

Ευρωπαϊκές πολιτικές για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση στο ελληνικό συγκείμενο

European policies for (vocational) education and training in the Greek context

Βασιλόπουλος Ανδρέας

Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, andreasv@upatras.gr

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο αναζητά τον σύγχρονο ρόλο και τους στόχους που εξυπηρετεί η μεταφορά των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Τελικά, αυτό που διαφαίνεται είναι πως, στο ελληνικό συγκείμενο, δεν γνωρίζουμε το αποτύπωμά της μεταφοράς των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ για την απασχόληση και την οικονομία ενώ, αντίστοιχα, διαφαίνεται πως έχουν οξυνθεί οι κοινωνικές ανισότητες ως προς την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση στη χώρα μας και, τελικά, επαναδιαμορφώνεται η σχέση μεταξύ κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις Κλειδιά: Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ), Κοινωνική Πολιτική, (Ευρωπαϊκή) Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταφορά Πολιτικής

Abstract

The present paper seeks to explore the contemporary role and the objectives served by the transfer of European LLL policies for (vocational) education and training in Greece. Ultimately, what emerges is that, in the Greek context, we do not know the imprint of European LLL policies on the economy and employment, while, correspondingly, it appears that social inequalities in terms of access to and participation in (vocational) education and training have been exacerbated and, in the end, the relationship between social and education policies is being reshaped.

Key words: Lifelong Learning (LLL), Social Policy, (European) Education Policy, Policy Transfer

1. Εισαγωγή

Γενικά, ο όρος διά βίου μάθηση (ΔΒΜ) αναφέρεται σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής *-from cradle to grave-* και, προφανώς, δεν αποκτάται μόνο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και μέσα από άλλες διαδικασίες μη-τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης (Κόκκος κ.ά., 2021).

Η UNESCO το 1976 διαμόρφωσε, ίσως, τον πιο εμβληματικό ορισμό αναφορικά με την εκπαίδευση στην ενήλικη φάση της ζωής:

κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη

διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Rogers, 2002, σελ. 56).

Το παρόν άρθρο, με βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε, αποτυπώνει την ευρωπαϊκή στοχοθεσία αναφορικά με τη ΔΒΜ και επιδιώκει να αναδείξει τις διαστάσεις που έλαβε η υλοποίησή της στο ελληνικό συγκείμενο. Σχετικά, το βασικό ερώτημα στο οποίο επιχειρεί να απαντήσει είναι αν και σε ποιο βαθμό οι στόχοι των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΜ υλοποιήθηκαν στη χώρα μας. Υπό αυτήν την έννοια, η παρούσα προσπάθεια δεν εισφέρει νέα γνώση στην, εν εξελίξει, συζήτηση για τις υπάρχουσες δομές και τη λειτουργία της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Μάλλον, χρησιμοποιεί τη σχετική πρόσφατη βιβλιογραφική παραγωγή (Δουργκούνας, 2019·Καραλής, 2020· Κόκκος κ.ά., 2021· Νεκτάριος κ.ά., 2022· Πρόκου, 2020· Ρεντίφης, 2019· Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016) υπό μία διαφορετική προοπτική, αυτή της μεταφοράς πολιτικής, ως εργαλείο προκειμένου να απαντήσει στο προηγούμενο ερώτημα. Έτσι, στη συνέχεια του παρόντος, αφού περιγράψουμε αδρά, τους στόχους και τις προτεραιότητες των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΜ, κατά την περίοδο από το 2000 έως σήμερα, θα επικεντρωθούμε στο σύγχρονο τοπίο παροχής (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτιση στη χώρα μας.

2. Ευρωπαϊκές πολιτικές ΔΒΜ για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση

Η συζήτηση για τη ΔΒΜ ξεκίνησε να διεξάγεται, συστηματικά, στην Ευρώπη τη δεκαετία του '90. Σημαντικότεροι σταθμοί αυτής της πορείας υπήρξαν, αδιαμφισβήτητα, η παγκόσμια διάσκεψη για την «Εκπαίδευση για Όλους» της UNESCO, το 1990, τα τρία Υπομνήματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση από Απόσταση (Τηλεκπαίδευση) το 1991, η θέση σε ισχύ, το 1992, της Συνθήκης του Μάαστριχτ - τα άρθρα 149 και 150 αφορούσαν την παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση- το ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με την ποιότητα και την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης την 5η Δεκεμβρίου 1994 και, βέβαια, ο ορισμός από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) του 1996 ως Ευρωπαϊκού Έτους ΔΒΜ. Την ίδια χρονιά κυκλοφόρησαν τόσο η έκθεση της UNESCO Learning: The treasure within όσο και η αντίστοιχη του ΟΟΣΑ Lifelong Learning for all. Η κοινή Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO για την Αναγνώριση των Τίτλων Σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης στην περιοχή της Ευρώπης (Lisbon Recognition Convention) το 1997 αποτέλεσε, τέλος, ένα ακόμα ορόσημο (Καρυπίδου, 2012· Pepin, 2007· Σταμέλος κ.ά., 2015).

Οι δράσεις που ανελήφθησαν, όμως, στις 23 και 24 Μαρτίου του 2000 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, σηματοδότησαν, μεταξύ άλλων, την αλλαγή από την προσπάθεια θεσμοθέτησης μίας ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση, αρχής γενομένης από τα δύο άρθρα της Συνθήκης του Μάαστριχτ (το 1992), στη διαμόρφωση, προώθηση και εφαρμογή στα κράτη μέλη της Ένωσης, κοινά συμφωνημένων πολιτικών για την (επαγγελματική) εκπαίδευση & κατάρτιση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2010, 2013). Η Στρατηγική της Λισσαβόνας έθεσε ως κεντρικούς στόχους την οικονομική μεταρρύθμιση, την ενίσχυση της απασχόλησης και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Η ανάληψη δράσεων για την υλοποίηση της ΔΒΜ τέθηκαν στο κέντρο της προσπάθειας για την επίτευξη των τιθέμενων στόχων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Ειδικότερα (βλ. και πίνακα 1), τα κράτη μέλη της ΕΕ δεσμεύτηκαν, μεταξύ άλλων, ότι το ποσοστό των ατόμων 25-64 ετών που θα συμμετείχαν σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης θα άγγιζε το 12,5% του πληθυσμού των ενηλίκων έως και το 2010 (Council Resolution on Equal Opportunities for Pupils and Students with Disabilities in Education and Training, 2003).

