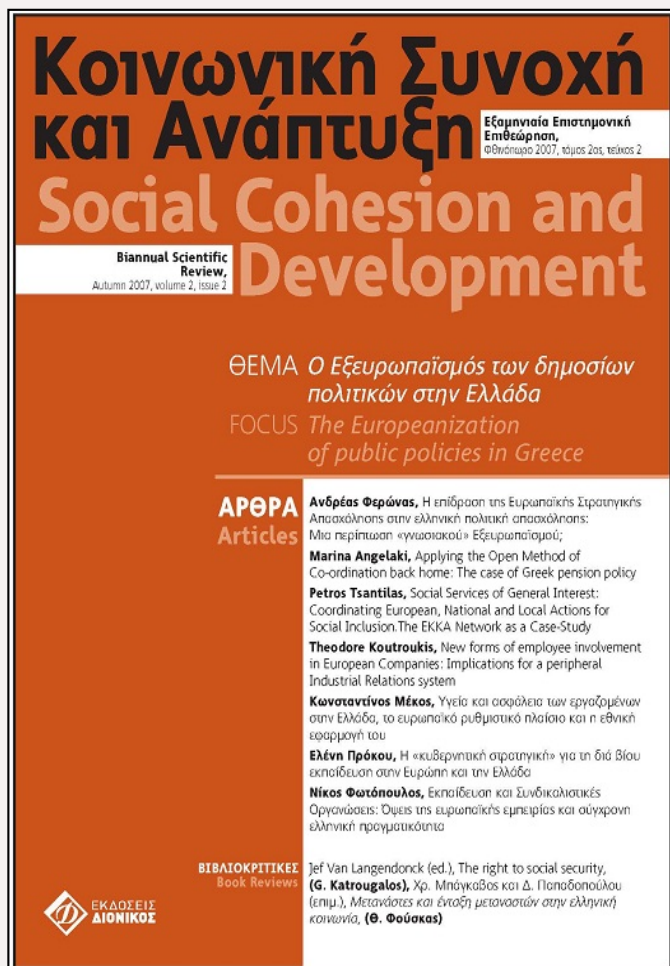


Social Cohesion and Development

Vol. 2, 2007



The “governmental strategy” in lifelong education in Europe and Greece

Πρόκου Ελένη

<https://doi.org/10.12681/scad.9051>

Copyright © 2016 Ελένη Πρόκου



To cite this article:

Πρόκου, (2016). The “governmental strategy” in lifelong education in Europe and Greece. *Social Cohesion and Development*, 2(2), 179-192. doi:<https://doi.org/10.12681/scad.9051>

Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Ελένη Πρόκου, Πάντειο Πανεπιστήμιο

The “governmental strategy” in lifelong education in Europe and Greece

Eleni Prokou, Panteion University

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στις πολιτικές για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα κυριάρχησε η «κυβερνητική στρατηγική». Για τη διαμόρφωση της κοινωνίας της μάθησης, επεκτάθηκε το σύστημα της διά βίου εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα σε μεγάλο βαθμό ιδιωτικοποιήθηκε. Παράλληλα, φάνηκε να αποδίδεται στο άτομο η ευθύνη να συμμετέχει σε προγράμματα διά βίου μάθησης, ώστε να ενταχθεί στην απασχόληση. Οι δύο βασικοί στόχοι ήταν τόσο η οικονομική ανταγωνιστικότητα όσο και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (στην πλειονότητά τους ιδιωτικά) άρχισαν να λαμβάνουν από την κεντρική κυβέρνηση (μέσω ενός επιτελικού σώματος) το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης από την Ε.Ε., για να καταπολεμήσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό που προέρχεται από την ανεργία. Η έμφαση ήταν πια στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, με παράλληλη αποδυνάμωση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Όμως η απομάκρυνση από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική (με τη μορφή τόσο της ιδιωτικοποίησης του συστήματος, όσο και της εξατομίκευσης της ευθύνης) δυσχεραίνει την επίτευξη κοινωνικών στόχων, όπως είναι η κοινωνική ένταξη και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Κοινωνία της μάθησης, διά βίου μάθηση, οικονομική ανταγωνιστικότητα, κοινωνική ένταξη, κυβερνητική στρατηγική, ιδιωτικοποίηση, εξατομίκευση

ABSTRACT

Since the early 1990s lifelong education in Greece has been formulated according to the “governmental strategy”; the lifelong learning system has been expanded and privatized to a significant extent, while responsibility for participation in lifelong learning programmes facilitating entrance in the labor market has been passed on to the individual. The two basic goals for the establishment of the knowledge society relate to the enhancement of economic competitiveness and safeguarding social cohesion. Vocational training centers (mainly private ones) acquired the biggest share of EU funds aimed at combating unemployment induced social exclusion. Focus was put on continuous vocational training with a parallel weakening of the general education provided to adults. The adopted strategy, by moving away from public educational policy (through privatization and individualization) has ultimately hindered the attainment of social goals such as social inclusion and social cohesion.

KEY WORDS: Knowledge society, lifelong learning, economic competitiveness, social inclusion, government strategy, privatization, individualization

1. Εισαγωγή

Στο επίκεντρο της προβληματικής του παρόντος άρθρου είναι οι πολιτικές για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα, με έμφαση στον ρόλο του κράτους. Η περίπτωση της Ελλάδας αντιπροσωπεύει το «κρατικιστικό» μοντέλο διά βίου μάθησης στην Ευρώπη¹, το οποίο παραπέμπει σε ισχυρό κρατικό έλεγχο, σε συμφωνία με την παράδοση ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχετικά ισχυρή ρύθμιση (όσον αφορά τη διακυβέρνηση του συστήματος της διά βίου εκπαίδευσης) υποβοηθήθηκε από τη χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, κυρίως για προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, εντός του πλαισίου της «ημι-περιφερειακής» θέσης² της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Ο σχετικά ισχυρός κρατικός έλεγχος εντοπίστηκε στη διοίκηση των βασικών φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων (της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων). Αν και η αποκέντρωση, αναφορικά με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ήταν εμφανής στους βασικούς φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, οι διαδικασίες ρύθμισης και ελέγχου παρέμειναν αρκετά ισχυρές, με τα Υπουργεία Παιδείας και Απασχόλησης να ασκούν εποπτεία διαμέσου επιτελικών οργάνων. Για παράδειγμα, η αρχική επαγγελματική κατάρτιση τέθηκε υπό την επίβλεψη του ΟΕΕΚ, Νομικού Προσώπου Δημοσίου Δικαίου, που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, ενώ η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση τέθηκε υπό την επίβλεψη του ΕΚΕΠΙΣ, Νομικού Προσώπου Ιδιωτικού Δικαίου, που υπάγεται στο Υπουργείο Απασχόλησης (Prokou, 2008: 136).

Η σχετικά ισχυρή κρατική ρύθμιση στο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, δεν εμπόδισε την τάση ιδιωτικοποίησης και εξατομίκευσης του συστήματος, που παρατηρήθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οπότε και κυριάρχησε η λεγόμενη «κυβερνητική στρατηγική». Η τελευταία συνδέεται με τη διαμόρφωση της κοινωνίας της μάθησης και την επέκταση των μαθησιακών ευκαιριών (όχι όμως πάντα με την επέκταση της δημόσιας παροχής), με ταυτόχρονη απόδοση της ευθύνης στο άτομο να συμμετέχει σε προγράμματα διά βίου μάθησης, ώστε να ενταχθεί στην απασχόληση. Το γενικότερο πλαίσιο της πολιτικής για τη διά βίου μάθηση διαμορφώθηκε στη βάση δύο στόχων: Της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Έτσι λοιπόν, στην περίπτωση της Ελλάδας, ενώ τη δεκαετία του '80 το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων προσφέρονταν από τον δημόσιο τομέα, η κατάσταση άλλαξε δραστικά τη δεκαετία του '90, όταν ιδιωτικά (στην πλειονότητά τους) κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης άρχισαν να προσλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης από την Ε.Ε., για να καταπολεμήσουν κυρίως τον κοινωνικό αποκλεισμό που προέρχεται από την ανεργία. Η έμφαση ήταν πια στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, με παράλληλη αποδυνάμωση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ελληνικό κράτος άρχισε να διαχειρίζεται τα πλαίσια στα οποία οι πολίτες κάνουν τις δικές τους ατομικές επιλογές. Ο ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης (κυρίως του Υπουργείου Απασχόλησης) ήταν να διοχετεύει μέσω ενός ανεξάρτητου οργανισμού, του ΕΚΕΠΙΣ, τους πόρους στους φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Όμως η απομάκρυνση από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική, με τη μορφή τόσο της ιδιωτικοποίησης του συστήματος, όσο και της εξατομίκευσης της ευθύνης, δυσχεραίνει την επίτευξη στόχων όπως είναι η κοινωνική ένταξη και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

