κατάσταση των αποδεκτών θεωρήσεων από μια επιστημονική κοινότητα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, οδηγείται σε κρίση με αποτέλεσμα την ανάδυση ενός νέου παραδείγματος. Η κρίση ουσιαστικά παραπέμπει σε μια αδυναμία της παραδεδεγμένης έως τότε σοφίας να ανταποκριθεί σε νέα δεδομένα. Αυτή η κρίση, προκύπτει από αυτό που ονομάζεται «ανωμαλία» ή «ανωμαλίες», δηλαδή εκείνες τις θεωρήσεις, ενδείξεις και παρατηρησιακά δεδομένα τα οποία δεν ερμηνεύονται με τα εργαλεία του ισχύοντος παραδείγματος. Αυτή η συσσώρευση οδηγεί τελικά σε αυτό που ο Kuhn ονόμαζε «επιστημονική επανάσταση», δηλαδή στην ανάδυση ενός νέου παραδείγματος που σταδιακά υιοθετείται από ολόκληρη την επιστημονική κοινότητα ή από ένα μεγάλο μέρος της. Στην ενότητα αυτή θα χειριστούμε τον όρο *παράδειγμα*, σε μια πρώτη προσέγγιση υπό την έννοια που το θέτει ο Aune (2011, σ. 885), δηλαδή ως ένα σύνολο επιστημονικών οπτικών εντός του οποίου οι επιστημονικές θεωρίες μπορούν να ελεγχθούν, να αξιολογηθούν και να αναθεωρηθούν, όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο.

Θεωρούμε ότι η έντονη κριτική στην οποία αναφερθήκαμε στην προηγούμενη ενότητα, δικαιολογημένη σε μεγάλο βαθμό, δεν επέτρεψε τη μελέτη της πλούσιας θεωρητικής παραγωγής από το 1970 και μετά στο πεδίο της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης και κυρίως συσκοτίσε αυτή καθαυτή την ανάδυση του νέου παραδείγματος ή σε κάθε περίπτωση μιας διαφορετικής από τη συμβατική θέαση και οπτική για τη μάθηση και τον εκπαιδευτικό θεσμό. Προκειμένου να καταστεί εφικτή η τεκμηρίωση αυτής της ανάδυσης και πριν αναφερθούμε στις θεωρητικές και εμπειρικές ορίζουσες αυτού του νέου παραδείγματος, θεωρούμε αναγκαίο να επιχειρήσουμε την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που μας έχουν οδηγήσει στη διαπίστωση αυτή. Αρχικά θα σημειώσουμε ότι ο λόγος περί κρίσης στην εκπαίδευση εμφανίζεται στο προσκήνιο κατά τη δεκαετία του 1960 (βλ. και σχετικές αναφορές στον Coombs στην υποενότητα 2.1). Όπως αναφέραμε, ο λόγος αυτός κατά τη μια του διάσταση έχει ιδεολογικό προσανατολισμό – η διάσταση αυτή θα μπορούσε να ενταχθεί στο ευρύτερο κλίμα αμφισβήτησης που εμφανίζεται εκείνη την εποχή και που φυσικά πέραν όλων των άλλων αφορά και την εκπαίδευση. Εδώ θα μπορούσαμε να εντάξουμε την

έντονη αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού θεσμού είτε συνολικά (όπως για παράδειγμα, η πρόταση του Ivan Illich) είτε ως προς τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά και τον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης. Όμως, ταυτόχρονα πέρα από την τάση αυτή, ο λόγος περί κρίσης εμφανίζεται και στην ατζέντα των φορέων διαμόρφωσης πολιτικής. Για ποιο λόγο ένας θεσμός που φαινόταν να ικανοποιεί την ιδρυτική και καταστατική του αποστολή για μια σχετικά μεγάλη ιστορική περίοδο, αρχίζει να δείχνει τα όρια του εισερχόμενος σε κρίση, με άλλους όρους γιατί το σχολείο της βιομηχανικής εποχής δεν ανταποκρίνεται στις τότε συνθήκες; Η απάντηση θεωρούμε ότι είναι ίσως περισσότερο προφανής από όσο επιχειρούν να την εμφανίσουν οι πολύπλοκες από τότε αναλύσεις που συνήθως εστιάζουν στα οργανωσιακά και δομικά στοιχεία του θεσμού (για παράδειγμα: συστήματα διοίκησης, ρόλος του εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές). Η απάντηση είναι πως το σχολείο της βιομηχανικής εποχής δεν ανταποκρίνεται στις επενδεδυμένες προσδοκίες γιατί απλούστατα έχει αλλάξει η εποχή - άλλωστε οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ήταν πάντοτε παρακολούθημα των εξελίξεων στο οικονομικό πεδίο αλλά και στο πεδίο των κοινωνικών συσχετισμών. Αυτό που αδυνατεί να κάνει η εκπαίδευση τα τελευταία περίπου εξήντα χρόνια είναι να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και της μετάδοσης (εγχάραξης σύμφωνα με άλλες περισσότερες αυστηρές διατυπώσεις) της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ως προς το δεύτερο στοιχείο, είναι προφανές ότι η ανάδειξη της σημασίας των μηχανισμών μη τυπικής αλλά, κυρίως, άτυπης εκπαίδευσης που επιχειρούνται και στο βιβλίο του Coombs αλλά βασικά στην Έκθεση Faure, δεν είναι θεωρητική κατασκευή, αλλά προκύπτει από την εμπειρική παρατήρηση πως ο εκπαιδευτικός θεσμός πολιορκείται και μάλιστα με άνισους όρους από άλλους θεσμούς μάθησης (όπως λ.χ. τα μέσα μαζικής επικοινωνίας ή τα μέσα ευρείας διάθεσης πληροφοριών).