Πίνακας 1. Οι πολιτικές της Ένωσης στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης & κατάρτισης: Το πρόγραμμα E-K 2010

| Στρατηγικοί στόχοι | Κριτήρια αναφοράς (2010) |
|--|--|
| Βελτίωση της ποιότητας | α. το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να είναι κάτω του 10%, β. να αυξηθεί κατά 15% ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων σχολών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας και παράλληλα να μειωθεί η ανισορροπία μεταξύ των φύλων σε αυτές τις σπουδές, |
| Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση | γ. τουλάχιστον 85% των ατόμων ηλικίας 22 ετών να έχει ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, |
| Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτιση στον κόσμο | δ. το ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης/κατανόησης να έχει μειωθεί τουλάχιστον κατά 20% σε σύγκριση με το 2000, ε. το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη ΔΒΜ να φθάνει τουλάχιστον το 12,5% του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας |

Παράλληλα, τα ευρωπαϊκά κράτη, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας και έως τη συνάντηση της Λουβέν το 2009, προχώρησαν από τη θεωρητική υποστήριξη της ιδέας της ΔΒΜ στην ανάδειξή της ως αναπόσπαστου μέρους της πανεπιστημιακής λειτουργίας (Leuven/Louvain Communiqué, 2009). Την ίδια περίοδο, το Συμβούλιο (Παιδείας), κατόπιν πρότασης της Επιτροπής (Κοινή Έκθεση Προόδου Του Συμβουλίου Και Της Επιτροπής Για Το 2008 Σχετικά Με Την Εφαρμογή Του Προγράμματος Εργασίας Εκπαίδευση Και Κατάρτιση 2010 — Παροχή Δια Βίου Μάθησης Για Γνώση, Δημιουργικότητα Και Καινοτομία, 2008) και αφού είχε ήδη διαπιστωθεί η ανάγκη να αρχίσουν οι εργασίες διαμόρφωσης ενός, σχετικού, ενημερωμένου στρατηγικού πλαισίου, έθεσε το γενικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την περίοδο 2010-2020 στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ΔΒΜ τοποθετήθηκε, και πάλι, «στο κέντρο της διαδικασίας αποτελώντας τη θεμελιώδη αρχή πάνω στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο καλύπτοντας κάθε είδους μάθηση – τυπική, μη τυπική και άτυπη- σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την ανώτατη εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων» (Συμπεράσματα Του Συμβουλίου, Της 12ης Μαΐου 2009, Σχετικά Με Ένα Στρατηγικό Πλαίσιο Για Την Ευρωπαϊκή Συνεργασία Στον Τομέα Της Εκπαίδευσης Και Της Κατάρτισης, 2009). Τα κράτη, από τη μεριά τους, δεσμεύτηκαν ώστε μέχρι το 2020, τουλάχιστον το 15%, κατά μέσο όρο, των ενηλίκων να συμμετέχουν σε προγράμματα ΔΒΜ (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2. Οι πολιτικές της Ένωσης στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης & κατάρτισης: Το πρόγραμμα E-K 2020

| Στρατηγικοί στόχοι | Κριτήρια αναφοράς (2020) |
|---|---|
| Ενίσχυση της ΔΒΜ και της κινητικότητας | α. το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων κατά μέσο όρο θα πρέπει να συμμετέχει σε ΔΒΜ, |
| Βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης | β. το ποσοστό των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες θα πρέπει να είναι χαμηλότερο από 15%, γ. το ποσοστό των ατόμων 30-34 ετών με τρίτοβάθμιο μορφωτικό επίπεδο θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 40%, |
| Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη | δ. το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση να είναι χαμηλότερο του 10%, |
| Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης. | ε. το 95% τουλάχιστον των παιδιών ηλικίας έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση. |

Σχετικά, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, δυο χρόνια αργότερα, το 2011, κάλεσε τα μέλη του να επικεντρωθούν στην προώθηση ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών για τους ενήλικους, συμπεριλαμβανομένης της ευρύτερης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη διαφοροποίηση του φάσματος των ευκαιριών μάθησης ενηλίκων που προσφέρονταν από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Council of the European Union, 2011). Αντίστοιχα, στο Υερεβάν το 2015, οι υπουργοί της Μπολώνιας έδωσαν έμφαση στη συμπερίληψη στην ανώτατη εκπαίδευση διαφορετικών τύπων εκπαιδευομένων μέσω της αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης και στη διεύρυνση της πρόσβασης μέσω της δημιουργίας ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών (Yeravan Communiqué, 2015). Στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης τα ευρωπαϊκά κράτη προώθησαν τον στόχο της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου (επαγγελματικής) Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, συμπληρωματικού του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), για την ενίσχυση της κινητικότητας των νέων και, κυρίως, των ενηλίκων, όπου τα προσόντα που θα αποκτούνται σε μια χώρα θα αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη, με τη χρήση κοινών πλαισίων, εργαλείων πιστοποίησης αλλά και συγκρίσιμων δεδομένων (Ασδεράκη, 2009· Ασδεράκη & Τσινισιζέλης, 2008· Perin, 2006· Vassilopoulos et al., 2020). Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης καθόρισε τις πολιτικές προτεραιότητες για την επίτευξη του οικονομικού, και δευτερευόντως του κοινωνικού στόχου της στρατηγικής της Λισσαβόνας στον τομέα της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης: «Η ανάπτυξη μιας πραγματικής ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας - που αποτελεί ουσιαστικό συμπλήρωμα της ενιαίας αγοράς αγαθών και υπηρεσιών και του ενιαίου νομίσματος - βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ύπαρξη ενός εξειδικευμένου, προσαρμοστικού και κινητικού εργατικού δυναμικού που θα μπορεί να χρησιμοποιεί τα προσόντα και τις ικανότητές του ως ένα είδος «κοινού νομίσματος» σε όλη την Ευρώπη» (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_04_293).