2. Η «κυβερνητική στρατηγική» στη διά βίου εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Τάσεις στις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση³ αναδύονται μέσα από την εξέταση των εξελίξεων στο διεθνές και ειδικότερα στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, σε πολλές χώρες της Ευρώπης, οι λόγοι επέκτασης της διά βίου μάθησης ήταν τόσο η οικονομική όσο και η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση. Οι δύο αυτές διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης οδήγησαν τα άτομα σε αναζήτηση περισσότερων ευκαιριών αναβάθμισης των τυπικών τους προσόντων, ενώ ταυτόχρονα οι κυβερνήσεις πίεζαν για αύξηση του μέσου επιπέδου εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού (Πρόκου, 2004: 4-10). Τονίστηκαν εμφατικά η ανταγωνιστικότητα, οι ικανότητες, η αυξημένη πρόσβαση, αλλά και η αναγκαιότητα το εργατικό δυναμικό να συνεχίζει να μαθαίνει, ώστε οι χώρες να διατηρήσουν τη θέση τους στην παγκόσμια οικονομία και οι άνθρωποι το βιοτικό τους επίπεδο (Jarvis, 2000: 347). Η σταδιακή εξέλιξη της κοινωνίας σε οικονομία της γνώσης, κυριαρχούμενη από τη ραγδαίως μεταβαλλόμενη επιστημονική γνώση, συνοδεύτηκε από την έμφαση που αποδόθηκε στη μάθηση σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής⁴. Οι δύο όροι που κυριάρχησαν ήταν η «διά βίου μάθηση» και η «κοινωνία της μάθησης», οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν μάλλον χαλαρά και με ανακρίβεια. Η μάθηση σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής έγινε γνωστή ως διά βίου μάθηση. Όμως, η εργασιακή ζωή και η ζωή η ίδια δεν είναι ταυτόσημες. Συνεπώς, η μάθηση κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής διαφέρει από τη διά βίου μάθηση. Επίσης, η κοινωνία είναι μια αφηρημένη έννοια και συνεπώς δεν μαθαίνει. Τα μέλη της είναι εκείνα που μαθαίνουν. Στην πραγματικότητα, στο πλαίσιο του όρου «κοινωνία της μάθησης», η μάθηση περιγράφει τον τύπο της κοινωνίας στην οποία ζούμε. Στις μέρες μας, ο συγκεκριμένος όρος δεν χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία της ανθρώπινης μάθησης, αλλά αυτή την ευέλικτη και ανοικτή κοινωνία, που είναι ικανή να αποκρίνεται στις αλλαγές οι οποίες καθοδηγούνται από την οικονομία της γνώσης και την αγορά (Jarvis, 2006: 205).

Με τους όρους της αγοράς, η διά βίου μάθηση αντιπροσωπεύει έναν διεθνή δημόσιο λόγο, που δίνει έμφαση στην ευέλικτη προετοιμασία του εργατικού δυναμικού του τριτογενούς κυρίως τομέα της οικονομίας. Αποτελεί έναν δημόσιο λόγο που δεν παρατηρήθηκε ποτέ σε εθνικά συστήματα κεϋνσιανού τύπου, τα οποία απέδιδαν έμφαση στη λειτουργία του κράτους πρόνοιας. Ο σκοπός της διά βίου μάθησης είναι η παραγωγή υποκειμένων που αναβαθμίζουν διαρκώς τις γνώσεις τους, ώστε να προσαρμόζονται σε αναδυόμενες νέες συνθήκες, και που μετακινούνται με ευκολία ανάμεσα σε εταιρείες και χώρες. Η ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού σημαίνει όμως ότι την ευθύνη για την εργασιακή μονιμότητα την έχουν πλέον τα ίδια τα υποκείμενα, ενώ οι εταιρείες απαλλάσσονται των ευθυνών τους για κοινωνικού τύπου αποζημιώσεις, αυξάνοντας έτσι τις ελευθερίες τους στο διεθνές περιβάλλον (Olssen, 2006: 221-222).

Ο νέος λόγος πολιτικής διατείνεται ότι υπάρχει η δυνατότητα προσφοράς νέων και ποικίλων περιβαλλόντων μάθησης, στα οποία το άτομο μπορεί να διαμορφώσει και να αναλάβει το δικό του μαθησιακό μονοπάτι. Το άτομο γίνεται αντιληπτό ως ορθολογικό υποκείμενο, το οποίο μπορεί να κάνει τις επιλογές του σε μια αγορά που λειτουργεί με διαφάνεια. Στο όνομα όμως των ατομικών αναγκών και επιθυμιών, υποβαθμίζεται ο ρόλος των ιδρυμάτων στην παροχή υπηρεσιών, ενώ την ίδια στιγμή η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης / κατάρτισης προϋποθέτει ανακατασκευές των οργανωτικών σχημάτων προς την κατεύθυνση επαρκώς οριοθετημένων θεματικών ενοτήτων, σταθερού περιεχομένου και πιστωτικής αξίας (Olesen, 2006: 243 & 254). Πράγματι, ο λόγος πολιτικής για τη διά βίου μάθηση την προβάλλει ως επέκταση των μαθησιακών ευκαιριών, αλλά όχι πάντα ως επέκταση της δημόσιας παροχής. Η διά βίου μάθηση γίνεται έτσι αντιληπτή ως μια μορφή ιδι-

ωτικοποίησης της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο νεοφιλελεύθερων και προσανατολισμένων στην αγορά επιλογών των εθνών-κρατών όσον αφορά την πολιτική τους για τις δημόσιες υπηρεσίες. Η ρητορική της πολιτικής για τη διά βίου μάθηση τονίζει την αποτυχία (ή την αδυναμία) της δημόσιας εκπαίδευσης να ικανοποιήσει τις μαθησιακές ανάγκες των ανθρώπων και να προαγάγει την πρόσβαση και τις ίσες ευκαιρίες. Μάλιστα, η απόδοση της ευθύνης στο άτομο για την απασχολησιμότητά του σε ένα διεθνώς ανταγωνιστικό περιβάλλον συνάδει με την άποψη περί της αναποτελεσματικότητας των δημόσιων μορφών εκπαίδευσης να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της μετα-βιομηχανικής, μετα-προνοιακής και μετα-μοντέρνας κοινωνίας (Griffin, 2000: 5-8).