Ως προς το πρώτο στοιχείο θεωρούμε ότι είναι αναγκαία μια περισσότερο εντατική θεωρητική επεξεργασία και αξιοποίηση δεδομένων, προκειμένου να εντοπίσουμε τους λόγους για τους οποίους ο εκπαιδευτικός θεσμός αδυνατεί (;) να ανταποκριθεί στον ρόλο του. Στο σημείο αυτό θα βασιστούμε στη θεωρητική πρόταση της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995, σ. 366), η οποία εκκινώντας από την αρχή της αντιστοιχίας των Bowles & Gintis διατυπώνει τη θέση πως το εκπαιδευτικό σύστημα υπό την πίεση της κοινωνικής ζήτησης για περισσότερη εκπαίδευση διευρύνεται. Η βασική έκφραση αυτής της διεύρυνσης είναι η τάση μαζικής φοίτησης στη βαθμίδα για την οποία εκφράζεται η αυξημένη κοινωνική ζήτηση, με αποτέλεσμα αυτή η συγκεκριμένη βαθμίδα να χάνει τη σημασία της για την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (κατά τη μαρξιστική προσέγγιση) ή για την κοινωνική κινητικότητα (για τη δομολειτουργική προσέγγιση), να διακρίνεται από μια έντονη τάση ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και πλέον ο ρόλος της αναπαραγωγής να μετατίθεται στην επόμενη βαθμίδα. Με άλλους όρους, το εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει τη «φυγοκέντρηση», ανάμεσα σε αυτούς που θα κριθούν «άξιοι» για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα και για τη διεκδίκηση υψηλότερων θέσεων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και στην κοινωνική ιεραρχία, από εκείνες που είχαν προδιαγραφεί για αυτούς με βάση την καταγωγή και την ταξική τους θέση. Βασικό

εργαλείο για την επίτευξη των στόχων αυτής της διαδικασίας «διαχωρισμού» είναι τα πιστοποιητικά της τυπικής εκπαίδευσης. Κατά την προσέγγιση του Collins (κατά βάση βεμπεριανής αφορμής), στο βιβλίο του *The Credential Society* (1979), τα πιστοποιητικά αυτά έχουν τον ρόλο διαπιστευτηρίων που όμως λειτουργούν για να *περιορίσουν* την προσφορά υποψηφίων για προσοδοφόρες ή ελκυστικές θέσεις εργασίας. Οι θέσεις αυτές μονοπωλούνται από τους κατόχους των κατάλληλων διαπιστευτηρίων, τα οποία εντέλει λειτουργούν ως φραγμοί ανακοπής και αποκλεισμού (*exclusionary closures*) για όλους τους υπόλοιπους εκτός των κατόχων τους.

Η παραπάνω κατάσταση φαίνεται να διαταράσσεται σταδιακά, κυρίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, και οι πρώτες αλλαγές είναι ορατές για τις ανεπτυγμένες δυτικές κοινωνίες ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Bowles & Gintis στο βιβλίο τους *Schooling in Capitalist America* (1976, σ. 4): «το εκπαιδευτικό σύστημα παρείχε μια αξιοθαύμαστη βαθμίδα ασφαλείας για την κουζίνα της οικονομικής πίεσης...αλλά από το τέλος της δεκαετίας του 1950, το εκπαιδευτικό σύστημα έφτασε στα όρια του». Η αύξηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, ένα διαρκές αίτημα των προοδευτικών δυνάμεων κάθε κοινωνίας, επιφέρει εντέλει τη σταδιακή αλλά διαρκώς εντεινόμενη ακύρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, ο πληθωρισμός των πιστοποιητικών αχρηστεύει σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο τους ως διαπιστευτηρίων για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα, αφού η δομή και η διάρθρωση της απασχόλησης δεν ακολούθησαν τις μεταβολές στη διάρθρωση του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών. Αναλύοντας τις τάσεις μαζικοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρούμε ότι *μπορούμε να αποκαλέσουμε τον εικοστό αιώνα «Χρυσό Αιώνα της Εκπαίδευσης»*. Περιοριζόμαστε εδώ να αναφέρουμε ορισμένα δεδομένα από τη βάση δεδομένων Our World in Data: (α) οι αναλφάβητοι στις αρχές του προηγούμενου αιώνα ανέρχονταν στο 78,6% του πληθυσμού, ενώ στο τέλος του στο 18,1%, (β) τα τελευταία 65 χρόνια ο παγκόσμιος δείκτης αλφαριθμητισμού αυξανόταν κατά 4% κάθε 5 χρόνια, (γ) οι δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό για το ΑΕΠ για τη Μ. Βρετανία ήταν 1,10% το 1913, 5,60% το 1980 και 5,4% το 2022 (παρά τη νεοφιλελεύθερη στροφή της δεκαετίας του 1980) – αντίστοιχα στη χώρα μας ήταν 1,55% το 1970 και 3,96% το 2005, (δ) το 1900 τα ποσοστά φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 45% για την Ελλάδα, 7% για την Ινδία και 1,4% για την Κίνα – σήμερα και για τις τρεις χώρες αναφέρεται καθολική ή σχεδόν καθολική φοίτηση.

Ιδιαίτερως σημαντική είναι η ανατροπή στα ποσοστά φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα αρκεστούμε στην περίπτωση της Ελλάδας, που υιοθέτησε πολιτικές αυξημένης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά αργά, σε σχέση με άλλες δυτικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, το 1970 το ποσοστό των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανερχόταν σε 3,73% ενώ το 2010 ήταν 22,5%, είχε δηλαδή εξαπλασιαστεί. Με βάση τα σχετικά στατιστικά στοιχεία για τη χώρα μας μέσα σε διάστημα εξήντα ετών (1961-2021) έχει δεκαπλασιαστεί το ποσοστό του πληθυσμού που φοιτά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, η διαρκής μετατόπιση της κρίσιμης βαθμίδας για τη

φυγοκέντριση, στην οποία αναφερθήκαμε, έχει όντως ξεπεράσει τα όρια της. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να διαδραματίσει αυτόν τον ρόλο, αλλά ταυτόχρονα δεν υπάρχει και επόμενη βαθμίδα – επομένως συνολικά η εκπαίδευση, ακριβέστερα η τυπική εκπαίδευση, δεν επαρκεί για την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος – ενώ τα αναλυτικά εργαλεία που εδράζονται στις παραδοσιακές αναλύσεις αποτυγχάνουν να ερμηνεύσουν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση και στη σύνδεσή της με την κοινωνία και την οικονομία. Η ιδέα περί μιας συνολικής θεώρησης όλων των μορφών της εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) είναι πλέον αναγκαία και αυτό είναι κάτι που έχει γίνει αντιληπτό σε ένα μέρος της επιστημονικής κοινότητας ήδη από το αρχές του 1970 (βλ. και Έκθεση Faure). Οι κατά Κυλη «ανωμαλίες» είναι αυτές που περιγράψαμε αμέσως πριν και η θέση που διατυπώνουμε εδώ, είναι πως από το 1970 έχουμε την ανάδυση ενός νέου παραδείγματος που εστιάζει στη *μάθηση* και όχι στην *εκπαίδευση* και που βασίζεται στην έννοια του *συνεχούς* και όχι των *διακριτών* εκπαιδευτικών σταδίων και θεσμικών χώρων.