Οι βασικές στρατηγικές προτεραιότητες της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης για την περίοδο 2015-2020, ήταν οι εξής: α) προώθηση της βασισμένης στην εργασία μάθησης, β) έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και στους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) ενίσχυση της πρόσβασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέσα από ευέλικτα συστήματα συμβουλευτικής και πιστοποίησης προσόντων, δ) περαιτέρω ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων και ε) παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_04_293).

Οι κεντρικοί στόχοι πολιτικής για την περίοδο που διανύουμε (2019-2024) αποτυπώνονται σε αδρές γραμμές στο πλαίσιο της στρατηγικής *agenda* της ΕΕ και είναι οι ακόλουθοι: α) προστασία των πολιτών και των ελευθεριών, β) ανάπτυξη ισχυρής και δυναμικής οικονομικής βάσης, γ) οικοδόμηση κλιματικά ουδέτερης, πράσινης, δίκαιης και κοινωνικής Ευρώπης, και δ) προαγωγή των ευρωπαϊκών συμφερόντων και αξιών στη διεθνή σκηνή (βλ. και <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/strategic-agenda-2024-2029/>). Σε αυτή τη βάση, τα σύγχρονα διακυβεύματα που αφορούν τις πολιτικές ΔΒΜ οφείλουν να αναζητηθούν στη Δήλωση του *Osnabrück* του 2020 σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως καταλύτη ανάκαμψης και δίκαιης μετάβασης στην ψηφιακή και πράσινη οικονομία και, βέβαια στις πρόσφατες πρωτοβουλίες της ΕΕ. Συγκεκριμένα, οι Ανακοινώσεις της Επιτροπής σχετικά με τη Στήριξη της απασχόλησης των νέων «Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά» (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0276>), και σχετικά με το «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων» (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>) και η Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα» ([60](https://eur-</p></div><div data-bbox=)

lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)), αποτελούν τα βασικά κείμενα αναφοράς για την πολιτική της Ένωσης για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση για την περίοδο που διανύουμε επιδιώκοντας να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι χώρες μέλη της ΕΕ: ύπαρξη ανέργων με χαμηλή εξειδίκευση και χαμηλή συμμετοχή σε προγράμματα (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης. Χωρίς αμφιβολία τέλος, η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, το 2025, αποτελεί ίσως την εξέλιξη με τη μεγαλύτερη επίδραση στα τεκταινόμενα στο πεδίο. Δεν θα επεκταθούμε όμως στο συγκεκριμένο ζήτημα στο πλαίσιο του παρόντος.

Κλείνοντας την ενότητα, και με βάση όσα αναφέρθηκαν προηγούμενα, μπορούμε να καταλήξουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις σε σχέση με το περιεχόμενο των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΜ. Η ΔΒΜ δεν αποτελούσε προτεραιότητα της ΕΕ μέχρι τη δεκαετία του 1990. Από το 1990 και μετά η ΔΒΜ αρχίζει να αναγνωρίζεται ως ένα βασικό μέσο για την επίτευξη της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της ΕΕ και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής –δεδομένο που φέρνει τα εκπαιδευτικά συστήματα στο κέντρο της μεταρρυθμιστικής προσοχής. Επικεντρώνει δε το ενδιαφέρον της στις δομές της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης αφού αυτές θεωρούνται πως συνδέονται αποτελεσματικότερα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής γίνεται αντιληπτή ως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής (Πρόκου, 2020). Οι δραστηριότητες, δηλαδή, στο πλαίσιο της ΔΒΜ δεν αφορούν όλους τους πολίτες, αλλά τους εργαζόμενους ή εν δυνάμει εργαζόμενους και δεν αφορούν όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας του πολίτη, αλλά περιορίζονται σε εκείνες που έχουν μια αυστηρά εργαλειακή σχέση με τις ανάγκες της επαγγελματικής του ζωής (Καραλής, 2010). Η διαμόρφωση ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, η διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ενίσχυση των δεξιοτήτων, η έμφαση στη μαθητεία και την πρακτική άσκηση αλλά και η ανάπτυξη εργαλείων πιστοποίησης των προσόντων στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελούν στόχους που κυριαρχούν στον επίσημο λόγο της ΕΕ υπογραμμίζοντας την οικονομική λειτουργία της ΔΒΜ. Παράλληλα, η εστίαση μετατοπίζεται προς τον εργαζόμενο και την απασχολησιμότητά του (Ασδεράκη & Τσινισιζέλης, 2008· Παπαδάκης, 2006· Πρόκου, 2020) καθήκον για το οποίο τα άτομα πρέπει να πάρουν την ευθύνη τόσο της επιλογής όσο και της χρηματοδότησής της. Στις υποχρεώσεις των κρατών, από την άλλη μεριά, τίθεται η απαίτηση να βρίσκονται οι πολίτες τους, συνεχώς, στη μαθησιακή διαδικασία (Πρόκου, 2020). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, πέραν των άλλων πιθανών συνεπειών, οι ανισότητες, σε βάρος των κοινωνικά ευάλωτων, διαιωνίζονται ενώ αυξάνει ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού (Paradakis, 2022)!

