

## Δια βίου εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη.

Αντωνία ΣΑΜΑΡΑ, εκπαιδευτικός, MEd, Υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Αθηνών

Το κείμενο που ακολουθεί φιλοδοξεί να σκιαγραφήσει τη σχέση μεταξύ δια βίου εκπαίδευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα τελευταία χρόνια η δια βίου εκπαίδευση προβάλλεται μέσα από κείμενα διεθνών οργανισμών ως ο κατεξοχήν εκπαιδευτικός θεσμός που υπηρετεί την κοινωνική συνοχή, συμβάλλει στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση μειονεκτούντων ομάδων. Η εργασία αυτή προσεγγίζει το ζήτημα ιστορικά, διερευνώντας πώς η δια βίου εκπαίδευση σχετίστηκε με την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μελετά τους στόχους μορφών δια βίου εκπαίδευσης του παρελθόντος σε σχέση με την ενίσχυση της κοινωνικής ισότητας και καταλήγει στην αποτίμηση της παρούσας κατάστασης. Σήμερα που η δια βίου εκπαίδευση ή μάλλον η δια βίου μάθηση απευθύνεται (σχεδόν επιτακτικά) σε όλους πόσο συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή; Και κατά πόσο τελικά η κοινωνική συνοχή που ευαγγελίζονται οι στόχοι της δια βίου μάθησης ταυτίζεται με την κοινωνική ισότητα; Η εργασία μας στρέφεται γύρω από τα ερωτήματα αυτά, περισσότερο με προβληματισμό, παρά με απαντήσεις. Ένα τελευταίο ζήτημα που μας απασχολεί είναι η μετάβαση από τον όρο δια βίου εκπαίδευση σε αυτόν της δια βίου μάθησης. Κι ακόμα αν και σε ποιο βαθμό η μετάβαση αυτή υπονοεί τη μεταφορά της ευθύνης για συνεχή μάθηση από την κοινωνία στο άτομο, καταστρώντας τελικά το ίδιο υπεύθυνο για τον ενδεχόμενο κίνδυνο αποκλεισμού του.

The following paper is trying to explore the relationship between lifelong education and social justice. Lifelong education is one of the policies that are closely connected with promoting social cohesion avoiding exclusion. In this paper we are approaching this relationship historically, we are investigating prior forms of lifelong education in correlation with the promotion of social justice and we try to assess the current situation. In a world where lifelong education (or lifelong learning) is addressed as a mandatory process to all, how much does it contribute to social cohesion? And, further on, to what extent is social cohesion identical with social justice? We do not seek to answer the above mentioned questions in this paper; we rather sketch the issue. Finally, we try to explore the transition from 'lifelong education' to 'lifelong learning', in terms of conveying the responsibility for continuous learning from the society to the individual.

## 1. Εισαγωγή

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως προβλήθηκε από το John Rawls, περιλαμβάνει τις εξής βασικές αρχές: α) ότι όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα στο βαθμό που δεν βλέπουν τις ελευθερίες των συνανθρώπων τους και β) ότι όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες. Η οποιαδήποτε ανισότητα πρέπει να είναι προς όφελος των λιγότερο ευνοημένων μελών ενός κοινωνικού συνόλου (Rawls, 1971). Η ισότητα ευκαιριών συνδέθηκε στενά με την έννοια της δικαιοσύνης. Ιδιαίτερα για την εκπαίδευση, τα ζητήματα της πρόσβασης, της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι εκείνα που συνθέτουν ένα δίκαιο εκπαιδευτικό μοντέλο. (Troyna & Vincent, 1995)

Η εργασία που ακολουθεί διερενά το χώρο της δια βίου εκπαίδευσης, ή καλύτερα της εκπαίδευσης πέρα από την αρχική, όσον αφορά το βαθμό που συμβάλλει ή συνέβαλε κατά το παρελθόν στο ζήτημα των ίσων ευκαιριών μόρφωσης. Η ιδέα άλλωστε της δια βίου εκπαίδευσης έχει συνδεθεί στενά με το ζήτημα της παροχής ευκαιριών.

## 2. Η κληρονομιά της πρώιμης νεωτερικότητας

Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης μοιάζει να κυριαρχεί στον εκπαιδευτικό λόγο σήμερα. Τη συναντούμε σε κείμενα διεθνών οργανισμών, καθώς και σε εξαγγελίες εθνικών κυβερνήσεων και θεωρείται η απάντηση στο αίτημα για μεγαλύτερη πρόσβαση στη γνώση. Φαίνεται να είναι το κλειδί για την κοινωνία της μάθησης, στην οποία οι γνώσεις και οι δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο για την προσωπική ανάπτυξη, την επαγγελματική επιτυχία, αλλά και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Το ενδιαφέρον για τη δια βίου εκπαίδευση προέρχεται λοιπόν από την πεποίθηση ότι οι πολιτικές σε θέματα εκπαίδευσης έχουν σαν στόχο τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής οικονομίας, με ευκαιρίες στην αγορά εργασίας, ενώ παράλληλα εκπληρώνουν θεμελιώδεις κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς στόχους. (OECD, 1996· European Commission, 1995· 2000)

Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης όμως δεν είναι και τόσο νέα. Αναζητώντας πρώιμες μορφές της ήδη από το 19<sup>ο</sup> αιώνα, διαπιστώνει κανείς την έντονη σύνδεσή της με την παροχή γνώσεων σε άτομα με φτώχη ή και καθόλου αρχική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια αυτό που ονομάζουμε σήμερα δια βίου εκπαίδευση ή εκπαίδευση ενηλίκων ξεκίνησε σαν αντισταθμιστική λειτουργία αναδιανομής του εκπαιδευτικού αγαθού (Κελλανίδης – Βρυγιώτη, 2004). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται παραδείγματα τέτοιων πρώιμων μορφών «δια βίου εκπαίδευσης» από τον αγγλοσαξονικό χώρο, αφού δύσκολα μπορεί να μιλήσει κανείς για πανευρωπαϊκές ή παγκόσμιες πολιτικές στην εκπαίδευση σε μια εποχή που κύριο χαρακτηριστικό της ήταν η συγκρότηση και ισχυροποίηση των εθνικών κρατών. Παρόλα αυτά, τα συγκεκριμένα παραδείγματα πολιτικών είναι ενδεικτικά.