3.2 Διστάσεις και χαρακτηριστικά

Σε αυτή την υποενότητα θα επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά και τις διστάσεις του παραδείγματος που αναλύσαμε στις προηγούμενες παραγράφους, προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε ορισμένες εναλλακτικές οπτικές, σε σχέση με τις παραδοσιακές ή τις επικρατούσες. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει η επικέντρωση του παραδείγματος είναι κυρίως στη μάθηση και όχι αποκλειστικά στην εκπαίδευση, όμως για να είμαστε περισσότερο ακριβείς σημειώνουμε ότι στο πλαίσιο αυτού το παραδείγματος απλώς η έννοια της εκπαίδευσης δεν ταυτίζεται με το σχολείο στην ευρύτερη έννοια του, αλλά παραπέμπει στον θεσμό μέσω του οποίου οι κοινωνίες οργανώνουν τη μάθηση των πολιτών και ο οποίος εδώ αποκτά ένα νέο και περισσότερο διευρυμένο περιεχόμενο. Όταν ο Coombs είχε διατυπώσει τη φερώνυμη τυπολογία του, είχε ασκηθεί η κριτική πως πρόκειται για μια τυπολογία που αναφέρεται στη μάθηση και όχι στην εκπαίδευση, καθώς ο τρίτος τύπος της (άτυπη) δεν μπορούσε να θεωρηθεί εκπαίδευση. Στις μέρες φαίνεται πως έχουμε μια αναδρομική δικαίωση του Coombs, καθώς πολλές μορφές άτυπης εκπαίδευσης τείνουν να εξομοιώνονται με μορφές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Επομένως, οι θεωρήσεις στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος εστιάζουν και πάλι στην εκπαίδευση η οποία όμως δεν ταυτίζεται με το *σχολείο* (υπό την ευρύτερη έννοια του), καθώς στο πλαίσιο του νέου παραδείγματος η έννοια της εκπαίδευσης αποκτά ενδεχομένως νέο περιεχόμενο.

Στην προηγούμενη υποενότητα διατυπώσαμε ορισμένα επιχειρήματα σχετικά με τα όρια του παραδοσιακού τρόπου ερμηνείας των εξελίξεων στην εκπαίδευση, ωστόσο είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι αυτή η θεώρηση *προφανώς και δεν διατυπώνεται εδώ για πρώτη φορά*. Καταρχάς ο πυρήνας των επιχειρημάτων που διατυπώσαμε είναι πως το συνολικό πνεύμα της Έκθεσης της Επιτροπής Faure κινείται ακριβώς προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ και στη διεθνή βιβλιογραφία σποραδικά εντοπίζονται σχετικές αναφορές. Στον ελληνικό χώρο θεωρούμε ότι για πρώτη φορά αναφορές σε μείζονες και θεμελιακές

μεταβολές εντοπίζονται και στους ορισμούς και τις εργασίες του Βεργίδη, από τις οποίες προκύπτει πως θεωρεί την προσέγγιση της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης μια απολύτως διαφορετική προσέγγιση από την παραδοσιακή (βλ. και Βεργίδης, 2001, *passim*). Αλλά και η Καραβάκου (2018, σ. 3) έχει επισημάνει ότι «η διά βίου μάθηση αποτελεί τη αυθεντική μεταμοντέρνα συνθήκη της εκπαίδευσης καθώς έρχεται αντιμέτωπη με τα χαρακτηριστικά της εικόνας του μεταμοντέρνου κόσμου: επιτάχυνση στους ρυθμούς αύξησης της γνώσης, ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογικών μέσων, ανακατατάξεις και ανατροπές στο επαγγελματικό πεδίο... αποτελεί απαραίτητο συστατικό σε κάθε ατζέντα κοινωνικής αλλαγής και σε κάθε σχεδιασμό και νομοθέτημα εκπαιδευτικής πολιτικής».

Παραθέσαμε στην υποενότητα 1.3 έναν ορισμό που είχε δοθεί προ δεκαπέντε ετών (Καραλής, 2008), στον οποίο προδήλως επισημαίνονται τα όσα αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα περί μείζονος μεταβολής στις θεωρητικές προσεγγίσεις για το ρόλο της μάθησης και της εκπαίδευσης, (ηρβλ.: «...παραπέμπει σε μια διαφορετική από τη συμβατική προσέγγιση και οπτική...με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης της έννοια του συνεχούς»). Στον ορισμό αυτόν τονίζεται ότι η έννοια του συνεχούς δεν αφορά απλώς το φαινόμενο της μάθησης και τον θεσμό της εκπαίδευσης, αλλά και το υποκείμενό τους, δηλαδή τον εκπαιδευόμενο πολίτη. Ορισμένα κομβικά στοιχεία αυτής της νέας προσέγγισης, που βασίζεται στην έννοια του συνεχούς, παρατίθενται στη συνέχεια (βλ. αναλυτικά και Καραλής, ο.π.): Πρώτον, ο πολίτης θεωρείται διά βίου μαθητής και όχι αποσπασματικά μαθητής, εργαζόμενος, άνεργος ή συνταξιούχος. Δεύτερον, οι θεσμοί στους οποίους συντελείται εκπαίδευση δεν είναι πλέον διακριτοί και συγκεκριμένοι καθώς υπάρχει διάχυση εκπαιδευτικών λειτουργιών σε διάφορους θεσμούς. Τρίτον, τα αφετηριακά σημεία και οι τερματικοί σταθμοί για τη μάθηση και την εκπαίδευση, απολύτως διακριτά στην παραδοσιακή θεώρηση, εδώ απλώς δεν υφίστανται. Τέταρτον, δεν υφίστανται επίσης και πάγιες διαδρομές για ένα μαθησιακό επίτευγμα, οι διαδρομές είναι πολλές και διαφορετικές. Πέμπτον, δεν υπάρχουν οριστικότητες και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα πλέον δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με το τέλος της συμμετοχής σε κάποιον εκπαιδευτικό θεσμό, ενώ θεωρείται αναγκαία η διάνοιξη διαύλων μεταξύ των διαφόρων υποσυστημάτων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, προκειμένου αυτά να λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία για τον εκπαιδευόμενο πολίτη ενσωματώνοντας και μαθησιακά επιτεύγματα της άτυπης εκπαίδευσης.