Μία συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των πολιτικών της ΕΕ για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση δείχνει πως κατάσταση στο πεδίο, για την περίοδο που διανύουμε, χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ανέργων με χαμηλή εξειδίκευση και χαμηλή συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Paradakis, 2022). Πάντως, η επιτυχία των πολιτικών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της ΕΕ φαίνεται πως εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από δύο βασικούς παράγοντες: την ετοιμότητα (ή/και την πρόθεση) των εμπλεκόμενων να εφαρμόσουν τις σχετικές πολιτικές και τη σχέση μεταξύ των πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης και άλλων τομέων, όπως είναι αυτοί της οικονομίας και της απασχόλησης.

Για αυτό το λόγο στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να στραφούμε στο σύγχρονο τοπίο παροχής υπηρεσιών (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα -τυπικής και μη-τυπικής.

3. Το σύγχρονο τοπίο παροχής υπηρεσιών (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα

Ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας, παρά τις αλλεπάλληλες νομοθετικές πρωτοβουλίες που είχαν αναλάβει οι ελληνικές κυβερνήσεις, ήδη από το 1929, είχε

περιορισμένη ανάπτυξη και μικρή εμβέλεια (Καραλής, 2010). Το σύγχρονο τοπίο παροχής υπηρεσιών (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης, πάντως, διαμορφώθηκε και συνέχισε να λειτουργεί στη βάση της κοινοτικής χρηματοδότησης μετά το 1980. Χαρακτηριστικά, ο Ιωαννίδης (2017) αναφέρεται σε, σχεδόν, ολοκληρωτική εξάρτηση του κλάδου από τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών ταμείων στα πλαίσια των διαδοχικών ΚΠΣ -το Α΄ ΚΠΣ (1989-1993), το Β΄ ΚΠΣ (1994-1999) και Γ΄ ΚΠΣ (2000-2006)- και του ΕΣΠΑ. Η αλήθεια είναι πως η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ, το 1981, και η συνακόλουθη κοινοτική χρηματοδότηση προκάλεσε ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης στη βάση της ενεργοποίησης των φορέων του ευρύτερου δημόσιου τομέα (Λαϊκή Επιμόρφωση, ΕΛΚΕΠΑ, ΟΑΕΔ, ΕΕΤΑΑ, ΕΟΜΜΕΧ). Κατά τη δεκαετία του '90 όμως, σύμφωνα με τις επιταγές της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ, τα γνωστικά αντικείμενα των διαθέσιμων προγραμμάτων περιορίστηκαν στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και η χρηματοδότηση μειώθηκε αισθητά (Ρεντίφης, 2019). Το σύστημα παροχής υπηρεσιών στο επίπεδο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης αναδιοργανώθηκε ριζικά με τη δραστηριοποίηση των ΚΕΚ και ιδιωτικοποιήθηκε εκτενώς (ΙΟΒΕ, 2021· Καβασακάλης, 2018· Καραλής, 2010· Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Σε ένα χαοτικό τοπίο παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, από το 2000 και μετά, καταβλήθηκαν προσπάθειες για τον θεσμικό εκσυγχρονισμό του συστήματος με στόχο την ορθολογική αξιοποίηση των υπό διάθεση πόρων αλλά και τον πιο αποτελεσματικό συντονισμό των δραστηριοτήτων στο πεδίο, κυρίως, της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Ιωαννίδης, 2017· Καβασακάλης, 2018· Καραλής, 2010· Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Το ελληνικό κράτος συγκεκριμένα, με το Ν. 3191/2003 θέσπισε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), το οποίο επιχείρησε τη σύνδεση της αρχικής με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη σύνδεσή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τελικά, ενεργοποιήθηκε με τρία χρόνια καθυστέρηση (2006) και στη συνέχεια υπολειτούργησε έως το 2009 και ύστερα αδρανοποιήθηκε (Κόκκος κ.ά., 2021). Το έτος 2005, ο Ν. 3369/2005 έδωσε έμφαση στην πιστοποίηση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στη βάση επαγγελματικών περιγραμμάτων. Ωστόσο, η στρεβλή δόμηση του συστήματος κατά την προηγούμενη περίοδο, η έλλειψη κουλτούρας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και οι συχνές παλινωδίες της κρατικής πολιτικής δυσχέραιναν σημαντικά την επιτυχία του εγχειρήματος (Κόκκος κ.ά., 2021).

Η ψήφιση του Ν. 3879/2010, επιχείρησε να διαμορφώσει, για πρώτη φορά, τις εθνικές προτεραιότητες στον τομέα της ΔΒΜ στην Ελλάδα κοντά στα ευρωπαϊκά πρότυπα (ΙΟΒΕ, 2021; Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Θεσμοθέτησε το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ) και το Εθνικό Δίκτυο ΔΒΜ ενώ έθεσε ορισμένες προδιαγραφές με σκοπό τη διασφάλιση ποιότητας στις δομές (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων προβλήθηκαν, σε αυτό το πλαίσιο, ως δύο ισότιμοι πυλώνες και υπάγονταν (με το Π.Δ. 24/2010) στο Υπουργείο Παιδείας (Ρεντίφης, 2019). Τα βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, σε ευθεία σύνδεση με τις ευρωπαϊκές πολιτικές πρωτοβουλίες, όπως παρουσιάστηκαν προηγούμενα, διαμορφώθηκαν ως εξής: διάθεση σύνδεσης των επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αναγνώριση του ρόλου των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναγνώριση και πιστοποίηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, αποκέντρωση των δράσεων ΔΒΜ στους δήμους και στις περιφέρειες, ενίσχυση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δράσεων (ΙΟΒΕ, 2021· Ιωαννίδης, 2017· Κόκκος κ.ά., 2021· Πρόκου, 2020· Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου ακολούθησε η ψήφιση άλλων 10 νόμων και δεκάδων άλλων νομοθετικών πράξεων ως το 2020 -χαρακτηριστικό μιας υπερδραστηριότητας που αποτυπώνει την ένταση των αντικρουόμενων συμφερόντων που επιχειρήθηκε να ικανοποιηθούν στο συγκεκριμένο τομέα και της πολυνομίας που χαρακτηρίζει ευρύτερα τη χώρα.