Πραγματικά, επηρεασμένος από το κίνημα του Διαφωτισμού και τα προτάγματα της Γαλλικής Επανάστασης, ο 19<sup>ος</sup> αιώνας προσφέρει γόνιμο έδαφος για μορφές εκπαίδευσης που εμπεριέχουν το σκοπό της μόρφωσης αυτών που έμειναν πίσω. Παραδείγματα τέτοιων μορφών πρώιμης «δια βίου εκπαίδευσης» ήταν τα Κυριακάτικα σχολεία (Sunday schools), που δίδασκαν ανάγνωση και γραφή παράλληλα με τη μελέτη της Βίβλου στην Αγγλία ή αργότερα τα «Mechanics' Institutes», τα οποία ενώ αρχικά δημιουργήθηκαν για όσους εργάζονταν στη βιομηχανία, πολύ σύντομα άρχισαν να προσελκύουν κι άλλους εργαζόμενους, όπως υπαλλήλους γραφείων και καταστημάτων, που είδαν σ' αυτά μια μοναδική ευκαιρία για μόρφωση. (Peers, 1972) Η φιλοσοφία των ιδρυμάτων αυτών ήταν η παροχή «χρήσιμης γνώσης». Ουσιαστικά πρόκειται για έναν θεσμό που προέκυψε από τις προσπάθειες των εργαζομένων να ανυψώσουν το κύρος της κοινωνικής τους τάξης, τόσο πολιτικά, όσο και οικονομικά. Οι προσπάθειες αυτές άλλωστε συνέβαλαν στη γενικότερη ανάπτυξη του κινήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων, ακόμα και πέρα από τα στενά χρηστικά πλαίσια λειτουργίας των Mechanics' Institutes.

Η μεγάλη δίψα των λαϊκών στρωμάτων να μορφωθούν αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι η έλλειψη εκπαίδευσης σήμαινε παράλληλα πολιτική και κοινωνική υποτέλεια.

Εξαιτίας της άποψης ότι οι εξαιρετικά χαμηλές συνθήκες διαβίωσης των λαϊκών μαζών οφείλονταν εν μέρει στην έλλειψη μόρφωσης, και ιδιαίτερα ύστερα από την επίδραση του κινήματος των Χαρτιστών, η εκπαίδευση θεωρήθηκε η θεραπεία όλων των κοινωνικών ασθενειών και των πολιτικών αδικιών, το κλειδί που θα άνοιγε τις πόρτες της κοινωνικής χειραφέτησης. Για το σκοπό αυτό ιδρύθηκαν «λέσχες αμοιβαίας βελτίωσης» και «βιβλιοθήκες εργαζομένων». Η σημασία που αποδόθηκε στην εκπαίδευση από τους Χαρτιστές (Burns, χ.χ.) φαίνεται και από την πεποίθησή τους ότι όσο ο πληθυσμός παρέμενε απαίδευτος, η μάχη για ισότητα δεν θα μπορούσε να κερδηθεί και, ακόμη κι αν αυτό γινόταν, ένας απαίδευτος λαός δεν θα ήταν σε θέση να εκμεταλλευτεί τα προνόμια που θα του παρέχονταν. (Peers, 1972 :25). Η εκπαίδευση πλέον απαιτούνταν «όχι σαν φιλανθρωπία, αλλά σαν δικαίωμα που πήγαζε από την ίδια την κοινωνία» (στο ίδιο:27). Την ίδια περίοδο ισχυρή επιρροή ασκείται και από προσωπικότητες όπως ο Robert Owen και ο William Lovett. Ο τελευταίος μάλιστα γράφει το 1837: «η άγνοια είναι η μεγαλύτερη πηγή κακών και η γνώση το αποτελεσματικότερο μέσο προς την ευτυχία» (στο ίδιο:27).

Το 1842 προτείνεται για πρώτη φορά η ίδρυση των λαϊκών κολεγίων (People's Colleges), στόχος των οποίων ήταν η παροχή γενικής εκπαίδευσης με ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Τα λαϊκά κολέγια επιχειρούσαν να καλύψουν την αδυναμία των Mechanics' Institutes να προσφέρουν ανώτερη εκπαίδευση στους εργαζόμενους, αλλά και το ότι πολλοί εργαζόμενοι δεν ήταν έτοιμοι για ανώτερες σπουδές. Από την άλλη πλευρά απαντάται η πεποίθηση ότι με την εκπαίδευση είναι δυνατή η κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση των ατόμων. Πρόκειται για την ίδια την κληρονομιά του κινήματος του διαφωτισμού, που θέλει τη γνώση μέσο και προϋπόθεση για την ελευθερία. Για να υπηρετήσουν το στόχο αυτό της κοινωνικής χειραφέτησης δημιουργήθηκαν αρχικά οι Λέσχες Αμοιβαίας Βελτίωσης (Mutual Improvement Societies) (στο ίδιο: 21). Σε μεγάλο βαθμό οι Mutual Improvement Societies όφειλαν την ύπαρξή τους στο κλίμα που διαμορφώθηκε μετά το κίνημα του Χαρτισμού. Τέτοιες λέσχες ιδρύονταν εκεί όπου ομάδες εργαζομένων συγκεντρώνονταν και συζητούσαν. Οι λέσχες έρχονταν να συμπληρώσουν κενά των Mechanics' Institutes, προσφέροντας διέξοδο σε όσους ασφυκτιούσαν από τους περιορισμούς στις πολιτικές συζητήσεις που ίσχυαν σε αυτά. Συχνά επίσης συνδέονταν με τοπικές βιβλιοθήκες που ιδρύονταν με πρωτοβουλία εθελοντών και υποστηρίζονταν από τοπικά συνδικάτα (στο ίδιο).