Όπως έχουμε υποστηρίξει (Καραλής, 2022, σσ. 43-46), τα τελευταία σαράντα χρόνια παρατηρούμε μια διαρκή πολιορκία του τυπικού από το μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και μια σταδιακή αύξηση του κύρους της μη τυπικής εκπαίδευσης έναντι της τυπικής. Επίσης, κατά την τελευταία εικοσαετία είναι εμφανής η αυξημένη ώσμωση μεταξύ των δύο παραπάνω τύπων αφενός και αφετέρου της άτυπης εκπαίδευσης, μια τάση που εντάθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας και εύλογα αναμένεται όχι απλώς να εγκατασταθεί αλλά και να διευρυνθεί τα επόμενα χρόνια. Για παράδειγμα, ήδη, εντοπίζονται διεθνώς διπλώματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκροτούμενα μόνον από μαθήματα τύπου MOOCs.

Ίσως η περισσότερη ενδιαφέρουσα από τις εξελίξεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα είναι η πιστοποιητική ισχύς της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Αν δεχθούμε ως δεδομένο ότι το σύστημα των πιστοποιητικών φοίτησης έχει αγγίξει τα όριά του, τότε ποια είναι η μορφή των νέων διαπιστευτηρίων; Αν καμιά βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι σε θέση πλέον να λειτουργήσει ως φυγοκεντρικός διαχωριστής, τότε που και πώς μπορεί να γίνει η επιλογή; Είναι μάλλον προφανές ότι η λύση για την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής ή/και την κοινωνική κινητικότητα θα ανατεθεί σε νέα πλέον εργαλεία τα οποία θα αποτυπώνουν τα προσόντα που έχουν αποκτηθεί όχι μόνον σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια (όπως συνέβαινε έως τα μέσα του προηγούμενου αιώνα), αλλά σε οποιοδήποτε σημείο του εκπαιδευτικού συνεχούς και μάλιστα υπό τη διευρυμένη του θεώρηση που περιλαμβάνει και τους τρεις τύπους της τυπολογίας Coombs. Θεωρούμε ότι μόνον υποθέσεις μπορούν να διατυπωθούν για τη μορφή και το βεληνεκές αυτών των εργαλείων, ενώ η σχετική αναζήτηση και οι διαρκείς πειραματισμοί των οργανισμών διαμόρφωσης πολιτικής είναι σε εξέλιξη, όπως για παράδειγμα στην Ευρωπαϊκή Ένωση όπου καταγράφεται ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πιστοποίηση της μάθησης (Παπαδάκης, Μπουζάκης, & Πανδής, 2010). Αν εξετάσουμε υπό αυτό το πρίσμα (και όχι υπό το πρίσμα της παραδοσιακής και συμβατικής θεώρησης) τις πολιτικές για συστήματα πιστοποίησης με βάση τις εκροές, τα πάσης φύσεως συστήματα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, όπως επίσης και τα συστήματα αναγνώρισης της πρότερης μάθησης (APEL – accreditation of prior experiential learning), θα διαπιστώσουμε ότι πρόκειται για εργαλεία μετατροπής σε «ισοδύναμα εκπαίδευσης», δηλαδή για εργαλεία ένταξης στο σύστημα διπλωμάτων και πιστοποιητικών. Μάλλον δεν είναι τυχαίο ότι η ανάπτυξη αυτών των συστημάτων εκκινεί περίπου την ίδια εποχή που το παλαιό παράδειγμα εισέρχεται σε κρίση, σύμφωνα με τη θέση που διατυπώσαμε. Τα παραπάνω εργαλεία μάλλον δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες πιστοποίησης στο πλαίσιο των εξελίξεων που αναφέραμε, όχι για κάποιον άλλον λόγο αλλά γιατί αποδίδουν προνομιακό ρόλο στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που πλέον δεν φαίνεται να ισχύει. Άλλες πολιτικές, όπως αυτή των μικροδιαπιστευτηρίων (microcredentials) μάλλον δεν δίνουν μια ολοκληρωμένη απάντηση στο ζήτημα της πιστοποίησης, αντίθετα ενισχύουν τον πληθωρισμό των πιστοποιητικών. Ο πληθωρισμός των πιστοποιητικών είναι ίσως το βασικότερο πρόβλημα σήμερα, καθώς εισάγει θόρυβο στη βασική χρηστική διάσταση των πιστοποιητικών, δηλαδή στο σήμα (signaling) που υποτίθεται ότι θα ήταν αναγκαίο να «εκπέμψει» η προσφορά εργασίας προς τη ζήτηση. Οι πρόσφατες εξελίξεις στα κείμενα διαμόρφωσης πολιτικής μας οδηγούν ενδεχομένως στα συστήματα αποτύπωσης δεξιοτήτων (ένα παλαιό προϊόν σε νέο περιτύλιγμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κεδράκα: 2022, σ. 143), ως μελλοντικού σηματοδοτικού μηχανισμού προσόντων, στο πλαίσιο του παραδείγματος της διάβιου μάθησης. Αυτό αποτυπώνεται πολύ χαρακτηριστικά στην παρακάτω ανάλυση του Λιντζέρν (2020, σσ. 55-56, οι υπογραμμίσεις δικές μας).

... στις περισσότερες σύγχρονες μελέτες του περιεχομένου των δεξιότητων έχει επικρατήσει μια «συμπεριληπτική» και πολυδιάστατη νοηματοδότηση της δεξιότητας, η οποία απομακρυνόμενη από την αρχική προσέγγιση του όρου, αντιλαμβάνεται τις δεξιότητες ως ένα πολύμορφο σύνολο διαφορετικών, αλλά και αλληλοσυσχετιζόμενων μεταξύ τους, δεξιότητων. Επομένως, η χρήση τη λέξης «δεξιότητα» ... συνοψίζει (κατ' οικονομία, αλλά και σκοπίμως) το σύνολο των γνώσεων, δεξιότητων, στάσεων, ικανοτήτων, αξιών κ.ο.κ. που μεταδίδονται είτε μέσω της τυπικής εκπαιδευτικής σχέσης είτε μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, σε όλο το χωροχρονικό πλαίσιο της ανθρώπινης ζωής.