Το πεδίο, συνοψίζοντας, έδειχνε να χαρακτηρίζεται από διάφορες παθογένειες. Καταρχάς, τη συχνή εναλλαγή πολιτικών υπευθύνων, που, συνήθως συνοδευόταν από αλλαγή πολιτικής κατεύθυνσης και, τελικά, επιφανειακές αλλαγές που αποφασίζονταν από πάνω προς τα κάτω *-top down* (Νεκτάριος κ.ά., 2022). Δεύτερον, την έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού που αντικαθίστατο από μία κυρίαρχη πολιτική απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων και διανομής τους, συχνά, με μη αξιοκρατικό τρόπο. Σε σχέση με το πρώτο, χαρακτηριστικά, μετά το 2015, έπαψε να καταρτίζεται το Εθνικό Πρόγραμμα ΔΒΜ. Αναφορικά με το δεύτερο δε, τις χρησιμοθηρικές πρακτικές καταδίκασαν με έμφαση οι διευθύνοντες των ερευνητικών κέντρων του ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ-ΓΣΕΕ που υποστήριξαν ότι η επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων στο πλαίσιο (συγ-)χρηματοδοτούμενων από κοινοτικούς πόρους δράσεων λειτούργησε ως

μέσο συντήρησης μίας νεοπαγούς βιομηχανίας κατάρτισης, ρουσφετολογικός μηχανισμός, τρόπος συλλογής ψήφων, μέσο τεχνητής μείωσης των ποσοστών ανεργίας, δίαυλος για τη διάδοση και την εδραίωση ευέλικτων μορφών απασχόλησης [...], ατμομηχανή απορρόφησης κοινοτικών πόρων, μηχανισμός αναπαραγωγής και ισχυροποίησης πολιτικών και οικονομικών συμφερόντων σε τοπικό επίπεδο, μέσο αθέμιτων συναλλακτικών πρακτικών μεταξύ φορέων παροχής κατάρτισης και δικαιούχων (υποψηφίων προς κατάρτιση) και πολλά άλλα (Λιντζέρης & Γούλας, 2017, σελ. 15).

Επιπρόσθετα, το σύστημα στο επίπεδο της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης εξακολούθησε να λειτουργεί υπό ένα «κρατικιστικό» μοντέλο διακυβέρνησης (Πρόκου, 2009, 2020) παρά την αδυναμία ανταπόκρισης της κεντρικής διοίκησης, ενώ ελάχιστα αξιοποιήθηκε η συμβολή και τεχνογνωσία των κοινωνικών εταίρων (Φωτόπουλος, 2013) ή/και φορέων καλών πρακτικών στα χαμηλότερα επίπεδα εξουσίας - Περιφέρειες, Δήμοι (Κόκκος κ.ά., 2021).

Ο Ν. 4763/2020, σε αυτό το πλαίσιο, θεσμοθέτησε αρκετές αλλαγές με πιο βασικές, ίσως, τη σύνταξη Στρατηγικού Σχεδίου για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση με προοπτική τριετίας, λόγω της δυναμικότητας των επιμέρους πεδίων, και την καθιέρωση ενός Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) για την αποφυγή επικαλύψεων δομών και υπηρεσιών. Σχετικά, ιδρύθηκαν νέες δομές (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης -Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης, Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια, Πειραματικά και Θεματικά ΙΕΚ, ΙΕΚ ειδικής αγωγής κ.λπ.- αναπτυσσόμενες στα επίπεδα 3, 4 & 5 του ΕΠΠ ενώ υπήρξαν ρυθμίσεις και για τις διαδικασίες πιστοποίησής τους. Παράλληλα, η συγκρότηση του Κεντρικού Συμβουλίου ΕΕΚ με τη συμμετοχή εκπροσώπων από υπουργεία, κοινωνικούς εταίρους (οργανώσεις εργοδοτών και εργαζομένων) και τα επιμελητήρια, τα Κλαδικά Συμβούλια Δεξιοτήτων και η θεσμοθέτηση των Συμβουλίων Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας σε περιφερειακό επίπεδο στόχευαν στην αμεσότερη και αποτελεσματικότερη διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας. Από την άλλη μεριά βέβαια, η κριτική που ασκείται σε αυτές τις ρυθμίσεις εστιάζει στο γεγονός πως στο ΚΣΕΕΚ δεν συμμετέχουν εκπρόσωποι φορέων που παρέχουν γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Δεύτερον, δεν συμμετέχουν εκπρόσωποι των ΚΕΔΙΒΙΜ, ούτε ορισμένων Υπουργείων (λ.χ. Δικαιοσύνης, Εξωτερικών, Πολιτισμού), που πραγματοποιούν για το προσωπικό τους δράσεις (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης νευραλγικής σημασίας.

