

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

**Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ**

ΑΝΤΩΝΙΟΣ Ι. ΜΠΑΚΑΛΟΥΜΗΣ Α.Μ.13518

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Καθηγητής Χρήστος Λυριντζής

A Μέλος: Καθηγητής Μιχάλης Σπουρδαλάκης

B Μέλος: Λέκτωρ Γεώργιος Θεοδορίδης

Ευχαριστίες

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να διαβάσουμε κριτικά το στρατηγικό πλαίσιο του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (2013 - 2015), αξιοποιώντας την κριτική ανάλυση λόγου του Norman Fairclough, που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Κύριος, αλλά όχι μοναδικός στόχος της ανάλυσής μας, αποτελεί ο προσδιορισμός των πολιτικών που κατευθύνονται από τη στρατηγική της *απασχολησιμότητας* ή αυτήν της *κοινωνικής συνοχής*.

Η μελέτη του προτάγματος αλλά και της αναλυτικής κατηγορίας "κοινωνική συνοχή", οδηγεί στην περιγραφή της, *ως της ικανότητας των κοινωνιών και των κοινωνικών ομάδων που λειτουργούν στο πλαίσιό τους, να οδηγούν την κοινωνική αλλαγή ειρηνικά και χωρίς αποκλεισμούς, ενώ ταυτόχρονα προωθούν τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα και ελευθερίες, με στόχο τη διαμόρφωση αυτόνομων υποκειμένων που διεκδικούν τη χειραφέτησή τους από την κοινωνική ετερονομία*. Η αυτονομία των υποκειμένων αποτελεί, πλαίσιο αναφοράς, περιεχόμενο και στόχο της κοινωνικής συνοχής.

Η σύγκριση και αντιπαραβολή των απόψεων από τη μια του Καστοριάδη, κοινωνικού, πολιτικού θεωρητικού και ψυχαναλυτή και του Mezirow, θεωρητικού της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μετασχηματίζουσας μάθησης, από την άλλη, αποκαλύπτει την κοινή προβληματική τους στην έννοια της αυτονομίας του υποκειμένου, που και για τους δύο αποτελεί βασική προϋπόθεση παιδείας και δημοκρατίας. Και για τους δύο η αυτονομία, ως ο πυρήνας της αυτοπραγμάτωσης αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του δημοκρατικού κοινωνικού πλαισίου, και άρα της κοινωνικής συνοχής.

Η επεξεργασία των στοιχείων λόγου του κειμένου του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης 2013 - 2015, αποκαλύπτει και περιγράφει έναν νεοφιλελεύθερο λόγο, που συμβάλλει στην κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων, κοινωνικών σχέσεων και συστημάτων γνώσης και νοήματος, με στόχο την οικονομική ανταγωνιστικότητα και την προώθηση της *απασχολησιμότητας*. Η ευκαιριακή αναφορά και η έλλειψη στρατηγικής για το μείζον ζήτημα της *κοινωνικής συνοχής*, απομακρύνει από μια κοινωνία φτιαγμένη για τη δια βίου μάθηση, στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώνονται υποκείμενα αυτοστοχαστικά και διαβουλευτικά, που δεν προσδιορίζονται ως κατάσταση- δεδομένο αλλά ως υποκείμενα- διαδικασίες που προωθούν την αλλαγή, ως αυτόνομα υποκείμενα.

Η γνώση στο Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης καθίσταται εργαλειακή, αφού μαθαίνει κάποιος ό,τι είναι χρήσιμο για το επάγγελμά του. Παραμένει αξία, αλλά οικονομική, αφού μαθαίνουμε για να εμπορευόμεθα τον εαυτό μας και να καταναλώνουμε, γεγονός που καταλύει την αυτονομία του υποκειμένου ως προϋποθετική λογική της δια βίου μάθησης: Τα υποκείμενα εμπορευματοποιούνται εκπροσωπώντας επενδύσεις, ως ανθρώπινοι πόροι.

Λέξεις Κλειδιά: Διά Βίου Μάθηση, απασχολησιμότητα, κοινωνική συνοχή, αυτονομία / αυτονομία του υποκειμένου

Abstract

In this paper, we attempt to critically review the strategic framework of the National Lifelong Learning Program (2013- 2015), utilizing the critical discourse analysis of Norman Fairclough, developed in the context of social constructionism. The main but not sole purpose of our analysis is the identification policies that are guided by the *employability* strategy or that of *social cohesion*.

The study of the project as well as of the analytical category "*social cohesion*" leads to its description, as to the ability of societies and social groups operating within their framework, to lead social change in a peaceful and inclusive way, while at the same time promoting the individual and collective rights and freedoms, with the aim of forming autonomous individuals claiming their emancipation from social heteronomy.

Comparison and collation of the views of Castoriadis, social - political theorist and psychoanalyst, and Mezirow, adult education theorist (conceptualization adult transformative learning), on the other hand, reveals their common understanding of *individual autonomy*: the basic prerequisite for education and democracy. For both, individual autonomy, as the core of self-realisation, is the criterion for assessing the democratic social context and hence, *social cohesion*.

The critical discourse analysis of the National Lifelong Learning Program (2013- 2015) reveals and describes a neo- liberal discourse that contributes to the construction of social identities, social relationships and knowledge- understanding systems, aiming at economic competitiveness and the promotion of employability. The opportunistic reference and the lack of a strategy for the major issue of *social cohesion* *move* away from a society built for lifelong learning, in which self- reflecting and

deliberative individuals are formed, who are not ontologically defined as status-given but as individuals- processes promoting change, as *autonomous individuals*.

Knowledge in the National Lifelong Learning Program becomes instrumental, as one learns what is useful for his profession. It remains a value, but an economic one, as one learns to market him/herself and consume, something that destroys the individual autonomy as the prerequisite logic of lifelong learning: Individuals are commercialised by representing investment as human resources.

Keywords: Lifelong Learning, employability, social cohesion, autonomy / autonomy of the individual

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή: Ο τύπος και ο τόπος της Δια Βίου Μάθησης	9
Κεφάλαιο 1. Η ερευνητική προβληματική: Μέθοδος, Μεθοδολογικές παραδοχές, ερευνητικά ερωτήματα, προσδοκώμενα αποτελέσματα	12
1.1 Εισαγωγή	12
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα - στόχοι.....	12
1.3 Μέθοδος προσέγγισης	14
1.3.1 Μεθοδολογικές Παραδοχές	15
1.4 Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	16
Κεφάλαιο 2. Δια Βίου Μάθηση: Από τον 20 ^ο στον 21 ^ο αιώνα	18
2.1 Εισαγωγή	18
2.2 Από τις λέξεις στα πράγματα: Η "γενεαλογία" της Δια Βίου Μάθησης	19
2.3. Πολιτισμικές και ανθρωπολογικές προϋποθέσεις της Δια Βίου Μάθησης.....	22
2.4 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. στη Δια βίου Μάθηση: Αρχές, τεκμήρια	27
2.5 Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2013-2015): Πολιτολογικές συνθήκες και προτεραιότητες πολιτικής.....	30
2.6. Συμπεράσματα	37
Κεφάλαιο 3. Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015: Ανάλυση Λόγου	38
3.1 Εισαγωγή	38
3.2. Θεωρητικό πλαίσιο	39
3.3. Το πλαίσιο της τάξης λόγου για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση στην Ε.Ε.....	45
3.4 Ο λόγος και η ιδεολογία της Ε.Ε. για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση: το δεύτερο Λευκό Βιβλίο και η έκθεση του ΟΟΣΑ.....	49

3.5 Ιδεολογικοπολιτικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.: η δια Βίου Εκπαίδευση/Μάθηση και Κατάρτιση.....	54
3.6. Ανάλυση του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης 2013-2015	59
3.6.1. Ρηματική πρακτική.....	59
3.6.2. Κείμενο	60
3.6.3. Κοινωνική πρακτική.....	61
3.7 Συμπεράσματα	65
Κεφάλαιο 4. Χαρτογραφώντας την κοινωνική συνοχή.....	66
4.1 Εισαγωγή	66
4.2 Κοινωνική Συνοχή: Από την πολιτική (policy) στην Πολιτική (politics).....	67
4.3 Συμπεράσματα	71
Κεφάλαιο 5. Η περιπέτεια της αυτονομίας.....	72
5.1 Εισαγωγή	72
5.2 Συναντήθηκαν κατ' ουσίαν: Mezirow, Καστοριάδης	73
5.3. Συμπέρασμα	76
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση, συμπεράσματα, προτάσεις, περιορισμοί.....	77
6.1 Συζήτηση.....	77
6.2 Συμπεράσματα	80
6.3 Προτάσεις.....	81
6.4 Περιορισμοί.....	82
Βιβλιογραφικές αναφορές	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	96

Εισαγωγή: Ο τύπος και ο τόπος τῆς Δια Βίου Μάθησῆς

Από την «επιμέλεια εαυτού», και των πρακτικῶν ασκήσεων του εαυτού που μπορούν να χαρακτηριστούν με τη γενικότερη αρχή «επιστροφή εις εαυτόν» (έκφραση που συναντάται στον Επίκτητο στις *Διατριβές*) και αναλύεται διεξοδικά από τον Foucault στην ιστορία της σεξουαλικότητας (Φουκώ, 1978: 52-82) περνάμε στη «δια βίου μάθηση». Αν και το περιεχόμενο που εννοιολογικά περιγράφεται με τη «δια βίου μάθηση» δεν είναι καινούργιο, ως αυτόνομη πολιτική καταγράφεται και υιοθετείται σχετικά πρόσφατα από διεθνείς οργανισμούς και κράτη ὅπως η Ιρλανδία και η Ελλάδα. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η παιδαγωγική σκέψη με κύριο εκπρόσωπο τον John Dewey (1916, αναφέρεται στον Jarvis, 2004β: 55) τοποθετούν το σχολείο σε μια δυναμική και διαρκή σχέση με τη ζωή: «...Η διάθεση να μαθαίνει κανείς από την ίδια του τη ζωή και να γίνονται οι συνθήκες της ζωῆς τέτοιες που να μαθαίνουν ὅλοι στην πορεία του βίου, είναι το ωραιότερο προϊόν μάθησης στο σχολείο».

Ο άνθρωπος, ὅπως υπάρχει από τη φύση του απλά, δεν έχει ακόμη αρτιωμένη σύσταση. Η παιδεία επιτελεί την αναπλήρωση αυτού του υπαρξιακού ελλείμματος. Πριν από τον Αριστοτέλη, ο φιλόσοφος Δημόκριτος πρέσβευε: " Η φύσις και η διδαχή παραπλήσιον ἐστί. Η διδαχή γαρ μεταρυσμοί τον άνθρωπον, μεταρυσμούσα δε φυσιοποιεῖ" (DK 68 B33). Αυτή η παρατήρηση-επισημάνση στην Ελληνική αρχαιότητα βρίσκεται στον πυρήνα της σκοποθεσίας της δια βίου μάθησης. Η ανθρώπινη περιπέτεια οργανώνεται στις ράγες της γνώσης και της πράξης αντίστοιχα. Στη σύγχρονη "μετανεωτερική" κοινωνία, με κύριό της γνώρισμα την έκρηξη της πληροφορίας και των πληροφοριῶν με τους αντίστοιχους διαύλους μετάδοσῆς τους σημαντικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης και μάλιστα της εκπαίδευσης ενηλίκων, προτείνουν στρατηγικές παραγωγῆς και επεξεργασίας γνώσης σε περιβάλλοντα κυριαρχίας πληροφοριῶν (Jarvis, 2007, σ. 77-121). Ο Jarvis ἐδώ, προτείνει και αναλύει τρόπους ένταξης και αξιοποίησης της κοινωνίας της πληροφορίας (information society) στην κοινωνία της γνώσης (knowledge society) και τον μετασχηματισμό τους στην

κοινωνία της μάθησης (learning society) μέσα από τη συστηματική και επιταχυνόμενη εγκαθίδρυση της δια βίου μάθησης. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και οι Peter Alheit, ο οποίος περιγράφει τους πολιτικούς προσδιορισμούς της κοινωνίας της μάθησης, και οι Tom Schuller και John Field, που εξηγούν γιατί και περιγράφουν πώς το ανθρώπινο κεφάλαιο προσδιορίζει το κοινωνικό κεφάλαιο στην κοινωνία της μάθησης (στο Edwards, Miller, Small, Tait, σ. 30-49 και 76-87). Ένας θεσμός που προάγει και εμβαθύνει τα χαρακτηριστικά (αναλύοντάς τα) της κοινωνίας της μάθησης στο περιβάλλον των σύγχρονων Ελληνικών εκπαιδευτικών θεσμών, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, είναι τα κέντρα δια βίου μάθησης, θεσμός στρατηγικής αναφοράς για τη σύγχρονη δια βίου μάθηση.

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να διαβάσουμε κριτικά το στρατηγικό πλαίσιο του Εθνικού προγράμματος δια βίου μάθησης, με στόχο να εντοπίσουμε τις πολιτικές που εντάσσονται στις στρατηγικές προτεραιότητες για τη δια βίου μάθηση που προωθούν την οικονομική «αποτελεσματικότητα» και εκείνες που προωθούν την ισότητα/κοινωνική συνοχή. Στο μέτρο που οι στρατηγικές προτεραιότητες συνδέονται με πολιτικές πιστοποίησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα επιχειρήσουμε να τις καταγράψουμε διαχρονικά και συγχρονικά, αιτιολογώντας ποια από τις προαναφερθείσες στρατηγικές προωθούν και γιατί (με συνοπτικό τρόπο στην εισαγωγή).

Αν επιχειρούσαμε να συνοψίσουμε ιδιαίτερα περιεκτικά τις θέσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης του Bourdieu, θα παρατηρούσαμε, πως το σχολικό σύστημα παρουσιάζει, σε μορφή που μπορεί να παραγνωρισθεί και να μετασχηματιστεί, ένα σύνολο κοινωνικών αντιθέσεων, οι οποίες παίρνουν τη μορφή κοινωνικών και χωροταξικών διαιρέσεων και διαχωρισμών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύονται από τις αρχές της ταξινόμησης που το ίδιο το σύστημα επιβάλλει. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως υπάρχει μια αμφίδρομη αιτιακή σχέση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό, που η έρευνα δείχνει (Χρυσάκης, 2005, σ. 83-136) πως είναι η περιγραφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Ελλάδα. Ο Jarvis (2008, σ. 189-191), αξιοποιώντας τις θέσεις του E. P. Thompson (1977, σ. 790-791) περιγράφει τη δια βίου μάθηση, αναπόσπαστο κομμάτι μιας κοινωνίας μάθησης (learning society), ως εκπαίδευση επιθυμίας (the education of desire), επιθυμίας για άμβλυνση των ανισοτήτων και των αντιθέσεων, εκπαίδευση για την πολιτική σου συμμετοχή σε βάρος της αποδοχής του εαυτού του

ως "αναλώσιμου". Για τον Jarvis (2006, σ. 57-59), η δια βίου μάθηση είναι ουσιαστική, στοιχειώδης και απαραίτητη για την ανθρώπινη φύση, όπως αντίστοιχα είναι η "επιμέλεια εαυτού" για τον Φουκώ (1992, σ. 49-82). Ο Φουκώ (ό. π. σ. 60) αναφέρει μεταξύ άλλων τον Λουκιανό ο οποίος λέει στον Ερμότιμο "γίνε το δεκανίκι μου" και "οδήγησέ με από το χέρι". Όπως λέει ο J. Hadot (1969, σ. 160), μιλώντας για τον Σενέκα, όλη αυτή η δραστηριότητα καθοδήγησης εντάσσεται στην κατηγορία της αγωγής των ενηλίκων, της *Erwachsenerziehung*.

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα δια βίου μάθηση: απόλυτη ή ανταλλακτική - οικονομική αξία, μελετώντας αρχικά τη δια βίου μάθηση από την εμφάνισή της ως έννοια το 1920 μέχρι και σήμερα, αναπτύσσοντας εκτός από τη γενεαλογία της έννοιας, τις πολιτισμικές και ανθρωπολογικές της προϋποθέσεις. Στο μέτρο που εστιάζουμε την μελέτη μας κύρια στην Ε.Ε. και ειδικότερα στην Ελλάδα περιγράφουμε συνοπτικά την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση, αξιολογώντας αρχές που περιγράφονται σε αντίστοιχα τεκμήρια. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε αναλυτικότερα στις πολιτολογικές συνθήκες και πολιτικές προτεραιότητες του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (2013-2015). Το Εθνικό αυτό Πρόγραμμα αποτελεί το συγκεκριμένο τεκμήριο ανάλυσης για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα αλλά και την υπόλοιπη Ε.Ε. σήμερα. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιώντας την κριτική ανάλυση λόγου, επιχειρούμε να αποκαλύψουμε τις ιδεολογικές αφετηρίες και αντίστοιχους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος. Πιστοποιούμε δηλαδή πως ο κύριος στόχος και λειτουργία του είναι η δια βίου μάθηση στην υπηρεσία της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και απασχολησιμότητας σε βάρος της κοινωνικής συνοχής, που όπως περιγράφουμε αποτελεί τον κοινωνικό και πολιτικό εκείνο όρο ανάδειξης και ενδυνάμωσης της ατομικής αυτονομίας. Η ατομική αυτονομία αποτελεί για τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης τον κύριο της στόχο. Εδώ, προκαλούμε το διάλογο δυο θεωρητικών που δεν συναντήθηκαν κατ ουδένα τρόπο ποτέ και αποκαλύπτουμε τη συγγένεια των απόψεών τους για την αυτονομία. Αυτοί είναι ο Jack Mezirow και ο Κορνήλιος Καστοριάδης. Οι απόψεις τους φωτίζουν την μεγάλη Καντιανή κυρίως παράδοση σκέψης για την αυτονομία, με αποτέλεσμα να μας οδηγούν σε έναν νέο ορισμό για την κοινωνική συνοχή, που δεν υπονοεί απλά την αυτονομία του υποκειμένου, αλλά την κατονομάζει.

Κεφάλαιο 1. Η ερευνητική προβληματική: Μέθοδος, Μεθοδολογικές παραδοχές, ερευνητικά ερωτήματα, προσδοκώμενα αποτελέσματα

1.1 Εισαγωγή

Η μεθοδολογία είναι η ειδική λογική των επιστημών. Είναι εκείνο το τμήμα της Λογικής που πραγματεύεται τα μέσα, δηλαδή τις μεθόδους της επιστημονικής γνώσης. Η μεθοδολογία στηρίζεται στους κανόνες που προκύπτουν από τους νόμους της ανθρώπινης διάνοησης και στοχασμού, όπως αυτοί εφαρμόζονται στην επιστημονική έρευνα. Τα μέσα, δηλαδή οι μέθοδοι της επιστημονικής γνώσης είναι στην πραγματικότητα ο καθορισμός εσκεμμένου τρόπου με τον οποίο η σκέψη οδηγείται στην επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος, ώστε να επιτευχθεί κατά μείζονα τρόπο η ανακάλυψη της αλήθειας. Στο κεφάλαιο αυτό λοιπόν επιχειρούμε να περιγράψουμε τόσο την μεθοδολογία που θα ακολουθήσουμε στην παρούσα εργασία, όσο και τις μεθοδολογικές παραδοχές που στηρίζουν την επιλογή της μεθόδου έρευνας. Η μεθοδολογία της έρευνας που περιγράφει και την ερευνητική προβληματική της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, προϋποθέτει το ερευνητικό αντικείμενο που είναι ο σκοπός της μελέτης μας και οι αντίστοιχοι στόχοι- ερευνητικά ερωτήματα, καθώς το επιχείρημα- δομή, το οποίο σκιαγραφεί τις απαντήσεις. Στο κεφάλαιο αυτό, αναφερόμαστε στο σκοπό, τους στόχους - ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και το επιχείρημα- δομή που περιγράφεται στα "Προσδοκώμενα Αποτελέσματα".

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα - στόχοι

Στη διπλωματική αυτή θα επιχειρήσουμε να διαβάσουμε κριτικά το στρατηγικό πλαίσιο του Εθνικού προγράμματος δια βίου μάθησης, με στόχο να εντοπίσουμε τις πολιτικές που εντάσσονται στις στρατηγικές προτεραιότητες για τη δια βίου μάθηση

που προωθούν την οικονομική «αποτελεσματικότητα»/ απασχολησιμότητα και εκείνες που προωθούν την κοινωνική συνοχή. Στο μέτρο που οι στρατηγικές προτεραιότητες συνδέονται με πολιτικές πιστοποίησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα επιχειρήσουμε να τις καταγράψουμε διαχρονικά και συγχρονικά, αιτιολογώντας ποια από τις προαναφερθείσες στρατηγικές προωθούν και γιατί.

Συγκεκριμένα, επιχειρούμε:

- Να εντοπίσουμε τις ιδεολογικοπολιτικές επιλογές που προτάσσονται, με τον εντοπισμό και την αναγνώριση επιλογών εκπαιδευτικής πολιτικής που προτάσσονται για τη δια βίου μάθηση.
- Να αποσαφηνίσουμε το πλαίσιο στο οποίο καταρτίστηκε το Εθνικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης.
- Να καταδείξουμε και να αναλύσουμε τη "λογική" της δια βίου μάθησης που προωθείται με το Εθνικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης, σκιαγραφώντας τον τρόπο με τον οποίο μια λογική παιδείας προσανατολισμένης στην αγορά είναι μοιραίο να ακυρώσει τις δικές της εγγενείς επιδιώξεις.
- Στο παραπάνω πλαίσιο, καλούμαστε να εκτιμήσουμε τον τρόπο περιγραφής και κατανόησης του ανθρώπου- εκπαιδευόμενου στο Εθνικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Έτσι, επιχειρούμε να κατανοήσουμε τη σχέση της δια βίου μάθησης με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και τα ζητήματα κοινωνικής επιλογής και κοινωνικού επιμερισμού που αυτή η σχέση συνεπάγεται. Εδώ λοιπόν, επιχειρούμε να αποκαλύψουμε τις ανθρωπολογικές συνθήκες που τόσο προϋποτίθενται αλλά και στοχεύονται με το Εθνικό πρόγραμμα.
- Να καταδείξουμε τις συγκεκριμένες προτεραιότητες πολιτικής στο στρατηγικό πλαίσιο του Εθνικού προγράμματος δια βίου μάθησης.
- Να περιγράψουμε τις έννοιες "απασχολησιμότητα" και "κοινωνική συνοχή"
- Να μελετήσουμε την έννοια της "κοινωνικής συνοχής" και να αποσαφηνίσουμε τα λειτουργικά-δομικά στοιχεία της έννοιας- κατηγορίας.
- Να εξηγήσουμε και να περιγράψουμε την έννοια- κατηγορία "αυτονομία" ως το κατεξοχήν πλαίσιο κατανόησης και αξιολόγησης της "κοινωνικής συνοχής".

- Να συγκρίνουμε και να αντιπαραβάλλουμε τις απόψεις του Καστοριάδη και του Mezirow για την *αυτονομία*, ώστε να αποκαλυφθεί η κοινή προβληματική στη γενεαλογία της έννοιας- κατηγορίας.
- Να περιγράψουμε το νόημα, το περιεχόμενο και το στόχο της δια βίου μάθησης για μία κοινωνία φτιαγμένη για τη δια βίου μάθηση και όχι για μία δια βίου μάθηση φτιαγμένη για την κοινωνία (παραφράζουμε εδώ τον Bachelard, στο "La formation de l' esprit scientifique", σ. 252), ώστε το educare να τεθεί στην υπηρεσία του educere (άγω, οδηγώ έξω από).

1.3 Μέθοδος προσέγγισης

Η μέθοδος είναι η βιβλιογραφική έρευνα με κριτική ανάγνωση και αξιολόγηση των κειμένων, όπως η ανάλυση περιεχομένου.

Για την ανάλυση περιεχομένου μαζί με τις επικρατούσες μεθοδολογικές στρατηγικές αξιοποιούμε την κριτική σημειωτική και την κριτική ανάλυση λόγου.

Με την κριτική σημειωτική επιχειρούμε να δείξουμε πως η σημασία που γεννιέται στην ιστορική πρακτική και κατά συνέπεια είναι συγκεκριμένη και περιπτωσιακή, όπως κάθε ιστορικό προϊόν, καταλήγει να αποκρυσταλλώνεται κάτω από τη διατήρηση των όρων που την παρήγαγαν, αποκρυστάλλωση που είναι η μοναδική της εμμένεια. Αξιοποιούμε την κριτική σημειωτική για να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η σημασία, ως μία απλή αντανάκλαση όχι ταυτόσημη με την αντανακλώμενη πραγματικότητα, ως λογική αναπαράσταση του πραγματικού, μπορεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις να μετατραπεί σε λογική αναπαραγωγής της πραγματικότητας, και έτσι να συντελέσει στη διατήρηση των όρων παραγωγής της.

Με την κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, Laclau και Mouffe), επιχειρούμε να διερευνήσουμε συστηματικά τις συχνά αδιαφανείς σχέσεις αιτιότητας και καθορισμού ανάμεσα (α) στις πρακτικές του λόγου, τα γεγονότα και τα κείμενα, και (β) τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, σχέσεις και διαδικασίες. Να αποκαλύψουμε τον τρόπο ανάδειξης και ιδεολογικής διαμόρφωσης αυτών των πρακτικών, των γεγονότων και κυρίως των κειμένων από τις σχέσεις εξουσίας και τους

αγώνες για την εξουσία, και πως η αδιαφάνεια αυτών των σχέσεων ανάμεσα στο λόγο και την κοινωνία αποτελεί η ίδια έναν παράγοντα που συμβάλλει στην εδραίωση της εξουσίας και της ηγεμονίας.

1.3.1 Μεθοδολογικές Παραδοχές

Η μέθοδος που επιλέγουμε να αξιοποιήσουμε περιλαμβάνεται στην περιοχή της πολιτισμικής ανάλυσης, ως πολιτισμική εξήγηση - εξήγηση ιδεών (ideational explanation). Οι μεθοδολογικές παρατηρήσεις, επιφυλάξεις και αντιρρήσεις που έχουν διατυπωθεί για την πολιτισμική εξήγηση-εξήγηση ιδεών (ideational explanation) περιγράφονται αναλυτικά από τον Craig Parsons (2007) στο *How to map arguments in political science*. Τα όρια ανάπτυξης της συγκεκριμένης εργασίας δεν μας επιτρέπουν να αναπτύξουμε αναλυτικά τις επιφυλάξεις του Parsons. Αναφέρουμε μόνο συνοπτικά τα εργαλεία - τρόπους διαλόγου με τις επιφυλάξεις αυτές.