Θεωρούμε ότι στο πλαίσιο του αναδυόμενου παραδείγματος, πέραν όλων των άλλων χαρακτηριστικών και διαστάσεων που αναδείξαμε, ένα σημαντικό στοιχείο είναι τα συστήματα κατάδειξης δεξιότητων, τα οποία ενδεχομένως να αντικαταστήσουν τα πιστοποιητικά, ακριβώς γιατί όπως τα πιστοποιητικά καταδεικνυαν τα αποτελέσματα και τα προσόντα που προέκυπταν από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα συστήματα δεξιότητων έχουν ως πεδίο τιμών το συνεχές (δηλ. την τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση). Επίσης, άλλες πολιτικές χρηματοδότησης όπως για παράδειγμα οι ατομικοί λογαριασμοί μάθησης (individual learning accounts), διαρκώς και περισσότερο εντάσσονται αφενός στο βεληνεκές των διαμορφωτών πολιτικής και αφετέρου στο πεδίο της κριτικής των ερευνητών (για την Ελλάδα, βλ. Καλογεράκης, Ζάγκος, & Γούλας, 2023). Προφανώς το ζήτημα της πιστοποίησης δεν είναι το μόνο που αποτελεί πεδίο προβληματισμού για τις εξελίξεις που προσδιορίσαμε στην προηγούμενη υποενότητα. Ένα άλλο μείζον θέμα είναι ο ρόλος των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών που αναδεικνύονται σε έναν από τους βασικούς πυλώνες του νέου παραδείγματος, αλλά που όμως δεν συνιστούν τη γενεσιουργό αιτία, όπως σε κάποιες αναλύσεις επισημαίνεται. Όπως είδαμε, οι διεργασίες ανάδυσσης ήταν ήδη παρούσες πολύ πριν την εμφάνιση αυτών των τεχνολογιών, οι οποίες όμως σαφώς και αναδεικνύονται σε ενισχυτικό παράγοντα αυτών των μεταβολών, ενώ ταυτόχρονα επικαθορίζουν και πολλά ποιοτικά τους στοιχεία (λ.χ., ποιότητα και ποσότητα πληροφοριών, επαυξημένη επικοινωνία). Τέλος, θεωρούμε αναγκαίο να επισημάνουμε ότι τα ζητήματα προς τα οποία στρέφεται κατά καιρούς η εκπαιδευτική έρευνα δεν παραμερίζονται στο πλαίσιο του νέου παραδείγματος, όπως ορισμένες φορές αφελώς ή σκοπίμως αναφέρεται στα κείμενα των διαμορφωτών πολιτικής. Για παράδειγμα, σε αρκετά κείμενα η διά βίου μάθηση προσδιορίζεται ως το βασικό εργαλείο για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, όμως τα ερευνητικά δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι αντίθετα δρα ως ενισχυτής των ήδη υφισταμένων και εγκαθιδρυμένων ανισοτήτων (Καραλής, 2021). Γενικότερα οι ανισότητες, στο πλαίσιο αυτής της παραδειγματικής προσέγγισης, σχετίζονται άμεσα με την πρόσβαση σε *όλους τους τύπους μαθησιακών πόρων* και όχι μόνον με την πρόσβαση στο σχολείο, η οποία άλλωστε είναι σχεδόν καθολική στις μέρες μας. Το ίδιο συμβαίνει και με την ερευνητική ατζέντα της Διά Βίου Μάθησης και

Εκπαίδευσης, η οποία δεν περιλαμβάνει οτιδήποτε αφορά τη μάθηση και την εκπαίδευση, ενώ επίσης διαφοροποιείται από την ερευνητική ατζέντα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η ερευνητική ατζέντα της Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης περιλαμβάνει ζητήματα που συνδέονται με την έννοια του συνεχούς είτε αυτά αφορούν τον εκπαιδευτικό θεσμό είτε τον εκπαιδευόμενο πολίτη (για παράδειγμα: δίαυλοι επικοινωνίας εκπαιδευτικών υποσυστημάτων, πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων, το μανθάνον υποκείμενο υπό την έννοια της συνέχειας).

4.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολούθησε την παρουσίαση στο πλαίσιο του «Κύκλου Διαδικτυακών Θεματικών Εργαστηρίων» αναπτύχθηκαν ενδιαφέροντα ζητήματα και προτάσεις που δίνουν τη δυνατότητα να ανοίξουν πολλές επιμέρους συζητήσεις για αυτή καθαυτή τη θέση που διατυπώθηκε (πιθανή ανάδυση μιας νέας παραδειγματικού τύπου συγκρότησης), όσο, και κυρίως, για τις πιθανές διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν. Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης αφενός των απόψεων που κατατέθηκαν και αφετέρου των σχετικών προβληματισμών του συγγραφέα.