Σε κάθε περίπτωση, η (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα, εντός του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, προσέλαβε δύο μορφές. Από τη μία μεριά, η αρχική επαγγελματική κατάρτιση στοχεύει στην παροχή βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας και παρέχεται από τα ΙΕΚ στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (επίπεδο 5 του ΕΠΠ). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, από την άλλη μεριά,

συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί σε συστήματα δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από την επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας. Παρέχεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και υλοποιείται από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) των ΑΕΙ, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) και ποικίλους άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (ΙΟΒΕ, 2021· Κόκκος κ.ά., 2021· Πρόκου, 2020· Ρεντίφης, 2019).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, σε αυτή τη βάση, το γεγονός πως οι φορείς που θα αναμέναμε ότι αποτελούν τον κορμό των παρόχων (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΚΔΒΜ, ΙΕΚ, ΣΔΕ, ΕΚΔΔΑ, καθώς και τα ΑΕΙ και τα κολέγια) απορροφούν, συνολικά, μόλις το 31% των συμμετεχόντων και παρέχουν το 35% των διδακτικών ωρών -με τους άλλους παρόχους να μοιράζονται μεταξύ εμπορικών οργανισμών και επιμελητηρίων, επιχειρήσεων, συλλογικών εργοδοτικών οργανισμών, μη-κερδοσκοπικών οργανισμών και ιδιωτών (Commission of the European Communities & DG Education, 2018). Οι τελευταίοι δε, οι ιδιώτες - φροντιστήρια ξένων γλωσσών, πληροφορικής, και κάθε άλλου είδους επιμόρφωση επαγγελματιών, φοιτητών κ.λπ.- έρχονται πρώτοι ως προς την απορρόφηση συμμετεχόντων (19%). Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή, συγκεκριμένα, στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση παρέμεινε, κατά την περίοδο αναφοράς, σε πολύ χαμηλά επίπεδα και διαμορφώθηκε σε σημαντικό βαθμό με βάση την κατάσταση απασχόλησης, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ηλικία, το φύλο και τον τόπο διαμονής (Δουργκούνας, 2021). Μάλιστα, μεταξύ 2013 και 2019 διευρύνθηκε το χάσμα αναφορικά με τους δείκτες συμμετοχής ανάμεσα σε άτομα με επαρκές/ανεπαρκές εισόδημα (από 1,5 προς 1 το 2013 σε 1,63 προς 1 το 2019) και ανάμεσα σε εργαζόμενους/ανέργους (Καραλής, 2020). Γεγονός, που καταδεικνύει, αν μη τι άλλο, ότι η (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση λειτούργησε ως ενισχυτικός παράγοντας των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων. Σε αυτά, μπορούμε να προσθέσουμε και το έλλειμα δεξιοτήτων στο ανθρώπινο δυναμικό της χώρας καθώς η Ελλάδα βρίσκεται στην προτελευταία θέση στον ευρωπαϊκό δείκτη δεξιοτήτων ESI του CEDEFOP (ΙΟΒΕ, 2021) με κύρια χαρακτηριστικά τα μειωμένα επίπεδα ανάπτυξης και ενεργοποίησης δεξιοτήτων αλλά και, κυρίως, τη χαμηλή αντιστοιχία δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ΙΟΒΕ, 2021; Κόκκος κ.ά., 2021). Παράλληλα, την περίοδο 2012-2019, σημειώθηκε συρρίκνωση του τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Σταμάτησε η λειτουργία των Σχολών Γονέων και των Κέντρων Συνοδευτικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών και υπολειτούργησαν τα ΣΔΕ και τα ΚΔΒΜ των Δήμων. Είναι ενδεικτικό, ότι στην περίοδο 2014-2019, διατέθηκαν από τους πόρους του ΕΠΑΝΑΔ μόλις 1,8% για τα ΣΔΕ, 1,7% για τα ΚΔΒΜ των Δήμων, και 0,6% για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πέραν των ανέργων. Οι δημόσιες δαπάνες αντίστοιχα, για την εκπαίδευση ενηλίκων -μέρος της υποχρεωτικής εθνικής συμμετοχής σε προγράμματα που χρηματοδοτούνταν από ευρωπαϊκούς πόρους- σύμφωνα με μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μειώθηκαν μεταξύ 2010-2016 (Κόκκος κ.ά., 2021).

Πίνακας 3. Οι προβλέψεις του νομοθετικού πλαισίου και η (προβληματική) κατάσταση στο πεδίο

| Προβλέψεις Ν. 3879/2010 | Προβλέψεις Ν. 4763/2020 | Η (προβληματική) κατάσταση στο πεδίο |
|--|---|---|
| Διαμόρφωση εθνικών προτεραιοτήτων στον τομέα της ΔΒΜ στην Ελλάδα κοντά στα ευρωπαϊκά πρότυπα | Σύνταξη Στρατηγικού Σχεδίου για την ΕΕΚ & ΔΒΜ (τριετής προοπτική) | Έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού - έμφαση στην απορρόφηση κονδυλίων της ΕΕ - Συχνή αλλαγή πολιτικής κατεύθυνσης |
| Θεσμοθέτηση εθνικού Δικτύου ΔΒΜ | Θεσμοθέτηση ΕΣΕΕΚ το οποίο αναπτύσσεται στα επίπεδα 3, 4 & 5 | Αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ δομών |