Κι ενώ η διεύρυνση των πανεπιστημιακών σπουδών που επιχειρήθηκε έδειχνε μάλλον να έχει αποτύχει, ένα νέο κίνημα για την εκπαίδευση των εργατών έρχεται να δροσίσει τη δίψα των τελευταίων για εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Το κίνημα, γεννημένο το 1903, αντανάκλα τόσο την απογοήτευση των εργατών από την εκπαίδευση ενηλίκων που επιχειρήσαν να παρέχουν τα πανεπιστήμια, όσο και την επίδραση των σοσιαλιστικών ιδεών, που έστρεψαν το ενδιαφέρον και προς τους ανειδίκευτους. Στα πλαίσια λοιπόν της ανάπτυξης ενός κινήματος για την εκπαίδευση των εργατών ιδρύεται στις αρχές του αιώνα ένας «Σύλλογος για την Προώθηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης των Εργαζομένων». Στη στοχοθεσία του παραπάνω συλλόγου κεντρική θέση κατείχε η διασύνδεση των εργατικών κινήματων με τα πανεπιστήμια, ώστε να επιτευχθεί η διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Παράλληλος σκοπός του όμως ήταν και η ανάπτυξη ενός επαρκούς συστήματος υποστήριξης της συνέχισης της σχολικής εκπαίδευσης ως τα δεκαεπτά, στοιχείο απαραίτητο για την στήριξη και της μετέπειτα ανώτερης εκπαίδευσης των ενηλίκων, η οποία πλέον επιχειρεί να αποβάλλει τον κατά κύριο λόγο αντισταθμιστικό της ρόλο. Θα έλεγε κανείς ότι η φιλοσοφία του συλλόγου για την ανώτερη εκπαίδευση των εργαζομένων ήταν περισσότερο ο συντονισμός και η υποστήριξη των υπάρχοντων πρακτικών και η ενθάρρυνση των εργαζομένων να εξερευνούν και να εκμεταλλεύονται τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θα προσέφερε πλέον η υποστηριζόμενη και από τις τοπικές αρχές διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Το κίνημα οφείλει μεγάλο μέρος της επιτυχίας του σε συγκεκριμένους εμπνευστές του, οι οποίοι με τη σειρά τους κινήθηκαν βάση της λογικής ότι η εκπαίδευση θα έκανε το εργατικό κίνημα περισσότερο ανεξάρτητο αλλά και «ακίνδυνο για το μέλλον του έθνους» (!) (στο ίδιο: 66).

Η λύση που φαίνεται τελικά να επικρατεί είναι αυτή των Tutorial classes (προπαρασκευαστικών τμημάτων). Τα τελευταία λειτουργούσαν στα πλαίσια των πανεπιστημίων, δέχονταν όμως αποκλειστικά εργαζόμενους, σπουδαστές δηλαδή για τους οποίους οι σπουδές δεν ήταν η κύρια απασχόληση. Η αρχική διαφορά των τμημάτων αυτών σε σχέση με την πολιτική διεύρυνσης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και στους ενήλικες που προηγήθηκε και τελικά απέτυχε, ήταν ότι η σύνθεση τους ήταν κοινωνικά ομογενής και περιελάμβανε κυρίως ειδικευμένους εργαζόμενους, υπαλλήλους, κτλ, ανθρώπους γενικότερα που επιθυμούσαν να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να είναι ικανοί να υπηρετήσουν κατά τον καλύτερο τρόπο το κοινωνικό σύνολο (στο ίδιο: 82) καθώς και άτομα υψηλών διανοητικών δυνατοτήτων, που αν ζούσαν και μεγάλωναν σε ευνοϊκότερο περιβάλλον θα είχαν εισαχθεί στο πανεπιστήμιο. Οι αναζητήσεις αυτές ήταν που συντέλεσαν - σε συνδυασμό με τη δημόσιου πλέον χαρακτήρα δευτεροβάθμια εκπαίδευση - ώστε να μην αποδυναμωθεί το κίνημα κατά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Ταυτόχρονα το οδήγησαν σε μια σημαντική στροφή προς τις κοινωνικές επιστήμες, που έγιναν σιγά σιγά η βασική θεματική κατεύθυνση των προπαρασκευαστικών τμημάτων. Η αναγνώριση ότι πολλά κοινωνικά προβλήματα είχαν άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινότητα έκαναν τους σπουδαστές να ευαισθητοποιούνται ως προς αυτά και να έχουν ανάλογες απαιτήσεις και από την εκπαίδευσή τους. Η ταυτότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στο Ηνωμένο Βασίλειο των αρχών του 20ού αιώνα μοιάζει να ταλαντεύεται ανάμεσα στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην ουσιαστική συνεισφορά προς μια «παιδευμένη δημοκρατία». Φαίνεται τελικά πως με το θεσμό των προπαρασκευαστικών τμημάτων, έτσι όπως αυτός εξελίχθηκε, επιλέγεται ο δρόμος της δεύτερης, όχι εις βάρος του αντισταθμιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά μάλλον επεκτείνοντάς τον.

Θα μπορούσε να πει λοιπόν κανείς ότι οι πρώτες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων είχαν στόχο την παροχή μόρφωσης σε άτομα που τη στερούνταν, συμβάλλοντας έτσι στην πρόοδο του ανθρώπου. Χαρακτηριστικό εξάλλου της πρόθεσης αυτής είναι το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό αυτές οι μορφές «πρώιμης δια βίου εκπαίδευσης» οφείλουν την ύπαρξή τους στον εθελοντισμό και στη φιλανθρωπία (στο ίδιο :9), καθώς και σε εμπνευσμένους ανθρώπους με όραμα για μια κοινωνία συμμετοχής, βασισμένη στην αφύπνιση των εργατών, όπως ο Lovett και ο Owen (στο ίδιο: 23 – 25).

Η κοινωνική αφύπνιση και χειραφέτηση των αμόρφωτων λαϊκών μαζών αποτελεί βασικό κομμάτι της φιλοσοφίας και της στοχοθεσίας της εκπαίδευσης ενηλίκων του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η εκπαίδευση όσων την είχαν στερηθεί θεωρήθηκε το μέσο που θα τους απελευθέρωνε. Καθώς η έλλειψη μόρφωσης ήταν συνώνυμη για πολλούς με την πολιτική και κοινωνική κατωτερότητα (στο ίδιο: 21), η εκπαίδευση των ενηλίκων σήμαινε κατά συνέπεια την αποκατάσταση της κοινωνικής αδικίας σε βάρος τους. Έτσι από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της, αλλά ιδιαίτερα μετά κι από την επίδραση των κοινωνικών κινήσεων, η εκπαίδευση ενηλίκων φιλοδοξούσε να συντελέσει στην πολιτιστική και κοινωνική ενσωμάτωση όσων υστερούσαν μορφωτικά (Κελπανίδης – Βρυνιώτη, 2004: 89), αλλά και να καλύψει «την ανάγκη των εργαζόμενων να μελετήσουν πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, ώστε να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση της πολιτικής δύναμης που κατείχαν» (Peers, ο.π.:49).