Καταρχάς επισημάνθηκε πως σίγουρα σήμερα έχει διευρυνθεί σημαντικά η πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, ωστόσο ένα ερώτημα που τίθεται είναι το κατά πόσον αυτή η αύξηση συνοδεύεται και από αντίστοιχα αποτελέσματα. Πράγματι είναι ένα ερώτημα που διαρκώς τίθεται και επανέρχεται στον δημόσιο αλλά και στον επιστημονικό λόγο υπό την έννοια της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, συχνά σε αντιδιαστολή με μια (πραγματική ή φαντασιακή) αποτελεσματικότητα του κατά το παρελθόν. Για να πραγματευτεί κανείς αυτό το ζήτημα χρειάζεται τουλάχιστον ένα αντίστοιχης διάρκειας και έκτασης Εργαστήριο, αλλά σε μια πρώτη προσέγγιση μπορούμε να πούμε πως τα εκπαιδευτικά υποσυστήματα κρίνονται αποτελεσματικότερα στο παρελθόν ακριβώς γιατί ανταποκρίνονταν σε μια (όχι και τόσο) «κρυφή» ιδιότητά τους - να λειτουργούν ως εργαλεία ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Αυτή η «αποτελεσματικότητα» βασιζόταν κατά κύριο λόγο στην περιορισμένη πρόσβαση του πληθυσμού στις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, επομένως ήταν αποτελεσματικά αφενός για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και αφετέρου για εκείνο το μικρό ποσοστό που συμμετείχε σε αυτές τις ανώτερες βαθμίδες. Μέχρι πριν περίπου έναν αιώνα η «πόληση δεξιότητων», για να χρησιμοποιήσουμε έναν σύγχρονο όρο με διαφορετικό τρόπο, ήταν πολύ ισχυρότερη από σήμερα, με ένα μικρό ποσοστό να αποφοιτά από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού να κινείται στο φάσμα του αναλφαβητισμού. Αυτός είναι και ο λόγος που στο κείμενο αναφέρουμε ότι ο 20ός αιώνας είναι ο «Χρυσός Αιώνας της Εκπαίδευσης». Παράλληλα συζητήθηκε και ένα άλλο θέμα, το κατά πόσον πλέον το σχολείο ή καλύτερα ο εκπαιδευτικός θεσμός στο σύνολό του έχει θέση σε αυτό το συνεχές, αν είναι πλέον κάτι απαραίτητο, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συνεχούς και σε ένα τοπίο πολλαπλάσιων, σε σχέση με το παρελθόν, μαθησιακών ευκαιριών. Η θέση του συγγραφέα είναι πως το σχολείο όχι απλώς εξακολουθεί να είναι απαραίτητο, αλλά είναι ο πλέον ισχυρός πυλώνας της διά βίου μαθησιακής πορείας. Δεν υπάρχει ούτε μια έρευνα τα τελευταία πενήντα χρόνια που να μην καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η φοίτηση στην τυπική εκπαίδευση είναι ο ασφαλέστερος δρόμος για αυξημένη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προφανώς η προσφορά πολλαπλάσιων εκπαιδευτικών διαδρομών σε σχέση με το άμεσο παρελθόν έχει οδηγήσει στο να ατονήσει το ενδιαφέρον για τη σχολική αποτυχία (αφού αυτή θεωρείται επανορθώσιμη μελλοντικά), όμως και πάλι δεν υπάρχουν αξιόπιστες έρευνες που να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ελλείψεις από τη φοίτηση στην τυπική εκπαίδευση έχουν μικρή επίδραση στην περαιτέρω μαθησιακή πορεία. Επο-

μένως, η ένταξη στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ποιοτική εκπαίδευση είναι *sine qua non* προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του διά βίου μαθητή (lifelong learner). Αρκεί να αναφέρουμε ότι για περισσότερα από είκοσι χρόνια οι δύο βασικοί δείκτες που χρησιμοποιούνται για την αποτίμηση της επιτυχίας των πολιτικών διά βίου μάθησης είναι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων ως επιτελεστικός δείκτης και η ένταξη στην προσχολική αγωγή ως προγνωστικός.

Η σύνδεση των επαγγελματικών δικαιωμάτων με τα πιστοποιητικά ή τα συστήματα κατάδειξης δεξιοτήτων/προσόντων τέθηκε ως ένα ζήτημα που συνδέεται άμεσα με το περιεχόμενο της εισήγησης. Διατυπώθηκε ο προβληματισμός ότι ο κατακερματισμός σε δέσμες ή σύνολα δεξιοτήτων (είναι πιθανόν να) συνεισφέρει και στην κατάτμηση των επαγγελματιών σε απλά σύνολα επιτελούμενων εργασιών. Πράγματι, με την αποκλειστική χρήση των πιστοποιητικών η διαδικασία «αναγνώρισης» ήταν ευχερέστερη και, συνήθως, αυτόματη. Όμως, αυτή είναι η «θετική» όψη των πιστοποιητικών και θεωρούμε αναγκαίο να επαναφέρουμε στη συζήτηση τη θέση του Collins στην οποία αναφερθήκαμε στην εισήγηση, ότι δηλαδή τα πιστοποιητικά δεν είναι μόνον «σήματα» προς την πλευρά της ζήτησης εργασίας, είναι ταυτόχρονα μηνύματα και προς την προσφορά για μη διεκδίκηση θέσεων εργασίας που απαιτούν υψηλότερο πιστοποιητικό από το διαθέσιμο του υποψήφιου εργαζόμενου – λειτουργώντας στην πράξη ως φραγμοί αποκλεισμού. Παράλληλα τέθηκε και το θέμα της αναγνώρισης της πρότερης μάθησης, ιδιαίτερα εκείνης που αποκτάται κατά την εργασία. Η αναγνώριση της πρότερης μάθησης προφανώς και κλονίζει το σύστημα πιστοποιητικών, αλλά είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως την αναγνώριση αυτή επιδιώκουν κυρίως οι εργαζόμενοι χαμηλών προσόντων ως αντιστάθμισμα στην έλλειψη πιστοποιητικών. Αν και έχουμε ανάγκη περισσότερων εμπειρικών ενδείξεων/αποδείξεων και άρα αναλύσεων σε βάθος χρόνου, σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ότι η συζήτηση που αφορά την αξία των όποιων συστημάτων κατάδειξης δεξιοτήτων/προσόντων δεν έχει ευνοϊκές ή ιδεατές λύσεις για τον κόσμο της εργασίας, αν δεν γίνει με τους όρους που αυτός (πρέπει να) θέτει στο πεδίο των διεκδικήσεων.

Ένα άλλο ζήτημα που τέθηκε στη συζήτηση ήταν αυτό των ψηφιακών τεχνολογιών μάθησης και της έκτασης που αυτές διαφοροποιούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Κατά την άποψη του συγγραφέα όχι απλώς διαφοροποιούν το περιεχόμενο της τυπικής εκπαίδευσης αλλά επηρεάζουν την πορεία του διά βίου μαθητή. Κάτι το οποίο δεν είχαμε βιώσει ποτέ στο παρελθόν, τουλάχιστον στην έκταση που το βιώνουμε τώρα, είναι η διαφοροποίηση του ατόμου όταν είναι ή δεν είναι σε σύνδεση με το διαδίκτυο και τον πλούτο των πληροφοριών του. Πολλές εργασίες που κάποιος εκτελεί με τη βοήθεια ενός κινητού τηλεφώνου δεν είναι σε θέση να τις εκτελέσει χωρίς αυτό. Επίσης, έως πριν μισό ή έναν αιώνα, η φοίτηση στην τυπική εκπαίδευση (δηλαδή για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού η αποφοίτηση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) είχε ως βασικά μαθησιακά αποτελέσματα τη χρήση του γραπτού δικτύου επικοινωνίας και την εκτέλεση απλών αριθμητικών υπολογισμών. Ο απόφοιτος του δημοτικού σχολείου ήταν σε θέση να γράψει ορθογραφημένα ένα κείμενο

και να εκτελέσει αριθμητικές πράξεις και σχετικά απλούς υπολογισμούς. Σήμερα αυτά τα δύο «μαθησιακά αποτελέσματα» έχουν αξία *μόνον ως διαδικασία εκμάθησης και όχι ως δέσμες δεξιοτήτων*, αφού και τα δύο επιτελούνται πολύ καλύτερα με ένα κινητό τηλέφωνο ή έναν επεξεργαστή κειμένου. Πρόκειται όχι απλώς για αλλαγές, αλλά για ανατροπές που προφανώς και διαφοροποιούν και το περιεχόμενο αλλά και τον ρόλο της εκπαίδευσης.