Ο τρόπος που επιλέγουμε να διαλεχθούμε με τις παραπάνω ενστάσεις είναι ο τρόπος που μας προτείνει η παράδοση της ερμηνευτικής- κατανοητικής ανάλυσης, και ξεκινά με το έργο του Αριστοτέλη *Περί ερμηνείας*, του Flacius, *Clavis scripturae sacrae*, του Johann Dannhauer που εισήγαγε τον όρο *hermeneutica* στα Λατινικά, το έργο του Dilthey, του Ricoeur (κυρίως στο *Memory, History, Forgetting* και στο *Oneself as Another, The conflict of interpretations, Freud and Philosophy; An essay on Interpretation*), στην πολιτική φιλοσοφία της επιστήμης του Ernest Gellner (1974) στο *Legitimation of Belief* και στο έργο του Hans-Georg Gadamer ,κύρια στο *Truth and Method*, στο οποίο υπερβαίνει την παλιά διάκριση της ερμηνευτικής σε *subtilitas intelligendi* (κατανόηση), *subtilitas explicandi* (ερμηνεία) και *subtilitas applicandi* (εφαρμογή), θεωρώντας και τις τρεις, στιγμές στην μία διαδικασία της κατανόησης. Μάλιστα για τον Gadamer η εφαρμογή είναι κύρια για την πράξη της ερμηνευτικής, αφού το νόημα ενός κειμένου ή μιας παράδοσης πραγματώνεται-αποκαλύπτεται μέσα από τη διαδικασία της κατανόησης (pathos) αυτής καθεαυτής, και η κατανόηση γίνεται ένας τύπος της Αριστοτελικής φρόνησης. Θα λέγαμε λοιπόν πως αν η αγωνία της επιστήμης είναι η κατά το δυνατόν αντικειμενικότητα και τα «επιφορτισμένα» εργαλεία του κοινωνικού επιστήμονα είναι οι λέξεις και οι εννοιολογικές κατηγορίες,

η διαδικασία της κατανόησης «σπάει» την αυτοδυναμία της λέξης όπως κάνει αντίστοιχα και η μουσική.

Στο πλαίσιο αυτής της οργάνωσης της παράδοσης της ερμηνευτικής και της αντίστοιχης κατανοητικής προσέγγισης αναπτύσσεται η μεθοδολογία της εργασίας μας. Βασική μεθοδολογική προφυλακτική επιτήρηση από τις δυσλειτουργίες του αναγωγισμού, επιλέγουμε, πριν από την απάντηση σε ερωτήματα τύπου *γιατί*, την περιγραφική απάντηση στο ερώτημα *τι σημαίνει το γεγονός ότι συμβαίνει κάτι*.

Ακόμη, πιο συγκεκριμένα, ακολουθούμε την επιστημολογική βάση και τις μεθοδολογικές αρχές που τίθενται από τον Karl Popper στην *τιμηματική κοινωνική μηχανική* του. Κατευθυνόμενοι από τις παρατηρήσεις του Karl Popper υποστηρίζουμε την απόσταση από τον ιστορικισμό, ο οποίος θεωρεί πως οι σκοποί των ανθρωπίνων πράξεων εξαρτώνται από τις ιστορικές δυνάμεις και επομένως από τους ίδιους και την τόπο ελέγχου τους. Ο τιμηματικός τεχνολόγος ή μηχανικός μάλιστα, «αναγνωρίζει ότι μόνο μια μειονότητα θεσμών έχει σχεδιαστεί συνειδητά, ενώ, αντιθέτως, οι περισσότερες –η συντριπτική πλειονότητα- απλώς ανατύχθηκαν, ως απροσχεδίαστες συνέπειες ανθρωπίνων πράξεων.». Στο ερώτημα πώς όμως διαμορφώνονται οι σχέσεις και οι αναφορές των υποκειμένων στους θεσμούς και κύρια στις δομές τους, μας κατευθύνει η θεωρία της δομοποίησης (structuration theory), και αυτό γιατί δεν μελετά μόνο τις δομές ή μόνο τους δρώντες (agents) και δεν δίνει προτεραιότητα στις μεν ή στους δε αλλά μελετά και αναλύει ταυτόχρονα και τους δύο αξιοποιώντας τη φαινομενολογία και την ερμηνευτική για να καταγράψει και να μελετήσει τις αλληλοδιαδράσεις μεταξύ δομών και δρώντων υποκειμένων.

1.4 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Να αποκαλύψουμε και να αποδείξουμε και μέσα από την μελέτη της δια βίου μάθησης και των πολιτικών που την κατευθύνουν σήμερα την ορθότητα του αφορισμού

του ανθρωπολόγου Marshall Sahlins στο "Au coeur des sociétés": **" Ο μοναδικός χαρακτήρας της αστικής κοινωνίας συνίσταται όχι στο γεγονός ότι το οικονομικό σύστημα ξεφεύγει από το συμβολικό καθορισμό, αλλά στο ότι δομικά καθοριστικός είναι ο οικονομικός συμβολισμός"**. Με άλλα λόγια, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε ότι στο περιεχόμενο του λόγου και στις αντίστοιχες πολιτικές που αυτός περιγράφει, ως κύριος στόχος της δια βίου μάθησης προσδιορίζεται η οικονομική ανταγωνιστικότητα και η απασχολησιμότητα. Έτσι, η γνώση καθίσταται εργαλειακή ως κυρίαρχη οικονομική αξία, που υπάρχει και λειτουργεί για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων. Η κοινωνική συνοχή ως αίτημα της δια βίου μάθησης υποτιμάται, αφού ο κατεξοχήν στόχος της δια βίου μάθησης, της ενδυνάμωσης δηλαδή των υποκειμένων στις δυνατότητες αλλαγής και μεταβολής της κοινωνικοπολιτικής τους κατάστασης αποσιωπάται, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και κάποτε να ακυρώνεται το πρόταγμα της ατομικής τους αυτονομίας, θεμελιακή συνθήκη δημοκρατίας.

Η διπλωματική αυτή επιχειρεί να επεξεργαστεί τις παραπάνω σκέψεις αναδεικνύοντας την κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης και την πολιτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, βασικούς άξονες περιγραφής και ανάλυσης της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης μελετούμε το Εθνικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης αναρωτώμενοι τι είδους δημοκρατία προϋποθέτει και σε ποια στοχεύει: Αξιολογούμε το κείμενο πολιτικής αξιοποιώντας την ανησυχία του Derrida για τη δημοκρατία και τη σημασιολογική δομή της (semantic) ως δημοκρατία "ελευσόμενη", αφού απομένει επ άπειρον βελτιώσιμη, συνεπώς πάντοτε ανεπαρκής και μελλοντική καθώς ανήκει στο χρόνο της υπόσχεσης. Στο μέτρο που η δια βίου μάθηση στοχεύει να επιβεβαιώνει συνεχώς τον ρόλο της ως το κατεξοχήν κριτήριο δημοκρατίας σε μια κοινωνία, η διπλωματική αυτή περιγράφει και αναδεικνύει την έννοια- κατηγορία της κοινωνικής συνοχής ως την απαραίτητη δημοκρατική βάση. **Εδώ, για πρώτη φορά μάλλον, επιχειρείται να αναλυθεί και να αναδειχθεί το περιεχόμενο της έννοιας- κατηγορίας "κοινωνική συνοχή" ως εδραζόμενη στην έννοια- κατηγορία της "αυτονομίας". Για τη διερεύνηση της έννοιας της "αυτονομίας" συναντώνται κατ' ουσίαν οι, J. Mezirow και Κ. Καστοριάδης.**

Κεφάλαιο 2. Δια Βίου Μάθηση: Από τον 20ό στον 21^ο αιώνα

2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρούμε καταρχάς αλλά και καταρχήν μία "γενεαλογία" της δια βίου μάθησης - εκπαίδευσης, από το 1920 οπότε και εισάγεται ο όρος δια βίου εκπαίδευση, μέχρι και το 2000 όταν το Συμβούλιο κορυφής της Ε.Ε. στη Λισαβόνα αναφέρεται για πρώτη φορά σε "δια βίου μάθηση" και δίνεται ο ορισμός της στο *Memorandum on Lifelong Learning*. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, επιχειρούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα που αφορά στις πολιτισμικές και ανθρωπολογικές προϋποθέσεις της δια βίου μάθησης όπως προτείνεται σήμερα και να αναφερθούμε σε αυτό το πλαίσιο συνοπτικά στον homo economicus. Για το σκοπό αυτό, περιγράφουμε συνοπτικά την πολιτική φύση της δια βίου μάθησης όπως και το πολιτισμικό - πολιτικό πλαίσιο που κατανοεί τη γνώση ως εμπορευματική - οικονομική αξία.

Τα κείμενα - τεκμήρια της Ευρώπης για τη δια βίου μάθηση, από την έκθεση του E. Faure (1972) μέχρι τη "*Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*" (2001) περιγράφουν την περιπέτεια των πολιτικών για τη δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ε.Ε. συγκεκριμένα.

Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2013-2015), καταρτίστηκε στο πλαίσιο της στρατηγικής για την Ευρώπη του 2020, όπου προτάσσεται ο στόχος της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Προτείνεται μία μάθηση προσανατολισμένη στην αγορά, και ο άνθρωπος ορίζεται από την εργασιακή του θέση.

Η περιγραφή των πολιτολογικών συνθηκών και των προτεραιοτήτων πολιτικής στο Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2013- 2015) αποκαλύπτουν την ιδεολογικά νεοφιλελεύθερη κατεύθυνσή του. Μάλιστα, η μελέτη θεσμών πιστοποίησης προσόντων όπως ο ΕΟΠΠΕΠ καταδεικνύει πως κι εδώ προτάσσεται η οικονομική αποτελεσματικότητα και απασχολησιμότητα.

2.2 Από τις λέξεις στα πράγματα: Η "γενεαλογία" της Δια Βίου Μάθησης

Η αξία και η λειτουργία των ορισμών τίθεται για πρώτη φορά από τον Αριστοτέλη (Μετά τα Φυσικά Α,6) «...Όταν τώρα ο Σωκράτης στράφηκε στα ηθικά ζητήματα αδιαφορώντας για την όλη φύση, και αναζήτησε εκεί το καθολικό αναδεικνύοντας πρώτος τη σημασία των ορισμών,...». Ο εντοπισμός των φαινομένων

λόγου που αποκαλύπτουν την εξουσιαστική και ιδεολογική λειτουργία του σημαίνοντος, περιγράφεται από τον Foucault (2002: 21-29) με τη «γενεαλογία» του, και την ανάλυση αυτών των φαινομένων λόγου με την «αρχαιολογία».

Αρχικά λοιπόν, στα τέλη της δεκαετίας του 1920 εισάγεται η «δια βίου εκπαίδευση» από ειδικούς στην εκπαίδευση ενηλίκων (Charlier, Mahieu, Moens, 2003: 8). Το 1929, εκδίδεται από τον Yeaxlee το πρώτο κείμενο αναφοράς με τον δηλωτικό τίτλο « Lifelong Education» (Δια βίου Εκπαίδευση) «...η υπόθεση της δια βίου εκπαίδευσης βασίζεται τελικά στη φύση και τις ανάγκες της ανθρώπινης προσωπικότητας με τέτοιο τρόπο, ώστε κανένας δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται έξω από το πεδίο της και οι κοινωνικοί λόγοι για την καλλιέργειά της είναι εξίσου ισχυροί με τους προσωπικούς» (Yeaxlee, 1929: 31). Στην πράξη, η δια βίου εκπαίδευση γίνεται κανόνας αντίστοιχων πολιτικών τη δεκαετία του 1950 μετά από την υιοθέτηση από την Unesco, και τη συναρμογή θεωριών για το ανθρώπινο κεφάλαιο και της αναδιανομής του κοινωνικού αγαθού της παιδείας. Το 1966 το Συμβούλιο της Ευρώπης περιγράφει τη «συνεχή εκπαίδευση» (permanent education) και ο ΟΟΣΑ την «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» (recurrent education). Η UNESCO το 1976 μιλά για «εκπαίδευση ενηλίκων» (adult education), και η Ε.Ε. κατανοεί αρχικά τη «δια βίου εκπαίδευση» ως «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» (continuing education). Εδώ ο Jarvis (2004: 58) σημειώνει πως «η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι εκπαίδευση που ακολουθεί την αρχική αλλά δεν είναι συνώνυμη της δια βίου εκπαίδευσης». Το 1996 το CEDEFOP (1996: 80) διευκρινίζει πως «ο όρος δια βίου εκπαίδευση έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), ταυτόχρονα όμως παραπέμπει και σε μια φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.».

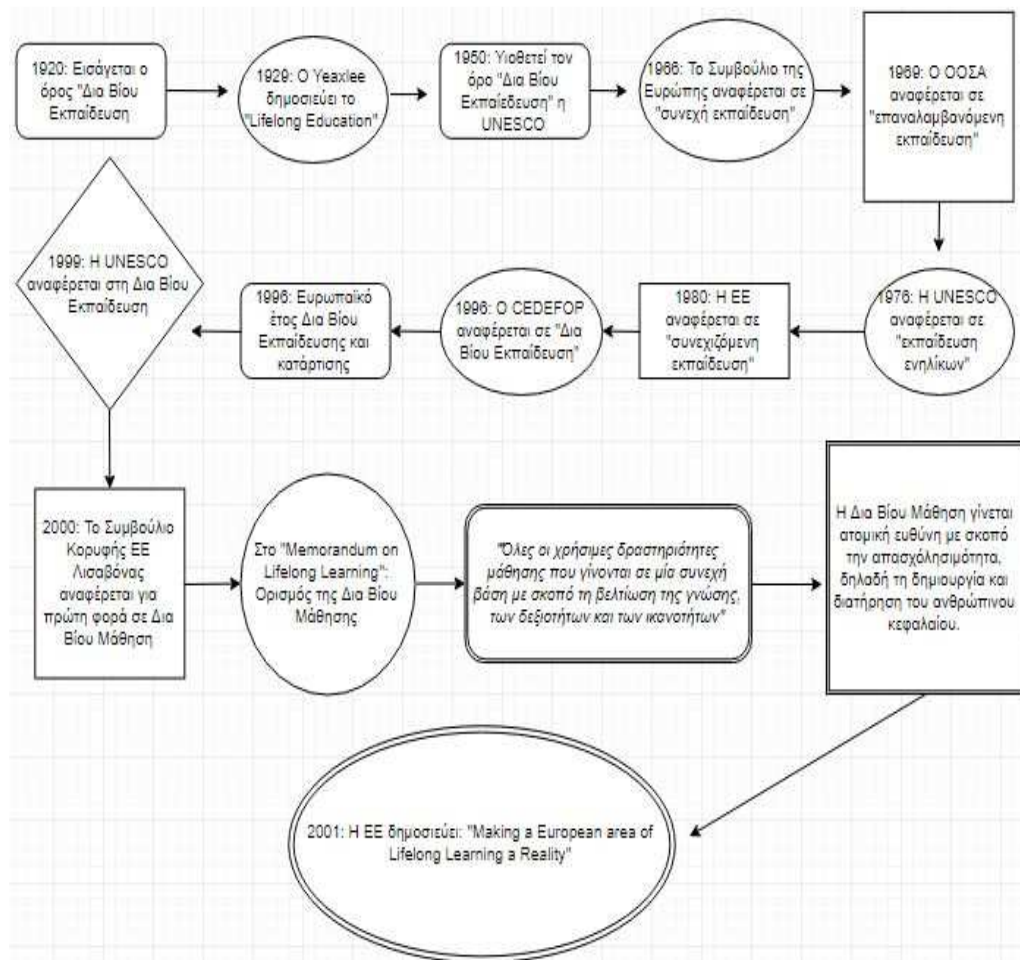
Το «Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 2012-14» και το «Εθνικό Πρόγραμμα δια Βίου Μάθησης» εισάγουν τον όρο «δια βίου μάθηση»: «Η δια βίου μάθηση είναι το κλειδί για την απόκτηση δεξιοτήτων, την επικαιροποίηση και την αναβάθμισή τους καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου» και «στη δια βίου μάθηση βασίζεται όλο το πλαίσιο, το οποίο έχει σχεδιαστεί ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση...σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων». Ο Jarvis (2004^α: 22-

23), η γραμμή της σκέψης του οποίου τροchioδρομεί και τη δική μου αντίληψη, διαπιστώνει πως «αυτή η αλλαγή...μοιάζει επιφανειακή, όμως οι συνέπειές της πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Υπάρχει η αίσθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα των πολιτών, αλλά η μάθηση ατομική ευθύνη. Με την παρακμή του κράτους πρόνοιας δεν αποτελεί πια υποχρέωση του κράτους να παρέχει κάθε μορφή εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της ζωής, κάτι που αποτελεί μέρος της κοινωνικής πρόνοιας. Είναι πλέον ευθύνη των εργαζομένων να συνεχίσουν να μαθαίνουν ώστε να έχουν θέση στην κοινωνία της γνώσης». Αλλού ο Jarvis (2004β: 57), επιμένει στη χρήση του όρου δια βίου εκπαίδευση και την περιγράφει ως «κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής».

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ, πως διαπιστώνεται μία ιδιαίτερη ένταση, τόσο πρακτική όσο και εννοιολογική μεταξύ της δια βίου μάθησης και της δια βίου εκπαίδευσης (βλ. Torres, 2013, σ. 8-9). Τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες βλέπουμε μία στροφή στον εκπαιδευτικό λόγο (discourse), έχοντας περάσει από την *εκπαίδευση* στη *μάθηση*. Από τον κυρίαρχο δάσκαλο στην *εκπαίδευση*, περνάμε στον/στην *μανθάνοντα-ουσα* στην *μάθηση*. Από την τυπική *εκπαίδευση*, περνάμε στην *άτυπη μάθηση*, τόσο μέσα αλλά και εκτός των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών θεσμών, μέσα στους χώρους δουλειάς, αλλά και οπουδήποτε με την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως διαδικασίας. Έτσι, ο όρος *μάθηση* αναφέρεται περισσότερο στις νέες συνθήκες ανοικτότητας και ευελιξίας της αγοράς εργασίας.

Όπως λοιπόν γίνεται φανερό, και μόνο η υιοθέτηση του όρου δια βίου μάθηση, προδιαγράφει συγκεκριμένες ιδεολογικοπολιτικές επιλογές που θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε παρακάτω.

Εικόνα 1: Η «γενεαλογία» της Δια Βίου Μάθησης



2.3. Πολιτισμικές και ανθρωπολογικές προϋποθέσεις τῆς Δια Βίου Μάθῆσῆς

Είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικός και εύγλωττος ο τρόπος με τον οποίο ο δυτικός - λατινογενής πολιτισμός κατανόησε και περιέγραψε την ελληνική έννοια της *παιδείας*: ο Aulus Gellius στις "Αττικές Νύχτες" (Atticae Noctes, βιβλίο XIII, 16) αναφέρει πως ο Βάρρων και ο Κικέρων μετέφρασαν την Ελληνική λέξη *παιδεία* με τον όρο *humanitas*, αντιλαμβανόμενοι με τον όρο *παιδεία* την αγωγή που πρέπει να εφαρμόσουμε στο παιδί, ώστε να διαπλάσουμε τον άνθρωπο! Έναν άνθρωπο νοήμονα, που να "βλέπει και να κρίνει καθαρά". Ο άνθρωπος λοιπόν, αποτελεί το πλαίσιο της αντίληψης για την παιδεία, και ως εκ τούτου και τη μάθηση, διαμορφώνει το περίγραμμά της (όροι, προϋποθέσεις, στόχοι προσδιορίζονται αποκλειστικά από την

"ανθρωπινότητα" και τις μορφές αλλά και τους τρόπους κατανόησής της στην πορεία του χρόνου). Έτσι το θεμέλιο αλλά και η δομή της παιδείας όπως και της σύγχρονης "δια βίου μάθησης" είναι ανθρωπολογικό.

Ποιές είναι όμως πιο συγκεκριμένα οι ανθρωπολογικές προϋποθέσεις και καταβολές της παιδείας ως δια βίου μάθησης;

Ο Matthew Arnold (1932/ 2011, Ελληνική έκδοση) στις αρχές του προηγούμενου αιώνα διαπιστώνει δύο θεμελιώδεις προϋποθέσεις της μόρφωσης γενικότερα, και της δια βίου μάθησης ειδικότερα:

α. *Αλλ' αν η μόρφωση μας κάνει να μην προσκολλώμεθα σε κανένα μηχανισμό, ούτε και στο δικό μας ακόμα, κι επομένως είμαστε πρόθυμοι να παραδεχτούμε πως είναι εφικτή η τελειότητα χωρίς μηχανισμούς - με ελεύθερες εκκλησίες όσο και με κρατικές εκκλησίες, με πολιτικούς της ρουτίνας όσο και με δημιουργικούς πολιτικούς- όμως δεν μπορούμε να φτάσουμε στην τελειότητα χωρίς να δούμε τα πράγματα όπως είναι στ' αλήθεια. Σ' αυτό μένουμε πιστοί, και όχι σε οποιονδήποτε μηχανισμό. (σ. 43).*

β. *Αν λοιπόν η μόρφωση είναι άσκηση τελειότητας, που συνίσταται, μάλλον στο να γίνει κανείς κάτι, παρά στο να αποκτήσει κάτι, χάρη σε μια εσωτερική διάθεση του νου και του πνεύματος, και όχι σε εξωτερικές συνθήκες, είναι φανερό πως η μόρφωση έχει πολύ σπουδαία λειτουργία να επιτελέσει για την ανθρωπότητα. (σ. 44).*

Ο πρώτος, από όσο γνωρίζουμε, που χαρακτήρισε και το εκπαιδευτικό σύστημα ως "μηχανισμό" είναι ο Kant, ο οποίος βέβαια καλεί τις διαδικασίες που διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό να μεσολαβούν ανάμεσα στην εκάστοτε κρατική δομή που τις καθιέρωσε και στην πραγμάτωση του Λόγου. (αναλυτικότερα στο Ψυχοπαίδης, 2001, σ. 187-207). Έτσι, η παιδεία και η δια βίου μάθηση τόσο ως διαδικασία όσο και ως περιεχόμενο, οφείλουν να αντιπαραβάλλονται κριτικά με τους θεσμούς του κράτους που τις έχουν θεσπίσει, αφού αποτελούν το εφαλτήριο του αναστοχασμού και της κριτικής δύναμης!

Ο Πλάτων θεωρεί πως η εκπαίδευση δεν αφορά τόσο την κατοχή γνώσεων ή τη διαδικασία απόκτησής τους όσο " με την ψυχής περιαγωγήν εκ νυκτερινής τινος ημέρας εις αληθινήν, του όντος ούσαν επάνοδον, ή δη φιλοσοφίαν αληθή φήσομεν είναι. " (Πλάτωνος, Πολιτεία, ΙΙΙ, 521c, στην ίδια κατεύθυνση και ΙΙΙ, 518 c-d). Ο Kant, ο φιλόσοφος της αυτονομίας του υποκειμένου, όπως θα δούμε παρακάτω, συνεχίζει τη

πλατωνική σκέψη ξεκαθαρίζοντας εκ νέου πως η παιδεία και η δια βίου μάθηση, οφείλουν να συνηθίζουν από πολύ νωρίς τον άνθρωπο να ενδίδει μόνο "στις υπαγορεύσεις του λόγου" (Kant, 1803/2004 Ελληνική μετάφραση, ΙΧ, 442, σ. 22.).

Ο Hubert Hannoun (1995), μας προσκαλεί να διαπιστώσουμε την αξία της δια βίου μάθησης προκαλώντας μας: " *μαθαίνουμε για να μην πεθάνουμε. Για να διαживίσουμε κατά κάποιο τρόπο την ύπαρξή μας, για να συνεχίσουμε να υπάρχουμε μέσω του μαθητευόμενου, όπως ο καλλιτέχνης προσπαθεί να διαживιστεί μέσα από το έργο του* " (σ. 67).

Ο Hegel, διατυπώνει τις ανθρωπολογικές του προϋποθέσεις για την παιδεία και την εν γένει δια βίου μάθηση (χαρακτηρίζονται από τον Karl Löwith, ως πολιτικός ανθρωπισμός) στους πέντε λόγους που εκφώνησε ως διευθυντής του γυμνασίου της Νυρεμβέργης από το 1809 έως το 1815. (αναλυτικότερα για τους πέντε γυμνασιακούς λόγους στο Karl Löwith, 1987, σ. 98). Ο άνθρωπος για τον Hegel μπορεί να παιδεύσει μόνο τον εαυτό του και αυτό αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του στα κοινά πάντα με αναφορά στη γλώσσα και τα έθιμα που δεν είναι μόνο δικά του αλλά ανήκουν σε όλους, είναι γενικά. Αυτό σημαίνει πως αίρει με την παιδεία τον εαυτό του που είναι άτομο, προς τη γενική ουσία του πνεύματος. Μάλιστα θεωρεί πως μορφωμένος " *είναι μόνον όποιος οικειοποιείται το έτερο στην ετερότητά του* " (Löwith, 1987, σ. 101).

Στην κατεύθυνση του πολιτικού ανθρωπισμού του Hegel βρίσκεται μία ολόκληρη παράδοση στοχαστών στην ιστορία των ιδεών που επιχείρησαν να απευθύνουν στον εαυτό τους το περί δημοκρατίας ερώτημα, και διαπίστωσαν ομοθυμαδόν μαζί με τον Zygmunt Bauman (1999, σ. 104-108), πως το ζήτημα της παιδείας και της δια βίου μάθησης θα συνεχίσει να απασχολεί τις ανθρώπινες κοινωνίες, γιατί παραμένει ανεκπλήρωτο το δημοκρατικό πρόγραμμα δημιουργίας αυτόνομων υποκειμένων στη βάση μιας " *αυτοθεσμιζουσας*" αυτόνομης κοινωνίας (βλ. και Castoriadis, 1997). Από διαφορετική σκοπιά, με την ίδια όμως ανησυχία ο John Rawls (2003, σ. 200), θα διαπιστώσει πως το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της κοινωνίας για την παιδεία και τη δια βίου μάθηση βρίσκεται " *στο ενδιαφέρον της για το ρόλο των μελών της ως πολιτών*".

Αυτός όμως που συγκεφαλαιώνει ιδιαίτερα εύγλωττα την προβληματική για την πολιτική φύση της παιδείας και της δια βίου μάθησης είναι ο Norberto Bobbio (1993).

Ανάμεσα στις τόσες εννοιολογικές διευκρινήσεις θυμάμαι εκείνη μεταξύ του όρου "παιδεία υπηκόων", της παιδείας με προσανατολισμό προς τα output του συστήματος, δηλαδή, με στόχο με στόχο τα οφέλη που ο εκλογέας ελπίζει να πετύχει από το πολιτικό σύστημα και του όρου "παιδεία συμμετέχουσα" με προσανατολισμό προς τα input του συστήματος που χαρακτηρίζει τους εκλογείς που θεωρούνται εν δυνάμει συμμετέχοι στη διατύπωση των αιτημάτων και τη διαμόρφωση των αποφάσεων.

Όμως, τα δικαιώματα, οι ελευθερίες προσλαμβάνουν το εκάστοτε περιεχόμενο τους από την εξασφάλιση της δυνατότητας συμμετοχής των υποκειμένων στο δημόσιο λόγο διεκδίκησης του νοήματός τους και του τρόπου ή και τρόπων εφαρμογής και υλοποίησής τους. Η δυνατότητα αυτή εξασφαλίζεται σε υποκείμενα που καλούνται να αξιοποιούν και αντίστοιχα να αξιολογούν τη δράση τους ως πολίτες. Η κλήση προς αξιοποίηση και αξιολόγηση της πολιτικής ιδιότητας των υποκειμένων, προϋποθέτει εκείνο το ήθος της δια βίου μάθησης που καταξιώνει την επιδίωξη της αυτονομίας και χειραφέτησης του υποκειμένου μέσα από το διαρκή αναστοχασμό της κατάστασής του, με άλλα λόγια, που καταξιώνει την ιδιότητα του πολίτη.