Η κληρονομιά λοιπόν της πρώιμης νεωτερικής εποχής είναι ένα σαφώς διαμορφωμένο κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την παροχή περισσότερων ευκαιριών στους μορφωτικά μειονεκτούντες, στοχεύοντας έτσι στην ανταπόκρισή τους στις αλλαγές στην παραγωγή, αλλά κυρίως στην κοινωνική τους αφύπνιση και απελευθέρωση. Βέβαια η οικονομική διάσταση δεν μπορεί και δεν πρέπει να παραβλεφθεί. Πρόκειται για την εποχή αμέσως μετά τη βιομηχανική επανάσταση, μια εποχή που πρόβαλλε την ανάγκη για εγγράμματους χειριστές των μηχανών. Το ζητούμενο εδώ όμως είναι αποκλειστικά σχεδόν η κοινωνική διάσταση του φαινομένου.

### **3. Η νέα εποχή της δια βίου εκπαίδευσης**

Τις δεκαετίες του '60 και του '70, υπό την έντονη επιρροή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι διεθνείς οργανισμοί, που συγκροτήθηκαν μετά τον πόλεμο,

στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην πέρα από την αρχική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως επένδυση, ως το «κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού» (Πυργιωτάκης, 1995: 92). Παράλληλα, οι δημογραφικές μεταβολές της περιόδου, οι τεχνολογικές και γνωστικές αλλαγές και η ανάγκη για εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των ικανοτήτων, καθώς και η θεώρηση της μόρφωσης ως κοινωνικό αγαθό, με την υποστήριξη της αναδιανεμητικής λειτουργίας του κράτους πρόνοιας είναι σε γενικές γραμμές οι βασικοί λόγοι που έστρεψαν την προσοχή των σχετικά νέων ακόμη διεθνών οργανισμών στα θέματα της παιδείας.

Για το λόγο αυτό ο ΟΟΣΑ, ένας οργανισμός με σαφώς οικονομικό προσανατολισμό, εισάγει την ιδέα της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης (recurrent education) (CERI, 1975). Πρόκειται ουσιαστικά για περιόδους εκπαίδευσης που εναλλάσσονται με περιόδους εργασίας. Η ιδέα που διέπει τη συγκεκριμένη πρόταση είναι η ισότητα και η αποτελεσματικότητα. Αποτελεσματικότητα υπό την έννοια ότι η εκπαίδευση παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες για οικονομική και πολιτιστική πρόοδο και οδηγεί στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Από την άλλη ο οργανισμός θεωρεί ότι η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών επιτρέπει την καλύτερη ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Για να αποφευχθεί μάλιστα η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση να γιγαντώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, προβλέπονται ρυθμίσεις θετικής διάκρισης υπέρ των γυναικών, των ηλικιωμένων, των ανειδίκευτων και συχνά άνεργων και γενικά των μορφωτικά μειονεκτούντων. Η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση αναλαμβάνει έτσι κι έναν άλλο ρόλο, αυτόν της συνεχούς δέσμευσης προς την «επανάρθωση» των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η UNESCO με την έκθεση Learning to be (Faure, 1972) καταλήγει στο μοντέλο της δια βίου εκπαίδευσης (lifelong education), που μοιάζει να είναι πιο κοντά σε αυτό που επικράτησε τελικά μέχρι σήμερα. Ο προσανατολισμός του συγκεκριμένου διεθνούς οργανισμού βρίσκεται πιο κοντά σε έννοιες όπως η δημοκρατία και η ισότητα. Ο οργανισμός υποστηρίζει ότι η δημοκρατία μεταλλάσσεται υπό την επίδραση της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου, οι οποίες επηρεάζουν την ισότητα των ατόμων απέναντι στο εκπαιδευτικό αγαθό αλλά και στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα οι νέες συνθήκες απαιτούν και ένα νέο τύπο πολίτη, ο οποίος να είναι ικανός να κατανοεί τις εξελίξεις και να συμμετέχει στην πορεία της ανθρωπότητας.

Σε γενικές γραμμές η δια βίου εκπαίδευση τη συγκεκριμένη περίοδο παραμένει μια δραστηριότητα που υπόκειται στην προσωπική επιλογή των ατόμων και τελικά στη σφαίρα της δικής τους αυτενέργειας. Ωστόσο, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο του διαφωτισμού και των κοινωνικών κινημάτων που ακολούθησαν, οπότε η πέραν της αρχικής εκπαίδευση θεωρούνταν κατά βάση δικαίωμα του ατόμου, ώστε να βελτιώσει τη ζωή του, στη δεύτερη αυτή περίοδο και υπό την καθοδήγηση των διεθνών οργανισμών, η δια βίου εκπαίδευση άρχισε να θεωρείται ως κοινωνική προτεραιότητα που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων. (βλ. Σαμαρά, 2005) Είναι σημαντικό ακόμη να αναφερθεί πως τονίζεται στα κείμενα των διεθνών οργανισμών για πρώτη φορά ότι η δια βίου εκπαίδευση αφορά και πρέπει να περιλαμβάνει όλους. Με την εξάπλωση άλλωστε των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη γενίκευση της βασικής εκπαίδευσης, το πρόβλημα του αναλφαβητισμού είχε σημαντικά υποχωρήσει και οι τεράστιες εκπαιδευτικές ανισότητες που παρατηρούνταν κατά τις προπολεμικές δεκαετίες είχαν αμβλυνθεί. Η εκπαίδευση ενηλίκων των μεταπολεμικών ετών λοιπόν και το μοντέλο της δια βίου εκπαίδευσης που την ακολούθησε κλήθηκαν να αναλάβουν νέους ρόλους, αλλά και να απευθυνθούν σε ένα νέο και σαφώς μεγαλύτερο κομμάτι του πληθυσμού.