Για την ανάλυση των πολιτικών τονίστηκε ότι είναι ανάγκη να δούμε και τα αποτελέσματα στην πράξη. Πράγματι, αλλά και αυτό θα απαιτούσε όχι ένα ακόμη Εργαστήριο αλλά ίσως τη συγγραφή πολλών βιβλίων. Η μελέτη του λόγου και των κειμένων πολιτικής των αποκαλούμενων και “Big Four” (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα και UNESCO, βλ. και Lee, 2022, σ. 692) είναι σε κάθε περίπτωση σημαντική για οποιαδήποτε ανάλυση ακριβώς γιατί σε αρκετές περιπτώσεις, ακόμη και στην επιστημονική βιβλιογραφία, προσλαμβάνονται και αναλύονται επιφανειακά και, κυρίως, απλουστευτικά. Ούτε οι πολιτικές των Big Four είναι ενιαίες και με διαχρονική συνοχή, αλλά ούτε και τα αποτελέσματα τους είναι πάντοτε σύστοιχα των προθέσεων τους. Για μια συστηματική ανάλυση όλων των παραπάνω απαιτούνται περιοδολογήσεις, όχι ενιαίες αλλά ανά φορέα, και διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών. Σε αυτή την εργασία επιχειρήσαμε απλώς να διερευνήσουμε χρήσεις όρων σε συνάρτηση με τις κατά περιόδους πολιτικές. Τέλος, ένα ακόμη θέμα που τέθηκε ήταν αν η έννοια της συνέχειας ή του συνεχούς (ειδικά ως προς το μαθησιακό φαινόμενο) συγκροτείται και ενόψει των πιθανών αποτυχιών ή στρεβλών αποτελεσμάτων στη μάθηση, όπως για παράδειγμα η μη μάθηση ή η απομάθηση. Προφανώς και η παρατήρηση αυτή είναι απολύτως έγκυρη, η εννοιολόγηση της συνέχειας εδώ δεν παραπέμπει κατ’ ανάγκην σε μια αδιάκοπη και ανοδική πορεία προόδου, αλλά σε μια διαδοχή και αλληλοχουσία η οποία έχει μια εσωτερική συνοχή που μπορεί να περιλαμβάνει και αποτυχίες αλλά και ασυνέχειες υπό την ευρεία έννοια τους.

5.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε αρχικά να ανιχνεύσουμε την προέλευση των όρων που σχετίζονται με την ιδέα της διά βίου μάθησης, να αποτυπώσουμε τις πρώτες εκφάνσεις αυτής της ιδέας σε διάφορους πολιτισμούς, αλλά και να διερευνήσουμε τη σταδιακή αύξηση της εμφάνισης αυτών των όρων στον δημόσιο λόγο και την επιστημονική βιβλιογραφία. Επιστρέφοντας στο ερώτημα της πρώτης υποενότητας («παλιό κρασί σε καινούργιους ασκούς;»), θεωρούμε ότι η απάντηση είναι αρνητική. Πράγματι, η ιδέα ότι ο άνθρωπος μαθαίνει καθόλη τη διάρκεια του βίου είναι πολύ παλιά, αλλά οι καινούργιοι ασκοί περιέχουν και νέο κρασί. Αυτό επιχειρήσαμε να διατυπώσουμε ως θέση και να το τεκμηριώσουμε στον βαθμό που τα πραγματολογικά δεδομένα μας το επιτρέπουν σήμερα.

Η ανάδυση ενός νέου παραδείγματος, ή σε κάθε περίπτωση μιας περισσότερο διευρυμένης θεώρησης του φαινομένου της μάθησης και μιας ριζικά διαφορετικής θέσμισης της εκπαίδευσης, είναι κάτι που κατά την αντίληψή μας είναι πλέον περισσότερο από ορατό. Ενόσω στο πλαίσιο του παλαιού παραδείγματος αδυνατούμε να δώσουμε επαρκείς απαντήσεις, με αποτέλεσμα να καθίστανται αναγκαίες διάφορες διανοητικές ευκολίες για την ερμηνεία νεοεμφανιζόμενων προβλημάτων (όπως: κρίση της εκπαίδευσης, πτώση της αξίας των πτυχίων, αναντιστοιχία προσόντων), στο πλαίσιο του αναδυόμενου παραδείγματος είναι αναγκαίο να αποκαλύψουμε τα νέα εργαλεία ανάλυσης (όπως για παράδειγμα το αν οι δεξιότητες είναι το νέο «νόμισμα» κατάδειξης προσόντων, ή με ποιους όρους μπορεί να αποτυπωθούν δίκαια τα προσόντα που αποκτήθηκαν σε διάφορες καταστάσεις πέραν της τυπικής φοίτησης). Το βέβαιο είναι ότι τα παλιά ζητήματα θα εξακολουθήσουν να υφίστανται ως προκλήσεις προς διερεύνηση και στο πλαίσιο ενός άλλου (αλλά και κάθε) παραδείγματος, ακριβώς γιατί η εκπαίδευση δεν είναι ένας άχρονος και αναλλοίωτος θεσμός αλλά μια αντανάκλαση των κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων. Με άλλους όρους τα αιτήματα για μετάβαση από την ισότητα των ευκαιριών στην ισότητα των δυνατοτήτων και η ανίχνευση των προϋποθέσεων για μια εκπαίδευση χειραφέτησης έναντι μιας εκπαίδευσης χειραγώγησης θα είναι όχι απλώς παρόντα, αλλά στις νέες συνθήκες περισσότερο κρίσιμα από ποτέ.