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την εμπορευματοποίηση της παροχής και την εξατομίκευση της ευθύνης για μάθηση είναι, βέβαια, η ακύρωση της υποχρέωσης των κρατών στην παροχή κοινωνικής πρόνοιας. Όταν αναλύονται οι πολιτικές για τη διά βίου μάθηση, συχνά τίθεται στην ατζέντα η ασυνέπεια της κυβερνητικής πολιτικής (μακριά ωστόσο από άλλες όψεις πολιτικής, όπως είναι η απασχόληση, η αναδιανομή, η φορολογία κ.λπ.). Στις μέρες μας, υπάρχει μια μεταστροφή από την «κυβερνητική πολιτική» στην «κυβερνητική στρατηγική», που υποδηλώνει ότι η κυβέρνηση εγκαταλείπει τον έλεγχο στα *αποτελέσματα* της πολιτικής και περιορίζεται στην οργάνωση των *μέσων*. Δηλαδή, η κυβέρνηση δημιουργεί τις συνθήκες στις οποίες τα άτομα μπορούν να μεγιστοποιήσουν τη μάθησή τους, με δική τους όμως ευθύνη. Οι συνθήκες αυτές μπορούν να πάρουν τη μορφή διαφόρων κινήτρων (κυρίως οικονομικών), αλλά και τη μορφή πειθούς ή ακόμη και απειλής. Στο πλαίσιο αυτό, η διά βίου μάθηση είναι μέρος της κυβερνητικής στρατηγικής για την ιδιωτικοποίηση του συστήματος κοινωνικής πρόνοιας. Ωστόσο, ο πολιτικός λόγος για τη διά βίου μάθηση είναι επίσης μέρος της κυβερνητικής στρατηγικής για την επίτευξη και άλλων στόχων, πέραν της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, όπως είναι η κοινωνική συνοχή, η κοινωνική ένταξη, η ιδιότητα του πολίτη κ.λπ. Οι πολιτικές για τη διά βίου μάθηση δεν αναφέρονται μόνο σε στόχους όπως είναι η απασχολησιμότητα, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η πιστοποίηση σε θέματα τεχνολογίας και ο παγκόσμιος ανταγωνισμός, αλλά και σε στόχους όπως η κοινωνική ένταξη, η ενεργός συμμετοχή του πολίτη, η ίδια η ποιότητα της ζωής (ό.π.: 3-12).

Μάλιστα, οι υποστηρικτές της διά βίου μάθησης λένε ότι εφόσον στην κοινωνία της μάθησης είναι καθολικό το δικαίωμα στην εκπαίδευση (για τους εκπαιδευόμενους και/ή για τους εκπαιδευτικούς φορείς), προάγονται η οικονομική ανταγωνιστικότητα, η προσωπική ανάπτυξη, η ζωή στην κοινότητα και η κοινωνική συνοχή. Προωθώντας τη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία, η κοινωνία της μάθησης συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση που υπάρχουν εις βάρος των εργαζομένων μερικής απασχόλησης και των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή με περιορισμένα προσόντα. Προς αυτή την κατεύθυνση, τα ιδρύματα δημιουργούν επιτυχή περιβάλλοντα μάθησης, ενώ εμφανίζονται και νέες μορφές δικτύων και συνεργασιών μεταξύ των κυβερνήσεων, των ιδιωτικών ιδρυμάτων και των ατόμων (Green, Wolf and Leney, 1999: 254-255). Μάλιστα, μέσα από τα κείμενα της Ε.Ε. αναδύονται δύο σχέδια πολιτικής για τη διά βίου μάθηση: Η ανταπόκριση στις δυνάμεις του προηγμένου καπιταλισμού και η ανάγκη για τη δημιουργία του Ευρωπαϊού πολίτη. Η Ε.Ε. έχει με συνέπεια υποστηρίξει προγράμματα που στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη (ακόμα και στην προσωπική ολοκλήρωση), με σκοπό τη διασφάλιση της ισορροπίας ανάμεσα στον βασικό στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας και εκείνον της κοινωνικής δικαιοσύνης (Jarvis, 2007: 179-180).

Έτσι, λοιπόν, επικρατεί ένας δημόσιος λόγος που συνδέει τη διά βίου μάθηση με την ιδιότητα του πολίτη, τη δικαιοσύνη, την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική ένταξη. Την ίδια όμως στιγμή, ο ρόλος του κράτους προς την κατεύθυνση της διασφάλισης αυτών των αντικειμένων πολιτικής καταργείται από τις δυνάμεις που διαμορφώνουν το πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Η παγκόσμια κρίση του κράτους πρόνοιας είναι μια κρίση της σοσιαλδημοκρατίας, με επιπτώσεις στις πολιτικές για τη

διά βίου μάθηση. Ο ρόλος του κράτους είναι κρίσιμος στην επίτευξη του σοσιαλδημοκρατικού οράματος για τη διά βίου μάθηση, καθώς στα σοσιαλδημοκρατικά καθεστώτα ή στις κοινωνίες πρόνοιας το κράτος έχει ρόλο αναδιανεμητικό και παρεμβατικό προς όφελος αυτών που δεν ευνοούνται από την παροχή υπηρεσιών, όπως είναι αυτές της εκπαίδευσης. Επιπλέον, πίσω από τον ισχυρισμό ότι η διά βίου μάθηση θα πρέπει να είναι στόχος της κοινωνικής πολιτικής βρίσκεται μια αντίληψη για την εκπαίδευση ότι αποτελεί προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών (Griffin, 2000: 4-10).

Ωστόσο, στις μέρες μας, γινόμαστε μάρτυρες της λεγόμενης «αναδόμησης της ιδιότητας του πολίτη». Πλέον, ο ρόλος του κράτους είναι να διαχειρίζεται τα πλαίσια στα οποία οι πολίτες κάνουν τις δικές τους ατομικές επιλογές, ώστε να προετοιμαστούν για την αυτοδυναμία τους. Η κεντρική λειτουργία της καινούριας εκδοχής της «νεοφιλελεύθερης κοινωνικής μεταρρύθμισης» της διά βίου μάθησης είναι ότι η τελευταία γίνεται ένα σημαντικό μέσο με το οποίο η «κρίση του κράτους πρόνοιας» καθίσταται διαχειρίσιμη και η διαδικασία της θεσμικής αποδόμησης και της πολιτειακής αναδόμησης επιτυγχάνεται. Στο αναδομημένο «μεταπρονοιακό» τοπίο, οι πολίτες μαθαίνουν πώς να γίνουν ένα διαφορετικό είδος πολιτών και η διά βίου μάθηση είναι ακριβώς το να μάθουν να ζουν χωρίς το κράτος πρόνοιας. Αν δεν το μάθουν αυτό με προθυμία, ενθαρρύνονται (ή ακόμη και εξαναγκάζονται) να συμμετέχουν σε διάφορα είδη προγραμμάτων, που «προνοούν» για την ένταξη τους στην εργασία. Μέσω της διά βίου μάθησης, μαθαίνουν πώς να αποτινάξουν την κουλτούρα της εξάρτησης (στην οποία η κοινωνική πρόνοια αντικαθιστούσε την εργασία) και να καταλάβουν ότι η εργασία είναι η απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής πρόνοιας (Martin, 2003: 575-576). Έτσι, λοιπόν, προγράμματα όπως ο εγγραμματισμός των ενηλίκων στη Βρετανία θεωρούνται περισσότερο ως μέσα του κράτους πρόνοιας για την ένταξη στην απασχόληση (*welfare to work*) και την ενδυνάμωση των ατόμων, ώστε να μην εξαρτώνται από το κράτος (Jarvis, 2007: 187).

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η επικρατούσα άποψη για τη μάθηση, πως είναι ένα είδος πολιτισμικής πρακτικής, ένα μοντέλο ζωής των νέων κοινωνικών τάξεων σε μια κοινωνία μετά το κράτος πρόνοιας, απομακρύνει τη διά βίου μάθηση από τη δημόσια σφαίρα πολιτικής. Η ιδέα ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα στην καθημερινή εμπειρία, στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην οικογένεια, στην κοινότητα και στην εργασία απομακρύνει τη διά βίου μάθηση από τη δημόσια εκπαίδευση. Η διά βίου μάθηση μπορεί να είναι αντικείμενο πολιτικής σε σχέση μόνο με *ορισμένες* σημασίες της, εκείνες που αναφέρονται στην επέκταση των ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μόνο αν το νόημα της διά βίου μάθησης ταυτιστεί με την επέκταση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι δυνατόν η διά βίου μάθηση να παραμείνει πολιτική της κυβέρνησης. Επιπλέον, η εξάρτηση της πολιτικής ανάλυσης από την έννοια της κοινωνικής πρόνοιας στρέφει την προσοχή μας στους κοινωνικούς στόχους της διά βίου μάθησης: Της κοινωνικής συνοχής, των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής ένταξης. Όμως, όσο απομακρυνόμαστε από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική και κινούμαστε προς τη διά βίου μάθηση ή την κοινωνία της μάθησης, τόσο δυσκολότερη γίνεται η επίτευξη αυτών των στόχων (Griffin, 2000: 10-13).