Και πάλι όμως, όλες οι προτάσεις της περιόδου αυτής εμπίπτουν σε θεσμοθετημένες μορφές μάθησης. Αυτό μαρτυρούν και οι όροι που τις συνοδεύουν, καθώς όλοι περιέχουν τη λέξη «εκπαίδευση» ως βασικό συστατικό τους, υπονοώντας τη “στοχευμένη” διδασκαλία και μάθηση (Groomsbridge, 1983: 4). Μάλιστα όπως αναφέρει ο Gelpi (1979), τα κράτη της Δυτικής Ευρώπης, στην προσπάθεια εξεύρεσης νέων λύσεων για περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη, στράφηκαν προς τη μη τυπική μάθηση, θεωρώντας ότι προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία (Faure, ό.π.). Σύντομα όμως και κατόπιν αλλαγών

στην αγορά εργασίας, στράφηκαν και πάλι προς την τυπική εκπαίδευση κατά κύριο λόγο (Gelri, ό.π.).

#### **4. Δια βίου μάθηση και κοινωνική δικαιοσύνη;**

Το ζήτημα της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια του βίου επανήλθε δυναμικά στη δεκαετία του '90. Οι νέες προκλήσεις με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπη η εκπαίδευση την περίοδο αυτή είναι η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, η αποδυνάμωση των εθνικών κρατών, η τεχνολογική πρόοδος και η ανάδυση της «κοινωνίας της γνώσης». (Cowen, 2002· Ματθαίου, 2000) Οι διεθνείς οργανισμοί για μια ακόμη φορά προβάλλουν την εκπαίδευση μέσα και πέρα από το σχολείο, σε όλο το φάσμα του βίου, ως το πιο πρόσφορο μέσο για τη δημιουργία εξειδικευμένων και ευέλικτων εργαζομένων, καθώς και για τη στήριξη εκείνου του μέρους του πληθυσμού που αντιμετωπίζει τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Πραγματικά η δεκαετία του '90 σηματοδεύτηκε από δυναμικές προσπάθειες παραγωγής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ έπαιξε ίσως το σημαντικότερο ρόλο, ιδιαίτερα μετά τη Λευκή Βίβλο του 1995 (European Commission, 1995) σε θέματα εκπαίδευσης. Το 1996 ονομάστηκε έτος Δια Βίου μάθησης, καταδεικνύοντας ότι η Ευρώπη υπολογίζει πολύ στον τομέα της εκπαίδευσης, ειδικότερα δε στη μάθηση σε όλο το φάσμα της ζωής, για την ανάπτυξή της. Το συμβούλιο της Λισαβόνας θέτει το 2000 το φιλόδοξο στόχο να γίνει η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμια κλίμακα, με η συμμετοχή των Ευρωπαίων στη δια βίου μάθηση να είναι καθοριστική για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου. Η δια βίου μάθηση «από την κούνια μέχρι τον τάφο» είναι εκείνη που θα συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη, την αυτοπραγμάτωση των πολιτών και την κοινωνική συνοχή. (European Commission, 2000)

Την ίδια περίοδο ο ΟΟΣΑ αναφέρεται στη Δια βίου Μάθηση για όλους (Lifelong learning for All) (OECD, 1996), αλλάζοντας σημαντικά το μοντέλο της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης που είχε εισάγει στο παρελθόν και κάνοντας σαφές πως δεν πρόκειται ουσιαστικά για ένα ζήτημα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για όσους έχουν μείνει πίσω, αλλά κάτι που αφορά όλους σε μια κοινωνία της γνώσης, σε μια κοινωνία «που η κύρια πηγή πλούτου είναι η γνώση και η έρευνα». Υποστηρίζεται η καθολική πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο ή την επαγγελματική κατάσταση. Περιλαμβάνεται επίσης η αναγνώριση της σημασίας της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Φαίνεται λοιπόν ότι ο θεσμός έχει δύο όψεις: αυτή της αναγκαιότητας και εκείνη του δικαιώματος για περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτή ακριβώς η στρατηγική παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους (;) στηρίζει κατά τον οργανισμό την κοινωνική συνοχή. Η δια βίου μάθηση με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, στοχεύει στο να περιορίσει τον κοινωνικό αποκλεισμό μειονεκτούντων μορφωτικά ομάδων και ατόμων. Αυτό βέβαια μένει να διερευνηθεί ως πραγματικότητα, πέρα από την ευγένεια των προθέσεων ή των στόχων.

Η UNESCO συμμετέχει επίσης έντονα στο διάλογο περί δια βίου μάθησης τη δεκαετία του '90, διατηρώντας παρόλα αυτά τον όρο δια βίου εκπαίδευση αντί της δια βίου μάθησης, που μοιάζει να γίνεται ολοένα και επικρατέστερος. Ο οργανισμός διατηρώντας μια περισσότερο ανθρωποκεντρική θεώρηση, διατηρεί το ζήτημα της συμμετοχής και της κοινωνικής συνοχής σαν προτεραιότητα, προβάλλει την ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης ως μια διαδικασία πέρα από το στενό ωφελμιστικό πλαίσιο που συμβάλει στην αποκάλυψη των ικανοτήτων και των ταλέντων του καθενός, στην αυτοπραγμάτωση και την ελευθερία μέσα από την εκπαίδευση. (UNESCO, 1999)

Φαίνεται πως στη σύγχρονη εποχή η δια βίου εκπαίδευση απευθύνεται πλέον σε όλους και όχι πλέον σαν ευκαιρία ή δικαίωμα μόνο, αλλά ίσως και σαν υποχρέωση, ή «καταναγκασμό» κατά τον M. Tight (1998), προκειμένου να διατηρήσουν την ανταγωνιστικότητά τους ως εργαζόμενοι, αλλά και ως ενεργά μέλη του κοινωνικού ιστού.