6.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aune, B. (2011). Παράδειγμα [paradigm] (μτφ. Α. Καρίτζης). Στο R. Audi, Σ. Βιρβιδάκης, & Γ. Ξηροπαίδης (επιμ. αγγλικής και ελληνικής έκδοσης), *Το Φιλοσοφικό Λεξικό του Cambridge*, (885). Αθήνα: Κέδρος.
- Βεργίδης, Δ., (2001). Διά Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική – Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)*, (127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2002). Παρέμβαση στη Σύνθεση της Συνδιάσκεψης. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (243-245)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Basharat, T., Iqbal, H. M., & Bibi, F. (2011). The Confucius Philosophy and Islamic Teachings of Lifelong Learning: Implications for Professional Development of Teachers, *Bulletin of Education and Research*, 33(1), 31-46.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, 5(3), 169-180.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Γιώτη, Λ. (2018). *Η διαμόρφωση του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: πολιτικές, παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Celatus (1847). *The Modern Theme of Education, the People's Right and a Nation's Glory: Being the Substance of a Lecture on the British System*. London: John Johnstone.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Colbu, S. (2014). Christian education – between schooling, adult education and lifelong learning, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 142, 279-284.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Columbia University Press.
- Confucius (1993). *The Analects*. Oxford: Oxford University Press.

- Davies, P. (2003). Widening Participation and the European Union: direct action – indirect policy? *European Journal of Lifelong Education*, 38(1), 99-116.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and Education* (reprint). London: Macmillan.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης. COM (2018) 24 final – 2018/0008 (NLE).
- Faure, E. (ed.) (1972). *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2001). Lifelong Education, *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.
- Fourastie, J. (1979). *Les Trente Glorieuses de 1946 à 1975*. Paris: Fayard.
- Gass, J. R. (1973). Recurrent Education – A Solution to the Educational Crisis?, *The OECD Observer*, 64, 4-7.
- Janne, H. (1973). *For a Community policy on education*. Commission of the European Communities.
- Hasan, M. (2017). The concept of lifelong learning in Islam, *Ar-Raniry, International Journal of Islamic Studies*, 4(2), 257-272.
- Henschke, J. A. (2014). An International Perspective on Reorienting Traditional Higher Education Institutions toward Lifelong Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 142, 36-46.
- Hodgson, A. (2000). *Policies, politics, and the future of lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Hutchins, R. M. (1968). *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ignatovich, E. (2020). Mapping the pre-global history of lifelong learning with Google Books: 1839-1959, *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 445-464.
- Ignatovich, E., & Walker, J. (2022). The Faure report and the Western and Soviet concepts of lifelong education, *International Review of Education*, 68, 747-771.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Marion Boyars.
- Johnson, I. (2002). The application of Buddhist principles to lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 21(2), 99-114.

- Καλογεράκης, Π., Ζάγκος, Χ., & Γούλας, Χ. (2023). *Διά Βίου Μάθηση, Δεξιότητες και Ατομικοί Λογαριασμοί: Πλαιοσιώσεις και Οριοθετήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραβάκου, Β. (2018). Εισαγωγή. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), *Η Φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη διά βίου μάθηση* (1-32). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καραλής, Θ. (2008). *Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης*. Στο Σ. Μπάλλιας (επιμ.) *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (123-150). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (529-544). Αθήνα: Gutenberg.
- Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2022). Από τη συνθήκη της πανδημίας στη μεταπανδημική εποχή: διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση. Στο Π. Λιντζέρης, & Δ. Βαλάση (επιμ.), *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές* (23-56). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κεδράκα, Κ. (2022). *Δεξιότητες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας: ένα παλιό προϊόν σε καινούργιο περιτύλιγμα (?)*. Στο Π. Λιντζέρης, & Δ. Βαλάση (επιμ.), *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές* (143-170). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόκκος, Α. και συν. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong Education in Greece: Recent Developments and Current Trends, *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Λιντζέρης, Π. (2020). *Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μια συνθετική τυπολογία των δεξιοτήτων για την εργασία (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Lakatos, I. (1986). *Μεθοδολογία των προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας* (μτφ.: Α. Μεταξόπουλος). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Lee, M., Thayer, T., & Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: an institutional learning perspective, *Comparative Education*, 44(4), 445-463.
- Lee, M. (2022). Revisiting the Faure report: Contemporary legacy and challenged legitimacy, *International Review of Education*, 68, 691-707.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Lynn, M. L. (2006). Lifelong Learning in Christian Vocation: Being Equipped for Every Good Work, *The Journal of Biblical Integration in Business*, 11(3), 163-185.
- MacPherson, S. (1996). The adulthood of Buddhahood: Buddhism, lifelong learning and the education of desire, *International Journal of Lifelong Education*, 15(6), 455-470.
- Ministry of Reconstruction of Great Britain, Adult Education Committee (1919). *Final Report*. London: His Majesty Stationary Office.
- Muñoz, R. (2015) European education policy: A historical and critical approach to understanding the impact of neoliberalism in Europe, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 19-42.
- OECD (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Qi., Sun. (2008). Confucian educational philosophy and its implication for lifelong learning and lifelong education, *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), 559-578.
- Παπαδάκης, Ν., Μπουζάκης, Σ., & Πανδής, Π. (2010). Διαστάσεις και προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη Διά Βίου Μάθηση πριν και μετά το 2010. Στο Ν. Παπαδάκης, & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά Εργασίας, Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση & Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές* (243-272). Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Διόνικος.

- Τσάφου, Κ. (2019). Διερεύνηση της εξέλιξης των βιβλιογραφικών αναφορών για όρους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (1955-2015). Πτυχιακή εργασία (επιβλέπων: Θ. Καραλής), Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.
- Vidmar, T. (2014). New Dimensions of Understanding of Lifelong Learning from Antiquity to Comenius, *Review of European Studies*, 6(3), 91-101.
- Wain, K. (1987). *Philosophy of Lifelong Education*. London: Croom Helm.
- Yaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement*. London: Cassell.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education (Nairobi General Conference)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999). *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα υπό την Προεδρία του Jacques Delors*. Αθήνα: Gutenberg.



Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

Εμμανουήλ Μπενάκη 71 Α, 106 81, Αθήνα, Τηλ: 210 3327710, Fax: 210 3304452

 INE - ΓΣΕΕ  www.inegsee.gr  info@inegsee.gr



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ISSN: 2732-9879
ISBN: 978-618-5668-69-3