Από τα παραπάνω καθίσταται, ελπίζουμε, σαφές πως η κύρια ανθρωπολογική προϋπόθεση της δια βίου μάθησης εδράζεται στον πολιτικό ανθρωπισμό του Hegel, δηλαδή, στο υποκείμενο ως πολίτη: μάθηση που καθορίζει την αξία, τον τρόπο συμμετοχής του στον ετεροκαθοριζόμενο κόσμο του, αλλά και την εξασφάλιση του δικού του περιεχομένου στη συμμετοχή του αυτή.

Έτσι η γνώση, ως το άμεσο αντικείμενο της παιδείας και της δια βίου μάθησης καθίσταται αξία, τουλάχιστον με την κλασική περιγραφή της έννοιας από τον Herman Lotze.

Σήμερα, άραγε, η παιδεία και η δια βίου μάθηση υπάρχουν, λειτουργούν και επενεργούν στα υποκείμενα με την αξία, το είδος και το περιεχόμενο της γνώσης που αναπτύξαμε; Συγκροτούν τους θεσμούς τους με βάση το ανθρωπολογικό πρόταγμα του υποκειμένου - πολίτη; Τί γίνεται σήμερα που τα υποκείμενα έπαψαν να

προσδιορίζονται είτε και να αυτοπροσδιορίζονται ως πολίτες και μέλη μιας πολιτικής κοινωνίας και αντιμετωπίζονται κύρια ως εργαζόμενοι - επαγγελματίες - εργάτες;

Η κοινωνική του ύπαρξη φωτίζεται μέσα από τη γενικά αποδεκτή ταύτιση ανάμεσα στο Είναι, στο Πράττειν και στο Επαγγελματικώς Εργάζεσθαι. Υπ' αυτούς τους όρους, ο σημασιολογικά εναργής κοινωνικός χαρακτηρισμός του υποκειμένου μπορεί να θεωρηθεί "εξαντλητικός" με μόνο τον ορισμό του μοναδικού κοινωνικού και επαγγελματικού του ρόλου (Τσουκαλάς, 1986, σ. 178).

Η εκπαίδευση και η παιδεία γίνονται λιγότερο σημαντικές και η δια βίου μάθηση οργανώνεται εργαλειακά, αφού όλα πρέπει να υποταχθούν στην παραγωγική διεργασία και την ανάπτυξη της επιστήμης, της τεχνολογίας και της ευζωίας. Πως μπορούμε να μιλήσουμε για εκπαίδευση όταν τα υποκείμενα πραγματοποιούνται αφού υποβαθμίζονται στις κοινωνικές λειτουργίες που καλούνται να αναλάβουν και να διεκπεραιώσουν. (βλέπε περισσότερα για το παραπάνω, Touraine, 2000, σ. 265-287). Η γνώση παύει να είναι αξία με την κλασική σημασία της έννοιας και διαφοροποιείται σε εμπορευματική - οικονομική αξία και έτσι χάνεται η πρωταρχική της δυνατότητα να αυξάνει αλλά και να βελτιώνει την ικανότητα του ατόμου να γίνει αυτόνομο υποκείμενο.

Με τον καταναλωτικό καπιταλισμό, δεν είναι μόνο τα εμπορεύματα που πολλαπλασιάζονται και διαχέονται στο κοινωνικό σώμα, είναι μια νέα κουλτούρα, νέα συστήματα αναφοράς που αγκαλιάζουν την καθημερινότητα. Μια κουλτούρα που εξαιρεί διαρκώς τις απολαύσεις της ευζωίας και του ελεύθερου χρόνου, της μόδας και της διασκέδασης: όχι πια τα θυσιαστικά ιδεώδη αλλά οι απολαύσεις των αισθήσεων, του σώματος, των διακοπών. (Λιποβετσκό, 2012, σ. 89).

Μάλιστα, βρισκόμαστε σε μία ιστορική περίοδο όπου οι "διανοητικές οικειοποιήσεις της τεχνολογίας και της επιστήμης" (Μπογιατζής, 2012, σ. 78) προσλαμβάνουν ιδιαίτερο περιεχόμενο: τα όρια του κοινωνικού και τεχνολογικού παύουν να έχουν νόημα. " Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών δεν απαίτησε μόνο νέα μοντέλα οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και αποτέλεσε παράγοντα διατάραξης των πολιτισμικών νευρικών συστημάτων" (ό.π. , 2012, σ. 79). Η τεχνολογία δηλαδή, δεν αντιμετωπίστηκε απλά σαν υποδομή, αλλά ως εικόνα, σύμβολο και αναπαράσταση του κόσμου μας: ο εαυτός και οι λειτουργίες της τεχνολογίας να καθίστανται σχεδόν αδιάκριτοι.

Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα και το μεγαλύτερο μέρος της υπόλοιπης Ευρώπης, λειτουργώντας στο πολιτισμικό πλαίσιο που μόλις επιχειρήσαμε να περιγράψουμε σε πολύ αδρές γραμμές, φαίνεται να λειτουργεί ως καθρέφτης του, εξυπηρετώντας το ρόλο της προσαρμογής των υποκειμένων σε αυτό, με όσο το δυνατόν περισσότερο αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο. Αυτό αποπειρώμεθα να δείξουμε παρακάτω, αξιοποιώντας ως εργαλείο ανάλυσης το "*Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015*".

2.4 Η εκπαιδευτική πολιτική τῆς Ε.Ε. στῆ Δια βίου Μάθησῆ: **Αρχές, τεκμήρια**

Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, και πιο συγκεκριμένα στη δεκαετία του 1920 ο "πατέρας της Αμερικανικής εκπαίδευσης" John Dewey θέτει το πλαίσιο κατανόησης της δια βίου μάθησης τόσο παιδαγωγικά όσο και φιλοσοφικά (ο Dewey περιγράφει την έννοια της εκπαίδευσης, ταυτίζοντάς την με το ουσιώδες περιεχόμενο της φιλοσοφίας), και προσδιορίζει τη χρησιμότητά της τόσο στο *Schools of Tomorrow* (*Τα σχολεία του αύριο*) που έγραψε με την κόρη του Evelyn το 1915, όσο και στο έργο που ολοκλήρωσε την ίδια χρονιά *Democracy and Education* (*Δημοκρατία και Εκπαίδευση*). Στην Ελληνική έκδοση (2016), κύρια στις σελίδες 489-511.

" *Δια βίου εκπαίδευση είναι μια διαδικασία επίτευξης προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής του αλλά και της κοινωνίας ολόκληρης*" (P. Jarvis, 2004, σ. 57, στο Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013, σ. 60). Η δια βίου μάθηση αναφέρεται σε όλες τις μορφές και περιεχόμενα εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός υποκειμένου. Ακόμη καταργούνται οι διαχωρισμοί και επίπεδα μάθησης, όπως σχολική, μετασχολική εκπαίδευση, τυπική και άτυπη μάθηση, εκπαίδευση και κατάρτιση, εκπαίδευση σε ή για εργασία ή εκπαίδευση σε ελεύθερο χρόνο, ακόμη και η τυπική διάκριση μάθησης και εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν η δια βίου μάθηση φαίνεται να προσαρμόζεται στο χώρο, τον χρόνο και να αξιοποιεί μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, που προσιδιάζουν κάθε φορά στο συγκεκριμένο πλαίσιο και ομάδα επιμόρφωσης. Πράγματι, η μάθηση διευρύνει, εμπνέει, απελευθερώνει και χειραφετεί, αφυπνίζει, ενδυναμώνει. Μία κοινωνία μάλιστα όπου το πρόταγμα της δια βίου

μάθησης με τους στόχους περιεχομένου που μόλις ανέφερα, όπου να παρέχεται η δυνατότητα τέτοιας μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής, είναι μια κοινωνία εξοπλισμένη με τα εφόδια για την κατάρτιση και του προτάγματος της δημοκρατίας κατά Κ. Καστοριάδη.

Ποιό είναι όμως το πλαίσιο λειτουργίας και ανάπτυξης της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη σήμερα; Η απάντηση στο ερώτημα βρίσκεται στα κείμενα που περιγράφουν τους στόχους και το περιεχόμενο της δια βίου μάθησης:

α. Η έκθεση E. Faure (1972) του Συμβουλίου της Ευρώπης.

β. Το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning: towards the learning society*. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996)

γ. Η διακήρυξη των υπουργών παιδείας των χωρών του ΟΟΣΑ "*Making lifelong learning a reality for all*" (OECD, 1996).

δ. Τα κείμενα της συνόδου της UNESCO το 1996 με θέμα "*Learning throughout life*".

ε. Η "*Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*", με το υπόμνημα σχετικά με τη δια βίου εκπαίδευση. (1996).

στ. Η έκθεση των καθηγητών Martin Carnoy και Manuel Castells (πανεπιστήμια Stanford και Berkeley αντίστοιχα), *Sustainable Flexibility. A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age* (OECD, 1997, Paris).

ζ. Οι αποφάσεις του έκτακτου Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000).

η. Τα κείμενα της συνάντησης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Ε.Ε. στην Ντε Φέιρα (19- 20 Ιουνίου 2000).

Με βάση το μνημόνιο (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2001) που ακολουθεί το υπόμνημα της *Λευκής Βίβλου για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, προτείνεται στα κράτη μέλη η λήψη μέτρων:

α. *Νέες βασικές γνώσεις για όλους, δηλαδή ψηφιακή παιδεία, ξένες γλώσσες, τεχνολογία, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης.*

β. Περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους, προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης, στον λαό της.

γ. Ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και πλαισίων διδασκαλίας και μάθησης για τη Δια Βίου Εκπαίδευση.

δ. Βελτίωση των τρόπων κατανόησης και αξιολόγησης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.

ε. Εξασφάλιση στον καθένα εύκολης πρόσβασης σε καλής ποιότητας πληροφορίες και παροχή συμβουλών σχετικά με τις δυνατότητες σπουδών σε ολόκληρη την Ευρώπη στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης.

στ. Παροχή δυνατοτήτων Δια Βίου Εκπαίδευσης όσο πιο κοντά στον τόπο κατοικίας (κείμενο Ε.Ε. στο Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013, σ. 64).

Ακόμη, στο μνημόνιο επισημαίνεται η άλλη πλέον λειτουργία της γνώσης, αφού περιγράφεται ως η "βάση για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης", και αυτό οφείλει να γίνει με "περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους, προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης- στο λαό της".

Αυτό που τονίζεται λοιπόν είναι η αξιοποίηση της ΔΒΜ για την επίτευξη ισχυρής αλλά κύρια βιώσιμης ανάπτυξης στην Ε.Ε. Στην εποχή της επανάστασης στο χώρο της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα στο χώρο των υπολογιστών και των δικτύων, στον κόσμο της κοινωνίας της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης η ΔΒΜ προβάλλεται ως ένα μάλλον αξιόπιστο εργαλείο που επιτρέπει τη διαρκή προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις μεταβολές της οικονομίας και ως εκ τούτου και της απασχόλησης. (Σε πλείστα όσα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής περιγράφεται αναλυτικά η κατεύθυνση αυτή της ΔΒΜ, European Commission 2000, 2001, 2005). Μάλιστα, και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Ψήφισμα 2001, και Ψήφισμα 2002), οι εθνικές στρατηγικές για τη ΔΒΜ έχουν στόχους: "την ενεργό συμμετοχή του πολίτη, την προσωπική ολοκλήρωση, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, την αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών, την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα".

2.5 Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2013-2015): Πολιτολογικές συνθήκες και προτεραιότητες πολιτικής

Μια από τις σημαντικότερες αδυναμίες των συζητήσεων περί εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι προτάσεις που συγκροτούν πολιτικά-στρατηγικά εκφερόμενο λόγο (ενίοτε και απλά ρητορικά σχήματα) ανάγονται σε αναλυτικές – εξηγητικές κατηγορίες. Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να μας βοηθήσουν να εξηγήσουμε αυτή την αναγωγή είναι η αποσιώπηση του ρόλου των συμφερόντων στη διαμόρφωση του λόγου περί πολιτικής (για τις συνθήκες και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού κορπορατισμού και συμφερόντων, στο Λάβδας, Κ., 2004, 148-166).

Το Εθνικό Πρόγραμμα δια Βίου Μάθησης 2013-2015 καταρτίστηκε στο πλαίσιο της «στρατηγικής για την Ευρώπη του 2020 και τους πρωταρχικούς στόχους που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση». Δύο κείμενα που περιγράφουν αναλυτικά τη γραμμή σκέψης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την παιδαγωγική είναι το Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που δημοσιεύθηκε το 1995 και το δεύτερο είναι μια έκθεση των καθηγητών Martin Carnoy και Manuel Castells που γράφτηκε για τον ΟΟΣΑ και δημοσιεύθηκε το 1997 (Γρόλιος, Γ., 2005: 43-71). Οι ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας δεν μας επιτρέπουν τη διεξοδική ανάλυση των δύο κειμένων, παραθέτουμε όμως τη λογική συναντίληψης που τα διαπερνά. Και στα δύο κείμενα προτάσσεται ο στόχος της μεγιστοποίησης της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, με έμφαση στους κινδύνους που εμπεριέχονται στη δογματική εφαρμογή της αρχής, λιγότερο κράτος του νεοφιλελεύθερου λόγου της πρώτης γενιάς και καταλήγει στην απόδοση κεντρικού ρόλου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Διαπιστώνεται εν τέλει πως ακόμη και ανεξάρτητα από δηλωμένες προθέσεις, ο στόχος είναι η αναπαραγωγή της ιδεολογικής ηγεμονίας των κυρίαρχων οικονομικών τάξεων και στρωμάτων. Πλαίσιο αναφοράς που διαμορφώνει συγκεκριμένη στοχοθεσία ανάπτυξης είναι ο ατομικός ανταγωνισμός σε μια εξ ολοκλήρου εμπορευματική κοινωνία, αγοράς ή αγορών. Αυτό το πλαίσιο θα επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε περιεκτικά παρακάτω.

Σε ένα δοκίμιό του ο Kandinsky (1955) με τον ιδιότυπο τίτλο «και» θέτει το ερώτημα ποια είναι η λέξη που χαρακτηρίζει τον 20ό σε σύγκριση με τον 19ο αιώνα. Η απάντησή του είναι πως ο 19ος αιώνας κυριαρχήθηκε από το *είτε-είτε*, ο 20ός συνδέεται

με την κουλτούρα του *καί*. 19^{ος}: διαχωρισμός, εξειδίκευση, επιδίωξη σαφήνειας, της δυνατότητας στάθμισης του κόσμου. 20^{ός}: παράθεση, πολλαπλότητα, αβεβαιότητα, προβληματισμός γύρω από τη συνάφεια, τη συνοχή, πειραματισμός με την ανταλλαγή, σύνθεση, αμφισημία.

Η Η. Arendt (1972: 238, 250) στο έργο της για την κρίση της κουλτούρας διακηρύσσει πως «...οφείλουμε σταθερά να ξεχωρίζουμε τον τομέα της εκπαίδευσης από τους άλλους τομείς, και πάνω από όλα από τον τομέα της δημόσιας, πολιτικής ζωής.». Ο Z. Bauman (1999: 107) ακολουθώντας τον Καστοριάδη, διαπιστώνει πως το ανεπαρκές της παιδείας προκύπτει από το γεγονός πως μια αυτόνομη κοινωνία αποτελούμενη από αυτόνομα υποκείμενα είναι ακόμη απραγματοποίητο. Γιατί αυτό άραγε; Ιδιαίτερα απαιτητικό να απαντηθεί στα πλαίσια αυτού του κειμένου. Μόνο αποσπασματικά στοιχεία απάντησης επιλέγουμε.

Η λογική μιας παιδείας προσανατολισμένης στην αγορά είναι μοιραίο να ακυρώσει τις δικές της εγγενείς επιδιώξεις. Είναι σίγουρα μη ρεαλιστικό να πιστεύουμε πως ο φιλελευθερισμός της αγοράς θα προσφέρει την απαραίτητη εκπαίδευση για την ανάπτυξη των οποιωνδήποτε πρωτοβουλιών από τις οποίες θα εξαρτάτο η πολιτισμική και επιστημονική ανάπτυξη της χώρας. Τα ιδιωτικά ιδρύματα στα οποία εμμέσως αλλά με σαφήνεια παραπέμπει το Εθνικό Πρόγραμμα, προσφέρουν εκπαίδευση προσανατολισμένη στη ζήτηση εξειδικευμένων υπηρεσιών οι οποίες προσδιορίζονται από το ρόλο της Ελλάδας στο διεθνή καταμερισμό εργασίας. Η κυριαρχία της εκπαιδευτικής εργαλειακότητας δεν στάθηκε ικανή να εμποδίσει το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό έθος από το να αναδύεται ως ένας προνομιούχος και φυσικά ριζοσπαστικός τόπος αναζωογονητικής κριτικής. « Η Ελληνική εκπαίδευση ήταν κατεξοχήν λειτουργική στο να επιτευχθεί μια μακροπρόθεσμα υπερπροστατευτική κοινωνική στάση απέναντι στην πανάκεια της προσοδικής απασχόλησης και ασφάλειας. Και ακριβώς από αυτή την άποψη, οι φανταστικά ατέλειωτες ατομικές δυνατότητες που διανοίχθηκαν από την ένταξη της Ελλάδας στη Ευρωπαϊκή Ένωση και η φετιχιστική πίστη στην εκσυγχρονιστική αγορά εργασίας υπηρετούν ταυτόσημες ιδεολογικές λειτουργίες. Αυτό που δεν επιτεύχθηκε μέσω του εκδημοκρατιστικού λόγου φαίνεται να εδραιώνεται μέσω του εκσυγχρονιστικού λόγου. Η εκπαίδευση είναι παρούσα για να επιβάλλει την εργαλειακή προσαρμογή.» (Τσουκαλάς, Κ., 1996: 45).

Ο άνθρωπος στο Εθνικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης «ορίζεται μέσα από τη μοναδική εργασιακή του θέση και είναι κοινωνικά ομοούσιος με αυτήν.» (Τσουκαλάς, Κ., 1986: 178). Η κοινωνική του ύπαρξη προσδιορίζεται από τη γενικά αποδεκτή ταύτιση ανάμεσα στο είναι και το πράττειν, και συγκεκριμένα το επάγγελμα. Είναι ένας τρόπος να κάνουμε το άτομο να είναι τελείως συγκεντρωμένο στο έργο του, στον στόχο που έχει να επιτύχει. Η διαστροφή πηγαίνει ακόμη πιο μακριά, στο μέτρο που γίνεται διαστροφή του ίδιου του ατόμου που εκλαμβάνει τον εαυτό του ως αντικείμενο το οποίο μπορεί και οφείλει να τελειοποιήσει. Μιλούμε για γνώση του εαυτού για να ελέγξουμε τον εαυτό μας, για γνώση των άλλων για να τους ελέγξουμε. Οι άνθρωποι μπορούν να εργαλειοποιήσουν τον εαυτό τους, να πραγματοποιηθούν. Οι ανθρώπινες σχέσεις μετασηματίζονται σε σχέσεις αντικειμένων, μπορούμε να απολαύσουμε μέσω αντικειμένων, μπορούμε να απολαύσουμε τον εαυτό μας, γινόμενοι πιο λειτουργικά αντικείμενα. Μπορεί να υπάρξει κοινωνική συνοχή σε αυτήν την κατεύθυνση, μόνο που θα είναι «πραγμάτων». «Μόνον από τη στιγμή που θα γίνει ευρύτερα καταληπτό ότι το ζεύγμα Γνώση-Άγνοια όχι μόνο αναπαράγει το ζεύγμα Κεφάλαιο-Εργασία, αλλά και το εμπεδώνει μέσα από την ψεύτικη αυτονομία που προβάλλει, θα είναι δυνατόν να τεθούν ως προβλήματα πολιτικά, δηλαδή ως προβλήματα εξουσίας, τα ζητήματα της συνολικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, της σχέσης της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, και τα ζητήματα της κοινωνικής επιλογής και του κοινωνικού επιμερισμού.» (Τσουκαλάς, Κ., 1996: 47).

Το Εθνικό Πρόγραμμα δια βίου Μάθησης προϋποθέτει μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Όμως, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Παναγιώτης Κονδύλης, «Η knowledgeable society μπορεί να αναπαράγεται συνεχώς μονάχα όταν οι υποκειμενικές προσδοκίες μπορούν να ικανοποιούνται γενικά όχι μόνο ως προς τη συμπεριφορά των εκάστοτε κοινωνικών εταίρων, αλλά και ως προς τη συνολική απόδοση του συστήματος. Αν συντρέξει μια κατάσταση, όπου να μην ικανοποιούνται οι αμοιβαίες προσδοκίες, όμως δεν επέρχεται το γενικό αποτέλεσμα της συλλογικής πράξης, τότε αυτό για μια πολυσύνθετη κοινωνία θα σήμαινε κατάσταση απόλυτης αμηχανίας».

Ποιος είναι ο άνθρωπος που προϋποτίθεται αλλά και στον οποίο στοχεύει το Εθνικό Πρόγραμμα; Είναι ο homo economicus (Foucault, 2012: 265-288). Ένας νέος τύπος ανθρώπου. Εν τέλει ένας άνθρωπος-άτομο εμπόρευμα, και απαγορεύεται κάθε

απαγόρευση που εμποδίζει τη διευρυμένη αναπαραγωγή συσσώρευσης ανθρώπων/εμπορευμάτων.

Ο Jarvis, επιχειρώντας να περιγράψει και να ισχυροποιήσει τη θέση του για τη δημιουργία μιας κοινωνίας της μάθησης, αξιοποιεί, μεταξύ άλλων, και τον Thomas Paine (Jarvis, 2008: 29), ο οποίος παρατηρεί ότι *"Η κοινωνία παράγεται από τις επιθυμίες μας και η κυβέρνηση από την αχρειότητά μας. Η πρώτη προάγει την ευτυχία μας θετικά ενώνοντας τη στοργή, την αγάπη και την τρυφερότητά μας, το δεύτερο αρνητικά περιορίζοντας τη φαυλότητά μας. Η κοινωνία ενθαρρύνει την επαφή, το κράτος δημιουργεί διακρίσεις. Η κοινωνία είναι προστάτις, το κράτος τιμωρός. Η κοινωνία σε κάθε κράτος είναι μία ευλογία, αλλά η κυβέρνηση απαραίτητο κακό."* Η κοινωνία της μάθησης αποτελεί τόσο το έρεισμα όσο και το περιεχόμενο της δια βίου μάθησης όπως την κατανοούμε. Η κοινωνία της μάθησης, αξιοποιεί την κοινότητα (τις συνθήκες και προϋποθέσεις της) αλλά και τίθεται στη διακονία της, αφού *"οι κοινωνικοί δείκτες, αν και δεν έχουν ως πρωταρχικό στόχο τη μέτρηση της κοινωνικής ανισότητας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι προς αυτή την κατεύθυνση, αφού αποτελούν ένα ουδέτερο και μη ιδεολογικοποιημένο εργαλείο κοινωνικής ανάλυσης"* (Χτούρης, 1997: 80). Σε αντίθεση με τα μοντέλα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, δεν προσπαθούν να οριοθετήσουν αντικειμενικά κριτήρια για την κοινωνική διαφοροποίηση. Αποτελούν περισσότερο ένα διευρυμένο πλαίσιο αναφοράς για την καταγραφή της κοινωνικής κατάστασης και μίαν ένδειξη για τις περιοχές των κοινωνικών προβλημάτων. Οι κοινωνικοί δείκτες χρησιμοποιούνται έτσι, και για την επιλεκτική εφαρμογή κοινωνικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο ενός προγράμματος δια βίου μάθησης; Αν και οι υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είναι δυνατόν να θεωρηθεί πως προσδιορίζονται από τη συνεχιζόμενη κρίση στη χώρα μας, συμμεριζόμαστε τις παρατηρήσεις του Richard G. Bagnall (2004: 139-142) για τους κινδύνους της παροντικότητας στο σχεδιασμό και την οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, όταν γράφει για τον *"μύθο της παρούσας στιγμής"* (the fable of the present moment).

Με βάση τα παραπάνω, και περιγράφοντας μαζί με τον Polanyi (1958: 103) την εκπαίδευση ως *αφανή γνώση* (education is latent knowledge, of which we are aware subsidiarily in our sense of intellectual power based on this knowledge), επιχειρούμε να περιγράψουμε το είδος και κύρια τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα μπορούσε να προσφέρει ένα πρόγραμμα δια βίου μάθησης και μάλιστα εθνικό.

Η Chantal Mouffe (2010:10) διαπιστώνει πως «η αναγνώριση του ανεκρίζωτου χαρακτήρα της συγκρουσιακής διάστασης στην κοινωνική ζωή όχι μόνο δεν υπονομεύει το δημοκρατικό πρόταγμα, αλλά είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να κατανοήσουμε την πρόκληση την οποία καλείται να αντιμετωπίσει η δημοκρατική πολιτική.». Ο Θάνος Λίποβατς (1993: 195) αναρωτιέται « τι έγινε στις φιλελεύθερες βιομηχανικές κοινωνίες μετά το 1945; Εκεί το πολιτικό κινδυνεύει να εξαφανισθεί με έναν άλλο μαλακό τρόπο: μέσω της υπερτροφίας της οικονομίας και της τεχνικής, της ιδιώτευσης, της κατανάλωσης και των ιδεολογιών που τις νομιμοποιούν». Για τους λόγους αυτούς οι πολιτικές που περιγράφονται στο Εθνικό Πρόγραμμα είναι στόχοι-ευχές που δύσκολα μπορεί κάποιος να αντιταχθεί, και όχι συγκεκριμένα μέτρα. Στην πολιτική οφείλουμε να κάνουμε διάκριση ανάμεσα σε σκοπούς, στόχους, νόημα. Το νόημα ενός πράγματος, σε αντίθεση με τον σκοπό του, πάντοτε εμπεριέχεται στο ίδιο το πράγμα και το νόημα μιας δραστηριότητας υφίσταται μόνον εφόσον η δραστηριότητα έχει διάρκεια.

Η αύξηση και διεύρυνση της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ-άρση των δυσκολιών πρόσβασης ευπαθών κοινωνικών ομάδων περιγράφει με πολιτικές ευχές και όχι με συγκεκριμένα μέτρα όπως προανέφερα και η δικτύωση των φορέων ΔΒΜ-Αποκέντρωση των δομών και υπηρεσιών ΔΒΜ (το δεύτερο σε έναν βαθμό, αφού ο τελικός στόχος είναι η ισόρροπη περιφερειακή και οικονομική ανάπτυξη) συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή και σε έναν βαθμό στοχεύοντας στην κοινωνική δικαιοσύνη: «η αποφυγή της πώλωσης...Κυβέρνησης». Η κοινωνική δικαιοσύνη δεν ταυτίζεται, όμως, με την κοινωνική συνοχή: π.χ. η διανομή κάποιου παραγόμενου πλούτου με αναλογία: 60% επιχειρηματικά κέρδη-40% μισθοί-φόροι κλπ. που εξασφαλίζει κάποιες θέσεις εργασίας μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή αλλά δεν είναι κοινωνική δικαιοσύνη.

Η αναβάθμιση των γνώσεων- δεξιοτήτων- ικανοτήτων των ενηλίκων και σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας, και οι αντίστοιχες «πολιτικές-ευχές», η βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, η σύνδεση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης επιχειρούν να συμβάλλουν κατά κύριο λόγο στην οικονομική αποτελεσματικότητα/απασχολησιμότητα.