3. Η «κυβερνητική στρατηγική» στη διά βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας, θα καταδειχθεί ότι από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα κυριάρχησε η «κυβερνητική στρατηγική», η οποία συνδέεται με τη διαμόρφωση της κοινωνίας της μάθησης και την επέκταση των μαθησιακών ευκαιριών (η οποία δεν συνοδεύεται πάντα με επέκταση της δημόσιας παροχής), ενώ ταυτόχρονα εξατομικεύεται η ευθύνη για μάθηση, με στόχο την ένταξη στην απασχόληση. Και

στην Ελλάδα, οι δύο βασικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν τόσο η οικονομική ανταγωνιστικότητα όσο και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ενώ όμως τη δεκαετία του '80, το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων προσφέρονταν από τον δημόσιο τομέα, η κατάσταση άλλαξε δραστικά τη δεκαετία του '90, όταν κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (στην πλειονότητά τους ιδιωτικά) άρχισαν να προσλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης από την Ε.Ε., για να καταπολεμήσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό που προέρχεται από την ανεργία. Η έμφαση ήταν πια στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, ενώ η γενική εκπαίδευση ενηλίκων αποδυναμώθηκε. Το ελληνικό κράτος άρχισε να διαχειρίζεται τα πλαίσια στα οποία οι πολίτες κάνουν τις δικές τους ατομικές επιλογές. Ο ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης (κυρίως του Υπουργείου Απασχόλησης) ήταν να διοχετεύει μέσω ενός ανεξάρτητου οργανισμού, του ΕΚΕΠΙΣ, τους πόρους στους φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Όμως, παρά την επέκταση της παροχής προγραμμάτων διά βίου μάθησης που εμφανώς έλαβε χώρα στην Ελλάδα, η απομάκρυνση από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική (με τη μορφή τόσο της ιδιωτικοποίησης του συστήματος, όσο και της εξατομίκευσης της ευθύνης) θέτει υπό αμφισβήτηση τους στόχους της κοινωνικής ένταξης και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής.

Κάνοντας μια σύντομη αναδρομή στην κατάσταση που επικρατούσε στο σύστημα της διά βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80, βλέπουμε ότι οι κυριότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων υπάγονταν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Οι ιδιωτικοί φορείς είχαν σχετικά μικρή συμβολή στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι περισσότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων υλοποιούσαν προγράμματα για θεσμικά - νομικά θέματα και θέματα που αφορούσαν στη δημόσια διοίκηση και την Τοπική Αυτοδιοίκηση, στο πλαίσιο των προσπαθειών εκσυγχρονισμού του νομικού και θεσμικού πλαισίου που έγιναν μετά το 1974, με την προοπτική της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Αρκετοί φορείς υλοποιούσαν προγράμματα για την κατάρτιση στελεχών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα στην οργάνωση και διοίκηση, μπροστά στην προοπτική όξυνσης του ανταγωνισμού, που δημιούργησε και την ανάγκη για ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στο μάρκετινγκ και τις δημόσιες/διεθνείς σχέσεις. Οι περισσότεροι από τους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων υλοποιούσαν προγράμματα κατάρτισης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το βασικό εργαλείο για τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης και των επιχειρήσεων. Η οργάνωση αρκετών προγραμμάτων για συνεταιριστικά θέματα οφειλόταν στην πολιτική επιλογή των διαδοχικών κυβερνήσεων της δεκαετίας του '80 για την ανάπτυξη του συνεταιριστικού κινήματος. Ωστόσο, οι μαζικότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων την περίοδο αυτή ήταν η Λαϊκή Επιμόρφωση –η οποία και αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας, με το όνομα Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ)– και το Υπουργείο Γεωργίας. Η ΓΓΛΕ οργάνωνε προγράμματα επιμόρφωσης που κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των ενηλίκων και απευθύνονταν στα λαϊκά στρώματα. Το Υπουργείο Γεωργίας απευθυνόταν στους εργαζομένους του πρωτογενούς τομέα της οικονομίας και, γενικότερα, στους κατοίκους αγροτικών περιοχών. Οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων συγχρηματοδοτήθηκαν από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), από τα Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα ή από άλλα Κοινωνικά Ταμεία και Προγράμματα (Βεργίδης, 2005: 59-65). Η χρηματοδότηση από το ΕΚΤ διοχετεύτηκε κυρίως στη Λαϊκή Επιμόρφωση και στο Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ). Βέβαια, δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης αναλάμβαναν και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) και ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών και Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (ΕΟΜΜΕΧ). Οι δράσεις αυτών των οργανισμών στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης επίσης βασίζονταν σχεδόν αποκλειστικά σε πόρους από το ΕΚΤ. Ωστόσο, οι αλλαγές στους στόχους του

ΕΚΤ, κυρίως σε εκείνους που προέρχονταν από τις μεταρρυθμίσεις στον τρόπο χρηματοδότησης του 1988 και του 1993, προκάλεσαν μια σειρά εξελίξεων στο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Karalis and Vergidis, 2004: 180-181).

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90, οι αλληλοεπικαλύψεις και οι προστριβές μεταξύ των δημόσιων φορέων κατάρτισης, η σπατάλη πόρων (οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από τα Κοινοτικά Ταμεία) και η έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού και συντονισμού των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης οδήγησαν στη ριζική αναδιοργάνωση του συστήματος παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης ενηλίκων και στην εκτενή ιδιωτικοποίησή του⁵. Η αλλαγή των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης ενηλίκων την περίοδο αυτή έθεσε νέα προβλήματα, οδήγησε στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στη ραγδαία εξέλιξη των θεσμών εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθούν στη νέα κατάσταση. Δημιουργήθηκε νέο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο τόνισε και προώθησε μόνο ορισμένες όψεις της διά βίου εκπαίδευσης, με έμφαση στην ανάπτυξη ενός συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης (Βεργίδης, 2005: 66-69).

Το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης που προωθήθηκε είχε ως εξής. Το 1992 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) από το Υπουργείο Παιδείας. Στο δίκτυο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, δηλαδή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας μέσω της οποίας παρέχονται στα άτομα βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε συγκεκριμένες ειδικότητες, με σκοπό την ένταξη στην αγορά εργασίας (Ευστράτογλου, 2004: 3), ο ΟΕΕΚ αποτέλεσε το επιτελικό όργανο που θα ασχολούνταν με την έρευνα, τον συντονισμό και τη θεσμοθέτηση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσω της ίδρυσης του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ). Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του ΕΣΕΕΚ ήταν η ίδρυση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), η τοποθέτηση της επαγγελματικής κατάρτισης εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η αναγνώριση των παρεχόμενων τίτλων σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο. Ο ΟΕΕΚ, ως Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας (το οποίο εγκρίνει όλους τους κανονισμούς που προβλέπονται για τη λειτουργία του), είχε ως σκοπό: α) την οργάνωση και λειτουργία των δημόσιων ΙΕΚ, β) την εποπτεία των ιδιωτικών ΙΕΚ και γ) την πραγματοποίηση των στόχων του ΕΣΕΕΚ. Τα ΙΕΚ, με τη σειρά τους, θα είχαν ως σκοπό την παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συμπληρωματικής, για την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας (Κωτσίκης, 2002: 266-274). Αν και ο ΟΕΕΚ ορίστηκε ως ο επόπτης των ΙΕΚ, οι αρμοδιότητες των τελευταίων θα ασκούνταν χωρίς την προηγούμενη έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών Αρχών, γεγονός που σήμαινε *αποκέντρωση* αποφασιστικών αρμοδιοτήτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 83-85). Τέλος, στην έδρα κάθε περιφέρειας της χώρας λειτούργησε Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή, που απαρτιζόταν από εκπροσώπους των εργοδοτών και των εργαζομένων της περιφέρειας και του ΟΕΕΚ, με κύριο έργο τη διερεύνηση των δεδομένων της αγοράς εργασίας της περιφέρειας και την ιεράρχηση των επαγγελματικών ειδικοτήτων που έπρεπε να λειτουργήσουν στα ΙΕΚ (Κωτσίκης, 2002: 276).