Ένα βασικό κατά την άποψή μας στοιχείο που επηρεάζει τη σχέση της δια βίου μάθησης με την κοινωνική ισότητα είναι η μετάβαση από τον όρο δια βίου εκπαίδευση

στη δια βίου μάθηση. Πραγματικά ενώ κατά το παρελθόν ο κυρίαρχος όρος είχε να κάνει με την εκπαίδευση (επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δια βίου εκπαίδευση), τώρα φαίνεται να κυριαρχεί η μάθηση. Μπορούμε άραγε να πούμε ότι οι δύο αυτοί όροι είναι το ίδιο πράγμα. Ο Peter Jarvis ισχυρίζεται πως δεν πρόκειται για όμοιες έννοιες, καθώς η εκπαίδευση και η μάθηση είναι εξ ορισμού διακριτές (Jarvis, 1995: 1). Η εκπαίδευση αναφέρεται σε μια «θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου φορέα, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών...Βασικά γνωρίσματά της αποτελούν η οργανωμένη μορφή διεξαγωγής της και οι επίσημες και ελεγχόμενες προδιαγραφές» (Ξωχέλλης, 1989:1685). Αντίστοιχα, η μάθηση αναφέρεται, κατά το συμπεριφορισμό, σε μια «περίπου μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, που είναι αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989: 2972) ή σε μετασχηματισμούς εσωτερικών αναπαραστάσεων που γίνονται αντιληπτοί σε εκδηλώσεις της συμπεριφοράς (στο ίδιο: 2973). Είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.

Η μετάβαση αυτή από τη δια βίου εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση, ή από την εκπαίδευση στη μάθηση, ή, τέλος, κατά τον Green, «από το σχολείο στην κοινωνία» (Green, 2002: 612) αναπόφευκτα δίνει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στους ίδιους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει, κατά την UNESCO, το τέλος των ανελαστικών εκπαιδευτικών συστημάτων» κι ότι η δια βίου μάθηση μπορεί να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες και την κουλτούρα εκείνων που μαθαίνουν. Το γεγονός ότι ο ίδιος ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο φαίνεται να συνδέεται με την ανάδυση της ατομικότητας στις σύγχρονες ύστερες νεωτερικές κοινωνίες, όπου οι πολλαπλές ταυτότητες συνθέτουν τη νέα πραγματικότητα. Οι ιδιαίτερες ανάγκες των αποδεκτών – καταναλωτών του εκπαιδευτικού αγαθού απαιτούν ώστε και το ίδιο το αγαθό να προσφέρει πολλαπλές επιλογές. Αυτή την ευελιξία και την πολλαπλότητα επιλογών υπηρετεί η δια βίου μάθηση.

Ταυτόχρονα με την εξατομίκευση της μάθησης, όμως, εξατομικεύεται και η ευθύνη για συνεχή μόρφωση. «Το πλαίσιο της δια βίου μάθησης υπονοεί τη μεταφορά της ευθύνης όχι μόνο από το κράτος στο χώρο της εργασίας, ή από το δημόσιο τομέα στην κοινωνία, αλλά και από το κράτος στο άτομο. Η έμφαση στη μάθηση και όχι στην εκπαίδευση εστιάζει πλέον στο άτομο και όχι στις παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης.» (Tuijnman & Boström, 2002) Ο καθένας είναι υπεύθυνος να αναζητήσει και να εκμεταλλευτεί ευκαιρίες για μόρφωση, ώστε να γίνει ανταγωνιστικός σαν εργαζόμενος και χρήσιμος σαν πολίτης στην κοινωνία της γνώσης.

Είναι όμως πράγματι έτσι τα πράγματα; Είμαστε όλοι δια βίου μαθητές; Κοιτώντας τα στατιστικά δεδομένα του έτους 2003, βλέπουμε ότι μόνο το 42% όλων των πολιτών μεταξύ 25 και 64 χρονών συμμετείχε σε οποιαδήποτε δραστηριότητα δια βίου μάθησης (βλ πίνακας 1). Είναι λοιπόν όλοι εθελοντές στη μάθηση; Κι αν υποθέσουμε ότι όλοι είναι θετικοί απέναντι στη δια βίου εκπαίδευσή τους, ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη συμμετοχή σε αυτή; Από τις στατιστικές και πάλι φαίνεται ότι οι άνθρωποι που ζουν στην ύπαιθρο έχουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής από εκείνους που ζουν σε μεγάλα αστικά κέντρα (Πίνακας 2). Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο ξεκάθαρα όταν η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση συσχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο (Πίνακες 3, 4). Οι άνθρωποι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν πολύ μικρότερη συμμετοχή σε οποιαδήποτε μορφής δια βίου εκπαίδευσης. Εκείνοι δηλαδή που ήδη γνωρίζουν ή εκείνοι που γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν είναι εκείνοι που συμμετέχουν στη δια βίου εκπαίδευση. Τι συμβαίνει όμως με τους υπόλοιπους; Είναι καταδικασμένοι άραγε σε αποκλεισμό; Και μήπως η δια βίου εκπαίδευση να εμβαθύνει τελικά το χάσμα της κοινωνικής ανισότητας μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν κι εκείνων που αγνοούν;

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα πρόσφατα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικό στόχο της δια βίου μάθησης ορίζουν την κοινωνική συνοχή (όχι την κοινωνική δικαιοσύνη). Η κοινωνική συνοχή για τους περισσότερους ανθρώπους συνδέεται με μια αρμονική κοινωνία, με ελάχιστη εγκληματικότητα και υψηλό βαθμό συνεργασίας και εμπιστοσύνης, μια κοινωνία με χαμηλά ή μηδαμινά ποσοστά κοινωνικά

αποκλεισμένων. Δεν είναι καθόλου αυτονόητο όμως πως μια κοινωνικά συνεκτική κοινωνία είναι και μια κοινωνία ισότητας. (Green, 2006: 4-5).

Τελικά η σύγχρονη εξατομικευμένη δια βίου μάθηση λειτουργεί ως μέσο επίτευξης της κοινωνικής ισότητας ή μήπως εμβαθύνει περαιτέρω τις κοινωνικές ανισότητες σε μια εποχή που η γνώση ως ανταλλάξιμο αγαθό είναι μια βασική πηγή πλούτου; Οι μειονότητες, οι γυναίκες, οι οικονομικά ασθενέστεροι, οι τεχνολογικά αναλφάβητοι, οι άνεργοι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για δια βίου μάθηση ή μήπως τελικά οι δια βίου μαθηστές είναι η κοινωνική/μορφωτική ελίτ, που περνά σε δυσθεώρητα για τους υπόλοιπους ύψη; Πόσο μπορεί το άτομο να επωμισθεί το βάρος της ευθύνης για την δια βίου μάθησή του χωρίς να υπολογίζεται η κοινωνική του αφετηρία; Μήπως στην περίπτωση αυτή ο λόγος περί δια βίου μάθησης προσφέρεται σαν ένα άλλοθι εκδημοκρατισμού και ευκαιριών σε μια άνιση κοινωνία; Και τελικά υπό ποιες κοινωνικές προϋποθέσεις μπορεί να επιτελέσει ξανά η δια βίου μάθηση το στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης, έναν από τους βασικούς λόγους για τη συγκρότησή της;