Στο λεξικό όρων του Γ' ΚΠΣ η απασχολησιμότητα (employability) ορίζεται ως " η ικανότητα ενός ατόμου να βρει και να διατηρήσει μια θέση εργασίας σε ένα

δεδομένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Επιπλέον αφορά την καταλληλότητα των προσόντων σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να βρει ή να διατηρήσει μια θέση εργασίας υπό κανονικές συνθήκες και σε εύλογο χρονικό διάστημα." Έτσι, από τη μια μεριά η απασχολησιμότητα αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου, όπως εκπαίδευση, δεξιότητες που λειτουργούν ανταγωνιστικά στην αγορά εργασίας και από την άλλη το περιβάλλον απασχόλησης μέσα στο οποίο καλείται να εργασθεί. Με άλλα λόγια το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και η σχέση του με την αγορά, και η κατάσταση στην αγορά εργασίας που μεταξύ άλλων οφείλει να οργανώνει θεσμούς εξεύρεσης εργασίας και διατήρησης - υποστήριξής της.

Ιδιαίτερη βαρύτητα και έμφαση δίνεται στον στόχο της απασχολησιμότητας αφού:

A. Αποδίδεται ιδιαίτερο βάρος στην έννοια και των προδιαγραφών του μαθησιακού αποτελέσματος, εργαλείο που παρέχει ένα κοινό και αξιόπιστο μεθοδολογικό πλαίσιο αξιολόγησης διαφορετικών μορφών μάθησης και σύνδεσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

B. Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση συνδέεται ως στόχος με την αγορά εργασίας (σ. 25).

Στο εθνικό πλαίσιο, περιγράφονται στις πολιτικές-ευχές αφενός η ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος πιστοποίησης εκροών μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης και αφετέρου την ανάπτυξη εθνικού πλαισίου αποτύπωσης και επικύρωσης της άτυπης μάθησης (εθνικό πλαίσιο προσόντων). «Με στόχο τη διαμόρφωση εθνικής πολιτικής σχετικά με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων της χώρας, ο ΕΟΠΠΕΠ, ως αρμόδιος φορέας σύμφωνα με το νόμο 4115/2013 συνέταξε πρόταση για το εθνικό πλαίσιο προσόντων...» (Εθνικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης, σ. 36).

«Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, η ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση προωθεί στα κράτη-μέλη ένα κατευθυνόμενο από την αγορά μοντέλο, ιδιαίτερα μέσω πολιτικών όπως είναι η προώθηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων» (Πρόκου, 2014: 10). Για λόγους καθαρά απασχολησιμότητας σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης η πιστοποίηση και διασφάλιση ποιότητας σε μια κοινωνία μάθησης, η δια βίου μάθηση προσανατολίζεται στην ατομική ευθύνη επαγγελματικής θέσης αποσπασματικά σε κατακερματισμένο περιβάλλον με κατακερματισμένο τρόπο

και περιεχόμενο μάθησης. Η οδός προς την απασχολησιμότητα σύμφωνα με τη λευκή βίβλο του 1995 συνδέθηκε με αξιόπιστο σύστημα πιστοποίησης που θα περιελάμβανε ατομική κάρτα δεξιοτήτων. Στη Λισαβόνα προτείνεται η μεγαλύτερη διαφάνεια προσόντων. «Για την ανάπτυξη των προσόντων και των ικανοτήτων... ιδρύεται το Ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET). Τον Νοέμβριο 2002, η ΕΕ ανέθεσε σε μία τεχνική ομάδα εργασίας την ανάπτυξη αρχών ενός τέτοιου συστήματος και το 2004, για την υποστήριξη αυτής της ομάδας ο CEDEFOP οργάνωσε τρία ερευνητικά προγράμματα που θα κατέληγαν σε προτάσεις αναφορικά με τα επίπεδα αναφοράς προσόντων, τυπολογία γνώσεων ικανοτήτων, σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων» (Πρόκου, 2014: 11) Μια οριστική τυπολογία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ECVET. Το Ευρωπαϊκό συμβούλιο το Μάρτιο του 2005 τόνισε την ανάγκη κινητικότητας και προωθήθηκε το ευρωδιαβατήριο (αναγνώριση προσόντων). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων προωθείται και στην Ελλάδα στα τέλη της δεκαετίας του 2000. Όπως εντοπίζεται στον ν. 3879/2010 η πολιτική αυτή συνδέθηκε με ζητήματα πιστοποίησης και διασφάλισης ποιότητας στη δια βίου μάθηση. Με βάση τον νόμο αυτό το Υπουργείο παιδείας σε συνεργασία με το αντίστοιχο κάθε φορά υπουργείο παίρνει αποφάσεις για την πιστοποίηση φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης. Η ΓΓΔΒΜ προωθεί τη βελτίωση της ποιότητας με έμφαση στην πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι καταγράφονται σε ειδικό μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ. Η ΓΓΔΒΜ θα συνεργαζόταν με το ΕΚΕΠΙΣ για την πιστοποίηση των εισροών, τον ΕΟΠΠ για την πιστοποίηση των εκροών και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού. (Πρόκου, 2014, σ. 12). Ο ΕΟΠΠ θα διαχειριζόταν το Εθνικό Σημείο Συντονισμού του Ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων, το Εθνικό κέντρο Ευρωδιαβατηρίου και το Εθνικό σημείο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας. Περίπου στο τέλος του 2011 ο ΕΟΠΠ μετονομάστηκε σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Από τότε ο ΕΟΠΠΕΠ αποτελεί ενιαίο φορέα, μετά τη συγχώνευση του ΕΚΕΠΙΣ και του ΕΚΕΠ.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως προτάσσεται η οικονομική αποτελεσματικότητα και η απασχολησιμότητα (Πρόκου, 2009, σ. 163) αφού στόχος της δια βίου μάθησης μέσα από την ίδρυση του ΕΟΠΠΕΠ και του συστήματος του ΕΠΠ συνδέονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Σε μια εποχή μεταεκσυγχρονισμού και πληροφορικοποίησης της παραγωγής η δια βίου εκπαίδευση μετατρέπεται σε δια βίου μάθηση για να καλύψει ανάγκες της οικονομίας της γνώσης και της αγοράς. Στο πλαίσιο αυτό, πολιτικές απασχολησιμότητας για επιτυχία στον ατομικό ανταγωνισμό κυριαρχούν. Για την εκπαίδευση ο Galbraith υποστηρίζει πως προκύπτει ένα πρόβλημα πραγματικό και εννοιολογικό γιατί από τη διττή της υπόσταση η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ταυτόχρονα μορφή κατανάλωσης αλλά και ένα είδος επένδυσης. Οι οικονομολόγοι έχουν την τάση να επιδιώκουν την ποσοτική μέτρηση της ψυχικής και πνευματικής απόλαυσης και έτσι δημιουργείται ο homo economicus που σκιαγραφήσαμε παραπάνω.

Παράδειγμα ανάπτυξης της παραπάνω προβληματικής αποτελεί και το Εθνικό Πρόγραμμα δια Βίου Μάθησης που επιχειρούμε να μελετήσουμε κριτικά.

2.6. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, η δια βίου μάθηση και οι πολιτικές που τη θεσμοθετούν, αλλά και οι στρατηγικές στην κοινωνία που τη θεσμοποιούν, οργανώνονται στο πλαίσιο ενός νεοφιλελεύθερου προγράμματος. Μάλιστα φαίνεται να καθίσταται ένα από τα εργαλεία με τα οποία διεκδικείται η χειραφέτηση της σύγχρονης κοινωνίας της αγοράς από το κράτος. Το κοινωνικό δικαίωμα της μόρφωσης και της δια βίου μάθησης συρρικνώνεται ή και ματαιώνεται καθώς καθίσταται ατομική ευθύνη και υποχρέωση του υποκειμένου, ώστε να διατηρήσει ή να ενδυναμώσει την οικονομική του ανταγωνιστικότητα ως ανθρώπινο κεφάλαιο, άξιο προς επένδυση με την απασχολησιμότητά του. Το υποκείμενο πολίτης καθίσταται υποκείμενο της αγοράς, ιδιοκτήτης ανταλλακτικών αξιών, αφού η κοινωνία και η πολιτεία απορροφώνται από την αγορά. Η ανταλλακτική και ως εκ τούτου εργαλειακή αξία της γνώσης στην αγορά υποκαθιστά τη γνώση ως απόλυτη αξία. Πόσο εύγλωττα περιγράφει τα παραπάνω ο Γαβράς στην ταινία του "Capital", όταν στην τελευταία σκηνή οι πολιτικοί χειροκροτούν με ενθουσιασμό τρεις εκπροσώπους των τραπεζιτών που στέκονται θριαμβευτικά όρθιοι απέναντί τους, ενώ εκείνοι κάθονται αλλά με θέση-γλώσσα σώματος που υποβάλλει τελετουργικά τα σέβη της.

Κεφάλαιο 3. Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015: Ανάλυση Λόγου

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε τη συστηματική μελέτη του τεκμηρίου που επιλέγουμε να αξιοποιήσουμε ερευνητικά για την διαπίστωση αρχικά και την περιγραφή στη συνέχεια των ιδεολογικών και πολιτικών προτεραιοτήτων για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα και την υπόλοιπη Ευρώπη. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούμε την πολιτισμική ανάλυση που μας προτείνεται από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό (social constructionism) [επιλέγεται ο όρος κονστρουξιονισμός για να διακριθεί η ανάλυση από την κονστρουκτιβιστική θεωρία (constructivist) του Piaget]. Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός αποτελεί μεθοδολογική εννοιολογική κατηγορία που πλαισιώνει τις νέες θεωρήσεις για τον πολιτισμό και την πολιτική/πολιτικό. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούμε την ανάλυση περιεχομένου που μας προτείνει η ανάλυση λόγου και μάλιστα η κριτική ανάλυση λόγου του Norman Fairclough. Στην ανάλυση μας στεκόμαστε κριτικά στη γνώση ή και γνώσεις που μας προτείνονται ως δεδομένες, κατανοούμε τη γνώση σε σχέση με τις κοινωνικές διαδικασίες μέσα στις οποίες κατασκευάζεται και τις κοινωνικές δράσεις μέσα στις οποίες κατανοείται και ερμηνεύεται, και την περιγράφουμε στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται.

Έτσι, μετά τη ανάπτυξη του θεωρητικού μας πλαισίου, περιγράφουμε την τάξη λόγου για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση στην Ε.Ε., και επιλέγουμε δύο κείμενα - τεκμήρια (το δεύτερο Λευκό Βιβλίο και την έκθεση του ΟΟΣΑ) που αποκαλύπτουν την ιδεολογία της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση. Μετά την μελέτη της διακειμενικής αλυσίδας που προέκυψε από την μελέτη του "Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης 2013-2015", και της αντίστοιχης ρητής διακειμενικότητας, προχωρούμε στην περιεκτική ανάλυση λόγου του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης, περιγράφοντας τη ρηματική πρακτική, το κείμενο, και την κοινωνική πρακτική, με βάση τις προτάσεις για την κριτική ανάλυση λόγου του Norman Fairclough.

3.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο άνθρωπος, ως το ζώο που κατέχει γλώσσα, λόγο, είναι το μοναδικό στη γνωριζόμενη φύση που μπορεί και θέτει ερωτήσεις. Δεν είναι τυχαία η περιγραφή του

ως homo interrogans (Harms, 1999, σ.22). Εξαιτίας μάλιστα του λόγου, της γλώσσας θέτει τον εαυτό του διαρκώς και συστηματικά σε προβλήματα προς επίλυση (Popper, 1977, σ. 242). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Επίκτητο (*Εγχειρίδιον*, V) δεν είναι οι πράξεις που συγκλονίζουν τους ανθρώπους, αλλά ο λόγος περί των πράξεων. Αυτό το λόγο, ενός συγκεκριμένου κειμένου, τη γλώσσα του στις δομές της, καλούμεθα εδώ να μελετήσουμε, επιχειρώντας αρχικά να κατανοήσουμε και στη συνέχεια πιθανά και να εξηγήσουμε. Να αναρωτηθούμε δηλαδή κατανοώντας κι ερμηνεύοντας τι σημαίνει η συγκεκριμένη επιλογή λόγου για τους συντάκτες του, και στη συνέχεια να απαντήσουμε πιθανά και στο ερώτημα γιατί κάνουν τη συγκεκριμένη επιλογή. Πάντα βέβαια σεβόμενοι το γεγονός ότι *"Το ρητό και κατά συνέπεια το ερμηνευτό του λόγου οριοθετείται και ανακτά συνεχώς την παρουσία του μέσα από το άρρητο, που εκπηγάει από την ετερότητα της ατομικότητας του άλλου"* (Μιχαηλίδης, 1986, σ. 82), όπως και τη φράση του Lacan, ότι κορυφαία αιχμή του νοήματος είναι το αίνιγμα (1978, σ. 7). Με αυτό το αίνιγμα αναμετράται ο ερμηνευτικός λόγος της ανάλυσης είτε ελλειπτικά είτε και με πληρότητα πλεονασμού. Ελλειπτικά, γιατί δεν μπορεί να διατυπώσει το πλήρες περιεχόμενο του νοήματος, είτε πλεονασματικά αφού προτείνεται νόημα λόγου περισσότερο από αυτό που ο λόγος μεταφέρει.

Βέβαια, *κάθε ερμηνευση γραπτών κειμένων δεν είναι παρά η έντεχνη διαμόρφωση της διαδικασίας της κατανόησης, η οποία εκτείνεται σε όλο το φάσμα του βίου...Η ανάλυση της κατανόησης, επομένως, συνιστά το θεμέλιο για την κανονικοποίηση της ερμηνευσης. Τούτη δε μπορεί να διενεργηθεί μόνο σε συνδυασμό με την ανάλυση της συγγραφής έργων. Μόνον επάνω στη σχέση μεταξύ δημιουργίας και κατανόησης μπορεί να θεμελιωθεί ο συνδυασμός εκείνος των κανόνων που καθορίζει τα μέσα και τα όρια της ερμηνευσης.* (Dilthey, 2010, σ. 84).

Ο δε Foucault στο *" Οι λέξεις και τα πράγματα"* (1970, σ. 14), ίσως και αποκαλυπτικά διαπιστώνει πως *" διερευνώ τον επιστημονικό λόγο, όχι από την άποψη των ατόμων που μιλούν, ούτε από την άποψη των τυπικών δομών όσων λένε, αλλά από την άποψη των κανόνων που μπαίνουν σε λειτουργία κατά την ίδια την ύπαρξη ενός τέτοιου λόγου"*. Αυτό γιατί ο Foucault θεωρεί ότι τα κοινωνικά υποκείμενα δεν παράγουν λόγους αυτόνομα. Τα υποκείμενα συνιστούν λειτουργία και αποτέλεσμα του λόγου. Θεωρώντας το προς ανάλυση κείμενο, κείμενο πολιτικής, αφού άλλωστε αυτοπροσδιορίζεται και ως *"στρατηγικό πλαίσιο"* θεωρούμε πρωταρχικό να θυμηθούμε την παρατήρηση του Ψυχοπαίδη (1997, σ. 13):

Το ότι η πολιτική ασκείται και μέσα στις έννοιες φαίνεται εύλογο, αν αναλογιστεί κανείς ότι όποιος κατασκευάζει η χρησιμοποιεί μια έννοια, τις περισσότερες φορές δεν θέλει μόνο να δηλώσει το περιεχόμενό της, αλλά παράλληλα να δείξει την εγκυρότητα μιας ερμηνείας, να πείσει ή να πάρει με το μέρος του αυτούς στους οποίους απευθύνεται κάθε φορά. Υπό το πρίσμα αυτό ιδωμένες οι έννοιες δεν είναι αθώες, αλλά φορτισμένες με συμφέροντα, ως προς τα οποία και ενέχονται όσοι τις κατασκευάζουν ή τις χρησιμοποιούν.

Μάλιστα, οι έννοιες καταγράφουν μεν πολιτικά και κοινωνικά περιεχόμενα, αλλά η σημασιολογική τους λειτουργία και η αποτελεσματικότητά τους δεν προέρχονται αποκλειστικά από τα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα στα οποία αναφέρονται. Μια έννοια δεν αποτελεί μόνο δείκτη, αλλά και παράγοντα των συσχετισμών τους οποίους καταγράφει. Με κάθε έννοια ανοίγονται συγκεκριμένοι ορίζοντες, αλλά και τίθενται τα όρια των ενδεχόμενων εμπειριών και των πιθανών θεωριών. (Koselleck, 2006, σ. 84).

Πιο συγκεκριμένα, και αξιοποιώντας τη Φουκωική αρχικά ανάλυση όπως αναπτύσσεται και από τον Howarth (2008, σ. 89-93) επιχειρούμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται ρηματικά οι αποφαντικοί τρόποι (enunciative modalities), οι έννοιες αλλά και οι πιθανές στρατηγικές της πολιτικής δράσης. Βασική επιτήρηση της προσπάθειάς μας αποτελεί η επιτελεστική αυτο-αντίφαση (performative self-contradiction) του Habermas, όταν με το πρόσχημα της τήρησης απόστασης καλύπτουμε την αλήθεια και το νόημα των αποφάνσεων. Η αντίστασή μας σε αυτόν τον κίνδυνο είναι το γεγονός πως το όνομα είναι δύναμη, ιδιαίτερα μάλιστα σε περιόδους κοινωνικής αλλαγής , όταν η ονοματοθεσία δημιουργεί ένα τελετουργικό πρότυπο δόμησης και κατανόησης της ρευστής πραγματικότητας. Έτσι, η σχετικότητα κάθε σημασίας, ακόμα και εκείνης που γεννά η δημιουργική πράξη των συντακτών του κειμένου που μελετούμε, τίθεται ως αντικείμενο του λόγου. Ο συγγραφέας του κειμένου γίνεται μοναδικός homo significans που παράγει μια significatio continua με καθοριστικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική πολιτική. Στόχος στην προσπάθειά μας κατανόησης του συγκεκριμένου κειμένου είναι να τόσο να ακολουθήσουμε το "διασώζειν τα φαινόμενα" της αρχαιοελληνικής σκέψης, όσο και το "συναιρείν τα διεστώτα" των χριστιανών πατέρων, αφού μετά την αποκάλυψη των ιδεολογικών επιλογών, προτεραιοτήτων και αξιολογήσεων που προκύπτουν από την ανάλυση του κειμένου σε επίπεδο λόγου, δεν μένουμε σε μια στείρα, κατά τη γνώμη μας, και δυστυχώς συνήθη, καταγγελτική κοινωνικοπολιτική ανάλυση αλλά προχωρούμε σε

θετικές προτάσεις, στο πλαίσιο πάντα των αναγκών αυτής της εργασίας. Ακόμη, συμμεριζόμαστε την παρατήρηση του Quentin Skinner σε συζήτηση με τους Γιώργο Γιαννακόπουλο και Francisco Quijano που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό Σύγχρονα Θέματα (2012, σ. 41), ότι *"θα πρέπει να εγκαταλείψουμε κάθε απόπειρα ένταξης των κεντρικών μας εννοιών σε μεγάλες αφηγήσεις, και να παραδεχτούμε ότι η φιλοδοξία μας πρέπει να περιοριστεί στη συγγραφή γενεαλογιών που αναδεικνύουν τις ιδεολογικές χρήσεις των εννοιών μας"*.

Το κοινωνικό νόημα του λόγου κατανοείται πρωταρχικά σε αναφορά και σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο λόγου - λόγων στο οποίο εντάσσεται. Κάθε σημασία αποκαλύπτεται και κατανοείται σε σχέση με την πρακτική στην οποία συμμετέχει, και κάθε πρακτική σε σχέση με τον ιδιαίτερο λόγο της. Έτσι, μπορούμε να κατανοήσουμε, να εξηγήσουμε και να αξιολογήσουμε μία διαδικασία, είτε πολιτική πρακτική εάν μπορούσαμε να περιγράψουμε την πρακτική και το λόγο (discourse) ο οποίος την σημασιοδοτεί, την περιγράφει και άρα στο πλαίσιο του οποίου συμβαίνει. Αυτή η σχεσιακή (relational) και αναφορική (referential) θεωρία του λόγου περιγράφεται αναλυτικά στο έργο των Laclau και Mouffe (1985, 1987).

Οι πιο πάνω παρατηρήσεις, αποτελούν το γενικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να κινηθεί η ανάλυσή μας. Η συγκεκριμένη πορεία ανάλυσής μας ανάγεται από τη μια μεριά στις βασικές ιδέες του θεμελιωτή της Σημειωτικής C.S. Peirce, τις βασικές αρχές της θεωρίας της λεκτικότητας που προέρχεται από τη σκέψη του, και την κριτική ανάλυση λόγου του Fairclough.

Η θεωρία της λεκτικότητας εκτιμά ότι το κείμενο δεν είναι ποτέ μια μοναδική πολιτισμική εκδήλωση, ούτε το αποτέλεσμα μιας ατομικής αντικειμενικοποίησης του καθολικού. Βλέπει το κείμενο ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που *"υποβάλλει ένα αμάλγαμα προϋπαρχόντων στοιχείων σε ένα ιστορικό πατρών σημειωτικής συμπεριφοράς"*. (De Ávila, 2006, σ.265). Ο λόγος που καταγράφεται στο κείμενο μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από τους δεσμούς και τις σχέσεις του με άλλους λόγους από τους οποίους τρέφεται αλλά και τους παρατείνει. Βέβαια, αυτή η πρώτη ύλη αναμορφώθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ιστορικής συγκυρίας με τρόπο στον οποίο συνυφαίνεται αλλά και αποκαλύπτεται η κοινωνική κατασκευή της σημασίας. Έτσι ο λόγος κατανοείται ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής που συγκροτεί τον κοινωνικό και πολιτικό κόσμο, και αυτός με τη σειρά του συγκροτείται

από άλλες κοινωνικές πρακτικές. Οι κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές υφίστανται μεν αλλά νοηματοδοτούνται από τον λόγο. Διαπιστώνεται εδώ σημαντική διαφοροποίηση από τη μεταδομιστική θεωρία του λόγου, που επειδή δεν αξιοποιείται από την ανάλυσή μας δεν αναλύουμε περαιτέρω.

Ο Norman Fairclough (1992β, σ. 66), εκκινεί τη δική του περιπέτεια που ονομάζει κριτική ανάλυση λόγου (Critical Discourse Analysis), με τη διαπίστωση πως " *Η ρηματική συγκρότηση της κοινωνίας δεν πηγάζει από ένα ελεύθερο παιχνίδι ιδεών στο μυαλό των ανθρώπων, αλλά από μια κοινωνική πρακτική που είναι βαθιά ριζωμένη στις πραγματικές, υλικές κοινωνικές δομές και είναι προσανατολισμένη προς αυτές*" (στο Philips and Jørgensen, 2009, σ. 119). Η κριτική ανάλυση λόγου, σύμφωνα και με τους Philips και Jørgensen (2009, σ. 120-122) είναι "κριτική" στο μέτρο που κύριο της μέλημα είναι η αποκάλυψη των τρόπων αναπαραγωγής του κόσμου από τις πρακτικές του λόγου και μάλιστα στο ρόλο του λόγου στην αναπαραγωγή άνισων σχέσεων εξουσίας. Η διαπιστωτική της αυτή εργασία εδράζεται αλλά και θεμελιώνεται στο στόχο της που δεν είναι άλλος από την κοινωνική και πολιτική αλλαγή με τη διαμόρφωση συμμετρικότερων σχέσεων εξουσίας.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Fairclough ο λόγος εκτός των άλλων "*αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης που νοηματοδοτεί τις εμπειρίες από μian ιδιαίτερη οπτική γωνία*" (ό.π., σ. 126). Με αυτόν τον τρόπο διακρίνουμε έναν λόγο ως καταναλωτικό, μαρξιστικό, φεμινιστικό, φιλελεύθερο, περιβαλλοντικό κλπ.

Ο λόγος που δομείται με τη χρήση της γλώσσας, διαμορφώνει ένα *επικοινωνιακό συμβάν* (δηλαδή μία συγκεκριμένη περίπτωση γλωσσικής χρήσης, π.χ. ένας πολιτικός λόγος, μία ταινία, ένα άρθρο στον τύπο κλπ), που είναι ένα *κείμενο* και η ανάλυση επικεντρώνεται στα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου, μία *ρηματική πρακτική*, και η ανάλυση εστιάζει στις διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης του κειμένου και μία *κοινωνική πρακτική* στην οποία ανήκει το συγκεκριμένο επικοινωνιακό συμβάν. Μεταξύ άλλων η κύρια ανάλυση στη ρηματική πρακτική είναι η ανίχνευση και μελέτη λόγων προγενέστερων οι οποίοι αντλούνται από τους πιθανούς καταγωγικούς λόγους του κειμένου, ώστε να φωτιστεί τόσο ο τρόπος παραγωγής αλλά και η κατεύθυνση της κατανάλωσής τους. Έτσι, μελετάται ο τρόπος και ο βαθμός που η ρηματική πρακτική αναπαράγει η επαναπροσδιορίζει τις προγενέστερες συγγενείς τάξεις λόγου. Στην κειμενική ανάλυση η μελέτη διερευνά τα τυπικά χαρακτηριστικά

του λόγου, όπως η γραμματική, το λεξιλόγιο, η σύνταξη και η συνοχή των προτάσεων. Αναφορικά με την κοινωνική πρακτική και στο μέτρο που αυτή δεν περιλαμβάνει μόνο ρηματικά στοιχεία αλλά και μη ρηματικά, αξιοποιείται κατά περίπτωση η κοινωνική και πολιτισμική θεωρία. (Fairclough, 1992, σ. 71- 76). Όλα τα επικοινωνιακά συμβάντα, αναφέρουν οι Philips και Jørgensen (2009, σ. 132) "*λειτουργούν ως ένα είδος κοινωνικής πρακτικής, στον βαθμό που αναπαράγουν ή διασαλεύουν τις τάξεις του λόγου*".

Για την ανάλυση των επικοινωνιακών συμβάντων, αξιοποιείται η *διακειμενικότητα*, δηλαδή η πιθανή αναφορά σε η και εξάρτηση αυτών από προγενέστερα συμβάντα. Μάλιστα πολλές φορές γίνεται παράθεση ή και ρητή αναφορά σε συγκεκριμένα προϋπάρχοντα η άλλα παράλληλα κείμενα, οπότε μιλάμε για *ρητή διακειμενικότητα* (Fairclough, 1992, σ. 117), ή και για *διακειμενική αλυσίδα* (Fairclough, 1995, σ. 77).

Πολύ εύστοχα οι Philips και Jørgensen (2009, σ. 143) διαπιστώνουν πως "*η ρηματική πρακτική μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος μιας ευρύτερης ηγεμονικής πάλης που επηρεάζει την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό της τάξης του λόγου, στην οποία ανήκει (και συνεπώς των κατεστημένων σχέσεων εξουσίας). Οι λόγοι αλλάζουν, όταν τα στοιχεία τους συναρθρώνονται με νέους τρόπους*".