Άμεσα συνδεδεμένη με τα παραπάνω ήταν και η θεσμοθέτηση το 1994 του Συστήματος Διαχείρισης και Παρακολούθησης Ενεργειών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το σύστημα προέβλεπε αφενός ότι τα επιχειρησιακά προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ε.Ε. τα διαχειρίζονται οι αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Εργασίας, αφετέρου ότι το συγκεκριμένο Υπουργείο αναλαμβάνει τη διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής και στρατηγικής για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Βεργίδης, 2005: 74), δηλαδή, την εκπαιδευτική δραστηριότητα μέσω της οποίας παρέχονται στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες που συμπληρώνουν, βελτιώνουν και αναβαθμίζουν αυτές που έχουν αποκτηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, την επαγγελματική εμπειρία ή και από άλλες, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, με σκοπό την ένταξη ή επανένταξη των ατόμων στην απασχόληση, την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανά-

πτυξη (Ευστράτογλου, 2004: 3). Για την υλοποίηση των προγραμμάτων που προκηρύσσονταν από το Υπουργείο Εργασίας προβλέφθηκε η ίδρυση δημόσιων και ιδιωτικών Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) (Βεργίδης, 2005: 74). Έτσι, λοιπόν, στον χώρο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ανέλαβε τον ρόλο της εποπτείας και του σχεδιασμού των πολιτικών μέσω του Εθνικού Συμβουλίου Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΕΣΕΚΑ) (Μάρδας και Βαλκάνος, 2002: 124-126). Καθορίστηκε η άσκηση πολιτικής από το Υπουργείο Εργασίας διαμέσου του Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ). Το ΕΚΕΠΙΣ ιδρύθηκε το 1994, επανιδρύθηκε το 1997 και οι κύριοι σκοποί του, ως επιτελικού οργάνου, ήταν η πιστοποίηση: των ΚΕΚ, των προγραμμάτων των εκπαιδευτών, της παρεχόμενης κατάρτισης, των Κέντρων Παροχής Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών και των στελεχών τους (Μάρδας, 2000: 155-156).

Τα ΚΕΚ, που στην πλειονότητά τους ήταν ιδιωτικά, είχαν ως βασικά αντικείμενα των δραστηριοτήτων τους: μελέτες αναγκών κατάρτισης, έρευνες για τις ανάγκες εκπαίδευσης και ανάγκες ειδικοτήτων στην αγορά εργασίας, σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης προσωπικού και ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης, προγράμματα κατάρτισης ανέργων, αξιοποίηση εθνικών-κοινοτικών προγραμμάτων χρηματοδότησης κ.ά. Με απόφαση του Υπουργού, καθορίστηκαν οι όροι και οι προϋποθέσεις σύστασης των ΚΕΚ, οι κατηγορίες τους, τα κριτήρια πιστοποίησής τους, καθώς και ο τρόπος υποβολής των απαιτούμενων δικαιολογητικών. Με τις παραπάνω πολιτικές έγινε απόπειρα να συνδεθεί η εκπαιδευτική πολιτική στη διά βίου μάθηση με τη γενικότερη πολιτική της απασχόλησης και κατ' επέκταση με την αγορά εργασίας και τις επιχειρήσεις. Για τον σκοπό αυτό, το 1996, ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Παραρτήματα Απασχόλησης (ΠΕΠΑ), καθώς και τα Κέντρα Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΤΕΚ). Το ΕΚΕΠΙΣ ανέλαβε επίσης τη μελέτη και τον προγραμματισμό των αναγκών σε οργανισμούς κατάρτισης σε επίπεδο νομού, περιφέρειας και ολόκληρης της χώρας (Μάρδας και Βαλκάνος, 2002: 146-147). Σε σχέση με την εμβέλεια των φορέων, τα ΚΕΚ διακρίθηκαν σε δύο κατηγορίες: α) τα ΚΕΚ *εθνικής εμβέλειας*, που εκτός από τις εγκαταστάσεις της έδρας τους διέθεταν δύο κατ' ελάχιστο και τέσσερις κατ' ανώτατο όριο πιστοποιημένες δομές σε ισάριθμες διοικητικές περιφέρειες της χώρας, β) τα ΚΕΚ *περιφερειακής εμβέλειας*, που διέθεταν δομές σε μία διοικητική περιφέρεια της χώρας και είχαν δικαίωμα υλοποίησης προγραμμάτων στα όρια αυτής (Καραλής, 1999: 68).

Για την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, ψηφίστηκε το 2003 ειδικός νόμος (Ν. 3191/2003), με τον οποίο δημιουργήθηκε Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαίδευσης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Με το σύστημα αυτό επιχειρήθηκε η ανάπτυξη του συντονισμού των δράσεων κατάρτισης και ενισχύθηκε η προσπάθεια αντιμετώπισης των επικαλύψεων των συναρμόδιων φορέων. Στόχος του συστήματος ήταν οι πολίτες να έχουν τη δυνατότητα να πιστοποιούν τα προσόντα και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, ανεξάρτητα από τον τρόπο και τη διαδρομή που ακολούθησαν για την απόκτησή τους (Βεργίδης, 2004: 59).

Αν και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα ασκείται από έναν μεγάλο αριθμό φορέων που ανήκουν στον δημόσιο, ιδιωτικό και ευρύτερο κοινωνικό τομέα, η Πολιτεία έδωσε από την αρχή έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση που συντελείται με τη βοήθεια του ΕΚΤ (Ευστράτογλου, 2004: 3-4). Τα πιστοποιημένα ΚΕΚ απέκτησαν το δικαίωμα να λαμβάνουν χρηματοδότηση από το ΕΚΤ για συνεχιζόμενη κατάρτιση, με σκοπό να καταπολεμήσουν την ανεργία και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Karalis and Vergidis, 2004: 182). Η εξέλιξη αυτή ήταν συναφής με τους στόχους του ΕΚΤ στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη διά βίου μάθηση. Ο Κανονισμός της ΕΟΚ 2084/93 είχε τροποποιήσει το περιεχόμενο και την εμβέλεια των παρεμβάσεων του ΕΚΤ

προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δικτύων κατάρτισης μεταξύ των κρατών-μελών. Είχε τονίσει τη σκοπιμότητα να εξασφαλιστεί ότι ο στόχος της επαγγελματικής ένταξης ενισχύει την απασχόληση και την επαγγελματική εξειδίκευση μέσω ενεργειών πρόσληψης, παροχής συμβουλών και ανάπτυξης δικτύων κατάρτισης σε ολόκληρη την Κοινότητα. Με τη μεταρρύθμιση των Διαρθρωτικών Ταμείων του 1993, ως στόχος του ΕΚΤ τέθηκε για πρώτη φορά «... η ένταξη των προσώπων που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας...», ενώ διατηρήθηκαν οι βασικοί άξονες παρεμβάσεων που προβλέπονταν με βάση τους έως τότε Κανονισμούς. Η περίοδος χρηματοδότησης από το ΕΚΤ, 1994-1999, ως αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης του 1993, αναγόρευσε το ΕΚΤ σε βασικό πλέον μέσο εφαρμογής της κοινοτικής πολιτικής καταπολέμησης της ανεργίας. Οι ενέργειες επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και το σύνολο των παρεμβάσεων του ΕΚΤ, στόχευαν στην επαγγελματική ένταξη των ανέργων και των απειλούμενων από οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Καραλής, 2003: 8-9).