| | του ΕΠΠ | μάθησης |
|--|---|---|
| Σύνδεση επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας | Διασύνδεση της ΕΕΚ & ΔΒΜ με την αγορά εργασίας, με την ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον σχεδιασμό | Προβληματική διασύνδεση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας – έλλειμμα δεξιοτήτων (επιλογή ειδικοτήτων με βάση συνεχειακά συμφέροντα, «σχολειοποίηση») |
| Διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δράσεων | Πρώθηση της αριστείας, της έρευνας και της καινοτομίας στη διδασκαλία στην ΕΕΚ | Πλήρης απουσία κουλτούρας <i>monitoring & evaluation</i> - προβληματική ποιότητα |
| Αποκέντρωση των δράσεων ΔΒΜ στους δήμους και στις περιφέρειες | Ενίσχυση του βαθμού αυτονομίας των μονάδων ΕΕΚ, με ενεργό ρόλο των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης και της τοπικής κοινωνίας | Μικρή συμμετοχή κοινωνικών εταίρων, Δήμων και Περιφερειών στο σχεδιασμό του συστήματος |
| Αναγνώριση του ρόλου των μαθησιακών αποτελεσμάτων | Συνολική αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των φορέων ΕΕΚ | Αρρυθμίες στην οργάνωση του συστήματος - παγίωση ειδικοτήτων, απαξιωμένος εργαστηριακός εξοπλισμός |
| Αναγνώριση και πιστοποίηση των εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών – Θεσμοθέτηση ΕΠΠ | Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της πρακτικής άσκησης και της μαθητείας | Έλλειψη αξιοπιστίας στην πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων |
| | | Χαμηλή συμμετοχή – κοινωνικές ανισότητες |
| Πηγή: (ΙΟΒΕ, 2021• Ιωαννίδης, 2017• Καραλής, 2020• Κόκκος κ.ά., 2021• Ρεντίφης, 2019• ΥΠΕΠΘ, 2022• Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016) | | |

Κλείνουμε τις αναφορές μας υπογραμμίζοντας το γεγονός πως, στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που να τεκμηριώνουν τον ρόλο της συμμετοχής στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στο κομμάτι της ένταξης των ανέργων στην απασχόληση (Δουργκούνας, 2021• ΙΟΒΕ, 2021). Άλλοι συγγραφείς αναφέρονται στην προβληματική συσχέτιση του πεδίου με την απασχόληση και τις ανάγκες της οικονομίας και την απουσία ευρύτερων διαρθρωτικών αλλαγών σε αυτούς τους τομείς (Ιωαννίδης, 2017• Πρόκου, 2022• Σουλιώτης κ.ά., 2023). Η μελέτη των Νεκτάριου κ.ά. (2022), για την αποτελεσματικότητα της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα εξηγούν ότι, από τη μία μεριά, στο επίπεδο του νομοθετικού πλαισίου, τίθενται ποιοτικοί στόχοι και, από την άλλη, δεν υπάρχουν στατιστικά δεδομένα για αρκετές παραμέτρους καθορισμού της αποδοτικότητας του συστήματος. Οι εισροές, οι διαδικασίες και οι εκροές του συστήματος δεν αξιολογούνται και, το κυριότερο, δεν έχει θεσμοθετηθεί τέτοια υποχρέωση (Νεκτάριος κ.ά., 2022).

4. Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο άρθρο αναζητήθηκε ο σύγχρονος ρόλος και οι στόχοι που εξυπηρετεί η μεταφορά των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Ειδικότερα, συνοψίσαμε την πρόσφατη, σχετική, βιβλιογραφική παραγωγή στη χώρα αφού πρώτα αποτυπώσαμε, σε αδρές γραμμές, τους στόχους των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΜ κατά την περίοδο, ειδικά, μετά το 2000.

Αυτό που διεφάνη από τη συζήτηση στις προηγούμενες ενότητες είναι πως η ΕΕ ανέπτυξε το ενδιαφέρον της για τη ΔΒΜ μετά το 1990 στο πλαίσιο μιας εργαλειακής λογικής όπου η έμφαση αποδόθηκε στις δομές της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης οι οποίες θεωρήθηκε πως συνδέονται αποτελεσματικότερα με την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας. Η στρατηγική της Λισσαβόνας, στην αρχική ή και στην αναθεωρημένη

μορφή της - Στρατηγική Ευρώπη 2020 - βασίστηκε στην προώθηση και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων με δύο, κατά βάση, στόχους που σχετίζονταν, έμμεσα ή και άμεσα με τα συστήματα ΔΒΜ στα κράτη μέλη: α) έναν, αμιγώς, οικονομικό για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς και την προετοιμασία της μετάβασης σε μια οικονομία και σε μία κοινωνία βασισμένες στη γνώση - μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία, και β) έναν κοινωνικό αναφορικά με τον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, την επένδυση στον άνθρωπο και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Την ίδια περίοδο, μετά το 1990, στη χώρα μας ξεκίνησαν να υιοθετούνται πολιτικές κοντά στα ευρωπαϊκά πρότυπα. Το σύστημα (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης διαμορφώθηκε, σχεδόν αποκλειστικά, με βάση τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις (ΙΟΒΕ, 2021· Ιωαννίδης, 2017· Κόκκος κ.ά., 2021) ενώ και οι νομοθετικές παρεμβάσεις του ελληνικού κράτους, διαχρονικά, έλαβαν υπόψη τους τον κυρίαρχο ευρωπαϊκό λόγο (Δουργκούνας, 2021). Μεταξύ άλλων, αύξηση της συμμετοχής με την υιοθέτηση ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, διεύρυνση της πρόσβασης σε δράσεις (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης, ανάπτυξη εργαλείων πιστοποίησης, ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, έμφαση στις δεξιότητες και, κυρίως, σύνδεση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τελικά, λίγο λιγότερο από μισό αιώνα μετά, οφείλουμε να προβληματιζόμαστε αναφορικά με τους στόχους που εξυπηρέτησε η μεταφορά των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ στη χώρα μας (βλ. και πίνακα 3).