Στην ανάλυση λόγου του κειμένου του *Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης 2013-2015* που επιχειρείται εδώ, μελετάται η ρηματική πρακτική, όπως αυτή διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση των πολιτικών και της αντίστοιχης κουλτούρας που έχει διαμορφωθεί για τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ε.Ε. Εξετάζονται ειδικότερα οι ιδιαίτεροι τρόποι με τους οποίους ο λόγος για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση συνεισφέρει στη διάδοση συγκεκριμένης πολιτικής αντίληψης (π.χ. φιλελεύθερης) για το περιεχόμενο και το στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, που ενσωματώνει τη γενικότερη αντίληψη για την παιδεία στην Ε.Ε. Έτσι λοιπόν διερευνούμε, αναφορικά με τη ρηματική πρακτική: ποιές οι φάσεις επεξεργασίας του κειμένου (πιθανή διακειμενική αλυσίδα) αναφορικά με την γλωσσολογική επεξεργασία επιχειρούμε να εντοπίσουμε τους λόγους από τους οποίους πηγάζει (διαρρηματικότητα), και τα κείμενα από τα οποία αντλούν στοιχεία (διακειμενικότητα).

3.3. Το πλαίσιο τῶν τάξεῶν λόγου για τῶν εκπαιδευσῶν ενῶλικῶν και τῶν δια βίου μάθῶσῶν στῶν Ε.Ε.

Το κείμενο του *Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης 2013-2015*, ξεκινά με χαιρετισμό της τότε Γενικής Γραμματέως Δια Βίου μάθησης Ελένης Καραντζόλα, στο οποίο αρχικά αναφέρει πως "*Στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση η επένδυση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση θεωρείται πλέον απαραίτητη και σημαντική προϋπόθεση τόσο για την ανάκαμψη, όσο και για την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας*". Ο τίτλος της 2.1 παραγράφου του προς ανάλυση κειμένου τιτλοφορείται: "*Η θέση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στη στρατηγική Ευρώπη 2020*". Ο πίνακας 3 του κειμένου περιγράφει το "*Ανακοινωθέν της Bruges σχετικά με την ενισχυμένη Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*". Οι συγκεκριμένες παραπάνω αναφορές μας οδηγούν στην αρχαιολογία των τάξεων λόγου για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση, από το 1990 και μετά, συνοπτικά και ελπίζουμε περιεκτικά. Από αυτά επεξεργαζόμεθα στη συνέχεια ορισμένα, τα οποία θεωρούμε πως αποκαλύπτουν πιο εύγλωττα τον τρόπο (παραμέτρους- πολιτικές) σύνταξης του προς ανάλυση κειμένου.

Το Συμβούλιο της Ε.Ε., αμέσως μετά τη σύστασή του τον Ιούνιο 1993 ζητά για πρώτη φορά από τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν προγράμματα πρόσβασης των ανέργων και των εργαζόμενων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Η συνθήκη του Μάαστριχ για την Ε.Ε. (τίθεται σε εφαρμογή την 1η Νοεμβρίου 1993), οι χώρες - μέλη ενθαρρύνονται στην εφαρμογή πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Κορυφής καλεί τα κράτη να προωθήσουν τη συνεργασία σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και να διευκολύνουν τη συμμετοχή εργαζομένων και ανέργων σε αυτά σύμφωνα με τις αρχές του Κοινοτικού Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων των εργαζομένων. Με στόχο την αντιμετώπιση των υψηλών ποσοστών ανεργίας αλλά και υποαπασχόλησης των Ευρωπαίων πολιτών η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκπονεί συγκεκριμένη στρατηγική που αναπτύσσεται στο *Λευκό Βιβλίο για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση* (White Paper on growth, competitiveness and employment...) και εγκρίνεται από το συμβούλιο της Ε.Ε. το Δεκέμβριο του 1993. Σε αυτό το βιβλίο παρουσιάζεται για πρώτη φορά η διατύπωση *Δια Βίου Μάθηση* και υιοθετείται από την Ε.Ε. με σκοπό την ανταπόκριση του εργατικού δυναμικού στις νέες τεχνολογίες και

την προσαρμογή του στις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Σε αυτό το βιβλίο οι βασικές προτεραιότητες είναι η ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού με τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην αρχική κατάρτιση, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας και η πρόληψη της ανεργίας, όπως και η αύξηση της απασχολησιμότητας ανέργων κλπ. Στο βιβλίο αυτό γίνεται συστηματική πλέον περιγραφή του εργατικού δυναμικού και των εργαζομένων γενικά με την έκφραση "ανθρώπινοι πόροι".

Μετά το πρώτο Λευκό Βιβλίο το 1994, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει το Νοέμβριο του 1995 το δεύτερο Λευκό Βιβλίο για την *εκπαίδευση και την κατάρτιση* (*White Paper on Education And Training: Teaching and Learning - Towards the learning society*). Το βιβλίο αυτό δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομία και τη σύνδεσή της με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και ευρύτερα την απασχόληση. Προτείνει την ανάπτυξη της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης όπως και της άτυπης μάθησης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Το δεύτερο Λευκό Βιβλίο "*προέβλεπε ότι στο μέλλον η κοινωνία θα επένδυε κυρίως στη γνώση, στη συνεχή διδασκαλία και μάθηση, όπου η θέση του καθενός θα καθοριζόταν σύμφωνα με τις γνώσεις που θα είχε αποκτήσει και που θα διαμόρφωναν την προσωπική μορφωτική του πορεία, με άλλα λόγια μια κοινωνία της γνώσης*" (Σιπητάνου, 2005, σ. 331).

Στα πλαίσια των στόχων που έχουν προσδιοριστεί με το δεύτερο κυρίως Λευκό Βιβλίο, το 1996 ορίζεται *Ευρωπαϊκό Έτος της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, με ανάπτυξη πρωτοβουλιών ενημέρωσης των πολιτών της Ευρώπης για τις προσαρμογές που όφειλαν να κάνουν εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας. Στο τέλος του 1996 (20 Δεκεμβρίου) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δίνει στη δημοσιότητα την έκθεση συμπερασμάτων του αφιερωματικού έτους. Εκεί για μία ακόμη φορά περιγράφεται η στρατηγική για τη δια βίου μάθηση στην Ευρώπη που στόχο έχει την οικονομική και κοινωνική πρόοδο των πολιτών της Ένωσης με τη δια βίου κατάρτιση και εκπαίδευση. Η συνολική αποτίμησή του γίνεται το 1999 και το 2000 με το ψήφισμα - έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, για τη συνολική αξιολόγηση του Ευρωπαϊκού Έτους για τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση.

Λίγο πριν, τον Οκτώβριο του 1996, εκδίδεται το Πράσινο Βιβλίο για την *Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και την Έρευνα: τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα* όπου περιγράφονται τα νομικά, διοικητικά και άλλα κοινωνικοοικονομικά εμπόδια

κινητικότητα των καταρτιζομένων ατόμων (το κείμενο αναφέρει individuals και όχι όπως θα αναμενόταν citizens), αλλά και τρόποι προσπέλασής τους. Τα δύο *Λευκά βιβλία* όπως και το *Πράσινο* εντάχθηκαν στο κείμενο της συνθήκης του Άμστερνταμ, στην οποία η απασχόληση και τα αντίστοιχα δικαιώματα των πολιτών αποτελούν έναν από τους τέσσερις στόχους της.

Το 1997, δημοσιεύεται η πρώτη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την *πρόσβαση στη Συνεχιζόμενη κατάρτιση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης* και στη συνέχεια συντάσσεται το *Ενιαίο κοινοτικό σχέδιο δράσης για την απασχόληση*, το οποίο διαμορφώνει το νέο πλαίσιο υλοποίησης των πολιτικών για την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (τα αντίστοιχα Ελληνικά, συντάχθηκαν το 1999, το 2002, και το 2004). (Σπητιάνου, 2005, σ. 112).

Το 1999 το Συμβούλιο Παιδείας της Ε.Ε., ακολουθώντας την πρόταση της Επιτροπής, δημοσιεύει την απόφαση για την *προώθηση Ευρωπαϊκών περιόδων της εναλλασσόμενης κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης και της μαθητείας*. Με βάση την απόφαση αυτή καθιερώνεται το 2000 (1η Ιανουαρίου) το *Ευρωδιαβατήριο κατάρτισης*.

Τον Μάρτιο του 2000 συγκαλείται στη Λισαβόνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Κορυφής στο οποίο κυριαρχούν θέματα όπως η βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην Ε.Ε., η τεχνολογία, η πληροφορική και η δια βίου μάθηση. Επίσης, γίνεται αναφορά και στο αίτημα της *κοινωνικής συνοχής*, χωρίς αναλυτική αναφορά στο περιεχόμενο της έννοιας και τον η τους τρόπους υλοποίησής της (" ... η μετάβαση σε μια βιώσιμη και ανταγωνιστική οικονομία και μία κοινωνία της γνώσης επιδιώκεται ο εκσυγχρονισμός του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου και η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής..."). Μάλιστα, αναφέρεται ρητά πως η ενεργητική πολιτική απασχόλησης από τα κράτη μέλη με την αξιοποίηση της δια βίου μάθησης θα οδηγήσει στην εξασφάλιση καλύτερων και περισσότερων θέσεων εργασίας. Η πολιτική της Λισαβόνας για τη δια βίου μάθηση επικυρώνεται και από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Σάντα Μαρία ντα Φείρα τον Ιούνιο του 2000. Ήδη από τη σύνοδο κορυφής της Λισαβόνας το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο απευθυνόμενο στο Συμβούλιο Παιδείας, ζητά την αναθεώρηση των στόχων και των δράσεων υλοποίησης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών στην κατεύθυνση του πνεύματος του θεσπίζεται από τη σύνοδο κορυφής.

Τον Οκτώβριο του 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει το *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, εκπαίδευση που με διάρκεια στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων των Ευρωπαίων, ώστε να αναπτυχθεί η "κοινωνική συνοχή, η οικονομία, η απασχόληση και η κοινωνική συνείδηση". Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με καινούργιες βασικές γνώσεις και δεξιότητες για όλους, περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους, καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση, αξιολόγηση της εκπαίδευσης, ενίσχυση προσανατολισμού και συμβουλευτικής, δια βίου μάθηση κοντά στον τόπο κατοικίας. (βλ. και Σιπητάνου, 2005, σ. 122-124). Για το υπόμνημα αυτό, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Οκτώβριος 2001) εκδίδει *Ψήφισμα σχετικά με το Υπόμνημα της Επιτροπής για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*.

Τον Νοέμβριο του 2001 η Ευρωπαϊκή επιτροπή προχωρά στην *Ανακοίνωση για την υλοποίηση ενός Ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης* και διατυπώνεται ο ορισμός για τη δια βίου μάθηση, που αναφέρεται " σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και μιας προοπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση". Γίνεται σαφής ο στόχος της προσαρμοστικότητας και της απασχολησιμότητας των ευρωπαίων, ώστε η Ε.Ε. να γίνει ανταγωνιστική και ενεργή στο αίτημα της κοινωνίας της γνώσης. Στην *Ανακοίνωση* της Επιτροπής γίνεται αναφορά και ζητήματα όπως η ανεκτικότητα, η δημοκρατικότητα και η εξάλειψη των αποκλεισμών, αλλά ο προσανατολισμός της είναι κυρίαρχα οικονομικός όπως άλλωστε γίνεται πρόδηλο και από τον ορισμό της δια βίου μάθησης. Για την αξιολόγηση του *Ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης* γίνεται η χρήση δεικτών, όπως οι επενδύσεις, συμμετοχή, μέτρηση επένδυσης χρόνου και χρημάτων στη μάθηση, βασικές δεξιότητες, καινοτόμες παιδαγωγικές μέθοδοι, κλπ. Το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο επιδοκιμάζει την εν λόγω *Ανακοίνωση* και την πολιτική της Επιτροπής στη δια βίου μάθηση, με σχετική του απόφαση. (6 Ιουνίου 2002).

Η Επιτροπή, παράλληλα με την *Ανακοίνωση* προχωρά και στην Έκθεση για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Παιδείας (12 Φεβρουαρίου 2001). Και εδώ κυριαρχεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης, η προσβασιμότητα, άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης στο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Στο Ευρωπαϊκό συμβούλιο που συνήλθε στις Βρυξέλλες τον Μάρτιο 2003 διαπιστώνεται για άλλη μια φορά πως καθοριστική προϋπόθεση για την προώθηση της Ευρωπαϊκής οικονομικής ανταγωνιστικότητας, την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και την μετάβαση στην οικονομία της γνώσης η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και τη συνεχιζόμενη - δια βίου εκπαίδευση.

Το Συμβούλιο Παιδείας και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συντάσσουν κοινή έκθεση το Φεβρουάριο του 2004 για την εκπαίδευση και κατάρτιση μέχρι το 2010 με στόχο την επιτάχυνση της στρατηγικής που διαμορφώθηκε στη Λισαβόνα. Εδώ, διαπιστώνεται για μία ακόμη φορά η ανάγκη ενίσχυσης της δια βίου μάθησης και υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων. Ακόμη, περιγράφονται τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και εξαγγέλλονται νέα προγράμματα για την περίοδο 2007- 2013.

Αυτή είναι, σε αδρές αλλά ελπίζουμε περιεκτικές γραμμές η αρχαιολογία της τάξης λόγου για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση στην Ε.Ε. μέχρι το 2013. Αυτές είναι οι άμεσες και έμμεσες πηγές στις οποίες ερείδεται το *Εθνικό Πρόγραμμα δια βίου μάθησης 2013-2015*, το οποίο εξετάζουμε.

3.4 Ο λόγος και η ιδεολογία της Ε.Ε. για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση: το δεύτερο Λευκό Βιβλίο και η έκθεση του ΟΟΣΑ

Τα κείμενα πολιτικής για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση στην Ε.Ε., περιγράφουν "το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από μια πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού σε μια πολιτική διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων αλλά επεκτείνεται και πλαισιώνεται από έναν ευρύτερο μετασχηματισμό στο υπόδειγμα μακροοικονομικής παρέμβασης. Ο μετασχηματισμός αυτός συμπίπτει με την αντικατάσταση του κεινσιανού υποδείγματος μακροοικονομικής πολιτικής από το μονεταριστικό υπόδειγμα" (Γράβαρης, 2005, σ. 35). Η έμφαση στις οικονομικές δραστηριότητες και την απασχόληση, αποκαλύπτει ένα πλαίσιο πολιτικής στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση που λειτουργεί ως διασκευή της θεωρίας του "ανθρώπινου κεφαλαίου" (βλ. αναλυτικότερα στο Rees et al., 1997). Η αντίληψη αυτή προσλαμβάνει το κίνητρο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση/ εκπαίδευση/ κατάρτιση

ως την καλύτερευση της οικονομικής των Ευρωπαίων. Αυτό γιατί " *αντίθετα με την περίπτωση της πρώιμης νεωτερικότητας, στη σημερινή "παγκοσμιοποιημένη" νεωτερικότητα είναι το οικονομικό παρά το πολιτικό στοιχείο που παίζει τον κεντρικό ενοποιητικό/ συντονιστικό ρόλο...Μιλάμε για έναν παγκόσμιο καπιταλιστικό κοινωνικό σχηματισμό*" (Μουζέλης, 2005, σ. 56). Έτσι, ακόμη και οι αξίες της χειραφέτησης, του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοπραγμάτωσης και τελικά της αυτονομίας είναι αποτέλεσμα μιας καθαρά οικονομίστικης και άρα εργαλειακής διαδικασίας: η πολιτική (και το πολιτικό), η κοινωνική δομή και η κουλτούρα, ενοποιούνται από την κυριαρχία του οικονομικού. Από την κυριαρχία μιας καθαρά " *αγοροκρατικής πολιτικής*" (Μουζέλης, ό.π., σ. 58). Ο Mark Murphy (2005 σ. 112-134), υποστηρίζει πως η πολιτική ανάπτυξης της δια βίου μάθησης στη Ε.Ε. μπορεί να περιγραφεί και να κατανοηθεί πληρέστερα " *εάν ιδωθεί υπό το πρίσμα της πολιτικής οικονομίας των διεθνών σχέσεων*" (ό.π., σ. 113). Αυτό γιατί οφείλουμε να κατανοήσουμε τη λειτουργία και δράση των κρατών-μελών σε μια διεθνοποιημένη παγκόσμια οικονομία. Μάλιστα, ο Mark Murphy (ό. π. σ. 129) θεωρεί πως η " *υιοθέτηση της δια βίου μάθησης σε υπερ-εθνικό επίπεδο συνιστά μια ευθεία αναγνώριση από τα κράτη- μέλη των αλλαγών στην πολιτική οικονομία των διεθνών σχέσεων και της εντεινόμενης ανάγκης για μια μορφή εκπαίδευσης που θα συμβάλει στην πολιτική και οικονομική επιβίωση της Ευρώπης των "δύο αξόνων": της Εξουσίας και του Χρήματος*". Φαίνεται λοιπόν, πως η δια βίου μάθηση στην Ε.Ε. αναπτύσσεται με μία, κάποτε σιωπηρή και κάποτε όχι, συναίνεση του κράτους, της αγοράς και της κοινωνίας των πολιτών. Η ρηματική πρακτική του συγκεκριμένου λόγου περιγράφεται από σημαίνοντα όπως, *σύγκλιση, συνοχή, ενοποίηση, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση/απασχολησιμότητα, ευελιξία, καινοτομία, παραγωγικότητα, ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα, διαχείριση ολικής ποιότητας, ελαστικότητα, συνέχεια, ποιότητα, πιστοποίηση, αξιολόγηση, καταπολέμηση κοινωνικού αποκλεισμού*.

Η Ε.Ε. λειτουργεί στη σύγχρονη "νεο-φορντική" οικονομία , μία οικονομία βασισμένη στη γνώση (knowledge-based economy), που εξελίσσει εξορθολογίζοντας τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (διαμορφώθηκε τη δεκαετία 1960, με τη σύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης με την επένδυση στην εκπαίδευση). Γι' αυτό ο P. Drucker (2000, σ. 15) σημειώνει πως " *οι κοινωνικές τάξεις της μετακαπιταλιστικής κοινωνίας σχηματίζονται με βάση τους εργατές των γνώσεων και τους εργατές των υπηρεσιών*".

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αναμένεται να λύσουν τα προβλήματα της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, την κρίση της απασχόλησης και την τραγωδία του κοινωνικού αποκλεισμού. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση αναμένεται να βοηθήσει την κοινωνία να αντιμετωπίσει τις παρούσες δυσκολίες και να ελέγξει τις επερχόμενες αλλαγές (Λευκή Βίβλος για την Οικονομία, Ε.Κ. 1993, στο Πασιάς- Φλουρής, 2005, σ. 379). Η ενίσχυση και ανάπτυξη της απασχολησιμότητας λοιπόν, γίνεται με την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως και την ενθάρρυνση της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Είναι ιδιαίτερα εύστοχη η παρατήρηση των Πασιά-Φλουρή (ό.π. σ. 385) πως "η αγοραιοποίηση (marketization), η ρύθμιση (regulation) και η τεχνοκρατία (technocracy) αποτελούν τρεις σημαντικές λέξεις-κλειδιά για την ερμηνευτική προσέγγιση του ιστορικού μετασχηματισμού της Ε.Κ./Ε.Ε." Ως ρύθμιση, νοείται σύμφωνα με τον Majone (1997), "η δυναμική διαδικασία προσαρμογής της παραγωγής και της κοινωνικής ζήτησης, δηλαδή ένα σύνολο οικονομικών προσαρμογών που συνδέονται με ένα σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων, θεσμικών μορφών και δομών".

Το δεύτερο *Λευκό Βιβλίο* στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω ξεκινά διαπιστώνοντας ότι "...η μελλοντική κοινωνία θα είναι μια κοινωνία που θα μπορεί να επενδύει στην ευφυΐα, μια κοινωνία όπου ο κόσμος θα διδάσκει και θα μαθαίνει, όπου ο καθένας θα μπορεί να οικοδομήσει τα δικά του προσόντα. Με άλλα λόγια μια κοινωνία γνώσης". (Λευκό Βιβλίο, σ. 5). Οι ανάγκες προσαρμογής στον καινούργιο κόσμο για το δεύτερο *Λευκό Βιβλίο* της Επιτροπής που αφορά στην εκπαίδευση/μάθηση και κατάρτιση προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της πληροφορίας και την όλο και αυξανόμενη ώθηση στην επιστήμη και την τεχνική (επιστημονική και τεχνική επανάσταση). Μάλιστα ομολογείται πως " ο ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα αυξάνεται, αλλά ο εργαζόμενος καθίσταται ταυτόχρονα πιο ευάλωτος στις αλλαγές της οργάνωσης της εργασίας, αφού έχει γίνει ένα απλό άτομο αντιμέτωπο με ένα σύνθετο δίκτυο" (ό.π. , σ. 6). Τα προηγούμενα θεωρούνται αυτονόητα και αναπόφευκτα. Παρουσιάζονται τεχνοκρατικά και με μία κατ' επίφαση προφανή πολιτικο-ιδεολογική ουδετερότητα. Ο όποιος σκεπτικισμός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εκφράζεται στο δεύτερο *Λευκό Βιβλίο* "δεν αμφισβητεί τις κατευθυντήριες γραμμές της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, απλώς χρησιμοποιείται για την πρόληψη των ακραίων συνεπειών της, χρησιμεύοντας ως ιδεολογικό μέσο επίδειξης κοινωνικής ευαισθησίας" (Γρόλλιος, 2005, σ. 47).

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση και κατάρτιση που προτείνονται από το δεύτερο *Λευκό Βιβλίο* "... μπορούν να συμβάλλουν στο να δειχθεί ότι το μέλλον της Ευρώπης και η θέση της στον κόσμο εξαρτώνται από την ικανότητα πρόσβασης στην προσωπική ανάπτυξη των γυναικών και των ανδρών που τη συνθέτουν, μιας θέσης τουλάχιστον το ίδιο μεγάλης με εκείνη που έχει μέχρι σήμερα δοθεί στα νομικά και νομισματικά ζητήματα" (Λευκό Βιβλίο, σ. 81, στο Γρόλλιος, 2005, σ. 48). Η ισοτιμία της προσωπικής ανάπτυξης με τα νομικά και νομισματικά και άρα οικονομικά ζητήματα περιγράφει συστηματικά το ιδεολογικό και πολιτικό περιεχόμενο του νέου φιλελεύθερου λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.

Ποιό είναι το περιεχόμενο και η αξιακή ιδιαιτερότητα της γνώσης σύμφωνα με το *Λευκό Βιβλίο*;

Στο σύγχρονο κόσμο, η γνώση, υπό την ευρεία έννοια του όρου, μπορεί να οριστεί ως συσσώρευση θεμελιωδών, τεχνικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένας ισορροπημένος συνδυασμός των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, της οικογένειας, της επιχείρησης μέσα από διάφορα δίκτυα πληροφόρησης δημιουργεί τη γενική και μεταφερόμενη γνώση, την πλέον ενδεδειγμένη για την απασχόληση. Οι βασικές γνώσεις αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομείται η προσωπική δεξιότητα απασχόλησης του καθενός, Πρόκειται για το κατεξοχήν πεδίο του επίσημου συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. (Λευκό Βιβλίο, σ.32). Επίσης, ο έλεγχος των κοινωνικών δεξιοτήτων "μπορεί να αποκτηθεί πλήρως στον εργασιακό χώρο, άρα, βασικά μέσα στην επιχείρηση" (Λευκό Βιβλίο, σ. 32).

Κάποτε η γνώση στον Ευρωπαϊκό κόσμο ήταν αξία με την έννοια, που όπως αναφέραμε παραπάνω, δίνει για πρώτη φορά μάλλον ο Γερμανός ιδεαλιστής Hermann Lotze (1817- 1881), και μάλιστα αυταξία. Από αυτή τη σκοπιά αξία είναι καθετί που ικανοποιεί μία ορμή, μία ανάγκη ή γεννά ευχαρίστηση. Είναι έννοια που εκφράζει τη σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου και γι αυτό δεν μπορεί να ορισθεί ούτε αντικειμενικά ούτε υποκειμενικά, αλλά μόνο να βιωθεί. Η γνώση αποτελούσε κανόνα (εξ' ου και αυταξία) που είχε υποχρεωτικό κύρος, με αναφορά στην εσωτερική δύναμη που σε αυτούς που την βιώνουν και με την οποία μπορούν να μετασχηματίσουν, να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Το κριτήριο της αλήθειας της αποτελούσε το καθοριστικό η όχι αποτέλεσμα στην πνευματική ζωή των υποκειμένων. Στο Λευκό Βιβλίο η γνώση ίσως παραμένει αξία, αλλά ως οικονομική αξία, δηλαδή την

καταλληλότητά της ως μέσου για οικονομικούς σκοπούς. Γίνεται μάλιστα, τόσο *αξία χρήσεως*, όσο και *αξία ανταλλαγής*. Η γνώση εδώ (Λευκό Βιβλίο) ως οικονομική αξία αναπτύσσεται τόσο ως προς την εργασία που καταναλώθηκε για την παραγωγή της (στην παράδοση του Adam Smith, του Ricardo, του Carey και του Bastiat), δηλαδή την αντικειμενική θεωρία της αξίας, όσο και τον προσδιορισμό της ανάγκης και σπανιότητας των μορφωτικών αιτίων της γνώσης ως οικονομικής αξίας (υποκειμενική θεωρία της αξίας σύμφωνα με τον Karl Menger και τη σχολή της Βιέννης: Wieser, Gossen, Jevons, Thünen, Böhm-Bawerk). Γι αυτό, "*η ανάπτυξη της γενικής μόρφωσης, της ικανότητας δηλαδή να συλλαμβάνουμε το νόημα των πραγμάτων, να κατανοούμε και να εκφέρουμε κρίση, είναι ο πρώτος παράγοντας προσαρμογής στην εξέλιξη της οικονομίας και της απασχόλησης*" (Λευκό Βιβλίο, σ. 23). Πρόκειται για έναν ακόμη τρόπο υφαρπαγής της αποδοχής του ευρωπαϊού στην ευελιξία και ευλυγισία που αποτελούν τη δομή της ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων που προτείνει η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. για τη δια βίου εκπαίδευση/ μάθηση και κατάρτιση. Το Μνημόνιο, στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω επισημαίνει ότι η γνώση είναι η "*βάση για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης*".

Η έκθεση του ΟΟΣΑ των Carnoy και Castells ξεκινά, "*Ένα νέο φάντασμα πλανιέται πάνω από τις οικονομίες του κόσμου: η άποψη σύμφωνα με την οποία η εργασία εξαφανίζεται από την κοινωνία με την εκτεταμένη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας σε εργοστάσια, γραφεία και υπηρεσίες*" (στο Γρόλλιος, 2005, σ. 63). Στη συνέχεια εύστοχα διαπιστώνουν πως η ευέλικτη εργασία και απασχόληση υπονομεύουν τα θεμέλια του κράτους πρόνοιας του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα: η εργασία ατομικοποιείται και ασφάλεια υπονομεύεται. Όσο και αν είναι ένα κείμενο που απέχει ουσιαστικά από την ακραία και απλοϊκή θεώρηση της Λευκής Βίβλου, θεωρεί αναπόφευκτα δεδομένη την απορύθμιση, την ευελιξία, τη φιλελευθεροποίηση, τη διευκόλυνση των συναλλαγών στις χρηματοπιστωτικές αγορές και την αγορά εργασίας.

3.5 Ιδεολογικοπολιτικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.: η Δια Βίου Εκπαίδευση/Μάθηση και Κατάρτιση

Μετά το 1950 ξεκινά στην Αμερική η συζήτηση για το ανθρώπινο κεφάλαιο, που επηρεάζει και τη σκέψη για την οικονομική της εκπαίδευσης στην Ευρώπη. (Theodore W. Schultz, *The Economic Value of Education*, του ίδιου *Investment in Human Capital*, Garry S. Becker, *Human Capital*). Με βάση τον ορισμό του οικονομολόγου Hegelheimer (1975, σ. 589), το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι "οι ενσωματωμένες στο εργατικό δυναμικό μιας χώρας γνώσεις, μετρούμενες με βάση τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα ή με το συνολικό κόστος μιας συγκεκριμένης εκπαίδευσης ορισμένης χρονικής διάρκειας πολλαπλασιαζόμενο με τον αριθμό των ατόμων που έχουν λάβει αυτή την εκπαίδευση" (στο Κελπανίδης, Βρυσιώτη, 2012, σ. 257). Ξεκινάμε την προβληματική της συγκεκριμένης ενότητας με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital theory), στο μέτρο που θεωρούμε πως οι κατευθύνσεις της πολιτικής της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση/εκπαίδευση και κατάρτιση, κινούνται στο πλαίσιο της δομολειτουργικής προσέγγισης, όπου "ως εκπαίδευση εννοείται περισσότερο η κατάρτιση και η ανάπτυξη επιστημονικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων και λιγότερο η μόρφωση και η καλλιέργεια της προσωπικότητας". (Καντζάρα, 2008, σ. 138). Μάλιστα, συμφωνούμε με την ανάλυση της Καντζάρα που κατατάσσει τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην τεχνολογική σχολή μαζί με τους Karabel και Hasley, και όχι στο μεθοδολογικό εμπειρισμό, όπως υποστηρίζει ο Droogleever Fortuijn, αφού πράγματι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν προσδιορίζεται ως ερευνητική σχολή. Η τεχνολογική σχολή, με βάση τους Karabel και Halsey (1979, σ. 10) και την Καντζάρα (2008, σ. 139) υποστηρίζει πως οι τεχνολογικές εξελίξεις και αλλαγές επιδρούν αναπόφευκτα και στην εκπαίδευση.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ξεκινά από τη θέση πως το εκπαιδευτικό "αγαθό" δεν είναι καταναλωτικό αλλά παραγωγικό (Theodore Schultz), αφού συγκεφαλαιώνει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που είναι χρήσιμες στην εργασία, και άρα συμβάλλει αποτελεσματικά στην αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας, που είναι μία από τις ασφαλείς βάσεις της οικονομικής ανάπτυξης. Στην Καντζάρα (2008, σ. 140) στους Karabel και Hasley (1979, σ. 12-13) γίνεται αναφορά στον Schultz: "Επενδύοντας στον εαυτό τους, οι άνθρωποι μπορούν να διευρύνουν τις

διαθέσιμες επιλογές. Είναι ο μόνος τρόπος που έχουν οι άνθρωποι να αυξήσουν το επίπεδο της ευημερίας τους" Η θεωρία αυτή επιβεβαιώνει την περιγραφή της Βρετανικής εκπαίδευσης ενηλίκων από τον Peter Jarvis (1993, σ. 31). Ο Jarvis επισημαίνει πως στο Ηνωμένο Βασίλειο η εκπαίδευση ενηλίκων ασπάστηκε το μονεταριστικό πρότυπο της αγοράς και επαναπροσδιορίζεται ως *συνεχιζόμενη εκπαίδευση* (continuing education), όρος με προφανές απολιτικό περιεχόμενο και χαρακτήρα, όπως ο ίδιος ο Jarvis (1983, σ. 83-88) έδειξε στο παρελθόν. Ο όρος αυτός επικράτησε, κατά τον Jarvis πάντα, εξαιτίας του μη πολιτικού και συντηρητικού προσανατολισμού του. Ο Milton Friedman, θεωρεί πως η εκπαίδευση με επαγγελματική αναφορά "είναι μια μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο επακριβώς ανάλογη της επένδυσης σε μηχανήματα, κτίρια ή άλλες μορφές ανθρώπινου κεφαλαίου.". (2012, σ. 152).

Εδώ, η εκπαίδευση ενηλίκων στην κατεύθυνση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης αφορά ζητήματα και λειτουργίες επιλογής (selection) και κατανομής (allocation), δηλαδή τη σχέση της δια βίου μάθησης με την οικονομία και πιο συγκεκριμένα με την αγορά εργασίας. "*Από πολιτική σκοπιά, η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα εργαλείο για την οικονομική ανάπτυξη,...Μάλιστα, για να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη επιχειρεί να μεταρρυθμίσει τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού...εισάγοντας στοιχεία από τη διοίκηση επιχειρήσεων"* (Καντζάρα, 2008, σ. 148). Η θεώρηση αυτή, είναι προφανές, δεν εξετάζει ούτε αξιολογεί τον ηγεμονικό χαρακτήρα της κοινωνικής δομής και των σχέσεων εξουσίας που τη διαπερνούν διαμορφώνοντάς την. Υπεραμύνεται τη συνέχιση και λειτουργία του υφιστάμενου καθεστώτος, με την εκπαίδευση να αποτελεί έναν από τους κύριους θεσμούς αναπαραγωγής του. Πολλές φορές μάλιστα, στις πολιτικές που προκρίνονται από τα κείμενα της Ε.Ε. προτάσσεται επαγωγικά, το *pars pro toto* (το μέρος έναντι του όλου), ώστε να προαχθεί το ιδεολογικό πρόταγμα του φιλελεύθερου και ωφελιμιστικού ατομικισμού.

Μόνο στην αγορά βέβαια, "*είναι δυνατή η μετατροπή των ιδιωτικών διαστροφών σε δημόσια ευλογία, αφού η ειδοποιός οικονομική μεγιστοποιητική ιδιοτέλεια είναι ακριβώς το χαρακτηριστικό που κάνει τη συμπεριφορά των ανθρώπων-λύκων προβλέψιμη και συνεπώς υποτάξιμη στην αγοραία μηχανική"* (Τσουκαλάς, 1991, σ. 266). Έτσι προτάσσεται η αγοραία αυτονομία, στην πολιτική ετερονομία. Αυτή η λογική, καθιστά τους εκπαιδευτικούς- διανοούμενους από θεσμοθέτες σε ερμηνευτές (

Bauman, 1987), κάτι που έχει περιγράψει προηγουμένα ο Jean- Francois Lyotard (1984) με τη θέση του για την *αρχή της επιτελεστικότητας* (principle of performativity).

Οι πολιτικές που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση εκκινούν από την καινούργια αντίληψη για την τεχνική και την τεχνολογία τον 20ό και τις αρχές του 21ου αιώνα. Όπως θα δούμε η μία προσδιορίζει και περιγράφει την άλλη. Έτσι, ο Gabriel Marcel (1978, σ. 202) σημειώνει: "*Με τον όρο τεχνική θα εννοώ, μ' ένα γενικό τρόπο, κάθε διδασκαλία που τείνει να βεβαιώσει στον άνθρωπο την κυριαρχία ενός καθορισμένου αντικειμένου. Είναι πολύ φανερό ότι κάθε τεχνική μπορεί να θεωρηθεί σαν ένας χειρισμός, σαν ένα μέσο επιχείρησης ή εργασίας μιας βέβαιης ύλης η οποία μπορεί να είναι καθεαυτή εντελώς ιδεατή (τεχνική της ιστορίας ή της ψυχολογίας.*". Αναφορικά με την τεχνολογία ο Habermas (1971, σ. 57) την κατανοεί ως έναν "*επιστημονικά εκλογικευμένο έλεγχο μιας αντικειμενικοποιημένων (objectified), (δηλ. αντικειμενότροπων, δική μας αναφορά) διαδικασιών.*". Στο ίδιο κείμενό του ο Habermas παραθέτει σκέψεις του συμπατριώτη του κοινωνιολόγου Helmut Schelsky, ο οποίος θεωρεί πως "*οι πολιτικοί κανόνες και νόρμες υποκαθίστανται από τις αντικειμενικές περιστάσεις του επιστημονικο-τεχνολογικού πολιτισμού, οι οποίες δεν αποτελούν πλέον τη βάση πολιτικών αποφάσεων και δεν μπορούν να κατανοηθούν ως το πλαίσιο πεποιθήσεων. Έτσι, η ιδέα της δημοκρατίας χάνει το κλασικό της περιεχόμενο. Στη θέση της πολιτικής θέλησης των υποκειμένων αναπτύσσεται μία συγκεκριμένη αντικειμενική περίσταση (exigency), που ο ίδιος ο άνθρωπος παράγει ως επιστήμη και ως εργασία*". Όμως ο ίδιος αντιτίθεται σε αυτή την απόπειρα αυτονόμησης της τεχνολογικής ανάπτυξης και θεωρεί πως δεν είναι αρκετό για ένα κοινωνικό σύστημα να εξυπηρετεί και να ικανοποιεί μόνον τις συνθήκες και προϋποθέσεις της τεχνικής ορθολογικότητας. Αλλά τί έγινε και τί γίνεται στις φιλελεύθερες βιομηχανικές κοινωνίες μετά το 1945; Ρωτά ο Θάνος Λίποβατς: "*Εκεί το Πολιτικό κινδυνεύει να εξαφανιστεί με έναν άλλο, "μαλακό" τρόπο: μέσω της υπερτροφίας της οικονομίας και της τεχνικής, της ιδιώτευσης, της κατανάλωσης και των ιδεολογιών που τις νομιμοποιούν*" (1993, σ. 195).

Από τα παραπάνω γίνεται φαντάζομαι φανερός ο φόβος του Pierre Bourdieu (2004, σ. 159) για την εκπαίδευση στο στόχαστρο της αγοράς:

Η κατάληξη μιας τέτοιου είδους πολιτικής δεν είναι άλλη από τη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Αυτή ακριβώς τη λέξη, που μπορεί να ακούγεται πολύ βαριά, μια και σημαίνει τη συρρίκνωση της εκπαίδευσης σε ένα προϊόν, σε ένα αγαθό όπως όλα τα άλλα, θα τη βρείτε στις δηλώσεις των τεχνοκρατών των Βρυξελλών, που κρύβουν όλο και λιγότερο τα χαρτιά τους. Μιλάνε ακόμη για "αγορά της εκπαίδευσης". Και είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση είναι μια αγορά που ενδιαφέρει διπλά την οικονομία: η εκπαίδευση ενδιαφέρει τις επιχειρήσεις αφενός ως ένας χώρος όπου θα παραχθεί ένα πειθήνιο εργατικό δυναμικό, αλλά και ως μια αγορά όπου μπορούν να πουληθούν προϊόντα για την κατάρτιση αυτού του εργατικού δυναμικού..."

Κυριαρχεί λοιπόν μία εκπαίδευση με στόχο την απασχολησιμότητα και προσαρμοστικότητα, μία εκπαίδευση που εργαλειακά γίνεται φορέας παροχής υπηρεσιών στην εξυπηρέτηση και κυριαρχία της "ευρω-ανταγωνιστικότητας"! (όρος του Bourdieu, ό. π. σ. 158). Πώς να καταλάβει έτσι ο Ευρωπαίος, αυτό του λαϊκού Έλληνα ποιητή, *μονάχα αυτά που έδωσες για πάντα είναι δικά σου!*

Σε ποιόν εργασιακό χώρο θα πρέπει να προσαρμοστούν οι Ευρωπαίοι πολίτες και για ποιά εργασία; Οδηγός μας στην απάντηση των ερωτημάτων αποτελεί η παρατήρηση του Karl Marx στην 6η Θέση για τον Φόιερμαχ (2014, σ. 166), "...γι αυτό οι κοινωνικές σχέσεις των ατομικών τους εργασιών φαίνονται στους τελευταίους αυτό που είναι , δηλ. όχι σαν άμεσα κοινωνικές σχέσεις των προσώπων στις δουλειές τους, μα αντίθετα σαν εμπράγματα σχέσεις των προσώπων και σαν κοινωνικές σχέσεις των πραγμάτων."

Διαφωτιστική για την ανάλυσή μας είναι και η παρατήρηση του Antonio Gramsci (2010, σ. 220-221). "... Ένας όλο και πιο τέλειος καταμερισμός εργασίας περιορίζει αντικειμενικά τη θέση του εργαζόμενου στο εργοστάσιο σε λεπτομερείς κινήσεις όλο και πιο "αναλυτικές", ούτως ώστε να διαφεύγει από τον κάθε εργαζόμενο χωριστά η πολυπλοκότητα του κοινού έργου και στη συνείδησή του να υποτιμάται η δική του συνεισφορά ώστε να φαίνεται ότι μπορεί να αντικατασταθεί ανά πάσα στιγμή. Το ότι ταυτόχρονα η συγκεντρωμένη και καλά οργανωμένη εργασία παρέχει μεγαλύτερη "κοινωνική" παραγωγικότητα και το ότι το σύνολο του προσωπικού ενός εργοστασίου πρέπει να νοείται ως ένας "συλλογικός εργαζόμενος". Έτσι μπορούμε να πούμε πως οι εργασιακές σχέσεις δεν καθορίζονται πια μόνο από την κοινωνικοοικονομική κυριαρχία αλλά από αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε "λειτουργικοτεχνική

εξουσίαση", δηλαδή η αδιαμφισβήτητη λειτουργικοποίηση και αντικειμενικοποίηση της εξάρτησης και η αποπροσωποποίηση της εργασιακής διαδικασίας. Η εργασία δηλ. αποπροκειμενικοποιείται, αφού οι τεχνικές λειτουργίες της εργασίας απομακρύνονται από τη προσωπικότητα του υποκειμένου. Οι όροι εργασίας κυριαρχούν και είναι αυτοί που χρησιμοποιούν τον εργαζόμενο και όχι το αντίστροφο: η ιδιοπροσωπία του υποκειμένου απορροφάται από την χειρωνακτική ή διανοητική του εργατική δύναμη: έτσι φτιάχνεται η *αφηρημένη κοινωνία* του Φιλίππο Βιόλα (1993, σ.17) "*ορίζουμε ως αφηρημένη κοινωνία την καπιταλιστική οργάνωση της κοινωνίας, τη ρυθμιζόμενη από τους θεσμούς της τυπικής δημοκρατίας. Αφηρημένη, όχι με την έννοια ότι είναι μια μη πραγματική κοινωνία, αλλά με την έννοια ότι κάνει αφαίρεση από την κοινωνική πραγματικότητα. Αφηρημένη κοινωνία, λοιπόν, με την έννοια ότι είναι ένα σύστημα αδιαφορίας για την υπαρξιακή κατάσταση των ανδρών και των γυναικών με σάρκα και οστά.*". Στην κοινωνία αυτή, δραστηριοποιείται ο εργαζόμενος- εργάτης του μεταφορντισμού, ένας επιχειρηματίας που διαχειρίζεται ο ίδιος την εργατική του δύναμη και φροντίζει ιδιωτικά και ατομικά για την ανταγωνιστικότητά της. Η δε επιχείρηση, "*προβάλλεται μετά το τέλος των "μεγάλων αφηγήσεων" (Λυοτάρ, 1993) και την επικράτηση του ψυχολογικού στοιχείου ως ο τόπος αναδίπλωσης του ατόμου (ναρκισσισμός)" (Αλεξίου, 2003, σ. 124).* Ναρκισσισμός, αφού η εργασία καθίσταται ο τόπος διαπίστωσης αλλά και συνεχούς και αγωνιώδους υπέρβασης των ατομικών ορίων του υποκειμένου. "*Καθόσον η εξατομίκευση "είναι μια αναγκαιότητα", αναφέρει ο U. Beck, στα άτομα δεν μένει τίποτα άλλο από το να κατασκευάσουν, να αυτοδιαμορφώσουν και να αυτοσκηνοθετήσουν τη βιογραφία τους αλλά και τους δεσμούς και τις δικτυώσεις τους εντός ενός κοινωνικού κρατικού πλαισίου που προσδιορίζεται από τη συνεχή εκπαίδευση, την αγορά εργασίας, τις νέες μορφές απασχόλησης κλπ (Beck, 1996, σ. 192)"* (Αλεξίου, ό.π., σ. 125-126). Οι παραπάνω παρατηρήσεις, οδηγούν και τον Jeremy Rifkin να μιλήσει για το τέλος της εργασίας, σε έναν κόσμο, στον οποίο ο οικονομισμός και οι τεχνολογικές καινοτομίες διαμορφώνουν ένα περιβάλλον και κύρια ένα αντίστοιχο ήθος χωρίς ή σχεδόν χωρίς εργασία. Πρόκειται για το γνωστό βιβλίο του Jeremy Rifkin, *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era* (Το τέλος της εργασίας: Η δύση του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού και η αυγή της μετά-την-αγορά εποχής).

Η κοινωνία που αναδύεται με αυτή την εργασιακή λογική και ηθική είναι η "*κοινωνία δικτύου*", ("network society", όρος που πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον

Ολλανδό κοινωνιολόγο Jan van Dijk στο βιβλίο του "*The Network Society*", αλλά καθιερώθηκε από τον Ισπανό κοινωνιολόγο Manuel Castells στο πρώτο μέρος της τριλογίας του *The Information Age*, με τον ομώνυμο τίτλο, *The Network Society*). Η *κοινωνία της μάθησης*, που είναι το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί μία από τις όψεις της *κοινωνίας δικτύου*, και τοποθετεί την μάθηση όχι μόνο ως ποιότητα των υποκειμένων αλλά και ως στοιχείο, και μάλιστα δομικό, των συστημάτων, εκπαιδευτικών και μη. Η μάθηση εδώ λειτουργεί στη λογική "*γνωρίζω για να κερδίζω*" ("*learning for earning*", Hake, 2006, σ. 35): από την εκπαίδευση του πολίτη περνάμε στην εκπαίδευση του καταναλωτή.

3.6. Ανάλυση του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης 2013-2015

3.6.1. Ρηματική πρακτική

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, η *ρηματική πρακτική* αναφέρεται στις διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης του κειμένου στο οποίο εστιάζει η ανάλυσή μας. Επιλέξαμε να την προτάξουμε στην ανάλυσή μας στο μέτρο που θεωρήσαμε αναγκαίο να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τις κειμενικές καταβολές του Εθνικού Προγράμματος που αποτελεί το αντικείμενο της ανάλυσής μας. Αυτό μας επέτρεψε να προσδιορίσουμε και να περιγράψουμε αναλυτικά (για τα δεδομένα της εργασίας αυτής) τη *διαρρηματικότητα* και τη *διακειμενικότητα* (που αναφέρεται όπως προείπαμε στην καταγωγή των επικοινωνιακών συμβάντων του Εθνικού Προγράμματος από προηγούμενα συμβάντα). Μάλιστα, εντοπίσαμε και τις πηγές της *ρητής διακειμενικότητας* (τα συγκεκριμένα κείμενα από τα οποία αντλεί ρητά παραθέτοντάς τα). Έτσι επιχειρούμε να περιγράψουμε το προς ανάλυση κείμενο ως κρίκο μιας ευρύτερης *διακειμενικής* αλυσίδας. Από τα παραπάνω προκύπτει και ένας χαμηλός βαθμός *διαρρηματικότητας* κατά Fairclough, αφού το κείμενο συνεχίζει το λόγο της πολιτικής της Ε.Ε. (τόσο τον λόγο της πολιτικής, *policy discourse*, όσο και το περιεχόμενο αλλά και τον λόγο των ιδεών πολιτικής, *policy ideas*). Δεν διαπιστώνουμε

δηλαδή *ρηματική δημιουργικότητα* κατά Fairclough, στο μέτρο που δεν εντοπίζονται συνθήκες λόγου που ευνοούν την αλλαγή.

3.6.2. Κείμενο

Η ιδιαιτερότητα της κειμενικής ανάλυσης του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης, έγκειται αρχικά στο ότι η *διακειμενικότητα* και η *ρητή διακειμενικότητα* έδειξαν ότι συγκεκριμένα τμήματα αποτελούν μετάφραση από επίσημα κείμενα πολιτικής της Ε.Ε. που έχουμε προαναφέρει. Εντούτοις μας επιτρέπονται συγκεκριμένες παρατηρήσεις.

Κύριο χαρακτηριστικό του κειμένου είναι η *γραμματικότητα*: τα γλωσσικά στοιχεία (προτάσεις, λέξεις, φράσεις) έχουν τοποθετηθεί σε μία κατά σειρά σύνταξη, κάτι που προσιδιάζει γενικά σε τεχνοκρατικά κείμενα, όπως αυτό που μελετάμε. Τα γλωσσικά στοιχεία παρατάσσονται σε σειρά που κάθε φορά φαίνεται να επιβεβαιώνει τη συντακτική ανεξαρτησία των μερών του λόγου που αξιοποιούνται στο κείμενο. Αυτή η "ευλογοφανής" αξιολογική ουδετερότητα που επιχειρείται με τη συγκεκριμένη επιλογή, υπονομεύεται όταν αποκαλύπτεται η λειτουργία των συνδέσμων και κύρια του "και", όπου και περιγράφεται ο υποτακτικός και ανισοβαρής χαρακτήρας των στοιχείων του λόγου που λειτουργούν ως δευτερεύοντα - επεξηγηματικά ή και παρακολουθηματικά. Βέβαια, η παράταξη, όπως αναφέρεται στην ηλεκτρονική πύλη για την Ελληνική γλώσσα "*είναι απλούστερος τρόπος σύνταξης και εμφανίζεται πριν από την υπόταξη ιστορικά και οντογενετικά (κατά την πρόσκτηση της γλώσσας από το παιδί)*", και γι αυτό είναι και ο κατεξοχήν τρόπος σύνταξης τεχνοκρατικών κειμένων.

Ο σύνδεσμος "και", εκτός από την κύρια περιγραφή του ως συμπλεκτικός σύνδεσμος, λειτουργεί και ως *επιδοτικός* με τη σημασία του "ακόμη και", *ομοιοματικός* και έχει την έννοια του "όπως ακριβώς", όταν τίθεται μετά από λέξη προς την οποία δηλώνει ταυτότητα ή ομοιότητα (στην αρχαία ελληνική εδώ, ο "και" τίθεται αντί δοτικής αντικειμενικής) και *παραβολικός*, όταν έχει τη σημασία του "ακριβώς και". Για τις ανάγκες της ανάλυσης στη συγκεκριμένη εργασία περιοριζόμαστε σε ένα σημείο του κειμένου - παράδειγμα που το "και" αποκαλύπτει το σημασιολογικά ανισοβαρές περιεχόμενο των στοιχείων του λόγου σε μία όχι υποτακτική αλλά

παρατακτική σύνταξη: "*Να ενθαρρυνθεί η καλλιέργεια δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος, μέσα από τα προγράμματα σπουδών.*". (Εθνικό Πρόγραμμα, σ. 23). Εδώ το "και" λειτουργεί σημασιολογικά και με τους τρεις παραπάνω τρόπους αφού παραβάει τη δημιουργικότητα με το επιχειρηματικό πνεύμα, επιδίδει το επιχειρηματικό πνεύμα στη δημιουργικότητα και τέλος ομοιώνει δημιουργικότητα και επιχειρηματικό πνεύμα. Η συγκεκριμένη παρατήρηση ισχύει για τις περισσότερες χρήσεις του "και" στο κείμενο που μελετάμε.

Η παραπάνω ανάπτυξη, εντάσσεται σε ένα από τα γραμματικά στοιχεία που οφείλουμε να μελετάμε σε ένα κείμενο λόγου σύμφωνα με τον Fairclough, αυτό της *μεταβατικότητας*, όπου διερευνώνται και αποκαλύπτονται "*οι ιδεολογικές συνέπειες που μπορεί να έχουν οι διάφορες γραμματικές μορφές*" (Philips and Jørgensen, 2009, σ. 155). Το κύριο χαρακτηριστικό του κειμένου εδώ είναι η συχνή χρήση ουσιαστικών και η ουσιαστικοποίηση άλλων μερών του λόγου όπως και η χρήση παθητικής φωνής. Η ιδεολογική βάση εδώ (με αυτή τη γραμματική και συντακτική επιλογή) είναι η επιλογή της λειτουργίας της δια βίου μάθησης ως προσαρμογή στις συνθήκες του οικονομικού ανταγωνισμού που επικρατούν. Τονίζεται δηλαδή το αποτέλεσμα και παραγνωρίζονται τα αίτια και οι διαδικασίες που το προκάλεσαν, απαλλάσσοντας του εμπλεκόμενους με τον οποιοδήποτε τρόπο και σε οποιοδήποτε ρόλο από τη σχέση ευθύνης με τη διαδικασία και τις αντίστοιχες δράσεις για την παραγωγή του συγκεκριμένου αποτελέσματος. (βλ. και Philips and Jørgensen, ό. π., σ. 155).

Στο κείμενο που μελετάμε, επιλέγεται η αντικειμενική *τροπικότητα* κατά Fairclough, (δηλαδή η ιδιαίτερη σύνδεση του συντάκτη με το κείμενο δεν προσδιορίζεται, αφού πρόκειται για τεχνοκρατικό κείμενο πολιτικής, και policy και politics: the politics of lifelong learning and the respective policies addressed). Το κείμενο φαίνεται να απευθύνει προφανείς, αντικειμενικές και αυταπόδεικτες αλήθειες.

3.6.3. Κοινωνική πρακτική

Αναφορικά τώρα, με την τρίτη διάσταση της κριτικής ανάλυσης λόγου κατά Fairclough έχουμε ήδη διερευνήσει το "*δίκτυο λόγων στο οποίο τοποθετείται η ρηματική πρακτική*" (Philips and Jørgensen, ό.π., σ. 159), καταγράφοντας και επιλεκτικά

αναλύοντας τα κείμενα-πλαίσιο μέσα στα οποία κινείται και το παρόν *Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης*, και διερευνώντας τη ρητή και μη *διαρρηματικότητα*. Εδώ, επιχειρούμε (με συνοπτικό τρόπο για τις ανάγκες της εργασίας μας) να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: "*Αναπαράγει άραγε η ρηματική πρακτική την τάξη του λόγου όπου ανήκει, συντελώντας έτσι στη διατήρηση του status quo στην κοινωνική πρακτική;*" (Philips and Jørgensen, ό.π. σ. 160). Ακόμη "*ποιές είναι οι ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες της ρηματικής πρακτικής;*" (ό.π. σ. 160).

Το *Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015* συνεχίζει, επιβεβαιώνει και με τις "αλήθειες" που επιλέγει να μοιραστεί με τους αναγνώστες του επιλέγει και να τεκμηριώσει τις πολιτικές που προκύπτουν από τα κείμενα της Ε.Ε. που προηγήθηκαν από αυτό ή και δημοσιεύθηκαν παράλληλα. καταξιώνει δηλαδή το νεοφιλελεύθερο λόγο και τις αντίστοιχες πολιτικές του οικονομισμού και το αίτημα της απασχολησιμότητας που πρόκυψε από αναπόμενες κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που οφείλονται τόσο στο αίτημα της "ευρω-ανταγωνιστικότητας" σε ένα παγκοσμιοποιημένο οικονομικό περιβάλλον.