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

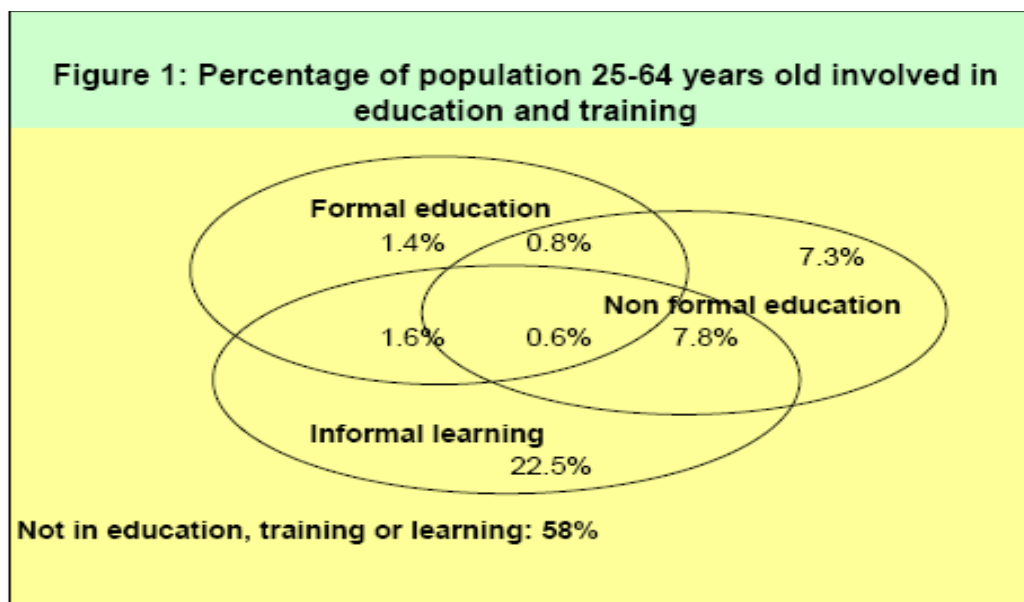
- Burns (χ.χ.). *Ευρωπαϊκή Ιστορία*, τόμος δεύτερος, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη
- CERI (1975). *Recurrent education: trends and issues*, OECD
- Cowen R. (2002). “Knowledge economies: Here we go again?” στο Ματθαίου Δ. (επιμ), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα
- European Commission (1995). *White Paper “Teaching and Learning- Towards the Learning Society”*, Brussels
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels
- Faure E. (1972). *Learning to Be*, UNESCO
- Gelpi Ett. (1979). “New trends in lifelong education policies in Europe, with specific reference to adult education”, Reproduced from 1979 Conference Proceedings, SCUTREA 1997, [www.leeds.ac.uk/educol/](http://www.leeds.ac.uk/educol/)
- Green A., (2002). “The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe”, στο *Journal of Educational Policy*, vol. 17, no. 6, 611-626
- Green, A., Preston, J., Janmaat, I.G. (2006), *Education, Equality and Social Cohesion. A comparative study*, London, Palgrave Macmillan
- Groomsbridge B. (1983). “Adult education and the education of adults” στο Tight M. (ed.), *Education for Adults. Adult Learning and Education*, Croom Helm, London
- Jarvis P. (1995). *Adult and continuing education*, Routledge
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*
- Peers R. (1972). *Adult Education. A comparative study*, Routledge & Kegan Paul, London
- Rawls J. (1971), *A Theory of Justice*, The Belknap Press of Harvard University <http://oak.cats.ohiou.edu/~piccard/entropy/rawls.html> (προσπελάστηκε 30/10/2008)
- Rawls J. (2006). *Η δίκαιη κοινωνία. Η δικαιοσύνη ως ακριβοδικία. Μια αναδιατύπωση*, Αθήνα, Πόλις
- Tight M. (1999). “Mythologies of Adult/Continuing/Lifelong Education”, Paper presented at SUTREA, 29<sup>th</sup> Annual Conference, 5-7 July 1999, University of Warwick, [www.leeds.ac.uk/educol/](http://www.leeds.ac.uk/educol/)
- Troya, B. & Vincent, C. (1995). The discourses of social justice in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(2), 149 -166.
- Tuijnman, A. & Boström A. K. (2002), “Changing notions of lifelong education and lifelong learning”, *International Review of Education*, Vol. 48, No 1-2, pp. 93- 110
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα
- Γκόβαρης, Χ. – Ρουσσάκης, Ι. (2008), *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.



- Κελπανίδης Μιχ., Βруниώτη Καλ. (2004). *Δια βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1989). *Μάθηση, Λήμμα στην Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Ματθαίου Δ. (2000). «Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου», στο περ. *Νέα Παιδεία, τόμος 93*, Αθήνα
- Ξωχέλλης Π. (1989). *Εκπαίδευση, Λήμμα στην Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995). «Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» στο Καζαμιάς, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (επ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 84-119
- Σαμαρά, Α (2005), *Η δια βίου εκπαίδευση ως περιεχόμενη έννοια της νεωτερικότητας. Από τη γαλλική επανάσταση στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης*, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