Στην ελληνική περίπτωση, αφενός, δεν μας είναι γνωστό το αποτύπωμα της μεταφοράς των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ στην απασχόληση και την οικονομία. Αφετέρου, τίθεται εν αμφιβόλω η επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού εντός ενός συστήματος που το χαρακτηρίζουν η χαμηλή συμμετοχή και η όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, ειδικά, σε ό,τι αφορά την πρόσβαση και τη συμμετοχή στο επίπεδο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Σε ένα άλλο επίπεδο, οι ευρωπαϊκές πολιτικές ΔΒΜ για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας υπό την ευθύνη του ατόμου διατηρούν πολλαπλές συνέπειες και για αυτό που έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε κοινωνική πολιτική και κράτος πρόνοιας και, βέβαια, τη σχέση τους με την εκπαιδευτική πολιτική (Βενιέρης, 2006· Παπαδάκης, 2003· Σακελλαρόπουλος, 2001, 2018· Σταμέλος, 2009· Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004· Φερώνας & Λαλιώτη, 2021). Ζήτημα που αποτέλεσε και την αφορμή για την αρχική ενασχόληση με τη θεματική του συγκεκριμένου άρθρου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Council of the European Union. (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (16743/11)*.

Council resolution on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training, Pub. L. No. 2003/C 134/04 (2003).

Leuven/Louvain Communiqué. (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400205>

Papadakis, N. (2022). EU Policy on Education and Training in the EU2020 Framework: Its Main Components and the Europe State of Play—Social Indicators, Employment, Education, Training, and Lifelong Learning. In D. Anagnostopoulou & D. Skiadas (Eds.), *Higher*

Education and Research in the European Union: Mobility Schemes, Social Rights and Youth Policies. Springer.

Pepin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training*. Office for Official Publications of the European Communities, 2006.

Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training : How Lifelong Learning became a Strategic Objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121–132.

Vassilopoulos, A., Kavassakalis, A., & Stamelos, G. (2020). The Integration of LLL into Higher Education: Non-formal Learning Services Delivery into the Greek HEIs. *Academia*, 0(18), 224–242. <https://doi.org/10.26220/ACA.3217>

Yeravan Communiqué. (2015). *EHEA ministerial conference, Yerevan 2015*.

Ελληνόγλωσσες

Ασδεράκη, Φ. (2009). *Ευρώπη και Παιδεία, Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Ι. Σιδέρης.

Ασδεράκη, Φ., & Τσινισιζέλης, Μ. (2008). *Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην Προοπτική της Νέας Ευρωπαϊκής Αρχιτεκτονικής*. Κείμενα Εργασίας - ΕΚΕΜ.

Βενιέρης, Δ. (2006). Όρια Κοινωνικής Πολιτικής - Μια Θαλασσογραφία. *Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο: «Η Κοινωνική Πολιτική σ' Ένα Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον: Προκλήσεις Και Προοπτικές», 25-26 Μαΐου 2006.*, 1–28.

Δουργκούνας, Γ. (2019). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Δουργκούνας, Γ. (2021). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση*. ΕΚΚΕ (ebooks), Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

ΙΟΒΕ. (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών.

Ιωαννίδης, Γ. (2017). Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μία κριτική επισκόπηση. In Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (Eds.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (pp. 39–65). ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ. https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/dia_biou_book.pdf

Καβασακάλης, Α. (2018). Πολιτικές μετεκπαίδευσης, κατάρτισης, διά βίου μάθησης. In Θ. Σακελλαρόπουλος (Ed.), *Κοινωνική Πολιτική*. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

Κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2008 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010 — Παροχή δια βίου μάθησης για γνώση, δημιουργικότητα και καινοτομία, Pub. L. No. C 86/01/2008 της 5/4/2008 (2008).

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. In Α. Κόκκος & Δ. Βεργίδης (Eds.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 17–42). Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2020). *Μελέτη ΙΝΕ - ΓΣΕΕ και ΙΜΕ- ΓΣΕΒΕΕ: Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

<https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2021/03/karalis-01-2021.pdf>

- Καρυπίδου, Ε. (2012). *Το Πανεπιστήμιο ως φορέας συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αδημοσίευη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. διαΝΕΟσις. <https://www.dianeosis.org/product/i-ekpraidefsi-kai-katartisi-enilikwn-stin-ellada/>
- Λιντζέρης, Π., & Γούλας, Χ. (2017). *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις.
- Νεκτάριος, Μ., Καρκαλάκος, Σ., Πλέσσα - Παπαδάκη, Α., Θεοδωρίδου, Α., & Χηνοπούλου, Ε. (2022). *Αποτελεσματικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα*. διαΝΕΟσις.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την "Κοινωνία των Δεξιοτήτων"*. Εκδ. Σάκκουλα.
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ΔΒΜ στην Ευρώπη*. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Πρόκου, Ε. (2022). Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνική πολιτική. In Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Eds.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ρεντίφης, Γ. (2019). Οι Ιστορικές Εξελίξεις Της Διά Βίου Μάθησης Στην Ελλάδα: Κατάσταση Και Προοπτική Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. *Πρακτικά Του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία Και Οικονομία»*, *Λαμία* 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018, 2(2019), 386–393. <https://doi.org/10.12681/elrie.2453>
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2001). *Υπερεθνικές Κοινωνικές Πολιτικές την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Κριτική.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2018). *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη* (D. Kaitelidou, C. Economou, O. Siskou, & O. Konstantakopoulou (eds.)). ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Σουλιώτης, Κ., Παπαδάκης, Ν., & Τζαγκαράκης, Σ. (2023). Κρίση/εις, Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνική Πολιτική. *ΤΡΙΤΩΝ*, 6–8.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2010). Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την Εκπαίδευση. In Θ. Σακελλαρόπουλος (Ed.), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Ά. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. . Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>).
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, Pub. L. No. C 119 της 28/05/2009 (2009).
- Φερώνας, Α., & Λαλιώτη, Β. (Μπέρρυ). (2021). Κοινωνική Πρόνοια: Μια επισκόπηση του πεδίου. *Κοινωνική Πολιτική*, 15(2021), 7–28. <https://doi.org/10.12681/sp.29089>
- Φωτόπουλος, Ν., & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας*. ΙΝΕ - ΓΣΕΕ.