Έτσι, λοιπόν, η ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα με βάση τις χρηματοδοτήσεις από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) συνεισέφερε στην ενίσχυση της «στρατηγικής της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού», η οποία αφορά στη δημιουργία των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων για την ένταξη συγκεκριμένων πληθυσμών-στόχων (ανέργων, ευπαθών κοινωνικά ομάδων) στον κοινωνικά και οικονομικά ενεργό πληθυσμό. Έχει υποστηριχθεί ότι η απουσία χρηματοδοτήσεων για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν συνδέονται άμεσα με την οικονομική σφαίρα και το επάγγελμα είχε ως αποτέλεσμα το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας, από τη δεκαετία του '90, να καθορίζεται από αυτή τη στρατηγική (Καραλής και Βεργίδης, 2004: 14-16). Εν τέλει, όμως, έγινε σαφές ότι το ΕΣΣΕΕΚΑ αποσκοπούσε – σε συμφωνία με την κοινοτική πολιτική για τη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση – στην απασχολησιμότητα/προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού. Μέσω αυτού του συστήματος, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων φάνηκε να ανταποκρίνεται περισσότερο προς την ανάπτυξη της στρατηγικής της «συμπληρωματικής κατάρτισης» (Βεργίδης, 2004: 60), στην οποία εντάσσονται δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων που στοχεύουν στην κάλυψη των αδυναμιών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι οι ανεπάρκειες της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, η μη ολοκλήρωση της ενδιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η αναντιστοιχία των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (Καραλής και Βεργίδης, 2004: 14). Εώς έναν βαθμό οι δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων αυτής της περιόδου εντάσσονται και στη στρατηγική της «επιστημονικής εξειδίκευσης» του στελεχιακού δυναμικού, σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι δράσεις κατάρτισης του Γ' ΚΠΣ απευθύνονταν εν τέλει κατά κύριο λόγο σε δημοσίους υπαλλήλους και σε ανέργους, στην πλειονότητά τους πτυχιούχους, καθώς και σε φοιτητές/φοιτήτριες με κάρτα ανεργίας από τον ΟΑΕΔ, ενώ ήταν μικρή η συμμετοχή των ευπαθών κοινωνικά ομάδων (Βεργίδης, 2004: 60).

Η έμφαση που αποδόθηκε στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σήμαινε επίσης ότι ήδη από το 1995 ένας μεγάλος αριθμός οργανισμών απέκτησε «προσωρινή πιστοποίηση» για την εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης στο πλαίσιο του ΚΠΣ. Είχε λήξει το καθεστώς χρηματοδότησης συγκεκριμένων δημόσιων οργανισμών, όπως της ΓΓΛΕ, οι δραστηριότητες της οποίας συρρικνώθηκαν. Τα πιστοποιημένα ΚΕΚ υπέβαλαν προτάσεις στο Υπουργείο Εργασίας και η εκχώρηση των προγραμμάτων λάμβανε χώρα μετά από αξιολόγηση από επιτροπές του Υπουργείου. Το σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης βασιζόταν, επομένως, κυρίως σε ιδιωτικούς οργανισμούς κατάρτισης. Αν και συνήθως ήταν ο δημόσιος τομέας που αναλάμβανε τον όγκο των δραστηριοτήτων κατάρτισης, η συμμετοχή του τελευταίου υποχώρησε αισθητά. Η συμμετοχή των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε σταδιακά και το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης είχε να επιδείξει

περιορισμένη δράση στο σύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (αν και είχε ήδη δημιουργήσει 17 ΚΕΚ). Η συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των κοινωνικών σωμάτων και κοινωνικών εταιρών ήταν επίσης περιορισμένη συγκριτικά με αυτή των ιδιωτικών οργανισμών (Karalis and Vergidis, 2004: 181-183).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι αυστηρές και δύσκαμπτες διαδικασίες πιστοποίησης που υιοθέτησε το ΕΚΕΠΙΣ οδήγησαν στην ίδρυση οργανισμών κατάρτισης (τα ΚΕΚ) με υποδομή και τεχνογνωσία υψηλής ποιότητας. Η δυσκολία των δημόσιων οργανισμών (όπως της ΓΓΛΕ) να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερα απαιτητικές προδιαγραφές που έθεσε το ΕΚΕΠΙΣ, μαζί με την απουσία τεχνογνωσίας στην απαίτηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης μέσα σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, οδήγησαν στην ιδιωτικοποίηση του συστήματος της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Η έλλειψη κυβερνητικής πολιτικής προς την κατεύθυνση υποστήριξης των δημόσιων οργανισμών συνέβαλε στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης. Επιπρόσθετα, ο προσανατολισμός των δραστηριοτήτων του συστήματος προς την καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού οδήγησε στη μείωση των δραστηριοτήτων της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. προγράμματα με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, δραστηριότητες αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, προγράμματα εκπαίδευσης για την ενεργό συμμετοχή του πολίτη και προγράμματα σε θέματα πολιτισμού) (Karalis and Vergidis, 2004: 183-184).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στις αρχές της δεκαετίας που διανύουμε, με χρηματοδότηση επίσης από την Ε.Ε., δημιουργήθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) στο πλαίσιο μιας προσπάθειας οργάνωσης από την πλευρά της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) ενός πλέγματος δραστηριοτήτων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, που να απευθύνονται σε νέους και ενήλικους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες και σε ενήλικους που ενδιαφέρονται για κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα. Οι δράσεις των νέων αυτών φορέων προσανατολίστηκαν προς τη συμπληρωματική εκπαίδευση, την αντιμετώπιση του αποκλεισμού και την προσωπική και κοινωνικο-πολιτιστική ανάπτυξη. Η σύγκριση, ωστόσο, του δικτύου της ΓΓΕΕ και του ΙΔΕΚΕ με το ΕΣΣΕΕΚΑ είναι αποκαλυπτική των προτεραιοτήτων της Ε.Ε. και των αρμόδιων Αρχών. Οι διαθέσιμοι πόροι χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων και των ενηλίκων. Αντίθετα, αποδείχθηκαν περιορισμένες οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν για την προσωπική και την κοινωνικο-πολιτιστική ανάπτυξη και τη συμπληρωματική εκπαίδευση των υποεκπαιδευμένων (Βεργίδης, 2004: 65-68).

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, σε πολλές χώρες της Ευρώπης, οι συνθήκες της παγκοσμιοποίησης καθιέρωσαν την κοινωνία της μάθησης ως την ευέλικτη και ανοικτή κοινωνία, η οποία ανταποκρίνεται στις αλλαγές που καθοδηγούνται από την οικονομία της γνώσης και την αγορά. Με τη σειρά της, η διά βίου μάθηση τόνισε την ευέλικτη προετοιμασία του εργατικού δυναμικού (κυρίως του τριτογενούς τομέα της οικονομίας). Ένα εύρος περιβαλλόντων μάθησης θα προσφέρονταν στα άτομα ώστε να κάνουν τις επιλογές τους σύμφωνα με τις διαφαινόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, χωρίς όμως η επέκταση των μαθησιακών ευκαιριών να σημαίνει απαραίτητα και επέκταση της δημόσιας παροχής. Η επικράτηση της λεγόμενης «κυβερνητικής στρατηγικής» σήμαινε ότι οι κυβερνήσεις δημιουργούν τις συνθήκες ώστε τα άτομα να μεγιστοποιήσουν με δική τους ευθύνη τη μάθησή τους. Ο πολιτικός λόγος για τη διά βίου μάθηση αποτέλεσε μέρος της κυβερνητικής στρατηγικής για την επίτευξη των στόχων τόσο της οικονομικής ανταγωνιστικότητας όσο και της κοινωνικής συνοχής/ένταξης. Είναι ένας λόγος που κυριάρχησε σε διεθνές επίπεδο (π.χ. στην ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθη-

ση), αλλά και σε επίπεδο πολιτικών των εθνών-κρατών. Όμως, η σύνδεση της διά βίου μάθησης με κοινωνικούς στόχους λαμβάνει χώρα την ίδια στιγμή που ο ρόλος του κράτους στη διασφάλιση αυτών των στόχων καταργείται από εκείνες τις δυνάμεις (της παγκοσμιοποίησης) που διαμορφώνουν το πλαίσιο της διά βίου μάθησης και που συνδέονται με την κρίση της σοσιαλδημοκρατίας. Στις μέρες μας, το κράτος διαχειρίζεται τα πλαίσια στα οποία οι πολίτες κάνουν τις δικές τους ατομικές επιλογές, συμμετέχοντας σε προγράμματα διά βίου μάθησης, ώστε να ενταχθούν στην απασχόληση και να μην εξαρτώνται πλέον από το κράτος. Η απομάκρυνση, ωστόσο, από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική και η μετακίνηση προς τη διά βίου μάθηση και την κοινωνία της μάθησης δυσχεραίνει την επίτευξη κοινωνικών στόχων, όπως είναι η κοινωνική συνοχή/ένταξη και η ισότητα ευκαιριών.