Για να γίνουμε συγκεκριμένοι επιλέγουμε τα πιο κάτω παραδείγματα-αποσπάσματα από το κείμενο του *Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (Ε.Πρ)*:

- Ο υπουργός Παιδείας που *χαιρετίζει* πρώτος το κείμενο, Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος σημειώνει "*πιστεύω ακράδαντα ότι η κρίση στην οποία βρίσκεται η χώρα μας οφείλεται, πέρα από τη δημοσιονομική συγκυρία, στην επί χρόνια λανθασμένη αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου*" (Ε. Πρ., σ. 8). Εισάγει, με άλλα λόγια τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ως το κατεξοχήν θεωρητικό πλαίσιο στήριξης της δια βίου μάθησης.
- Η Ελένη Καραντζόλα, Γενική Γραμματέας Δια Βίου Μάθησης, *χαιρετίζει* και εκείνη το κείμενο πολιτικής και υπογραμμίζει το στόχο της δια βίου μάθησης: "*την κινητικότητα μεταξύ των βαθμίδων και τύπων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας*" (Ε. Πρ., σ. 9).
- Στη συνέχεια του κειμένου αναφέρονται τα κείμενα πολιτικής τα οποία λαμβάνει υπόψη το Εθνικό Πλαίσιο, τόσο Εθνικά όσο και της Ε.Ε., στα οποία έχουμε αναφερθεί αναλυτικά παραπάνω αναφέροντας τα κείμενα καταγωγής τους.

- Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη καλούνται να αντιμετωπίσουν *"τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και της κρίσης χρέους στις αγορές εργασίας..."* (Ε. Πρ., σ. 12).
- Οι κεντρικές επιλογές της κυβέρνησης για τη δια βίου μάθηση είναι να: *"υπηρετήσει την ανάπτυξη και τις αναπτυξιακές προτεραιότητες στους μεγαλύτερους τομείς της χώρας και στους αναδυόμενους υποκλάδους, και να συμβάλει στην καταπολέμηση της ανεργίας..."* (Ε. Πρ. σ. 14).
- *"Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές συνέπειες της κρίσης καθιστούν αναγκαία την καλλιέργεια ικανοτήτων ζωής (life skills), ικανοτήτων για προσαρμοστική, θετική συμπεριφορά που διευκολύνουν τα άτομα να χειριστούν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής"* (Ε. Πρ., σ. 17): περιγράφεται η λειτουργία της για βίου μάθησης που προτάσσεται, αυτή της προσαρμοστικότητας.
- *"Η επιχειρηματικότητα εισέρχεται με αργούς ρυθμούς στα εκπαιδευτικά συστήματα βάσει των στοιχείων της Global Entrepreneurship Monitor"* (Ε. Πρ., σ. 22).
- Επιχειρείται να συνδεθεί η επιχειρηματικότητα με το δημιουργικό πνεύμα (Ε. Πρ., σ. 23).
- Η παράγραφος 3.5 του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης τιτλοφορείται *"Συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση και σύνδεση με την αγορά εργασίας"* (Ε. Πρ., σ. 25), και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται να επιδρά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενταχθούν και να παραμείνουν στην αγορά εργασίας. (Ε. Πρ., σ. 25).
- Η αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας ταυτίζεται με την πληροφόρηση για δυνατότητες προσόντων και δια βίου μάθησης *"...αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας τους και πληροφόρησης για δυνατότητες πιστοποίησης προσόντων δια βίου μάθησης"* (Ε. Πρ., σ. 26).
- Ταυτίζεται το ενδιαφέρον για μάθηση με την επαγγελματική αναβάθμιση και αν και διαπιστώνεται η χαμηλή ιεράρχηση στην μάθηση για κοινωνική συμμετοχή (χωρίς παροχή ερευνητικών δεδομένων), στις πολιτικές, ούτε σε

επίπεδο στόχου-ευχής δεν περιλαμβάνεται η ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής συμμετοχής. (Ε. Πρ., σ. 28).

- Το θεσμικό πλαίσιο της Κοινωνικής Οικονομίας συνδυάζεται μόνο με δράσεις εκπαίδευσης - κατάρτισης για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. (Ε. Πρ., σ. 29).
- Συστήνεται η αποκέντρωση των δομών και υπηρεσιών ΔΒΜ και η σύνδεσή τους με βιώσιμη τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη και όχι για την καλύτερη λειτουργία τους. (Ε. Πρ., σ. 30).
- Συστήνεται η σύνδεση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης όχι με στόχο την περισσότερο ολοκληρωμένη μάθηση, αλλά με στόχο τη θέσπιση ενός ενιαίου συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων. (Ε. Πρ., σ. 31).
- Κρίνεται επιτακτικότερη η *"αύξηση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση"* (Ε. Πρ., σ. 32).
- Τέλος, το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης επικυρώνοντας το στόχο της απασχολησιμότητας αναφέρει: *Η ΔΒΜ "πρέπει να στραφεί αποφασιστικά και στοχευμένα στην ενίσχυση των ανέργων με περισσότερα και πλέον εξειδικευμένα προσόντα...η σύνδεση του χώρου μάθησης με την αγορά εργασίας και τις επιχειρήσεις, με τον κατάλληλο πολιτικό σχεδιασμό είναι δυνατό να αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη, καθώς οδηγεί στην προσέγγιση και διερεύνηση των ζητούμενων από την αγορά ικανοτήτων και δεξιοτήτων..."* (Ε. Πρ., σ. 33).

Πρέπει επίσης να σημειωθεί πως δεν προτείνεται καμία συγκεκριμένη κατεύθυνση μέτρων και πολιτικών παρά μόνο σε επίπεδο στόχων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα στην τρίτη ενότητα που τιτλοφορείται "Δια Βίου Μάθηση και Εθνική Στοχοθεσία", στις πολιτικές σημειώνεται η διατύπωση "να υπάρξουν μέτρα" πέντε φορές, χωρίς να δίνεται έστω κάποια κατεύθυνση για το πιθανό περιεχόμενό τους και τον τρόπο υλοποίησής τους. Η παρατήρηση αυτή διαπερνά το σύνολο του κειμένου, όπου γίνονται διαπιστώσεις και περιγράφονται ευχές πολιτικής με τη μορφή στόχων.

Εκτός από το στόχο της απασχολησιμότητας ως προεξάρχοντα στόχο της ΔΒΜ, σε δύο σημεία του κειμένου, γίνεται αναφορά και σε αυτόν της κοινωνικής συνοχής. Βέβαια, η κοινωνική συνοχή δεν περιγράφεται αναλυτικά, ούτε ορίζεται όπως γίνεται

με το στόχο της απασχολησιμότητας. Τα δύο σημεία είναι: α. στον χαιρετισμό της γενικής γραμματέως δια βίου μάθησης, "...προκειμένου να υποστηριχθεί η πρόσβαση ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας και η διασφάλιση της απασχόλησης, καθώς και η **κοινωνική συνοχή**" (Ε. Πρ., σ. 9), και β. στην ενότητα 2.1 που τιτλοφορείται "*Η θέση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στη στρατηγική "Ευρώπη 2000"*", η εκπαίδευση ενηλίκων "*συμβάλλει στην άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων που προέρχονται από την ανισοκατανομή μορφωτικών πόρων μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (ειδικά στις κοινωνικές ομάδες που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ευπαθείς), και άρα στην **κοινωνική συνοχή***". (Ε. Πρ., σ. 13).

3.7 Συμπεράσματα

Η ανάλυση που προηγήθηκε περιγράφει μάλλον εύγλωττα την μορφή και την περιπέτεια του νεοφιλελεύθερου λόγου και των αντίστοιχων πολιτικών που αυτός περιγράφει όπως και των στρατηγικών προτεραιοτήτων που αυτός επιτάσσει για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα και την υπόλοιπη Ευρώπη. Φαίνεται πως η οικονομική ανταγωνιστικότητα όπως αυτή συγκεκριμενοποιείται εδώ στην απασχολησιμότητα, είναι η κυρίαρχη στρατηγική λογική για τη δια βίου μάθηση. Το ζήτημα της αυτονομίας του υποκειμένου και της κοινωνικής συνοχής όπου αυτό το πρόταγμα της αυτονομίας εκδιπλώνεται και υλοποιείται αποσιωπάται. Η *κοινωνική συνοχή* αναφέρεται ευκαιριακά σε δύο περιπτώσεις στο κείμενο του Εθνικού Προγράμματος για τη Δια Βίου μάθηση 2013- 2015, με αποτέλεσμα, τελικά, να ματαιώνεται.

Τί σημαίνει όμως η κοινωνική συνοχή και πως θα μπορούσε να περιγραφεί;

Κεφάλαιο 4. Χαρτογραφώντας την κοινωνική συνοχή

4.1 Εισαγωγή

Η έννοια της κοινωνικής συνοχής, αναφέρεται μεν σε διάφορα κείμενα πολιτικής, είτε διεθνών οργανισμών είτε και μη κυβερνητικών δομών, χωρίς πάντα να γίνεται απόπειρα περιγραφής του περιεχομένου της έννοιας και προσδιορισμού του τρόπου κατανόησής της. Συνήθως, φέρεται να λειτουργεί περισσότερο ως διαδικασία παρά ως μια κατάσταση ή να αποτελεί έναν τελικό στόχο.

Σήμερα μετά την κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στην οικονομική και κοινωνική πολιτική, που περιγράψαμε παραπάνω, τα φαινόμενα κοινωνικής και πολιτικής αποδιάθρωσης και σε πολλές περιπτώσεις και αποσύνθεσης είναι διάχυτα. Βέβαια, το ενδιαφέρον για την κοινωνική συνοχή και τη σημασία της για τις ανθρώπινες κοινωνίες διαπιστώνεται ήδη από τον 19ο αιώνα με τον Emile Durkheim ή τη δεκαετία του 1940 με τον Talcott Parsons. Η σύγχρονη όμως κυριαρχία της αγοράς και των κανόνων της, έχει δημιουργήσει φαινόμενα αποκλεισμού και ιδεολογική αμφισβήτηση των δημόσιων ή κρατικών θεσμών κοινωνικής παρέμβασης, και μία κυριαρχία της απανθρωποποίησης και του αφηρημένου υποκειμένου.

Στο μέτρο που η δια βίου μάθηση οφείλει να υπηρετεί την ικανοποίηση του κοινωνικού δικαιώματος στη μάθηση, λειτουργεί όχι μόνο υλοποιώντας αλλά και ενδυναμώνοντας την κοινωνική συνοχή, διαμορφώνοντας τους όρους και τις προϋποθέσεις για την αυτονομία του υποκειμένου και την επαναφορά του στο κέντρο της ιστορίας και της κοινωνικής δράσης. Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρούμε να χαρτογραφήσουμε συνοπτικά την *κοινωνική συνοχή* και να επιχειρήσουμε έναν καινούργιο ορισμό της.

4.2 Κοινωνική Συνοχή: Από τὴν πολιτική (policy) στὴν Πολιτική (politics)

Η πλέον συστηματική ανάλυση της έννοιας μέχρι τώρα θεωρούμε πως βρίσκεται στην ομιλία του Bertrand Russell το 1948 στο πλαίσιο των διαλέξεων με την επωνυμία "Reith Lectures" προς τιμήν του πρώτου γενικού διευθυντή του BBC. Το θέμα της συγκεκριμένης χρονιάς ήταν *εξουσία με την έννοια της αυθεντίας και το υποκείμενο (Authority and the Individual)*, και η συμμετοχή του Russell, είχε τον τίτλο, "*Κοινωνική Συνοχή και Ανθρώπινη Φύση*" (*Social Cohesion and Human Nature*). Εξαιτίας του προκαθορισμένου εύρους της εργασίας αυτής δεν επεκτεινόμεθα στη σταχυολόγηση και ανάλυση της διάλεξης, κρατούμε όμως και μοιραζόμαστε με την/τον αναγνώστη τη βασική της θέση: η κοινωνική συνοχή είναι απαραίτητη για την ανθρώπινη επιβίωση και αποτελεί έκφραση της *συνεργασίας*, που θεωρείται ένστικτο για τα ζώα και τον άνθρωπο.

Το αίτημα της κοινωνικής συνοχής επανέρχεται στο προσκήνιο ως απάντηση στις αναταράξεις που δέχτηκε το *κοινωνικό* και το *πολιτικό* με τις συνθήκες και το πλαίσιο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού τη δεκαετία του 80 και του 90, και το νεο-φιλελεύθερο παράδειγμα που κυριάρχησε στην κοινωνική και οικονομική πολιτική. Η βαρόνη Thatcher προσκάλεσε τους συμπατριώτες της να καταλάβουν ότι "*there is no such thing as society*", και η ίδια όπως και οι νεο-συντηρητικοί και στις δύο ακτές του Ατλαντικού, έσπευσαν να υποκαταστήσουν την κοινωνία και την κοινωνική πρόνοια με τις εθελοντικές οργανώσεις που διαμορφώνουν την περίφημη (!) κοινωνία των πολιτών (civil society).

Σύμφωνα με τους Norton and de Haan (2013, σ. 2-5), η κοινωνική συνοχή απαιτεί ένα συγκεκριμένο επίπεδο κοινωνικής συμφωνίας σε κανόνες, αξίες και νόρμες, που σχετίζονται με την πολιτική συμμετοχή και την ιδιότητα του πολίτη, τη δικαιοσύνη και την ισότητα, τα ζητήματα ασφάλειας και το ρόλο του κράτους σε αυτά. Σημαντική παραμένει η παρατήρηση του Amartya Sen (1999, σ. 32) ότι η κοινωνική συνοχή, εκτός των άλλων, αφορά τη δυνατότητα των κοινωνιών να διαχειρίζονται την

κοινωνική αλλαγή ειρηνικά, και με στόχο την ενίσχυση των ατομικών και συλλογικών ελευθεριών. Η θέση αυτή, περιγράφει και το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί και η δική μας αντίληψη για την κοινωνική συνοχή. Μία περισσότερο μεθοδολογικά ουσιοκρατική (βλ. για τον όρο και την περιγραφή του, Πόππερ, 2005, σ. 75-78) περιγραφή και κατανόηση της κοινωνικής συνοχής προτείνεται από τον McCracken (1998), ο οποίος περιγράφει την κοινωνική συνοχή ως ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό της κοινωνίας, που αφορά στις σχέσεις και διασυνδέσεις μεταξύ κοινωνικών ενοτήτων όπως τα υποκείμενα, οι ομάδες και οι ενώσεις. Εδώ βέβαια δεν ξεκαθαρίζεται εάν η κοινωνική συνοχή αντιμετωπίζεται ως εξαρτημένη ή ανεξάρτητη μεταβλητή.

Αν και οι επισκοπήσεις της βιβλιογραφίας στην κοινωνική θεωρία για την κοινωνική συνοχή (βλ. κύρια του Alejandro Portes, 1998) θεωρούν πως ο πρότωπος χρησιμοποιεί τον όρο είναι ο Emile Durkheim στο *De La Division Du Travail Social*, φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκε πολύ νωρίτερα (15ος αι.) από τον Ibn Khaldun, (βλ. Norton and de Haan, ό.π., σ. 6) αφού ο όρος του *asibiyah*, φέρεται να σημαίνει κοινωνική συνοχή, αφού αναφέρεται στην αλληλεγγύη φυλών με ολιγάριθμα μέλη με δυνατότητα συμβολής στην προώθηση ευρύτερης κοινωνικής ολοκλήρωσης. Για τον Durkheim το αίτημα της κοινωνικής συνοχής είναι η απάντηση σε αλλαγές που διακινδυνεύουν και υπονομεύουν τον κοινωνικό ιστό. Ο Durkheim είδε στον πολύπλοκο καταμερισμό εργασίας της νεωτερικότητας (19ος αι.), τις βάσεις της κοινωνικής αλληλεξάρτησης, όπου συλλογικές αρχές και προσδοκίες θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και να υλοποιηθούν από καλά οργανωμένους θεσμούς, όπως το κράτος και η αγορά.

Το περιορισμένο της έκτασης της παρούσας εργασίας δεν μας επιτρέπει να επεκταθούμε στη σκοπιά της κοινωνικής συνοχής στο έργο του Parsons, του Marx του Weber, του Habermas του κλασσικού φιλελευθερισμού με κύριο εκπρόσωπο τον Alexis de Tocqueville, ούτε και στις θεωρίες της δημοκρατίας, που υποστηρίζουν την εξασφάλιση και εγγύηση οικονομικής δικαιοσύνης και ισότητας από ενεργή δημοκρατική πολιτική . Κρίνουμε όμως απαραίτητο και χρήσιμο για τη δική μας προσέγγιση να καταγράψουμε, έστω συνοπτικά, τη συνεισφορά του Bourdieu στο ζήτημα της κοινωνικής συνοχής με την έννοια του *κοινωνικού κεφαλαίου*: "Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι το σύνολο των εν ενεργεία ή εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων, περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης" (Bourdieu, 1994, 91- 92

). Με το *κοινωνικό κεφάλαιο* εδώ επιχειρείται να καταγραφούν οι τρόποι και οι προϋποθέσεις μια κοινωνικής αμοιβαιότητας που συγκεφαλαιώνει την κοινωνική συνοχή.

Την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου πραγματεύονται στη δουλειά τους που αφορά διαφορετικές όψεις ή κατευθύνσεις της κοινωνικής συνοχής, που γενικά αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα διαδρούν με ευρύτερα σύνολα και τα οφέλη που πιθανά προκύπτουν από την ένταση και την κατεύθυνση της διάδρασης: αυτή την προβληματική γενικά συναντάμε στον James Coleman (1987, 1990), Mark Granovetter (2005), Nan Lin (1999). Σημαντική και η μελέτη του Robert Putnam (1993) που επιχειρεί να προσδιορίσει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία (από τη θεσμοποίηση στη θεσμοθέτηση) αποτελεσματικών και κοινωνικοπολιτικά ευαίσθητων αντιπροσωπευτικών θεσμών. Μάλιστα ο Putnam στη δουλειά του το 2000, αμφισβητεί τις κοινωνικές συνέπειες της πληροφορικής τεχνολογίας (ICT, Information Communication Technology): ενώ με την ανάπτυξη της πληροφορικής τα δίκτυα ατομικής επικοινωνίας φαίνεται να εξαπλώνονται και να μεγεθύνονται, τα κοινωνικά δίκτυα φαίνεται να συρρικνώνονται, πώς είναι δυνατόν η περισσότερη επικοινωνία να οδηγεί σε λιγότερη και χαμηλότερης έντασης κοινωνική επαφή; Πώς είναι δυνατόν να υπονομεύεται το κοινωνικό κεφάλαιο από την αύξηση των νέων μέσων επικοινωνίας; (βλ. και Room, 2005, 126-129). Αποκαλυπτικό παράδειγμα η "εκσυγχρονιστική" ηλεκτρονική δημοκρατία (e-democracy) που οι πολίτες φαίνεται να καταναλώνουν ατομικά υπηρεσίες, αντί να συμμετέχουν ενεργά (Room, ό.π. σ. 129). Οδηγεί δηλαδή τελικά η ηλεκτρονική διαδικασία στη δημοκρατία σε εμβάθυνση της πολιτικής και την ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητάς της; Έρευνες δείχνουν (Pew, 2004) πως δεν είναι βέβαιο, και η κοινωνική συνοχή που εδώ λειτουργεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, απαιτεί προσωπικούς τρόπους διάδρασης.

Με βάση τα παραπάνω οι διεθνείς οργανισμοί άρχισαν, από τις αρχές του 21ου αι. να ασχολούνται με την ανάδειξη της αξίας και την προώθηση της κοινωνικής συνοχής: Έτσι, το Συμβούλιο της Ευρώπης θέσπισε ένα διακυβερνητικό όργανο την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Κοινωνική Συνοχή, που στοχεύει στην προώθηση πολιτικών απασχόλησης όπως και την ενδυνάμωση της πολιτικής συμμετοχής. Η Ε.Ε. στο συμβούλιο της Λισαβόνας διακηρύσσει την ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, και το Memorandum της Επιτροπής για τη δια βίου μάθηση, θέτει ως κύριο στόχο της δια βίου μάθησης την κατοχύρωση ενός βασικού πλαισίου κοινωνικής

συνοχής στην Ευρώπη, με την εκπαίδευση να αναδεικνύεται το "ενωτικό υλικό" του κοινωνικού ιστού.

Από τις απόπειρες ορισμού της κοινωνικής συνοχής τόσο από κοινωνικούς επιστήμονες όσο και από διεθνείς οργανισμούς (Norton and de Haan, σ. 11), επιλέγω αυτόν του Συμβουλίου της Ευρώπης (2004), *"μία συνεκτική κοινωνία, είναι μια κοινωνία στην οποία κυριαρχεί η αμοιβαία υποστήριξη ελεύθερων υποκειμένων που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς με δημοκρατικά μέσα"*. Ο ορισμός αυτός δεν έχει ως αφετηρία του τα υποκείμενα και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, αλλά ξεκινώντας από το κοινωνικό και το πολιτικό, θέτει ζητήματα πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής, κοινωνικά χαρακτηριστικά που μπορεί να σχετίζονται με την κοινωνική συνοχή, όπως εισοδηματική ανισότητα, ζητήματα εμπιστοσύνης, ανοχής, και πολιτικών ελευθεριών. (βλ. και Green, Preston and Janmaat, 2006, σ. 1-4).

Εμείς, καταλήγουμε παραφράζοντας και κυρίως συμπληρώνοντας τον ορισμό των Norton και de Haan (2013, σ. 12), περιγράφουμε: **κοινωνική συνοχή είναι η ικανότητα των κοινωνιών και των κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο τους να οδηγούν την κοινωνική αλλαγή ειρηνικά και χωρίς αποκλεισμούς, ενώ ταυτόχρονα προωθούν τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα και ελευθερίες, με στόχο τη διαμόρφωση αυτόνομων υποκειμένων που διεκδικούν τη χειραφέτησή τους από την κοινωνική ετερονομία.**

Θεωρούμε λοιπόν, πως το "πρόταγμα της αυτονομίας" αποτελεί την αξιακή θεμελίωση της κοινωνικής συνοχής, την κύρια αιτία προσήλωσης σε αυτήν, όπως και τον τελικό στόχο της. Αυτό γιατί το πρόταγμα της αυτονομίας νοηματοδοτεί στο υποκείμενο την αξία της κοινωνικής συνοχής και άρα του Άλλου ή και των Άλλων, αφού εγκαθιδρύεται μια άλλη σχέση με το λόγο του Άλλου, άρα μια σχέση όπου ο λόγος του Άλλου δεν είναι μόνο το ασυνείδητο του υποκειμένου (Lacan) αλλά λόγος με νόημα και απαραίτητος για την αυτονόμηση του "Εγώ". Το πρόταγμα της αυτονομίας είναι αυτό που τελικά καθιστά τον άλλο τόσο σημαντικό και απαραίτητο για να υπάρχω κοινωνικά μαζί του, συλλειτουργώντας στην περιπέτεια της αυτοθέσμησης. Έτσι, στη λογική της κοινωνικής συνοχής ως πολιτικού και κοινωνικού στόχου αποκαλύπτεται η αξία των Άλλων για τα Εγώ που θα την καταστήσουν εφικτή.

4.3 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε να αναφερθούμε στις πραγματικές διαστάσεις της κοινωνικής συνοχής όπως η συμμετοχή, η αναγνώριση, η νομιμοποίηση και η νομιμότητα, ενσωμάτωση, αίσθηση του ανήκειν, που τελικά υλοποιούνται μέσα από το πρόταγμα αυτονομίας του υποκειμένου, που για την κοινωνική συνοχή αποτελεί τόσο τη δικαιολογητική της βάση όσο και τον τελικό της στόχο. Αυτή η παρατήρηση, μας οδήγησε σε έναν ορισμό της κοινωνικής συνοχής που αναφέρει πλέον ρητά αυτό που σε διάφορες βιβλιογραφικές αναφορές υπονοείται, το πρόταγμα της αυτονομίας του υποκειμένου και το στόχο μιας αυτόνομης κοινωνίας, αφού μόνον έτσι μπορεί να νοηθεί και να υλοποιηθεί η κοινωνική αλλαγή ως περιεχόμενο και στόχο της κοινωνικής συνοχής. Αυτό, διότι η κοινωνική συνοχή αφορά μεν την κοινωνική ολοκλήρωση, στην πορεία όμως της διαμόρφωσης αυτόνομων υποκειμένων σε μια αυτόνομη κοινωνία, με τη δυνατότητα αμφισβήτησης των παραδεδομένων, με θεσμούς που εσωτερικεύουν αιτήματα αλλαγής, και άρα θεσμικές ενισχύσεις της αυτονομίας. Αλλαγή που αποτελεί αίτημα διαβουλευτικών και κριτικά στοχαζόμενων υποκειμένων, κάτι που αποτελεί βασικό θεμέλιο και στόχο της δια βίου εκπαίδευσης από τη σύλληψή της και τους θεωρητικούς της.

Πόσο όμως και γιατί αφορά τη δια βίου μάθηση η αυτονομία;

Κεφάλαιο 5. Η περιπέτεια της αυτονομίας

5.1 Εισαγωγή

"...ὅταν γὰρ ἔθνη τὰ μὴ νόμον ἔχοντα φύσει τὰ τοῦ νόμου ποιῇ, οὗτοι νόμον μὴ ἔχοντες ἑαυτοῖς εἶσι νόμος...", αναφέρει ο Απ. Παῦλος στην προς Ρωμαίους επιστολή του (Κεφ. 2,14), και ἴσως αποτελεί την πρώτη αναφορά στην ιστορία των ιδεών για την ηθική αυτονομία. Ο φιλόσοφος που ιδιαίτερα τον απασχολεί η ιδέα της αυτονομίας στο ἔργο του είναι ο Immanuel Kant (1724- 1804 . Δανείζεται τον ὄρο από τους πολιτικούς θεωρητικούς του 17ου και 18ου αιώνα που αναφέρουν τον ὄρο για να περιγράψουν τα κράτη ως αυτοκυβερνώμενες και ἄρα αυτόνομες οντότητες. Ἐτσι, ο Kant κατανοεί την ηθική του υποκειμένου ως αυτονομία, αναφερόμενους και αναλύοντας τους τρόπους με τους οποίους τα δρώντα υποκείμενα καθίστανται ηθικά κακοκυβερνώμενα, και ἄρα αυτόνομα. Η ηθική για τον Kant δεν αφορά τη συμπεριφορά του υποκειμένου ἀλλὰ την εσωτερική του τελειοποίηση, που προκύπτει από την υποταγή των δυνάμεών του και της ευαισθησίας του στην ελεύθερη βούληση (Kant, 2002, εν. 135, 137-139, 253, 318-319).

Το νήμα της παράδοσης που δημιούργησε ο Kant ακολουθούν αρκετοί θεωρητικοί πολιτικής ἀλλὰ και της εκπαίδευσης ὅταν επιχειρούν να περιγράψουν το σκοπό της μάθησης και τον τρόπο που τελικά τα υποκείμενα θα συνειδητοποιήσουν την αξία της αυτονομίας τους και θα μπουν στην περιπέτεια της, αφού κατανοούν την αυτονομία του υποκειμένου ως μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού και αυτοπραγμάτωσης, μέσα από μεταβολές ζωής στην πορεία της "αυτοθέσμισής" τους.

Δύο θεωρητικοί που φαίνεται πως δεν συναντήθηκαν με οποιονδήποτε τρόπο ποτέ, ἔχουν διατυπώσει αντίστοιχες σκέψεις για την αξία και λειτουργία της αυτονομίας του υποκειμένου, και την αξία της μάθησης για την υλοποίησή της. Αυτοί είναι ο Jack Mezirow, θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων και εισηγητής της θεωρία για την μετασχηματίζουσα μάθηση που στοχεύει στην αυτονομία, και ο Κορνήλιος Καστοριάδης, κοινωνικός - πολιτικός φιλόσοφος και ψυχαναλυτής που το ἔργο του κυριαρχεί η θέση του για το πρόταγμα της αυτονομίας ως τη βάση για τη δημοκρατική και ἄρα αυτοθεσμιζόμενη κοινωνία.