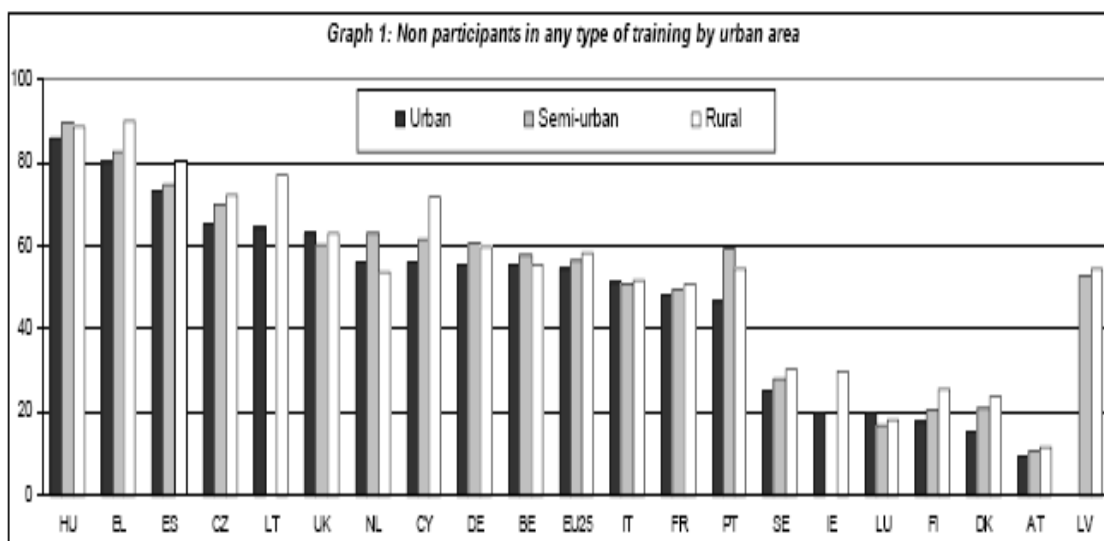
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Πίνακας 1: Ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης**



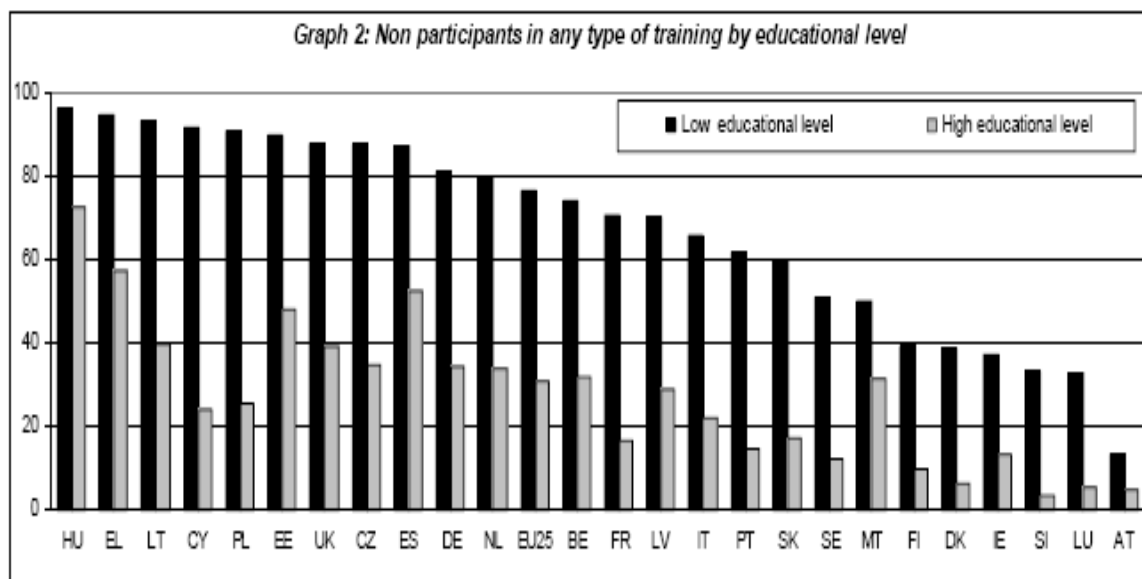
Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003  
Target population: 25-64 years old

**Πίνακας 2: Μη συμμετέχοντες σε αστικές και αγροτικές περιοχές**



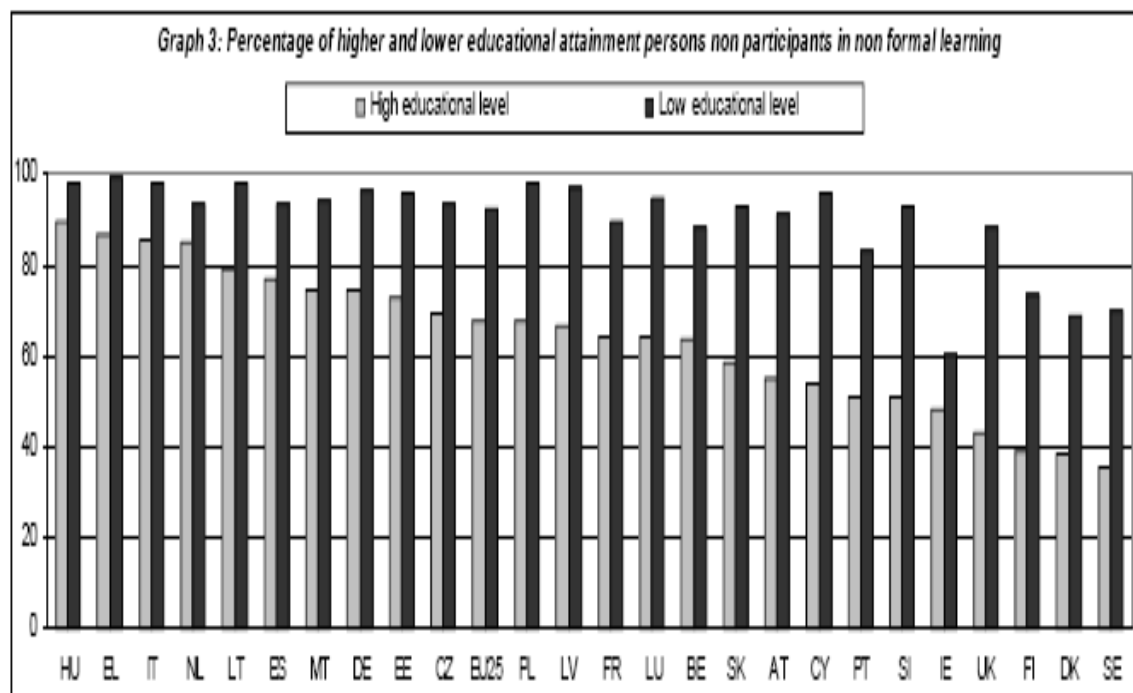
Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003. Target population: 25-64 years old

**Πίνακας 3: Μη συμμετέχοντες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο**



Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003. Target population: 25-64 years old

**Πίνακας 4: συμμετοχή σε δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης από άτομα υψηλού και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου**



Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003. Target population: 25-64 years old