Οι επιπτώσεις αυτής της πολιτικής διέφεραν από χώρα σε χώρα. Σε χώρες με σχετικά αναπτυγμένη παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, η «κοινωνία της μάθησης» και η «διά βίου μάθηση» εμφανίστηκαν ως απειλή μάλλον παρά ως ικανοποίηση των παλαιών προσδοκιών της «εκπαίδευσης για όλους». Ωστόσο, σε χώρες και περιοχές χωρίς επαρκή παροχή διά βίου εκπαίδευσης, η ανοικτή αγορά προκάλεσε ακόμα και αύξηση της εκπαιδευτικής παροχής (Olesen, 2006: 243-245). Στην περίπτωση της Ελλάδας, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, ήταν καταφανής η αύξηση της παροχής προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης, με έμφαση στη διαμόρφωση ενός συστήματος αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Οι εξελίξεις στις πολιτικές για τη διά βίου εκπαίδευση κατέδειξαν ωστόσο την κυριαρχία της «κυβερνητικής στρατηγικής», η οποία συνδέεται με τη διαμόρφωση της κοινωνίας της μάθησης και την επέκταση των μαθησιακών ευκαιριών (όχι όμως πάντα με την επέκταση της δημόσιας παροχής), αποδίδοντας ταυτόχρονα την ευθύνη στο άτομο να συμμετέχει σε προγράμματα διά βίου μάθησης, ώστε να ενταχθεί στην απασχόληση. Δύο βασικοί στόχοι τέθηκαν: Η οικονομική ανταγωνιστικότητα και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Το ελληνικό κράτος προώθησε τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με τη βοήθεια του ΕΚΤ. Όμως, ενώ τη δεκαετία του '80, το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων προσφέρονταν από τον δημόσιο τομέα, από τη δεκαετία του '90 δημόσιοι οργανισμοί, όπως η ΓΓΛΕ (αργότερα ΓΓΕΕ και σήμερα Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης), δεν μπορούσαν να συναγωνιστούν τα υψηλά οργανωμένα και εξοπλισμένα ιδιωτικά ΚΕΚ, στα οποία κατευθυνόταν πια το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης από την Ε.Ε. Η μείωση των δραστηριοτήτων κατάρτισης από την πλευρά του δημόσιου τομέα οφειλόταν στην έλλειψη κυβερνητικής πολιτικής στήριξης των δημόσιων φορέων. Επίσης, η ενίσχυση και επέκταση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης οδήγησαν στην αποδυνάμωση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι δράσεις της ΓΓΛΕ συρρικνώθηκαν, με μόνο κάποια σημάδια μελλοντικής εξέλιξης με τα σχετικά πρόσφατα ιδρυθέντα ΣΔΕ και ΚΕΕ. Μάλιστα, στον χώρο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τα ΚΕΚ (στην πλειονότητά τους ιδιωτικά) απέκτησαν το δικαίωμα να προσλαμβάνουν χρηματοδότηση από το ΕΚΤ, για να καταπολεμήσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό που προέρχεται από την ανεργία. Το ελληνικό κράτος άρχισε, έτσι, να διαχειρίζεται τα πλαίσια στα οποία οι πολίτες κάνουν τις δικές τους ατομικές επιλογές, ενώ ο ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης ήταν να διοχετεύει μέσω ενός ανεξάρτητου οργανισμού, του ΕΚΕΠΙΣ, τους πόρους στους φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Πράγματι, η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση βοήθησε την ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης θα ανταποκρίνονταν επίσης στην ανάγκη για κοινωνική συνοχή και ένταξη. Ωστόσο, η ιδιωτικοποίηση του συστήματος της διά βίου εκπαίδευσης, μαζί με την εξατομίκευση της ευθύνης για μάθηση (αλλιώς, η απομάκρυνση από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική) θέτουν υπό αμφισβήτηση την επίτευξη στόχων όπως είναι η κοινωνική συνοχή και η κοινωνική ένταξη, καθώς και η ενεργός ιδιότητα του πολίτη. Γόνιμο, προς αυτή την κατεύθυνση, θα ήταν να εξεταστούν σε μελλοντική έρευνα οι λόγοι για τους οποίους αποδείχτηκε τελικά περιορισμένη η συμμετοχή των ευπαθών κοινωνικά ομάδων.

Επιπρόσθετα, στις μέρες μας, θα πρέπει να επανεξεταστούν τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλα μέρη του κόσμου οι στόχοι της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Καθώς η τρέχουσα συναίνεση πολιτικής για τη διά βίου εκπαίδευση μετατρέπει τα βαθιά οικονομικά προβλήματα σε βραχυπρόθεσμα οικονομικά σχέδια, η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να εστιάσει στην κατανόηση της πολιτικής και ιδεολογικής διαδικασίας της κατασκευής της διά βίου μάθησης ως υποκατάστατου πολιτικής και να θέσει το ερώτημα πώς οι πολίτες μπορούν πραγματικά να «διαμορφώνουν» και όχι απλά να «χρησιμοποιούν και να επιλέγουν» (Martin, 2003: 566-567 & 577). Προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια μετατόπιση από το ενδιαφέρον για ποσοτική πρόσκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων προς το ενδιαφέρον για ποιοτικό μετασχηματισμό των υποκειμένων, ο οποίος επιτυγχάνεται με τη σταδιακή εμπάθυνση στις πολιτικές φύσεις τέχνες της δημοκρατικής επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης και μέσα από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της περίσκεψης, της αμφισβήτησης και της συζήτησης. Αυτή η διαδικασία απαιτεί μια θεωρία της μάθησης που να διδάσκει πώς οι εξουσίες διαμορφώνονται, λειτουργούν και διατηρούνται και πώς γίνονται διαπραγματεύσιμες με τρόπο παραγωγικό οι πολιτικές σε θεσμικό και συλλογικό επίπεδο (Olssen, 2006: 225). Εν τέλει, είναι καιρός να επανεξεταστούν οι τέσσερις στόχοι της διά βίου μάθησης που σύμφωνα με τον Jarvis (2004: 9-11) είναι η *απασχολησιμότητα*, η *ενεργός ιδιότητα του πολίτη*, η *κοινωνική ένταξη* και η *προσωπική ολοκλήρωση*. Έτσι, λοιπόν, ο ρόλος της διά βίου εκπαίδευσης για την απασχόληση είναι απαραίτητος όχι μόνο για την κοινωνία της γνώσης, αλλά και για την ίδια την ανθρώπινη κατάσταση (αξιοποίηση ανθρώπινων δυνατοτήτων και δημιουργικότητας). Η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κοινωνίας με μορφωμένους πολίτες, ενεργά μέλη των τοπικών κοινωνιών τους και με δυνατότητα παρέμβασης στις διεργασίες διακυβέρνησης. Η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να υπηρετήσει ουσιαστικά τους κοινωνικά αποκλεισμένους, ώστε να εισχωρήσουν στο σύστημα μέσω της απόκτησης απασχόλησης, ενώ μπορεί να συμβάλει στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω της μόρφωσης σε ποικίλα πεδία νοήματος.

Σημειώσεις

1. Στις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση τρία κύρια μοντέλα εντοπίζονται στην Ευρώπη. Το πρώτο μοντέλο είναι αυτό που βασίζεται στη ζήτηση «εθελοντικής συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων», το οποίο οραματίζεται την κοινωνία της μάθησης ως την ικανοποίηση της ατομικής ζήτησης για νέες ευκαιρίες και ως δίκτυα και συνεργασία κοινωνικών εταίρων, με τη διευκόλυνση των νέων τεχνολογιών και την καθοδήγηση της αγοράς (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο). Ένα δεύτερο μοντέλο είναι το μοντέλο «συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων», το οποίο, αν και αναγνωρίζει τη σημασία της ατομικής ευθύνης και υποστηρίζει την ύπαρξη πολλαπλών φορέων, ποικίλων ενδιαφερομένων και μέγιστης χρήσης των νέων τεχνολογιών μάθησης, τονίζει τους περιορισμούς της αγοράς και τη σπουδαιότητα της ρύθμισης από το κράτος (π.χ. Σουηδία). Τέλος, το «κρατικιστικό» μοντέλο παραμένει σχετικά συγκεντρωτικό και ενιαίο, με τη διαρκή κυριαρχία ενός αρκετά παραδοσιακού εκπαιδευτικού παραδείγματος (π.χ. Ελλάδα) (Green, 2003: 10-17).
2. Τα χαρακτηριστικά της Ελλάδας ως ευρωπαϊκής «ημι-περιφέρειας» μπορούν να συνοψιστούν στον ανεπιτυχή εκσυγχρονισμό της γεωργίας, στην απουσία ισχυρών δεσμών ανάμεσα στον πρωτογενή και δευτερογενή τομέα της οικονομίας και σε ένα αναποτελεσματικό κράτος (λόγω των πελατειακών του χαρακτηριστικών) για την επίτευξη των παραπάνω (Prokou, 2003: 302-304).
3. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί η διαφοροποίηση των όρων «διά βίου εκπαίδευση» και «διά βίου μάθηση». Η «διά βίου εκπαίδευση» παραπέμπει σε κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την

πλευρά των συμμετεχόντων και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής (Jarvis, 2003: 53). Η «διά βίου μάθηση» υποδηλώνει τον απεριόριστο και αέναο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης. Ωστόσο, ο όρος «διά βίου μάθηση» έχει επικρατήσει στις μέρες μας, σε διεθνές επίπεδο, για τρεις βασικούς λόγους: α) αντανακλά την ανάγκη συνεχούς απόκτησης και ανανέωσης γνώσεων που χαρακτηρίζει τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, β) πολλαπλασιάζονται διαρκώς οι ευέλικτες μορφές μάθησης οι οποίες αντικαθιστούν εκείνες που πραγματοποιούνται στους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με συνέπεια να πληθαίνουν τα άτομα που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους ατομικά, στον δικό τους χώρο, χρόνο και ρυθμό, παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, μερικής ή περιοδικής φοίτησης, αυτομόρφωσης κ.ά., γ) τα κράτη, μέσα στις διεθνείς συνθήκες οξύτατου ανταγωνισμού και τάσης μείωσης των δημόσιων δαπανών, χρηματοδοτούν όλο και λιγότερο τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αποδίδοντας την ευθύνη στα άτομα να φροντίσουν τα ίδια για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους (Κόκκος, 2005: 33-34).

4. Ο όρος «κοινωνία της μάθησης» ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον όρο «κοινωνία της γνώσης», σύμφωνα με τον οποίο η παλιά σχέση κεφαλαίου-εργασίας αντικαθίσταται από μια σχέση κεφαλαίου-γνώσης-εργασίας, με την ικανότητα και τις δεξιότητες που βασίζονται στη γνώση να παίζουν έναν όλο και πιο σημαντικό ρόλο (Schuller, Schuetze and Istance, 2002: 4).
5. Χαρακτηριστικά, για την περίοδο 1994-1999, οι Karalis and Vergidis (2004: 183) παραθέτουν τα εξής στοιχεία που αφορούν στον αριθμό των ΚΕΚ στις διάφορες κατηγορίες οργανισμών: τοπικές Αρχές (41), ΝΕΛΕ (17), δημόσιος τομέας (13), ιδιωτικός τομέας (144), πανεπιστήμια (19), κοινωνικοί εταίροι (28). Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την υπεροχή του ιδιωτικού τομέα στην παροχή συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Green A., (2003), «Οι πολλές όψεις της διά βίου μάθησης: Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη» (*The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe*), ανακοίνωση σε συνέδριο με τίτλο: *Ο επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη κατάρτιση*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 16-17 Μαΐου.
- Green A., Wolf A. and Leney T., (1999), *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London: Institute of Education – University of London.
- Griffin C., (2000), 'Lifelong Learning: Policy, Strategy and Culture', working papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning (online), Milton Keynes, UK: Open University. Available from <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning> [accessed: (June 2006)].
- Jarvis P., (2000), 'Globalisation, the Learning Society and Comparative Education', *Comparative Education* 36 (3): 343-355.
- Jarvis P., (2003), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis P., (2004), «Το Νόημα της ισόβιας μάθησης για τη διά βίου εκπαίδευση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 1: 4-11.
- Jarvis P., (2006), 'Beyond the Learning Society: Globalisation and the Moral Imperative for Reflective Social Change', *International Journal of Lifelong Education* 25 (3): 201-211.
- Jarvis P., (2007), *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*, London and New York: Routledge.

- Karalis T. and Vergidis D., (2004), 'Lifelong Education in Greece: Recent Developments and Current Trends', *International Journal of Lifelong Education* 23 (2): 179-189.
- Martin I., (2003), 'Adult Education, Lifelong Learning and Citizenship: Some Ifs and Buts', *International Journal of Lifelong Education* 22 6: 566-579.
- Olesen H.S., (2006), 'Beyond the Abstractions! Adult Education Research from Idealism to Critical Social Science', *International Journal of Lifelong Education* 25 (3): 241-256.
- Olszen M., (2006), 'Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism', *International Journal of Lifelong Education* 25 (3): 213-230.
- Prokou E., (2003), 'International Influences on Educational Policy - With Special Reference to the Technological Sector of Higher Education - in Greece as a European Semi-Periphery', *Compare* 33 (3): 301-313.
- Prokou E., (2008), 'A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: The Cases of the UK, Sweden and Greece', *European Journal of Education: Research, Development and Policies* 43 (1): 123-140.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999), «Λήψη Αποφάσεων στον Χώρο της Εκπαίδευσης», στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος και Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 67-114.
- Βεργίδης Δ., (2004), «Η Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες», στα: *πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 55-72.
- Βεργίδης Δ., (2005), «Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων», στο: Δ. Βεργίδης και Ε. Πρόκου, *Σχεδιασμός, Διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*, τόμ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 13-128.
- Ευστράτογλου Α., (2004), «Η Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα», δημοσιευμένο κείμενο στο <http://www.adulteduc.gr> (προσπελάστηκε τον Οκτώβριο του 2006).
- Καραλής Θ. και Βεργίδης Δ., (2004), «Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 11-16.
- Καραλής Θ., (1999), «Οργάνωση και διαχείριση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων», στο: Δ. Βεργίδης και Θ. Καραλής, *Εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 63-110.
- Καραλής Θ., (2003), «Η Εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα», δημοσιευμένο κείμενο στο <http://www.adulteduc.gr> (προσπελάστηκε τον Οκτώβριο του 2006).
- Καραλής Θ. και Βεργίδης Δ., (2004), «Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 11-16.
- Κόκκος Α., (2005), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωτσίκης Β., (2002), *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Αθήνα: Έλλην.
- Μάρδας Γ., (2000), *Κοινωνική πολιτική, εκπαίδευση και οικονομία: Θεωρία-Διοικητική-εθνικό και διεθνές επίπεδο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάρδας Γ.Δ. και Βαλκάνος Ε.Ι., (2002), *Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία του συστήματος της διά βίου εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πρόκου Ε., (2004), «Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 4-10.