Στο κεφάλαιο αυτό οι δύο θεωρητικοί, συναντώνται κατ' ουσίαν.

5.2 Συναντήθηκαν κατ' ουσίαν: Jack Mezirow, Καστοριάδης

Τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες μία από τις κυριαρχούσες θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση είναι μια ιδιαίτερα συνεκτική θεωρία μάθησης, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow.

Η θεωρία του μετασχηματισμού έτσι όπως εγώ την αντιλαμβάνομαι είναι η περιγραφή και η ανάλυση της διεργασίας διαμέσου της οποίας ο εκπαιδευόμενος μετασχηματίζει το πεδίο των αναφορών του (σύνολα υποθέσεων και προσδοκιών) έτσι ώστε να παραχθούν πιστεύω, γνώμες και κρίσεις περισσότερο αληθινές ή αιτιολογημένες από ό,τι τα πιστεύω που προέρχονται από τα πεδία αναφορών που δεν μετασχηματίστηκαν. Η διεργασία [του μετασχηματισμού] περιλαμβάνει τον κριτικό στοχασμό επάνω στις υποθέσεις που στηρίζουν το πεδίο αναφοράς κάποιου. (Mezirow, 2002, στην προσωπογραφία του Κουλαουζίδη).

Ο Jack Mezirow σε όλο το έργο του (1990, 1991, 1997, 2000α, 2000β 2009,) περιγράφει αναλυτικά την αξία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ως ο κατεξοχόν τρόπος κατάκτησης της αυτονομίας του μανθάνοντος υποκειμένου. Επιλέγουμε ενδεικτικά τρία παραδείγματα:

- ✓ *Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους- να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη...στη βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών μας μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα. (Mezirow, 2007, σ. 48).*
- ✓ *Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει τόσο ατομικές όσο και κοινωνικές διαστάσεις και προεκτάσεις. Απαιτεί να έχουμε συνείδηση του πώς αποκτούμε τη γνώση και όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που κατευθύνουν τις απόψεις μας. Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και*

οι πεποιθήσεις μας καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη του αισθήματος για υπεύθυνη δράση." (Mezirow, 2007, σ. 48).

- ✓ Το 1999 στο συνέδριο για την εκπαίδευση ενηλίκων και στο Πανεπιστήμιο του Kansas ο Mezirow συμμετέχει με θέμα *Μεταμοντέρνα Ζητήματα και Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Transformation Theory - Postmodern Issues)*. Εδώ, αφιερώνει μία ολόκληρη ενότητα για να περιγράψει την αυτονομία ως τον κατεξοχήν εκπαιδευτικό στόχο: η χειραφετητική διαδικασία της προαγωγής της αυτονομίας του υποκειμένου προκύπτει από το γεγονός ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δημιουργεί το πλαίσιο της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire, τη συνειδητοποίηση, με όχημα τον κριτικό στοχασμό, την κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάθε φορά το υποκείμενο.

Στα δευτερογενή κείμενα εξέτασης, ανάλυσης και ανάπτυξης της μετασχηματίζουσας θεωρίας της μάθησης του Mezirow, όπως του Κόκκου (2009 και αλλού), του Colin Calleja (2014) και άλλων, αλλά και στα κείμενα του ίδιου του Mezirow, περιγράφονται και αναπτύσσονται οι επιρροές του. Έτσι, αναφέρονται ο Thomas Kuhn, ο Paolo Freire, ο Jürgen Habermas. Πουθενά δεν αναφέρεται από τον ίδιο τον Mezirow, και από την έρευνα που κάναμε ούτε και στη δευτερογενή βιβλιογραφία, ένας σημαντικός Έλληνας στοχαστής του οποίου το έργο, και ιδιαίτερα οι αναλύσεις του για το πρόταγμα της αυτονομίας, ίσως οδηγούσαν παραπέρα τη σκέψη του Mezirow. Αυτός είναι ο Κορνήλιος Καστοριάδης. Για του λόγου το αληθές παραθέτουμε παρακάτω απόσπασμα κειμένου του Καστοριάδη που αξίζει να το παραβάλλουμε με τα αντίστοιχα κείμενα του Mezirow που ήδη παραθέσαμε: έτσι, Ο Mezirow και ο Καστοριάδης συναντώνται κατ' ουσίαν.

Σε τί συνίσταται η αυτονομία του ατόμου σε σχέση με την ψυχή του; Στο ότι έχει κατορθώσει να εγκαθιδρύσει μια νέου είδους σχέση ανάμεσα στην στοχαστική και βουλευτική αρχή της ψυχής του και στις άλλες ψυχικές αρετές, όπως επίσης ανάμεσα στο παρόν του και στην ιστορία εκ της οποίας και μέσω της οποίας έγινε αυτό που είναι. Σχέση που του επιτρέπει να επιστρέφει στον εαυτό του, να σκέπτεται τον λόγο των σκέψεών του και τα κίνητρα των πράξεών του, οδηγημένος από την βλέψη της αλήθειας και την διαύγηση της επιθυμίας του. Ξέρουμε ότι μια τέτοια αυτονομία μπορεί να υπάρξει και ότι μέσα σ' αυτήν φτάνουμε σε μια πραγματική ελευθερία, με την έννοια ότι το

υποκείμενο μπορεί να διαλέξει ανάμεσα στα νοήματα που του προσφέρονται ως οδηγία για την πράξη του. (Καστοριάδης, 1990, σ. 65).

Μάλιστα (Καστοριάδης, 1992, σ. 296- 298), θεωρεί πως το ενήλικο άτομο έχει αναπόφευκτα εσωτερικεύσει ένα μεγάλο αριθμό περιορισμών και απαγορεύσεων που του έχουν επιβληθεί και αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ψυχής του. Αξιοποιώντας το 1984 του George Orwell, περιγράφει τον ήρωα - θύμα του έργου, ο οποίος όχι μόνο καταλήγει να ομολογήσει αυτά που του ζητούσαν, αλλά να ανακαλύψει κλαίγοντας στο τέλος του βιβλίου πως αγαπάει πραγματικά τον Μεγάλο Αδελφό. Εδώ, με εύγλωττο ομολογουμένως τρόπο, αποκαλύπτεται η πάλη που είναι αναγκαία για το ενήλικο άτομο, ώστε, με τον κριτικό στοχασμό να βρει ή να ξαναβρεί τη δική του πραγματική αυτοεικόνα: *Εκεί που ήταν Αυτό, πρέπει να γίνω Εγώ*, διαπιστώνει ο Freud στις *Νέες Εισαγωγικές Διαλέξεις στην Ψυχανάλυση* και συζητά και αναλύει ο Καστοριάδης στη *Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας*. Το Εγώ, αναφέρει ο Καστοριάδης *"πρέπει να γίνει μια αυτοανακλαστική και αυτοστοχαστική υποκειμενικότητα, ικανή για στοχασμό και διαβούλευση"* (Καστοριάδης, 1992, σ. 294). Με αυτόν τον τρόπο η απόθεση φαίνεται να υπονομεύεται αποτελεσματικά, και τα περιεχόμενα του ασυνειδήτου να "αναγνωρίζονται" σταδιακά, με τον αυτοστοχασμό πάνω σε αυτά τα περιεχόμενα. Ιδρύεται λοιπόν η δομή του υποκειμένου της αυτονομίας, ένα υποκείμενο αυτοστοχαστικό και διαβουλευτικό, που δεν αποτελεί μία κατάσταση-δεδομένο αλλά μια διαδικασία. Ο μετασχηματισμός του Mezirow περιγράφεται εδώ ως μεταμόρφωση ή και αλλοίωση που επιτρέπει στο υποκείμενο να *"παραμείνει στα όρια αυτής της διαδικασίας"* (Καστοριάδης, ό.π., σ.295).

Αυτός είναι και ο σκοπός της παιδείας, σύμφωνα με τον Καστοριάδη (δεξ αντιλήψεις Mezirow για το σκοπό της εκπαίδευσης, παραπάνω) : να μεταμορφώσει να αλλοιώσει τη δέσμη των ενορμήσεων και την αχαλίνωτη φαντασία, για να γίνει ένας κάποιος, άνθρωπος με την πλήρη έννοια του όρου. Άνθρωπος όχι με την ιδεολογική σημασία, αλλά με την έννοια του αυτονόμου όντος...Ο σκοπός της παιδαγωγικής, δεν είναι βέβαια να διδάξει ιδιαίτερα πράγματα, ιδιαίτερα μαθήματα, αλλά να αναπτύξει στο υποκείμενο την ικανότητα να μαθαίνει και να μαθαίνει να μαθαίνει, να μαθαίνει να ανακαλύπτει, να μαθαίνει να επινοεί. (Καστοριάδης, ό.π. 296). Η δυσκολία ακόμη και η αδυνατότητα της παιδαγωγικής έγκειται στο ότι στοχεύει σε κάτι που δεν υπάρχει ακόμη, την αυτονομία του υποκειμένου. Η παιδεία, και μάλιστα η παιδεία των ενηλίκων, οφείλει να θέτει τόσο στον εαυτό της όσο και στους εκπαιδευόμενους με

τους οποίους και εκείνη εκπαιδεύεται, το πρόβλημα της αυτονομίας σε έναν ετερόνομο κόσμο. Με μια διαδικασία μάθησης, παιδείας και εκπαίδευσης διαβουλευτική, αυτοστοχαστική και ανακλαστική κατά τον Καστοριάδη, το υποκείμενο συνειδητοποιεί και αποκαλύπτει στον εαυτό του την ετερόνομή του κατάσταση και διαμορφώνει το πλαίσιο και τις διαδικασίες της αλλαγής του. Έτσι διαμορφώνεται το υποκείμενο στόχος της αυτονομίας και της κοινωνίας που επιλέγει να υπηρετεί το πρόταγμα της αυτονομίας. Για το λόγο αυτό ο Καστοριάδης έρχεται να ορίσει τη δημοκρατία ως "*το καθεστώς της συλλογικής στοχαστικότητας*", που δημιουργεί θεσμούς των οποίων η εσωτερικήυση προωθεί και ενδυναμώνει την αυτονομία των υποκειμένων. Και εδώ ο Kant, θα προτρέψει πως "...τα παιδιά οφείλουν να διαπαιδαγωγούνται όχι ανάλογα προς την παρούσα, αλλά προς την κατά δύναμη καλύτερη κατάσταση της ανθρωπότητας, δηλαδή ανάλογα προς την ιδέα της ανθρωπότητας και του όλου προορισμού της..." (Kant, 2004, σ. 29).

5.3. Συμπέρασμα

Στο κεφάλαιο αυτό διαπιστώσαμε τη συγγένεια στη σκέψη δύο θεωρητικών διαφορετικής παράδοσης. Το περιορισμένο πλαίσιο ανάλυσης της συγκεκριμένης εργασίας δεν μας επέτρεψε να επεκταθούμε στη σκέψη κύρια του Κορνήλιου Καστοριάδη και να περιγράψουμε όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας της αυτονομίας στην πορεία του έργου του (από τις "Πρώτες Δοκιμές", μέχρι το "Φιλοσοφία και Επιστήμη"). Όμως, κλείνοντας το κεφάλαιο μπορούμε να σημειώσουμε χαρακτηριστικά πως στην *ανακλαστική στοχαστικότητα* του Καστοριάδη, δηλαδή το να θέτεις τον εαυτό σου υπό συζήτηση και μάλιστα διαρκή, εδράζεται ο *κριτικός στοχασμός* του Mezirow.

Τι θα συνέβαινε άραγε αν συναντιούνταν Mezirow και Καστοριάδης;

Κεφάλαιο 6. Συζήτ[ε]σ[ε], συμπεράσματα, προτάσεις, περιορισμοί

6.1 Συζήτ[ε]σ[ε]

Ποιό είναι το πιο σημαντικό και μάλλον και επικίνδυνο ζήτημα που τίθεται με το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015; Είναι ο μηχανισμός αναγνώρισης/ παραγνώρισης των Bourdieu και Passeron και του αυτοματισμού του Althusser, που ενεργοποιούνται αποτελεσματικά. Όπως αναφέρει ο Κουζέλης (1991, σημείωση 17, σ. 218), η αναγνώριση / παραγνώριση τέμνει το σύνολο του έργου του Bourdieu, και αφορά στο γεγονός πως *"κάθε κυρίαρχη τάξη πραγμάτων...τείνει να μετατρέψει σε φυσικό τον ιδιαίτερό της χαρακτήρα αυθαιρεσίας...Αυτή η κοινωνική αλχημεία μετατρέπει την εμφανή κυριαρχία σε παραγνωρισμένη και αναγνωρισμένη, δηλαδή σε θεμιτή/ νόμιμη αυθεντία"* (ό. π. , σ. 218) Στην *Αναπαραγωγή*, έργο που ο Bourdieu συγγράφει με τον Passeron *"η παραγνώριση της αυθαίρετης εξουσίας και αφετέρου της αυθαιρεσίας της παιδαγωγικής δράσης που νομιμοποιεί την εξουσία αυτή, ορίζει την αναγνώριση της νομιμότητας της εξουσίας, που με τη σειρά της επιβάλλει την παραγνώριση"* (ό. π.). Στον Althusser, ο αυτοματισμός προκύπτει από τη στιγμή που η αναγνώριση και αποδοχή κάποιων σχέσεων, παραγνωρίζει τον κοινωνικό και πολιτικό τους πυρήνα. Έτσι όπως σημειώνει ο Κουζέλης (1991, σ. 219) *"Κατασκευάζουν εν τέλει ένα σφαιρικό μοντέλο αυτόματης αναπαραγωγής χωρίς παραγωγή (αφού οι πολιτικές που προτείνονται στο Εθνικό Πρόγραμμα, είναι απλά προσαρμογή στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., δική μας σημείωση), ένα μοντέλο αυτόματα αναπαραγόμενης άνισης κατανομής αξιών χωρίς αντίστοιχη παραγωγή προϊόντων (πληροφοριών και γνώσεων στην προκείμενη περίπτωση)"*. Με αυτόν τον τρόπο τα ιδεολογικοπολιτικά προτάγματα που πλαισιώνουν το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης αντιμετωπίζονται ως αυτονόητα και κυρίως αναπόφευκτα.

Έτσι, ενώ αναφέρεται όπως είδαμε παραπάνω η κοινωνική συνοχή σε δύο σημεία του κειμένου ως ευχή-στόχο της δια βίου μάθησης, δεν περιγράφεται ως έννοια και ως περιεχόμενο, και αγνοείται πλήρως ο κατεξοχήν στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων και όχι μόνο αυτός της αυτονομίας του υποκειμένου, ιδιαίτερα καθοριστικός αφού για να αλαφρώσει τη θέση του Εγώ ανάμεσα στη Σκύλλα και στη Χάρυβδη, ο

σηματισμός των αντιδράσεων τείνει προς μια τελετουργικότητα: το Εγώ επιθυμεί να προσκολληθεί σε δοσμένες εκ των προτέρων μορφές σκέψης και συμπεριφοράς. Τη δυναμική του ασυνειδήτου μπορεί να την αντιμετωπίσει μόνο μέσω εξωτερικής βοήθειας, το ίδιο δεν διαθέτει κανένα αυτόνομο μέσο μεσολάβησης ανάμεσα στην ορμή και τις κοινωνικές προσταγές. Η άκαμπτη επιμονή σε ένα ρόλο οφείλεται σε ένα σχηματισμό αντιδράσεων: Στο ρόλο ζει το υποκείμενο ασυνείδητα ενάντια στα ίδια του τα συμφέροντα. Ο ρόλος χρησιμεύει σαν τελετουργία και σαν εκπλήρωση κοινωνικών καθηκόντων. Αν η δια βίου μάθηση δεν παίζει το ρόλο του εντοπισμού και της αποκάλυψης αυτής της διαδικασίας, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός κριτικά στοχαζόμενου αυτόνομου υποκειμένου τότε ποιος άραγε θα μπορούσε να αναλάβει κάτι τέτοιο;

Πως θα επέλθει η οικονομική ανταγωνιστικότητα που επαγγέλλεται το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης χωρίς υποκείμενα με την ικανοποίηση της αυτοπραγμάτωσης που μπορούν να πάρουν ακόμη και από την οικονομική και ειδικότερα επαγγελματική τους δραστηριότητα; Και αυτό γιατί *"αυτοπραγμάτωση είναι η μόνη αληθινή μέθοδος για την επίτευξη της ελευθερίας μέσω της χρήσης του κριτικού λογισμού, μέσω της κατανόησης του τι είναι αναγκαίο και τι είναι ενδεχομενικό"*. (Isaiah Berlin, 2015, σ. 99).

Μόνο μέσα από μια διαδικασία δια βίου μάθησης που το υποκείμενο κατανοεί την οντολογική του βάση ως διαδικασία και όχι ως κατάσταση, στο μέτρο που κατανοεί την αξία αυτόνομης του κατανοείται η παρατήρηση του Marcuse (χ.χ., σ. 66), *"Όσο περισσότερο το αυτόνομο εγώ περιττεύει ή ακόμη καθυστερεί και ενοχλεί τη λειτουργία του διοικούμενου, τεχνικοποιημένου κόσμου, τόσο περισσότερο βασίζεται η ανάπτυξη του εγώ στις "δυνάμεις της άρνησης", δηλαδή στην ικανότητά του να κτίσει και να προφυλάξει ένα ιδιωτικό βασίλειο με τις δικές του ατομικές ανάγκες και ικανότητες"*. Δεν είναι τυχαίο που ως το πρωταρχικό στοιχείο στόχο της παιδείας στα κείμενα του Διαφωτισμού περιγράφεται με τις έννοιες, αυτοπροσδιορισμός, χειραφέτηση, ελευθερία, αποκληδεμόνευση, αυτονομία, αυτενέργεια, ορθός λόγος.

Η αυτονομία και το πρόταγμα της αποτελεί μάλιστα το κύριο περιεχόμενο και τον τρόπο ύφανσης της κοινωνικής συνοχής αφού *"πράγματι στην παιδαγωγική της αυτονομίας η εμπειρία της μοναδικότητας του άλλου αποκλείεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και για τον ίδιο λόγο που το άλλο αφορίζεται ως "ξένο", ως παντελώς αλλότριο,*

προς το αίτημα της νοσησιαρχικής αυτονομίας του υποκειμένου...όπου δεν προϋποτίθεται ο άλλος ή το άλλο, εκεί δεν μπορεί να είναι δυνατή η δυνατότητα εμπειρίας της ίδιας της κοινωνίας." (Αναστασιάδης, 1999, σ. 176).

Αυτό που προτείνεται με το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης είναι μια διαδικασία επιστημονικής- τεχνικής αυτοαντικειμενικοποίησης. Το ατομικό ελεύθερο υποκείμενο του νεωτερικού πολιτισμού υποκαθίσταται από την ελευθερία της αυτοκίνησης του εμπορεύματος, και έτσι αναπαράγεται η λογική του κεφαλαίου, με τους ανθρώπους να εκπροσωπούν επενδύσεις, ως ανθρώπινοι πόροι. Με αυτόν τον τρόπο οδηγούμεθα στο φαινόμενο που ο Κ. Marx περιγράφει ως *φетиχισμό του εμπορεύματος*, στο μέτρο που διαπιστώνεται η *επιχείρηση πραγματοποίησης, αντικειμενικοποίησης και αλλοτρίωσης* του κοινωνικού υποκειμένου και της κοινωνίας. *"Μέσα σε έναν τέτοιο κόσμο, η έννοια της παιδείας και το πνεύμα του αστικού πολιτισμού χάνουν το πρωταρχικό τους περιεχόμενο. Παύουν πια να παραπέμπουν "στην δυνατότητα πραγματικής αυτονομίας της καθέκαστον ζωής" (Adorno, Sociologica II, 1962, σ. 177) και μεταβάλλονται απλώς σε "εμβλήματα" (Embleme) του εμπορευματικού πνεύματος που εκφράζει το καθεστώς της αστικής κοινωνίας. Ο ίδιος ο πολιτισμός προσλαμβάνει εμπορευματικές ιδιότητες, αποψιλώνεται από τις ποιοτικές του αξίες και μετασχηματίζεται σε ένα ποσοτικά μετρήσιμο μέγεθος" (Αναστασιάδης, 1999, σ. 200).*

Αυτό που ζητείται από το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης είναι η επίτευξη του κατεξοχήν στόχου της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, αυτού της απασχολησιμότητας, με το άτομο *"να ζει σε μια κατάσταση συνεχούς μορφωτικής απαξίωσης, μέσα σε ένα μόνιμο άγχος, αναζητώντας τη σωτηρία για την επαγγελματική του επιβίωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην επιμόρφωση και στη δια βίου εκπαίδευση"* (Μισεά, 2002, σ. 105). Η γνώση είναι πλέον αποτέλεσμα επιχείρησης, εργαλειακή, αφού μαθαίνεις ό,τι είναι χρήσιμο για το επάγγελμά σου. Έτσι, συνεχίζει ίσως να παραμένει αξία, αλλά πλέον οικονομική, αφού μαθαίνουμε για να εμπορευόμαστε τον εαυτό μας και να καταναλώνουμε. Πώς να λειτουργήσει με αυτόν τον τρόπο μια δια βίου μάθηση που θα έχει την αυτονομία ως προϋποθετική λογική της και τελικά την αυθεντικότητα του υποκειμένου ως επιβεβαιωτική λογική;

Για ποιά μόρφωση λοιπόν και παιδεία μπορούμε να μιλάμε όταν οι αντικειμενικές κοινωνικές συνθήκες, που κατά τον Adorno, καθορίζουν το νόημα και τη σημασία του παιδευτικού γεγονότος, αρνούνται να παραχωρήσουν στην μόρφωση

αυτό που ανέκαθεν μεταξύ άλλων η ίδια επεδίωκε: την απελευθέρωση του ανθρώπου από τη δυναστική ηγεμονία των οποιωνδήποτε ειδώλων και τη γνώση της αλήθειας που συνεπάγεται την ελευθερία;

6.2 Συμπεράσματα

Στην ανάπτυξη που προηγήθηκε επιχειρήσαμε να διαβάσουμε κριτικά το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015, αξιοποιώντας μεταξύ άλλων και την κριτική ανάλυση λόγου. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώσαμε:

- Η εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση που περιγράφεται στο Εθνικό Πρόγραμμα εμπνέεται από τη νεοφιλελεύθερη πολιτική λογική στην εκπαίδευση, μαθαίνω για να κερδίζω.
- Η δια βίου μάθηση καθίσταται ατομική ευθύνη του υποκειμένου με σκοπό την ισχυροποίησή του ως ανθρώπινο κεφάλαιο και πόρος στην αγορά εργασίας.
- Η δια βίου μάθηση στοχεύει στην οικονομική πρόοδο και ανάπτυξη, παραγνωρίζοντας την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη και τη δημοκρατική οργάνωση και δράση σε μια κοινωνία με στόχο την ατομική και συλλογική αυτονομία.
- Ο στόχος της δια βίου μάθησης στο Εθνικό Πρόγραμμα είναι η δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού παθητικού και υποτακτικά ευέλικτο, σε ένα καπιταλιστικό κράτος σε κρίση.
- Η δια βίου μάθηση κατανοείται μάλλον τομέας της οικονομικής πολιτικής παρά κύριο μέλημα της κοινωνικής πολιτικής που ενδιαφέρεται για την υλοποίηση του κοινωνικού δικαιώματος των πολιτών στη μάθηση.
- Η γνώση που παρέχεται είναι μεν αξία, αλλά οικονομική και άρα ανταλλακτική, εργαλειακή με στόχο την αντικειμενικοποίηση με διάφορους ποσοτικούς κυρίως τρόπους, ώστε να διευκολύνεται ο έλεγχος και η πρόβλεψη.

- Στη Λευκή Βίβλο η γνώση ακόμη και η ανθρωπιστική δεν κατανοείται στο πλαίσιο της γοητείας που μπορεί να ασκεί και τη συνεισφορά της στην προσωπική ολοκλήρωση, αλλά ως αξία εργαλειακή στο μέτρο που συνεισφέρει στην ενίσχυση της Ευρωπαϊκής οικονομίας στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό.
- Ο πολίτης έχει απορροφηθεί από τον εργαζόμενο καταναλωτή και η οικονομία παρά η πολιτική κυριαρχεί στο συντονισμό και την ενοποίηση των πολιτικών: Η πολιτική δημοκρατία απορροφάται από την οικονομική "δημοκρατία".
- Η διαδικασία και ο τρόπος πιστοποίησης που προτείνεται από το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015 εξυπηρετούν την προώθηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και συγκεκριμένα της απασχολησιμότητας.

6.3 Προτάσεις

Στην εργασία αυτή, δεν επιχειρήσαμε απλά να διατυπώσουμε έναν καταγγελτικό λόγο, που όσο και αν προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα και τεκμήρια είναι συνήθως άγονος. Έτσι, επιχειρήσαμε να μελετήσουμε, έστω και περιεκτικά, την *κοινωνική συνοχή* και να διατυπώσουμε έναν καινούργιο ορισμό, που περιλαμβάνει το στοιχείο που της δίνει την πραγματική της δυναμική αυτό της αυτονομίας του υποκειμένου. Μελετούμε στη συνέχεια, πάλι βέβαια περιεκτικά την έννοια της αυτονομίας αξιοποιώντας έναν φανταστικό διάλογο μεταξύ του Jack Mezriow και του Κορήλιου Καστοριάδη. Με αυτόν τον τρόπο επιλέγουμε να επαναπροσδιορίσουμε το περιεχόμενο, τους ρόλους και τις λειτουργίες της δια βίου μάθησης που δεν απαντώνται στο "*Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015*", που μελετήσαμε.

Κατανοούμε λοιπόν τη δια βίου μάθηση ως ένα κοινωνικό θεσμοθετημένο και όχι διεκδικούμενο δικαίωμα που τεκμηριώνει την έκφραση της ιδιωτικής και δημόσιας αυτονομίας. Η δια βίου μάθηση αποτελεί δικαίωμα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής δικαιοσύνης που κατανοείται ως *fairness*, και στηρίζεται στην έννοια του κοινωνικού συμβολαίου. Και επειδή η ανθρώπινη ελάχιστη ιδιότητα προσδιορίζεται από τη δυνατότητα διεκδίκησης της αυτονομίας, της ηθικής υπευθυνότητας και της νομικής

προσωπικότητας, η δια βίου μάθηση που υπηρετεί τη γνώση ως απόλυτη αξία, καθίσταται βασική υπόθεση των υποκειμένων. Η ίδια η *humanitas* συνίσταται στην ελευθερία του, που διεκδικείται με τη συνειδητοποίησή της. Ο ρόλος της δια βίου μάθησης καθίσταται εδώ καταλυτικός. Έτσι, η δια βίου μάθηση κατανοείται ως μια διαδικασία επίτευξης της ορατότητας των κατονομασιών του εαυτού από το ίδιο το υποκείμενο, σε μια περιπέτεια αυτοπροσδιορισμού και αυτοπραγμάτωσης, όπου η διεκδίκηση της χειραφέτησης γίνεται το εργαλείο κατάκτησης του εαυτού. Εδώ ο εξορθολογισμός του υποκειμένου με την ανακλαστική στοχαστικότητα του Καστοριάδη και τον κριτικό στοχασμό του Mezirow, γίνεται η πρακτική αποκάλυψης της ετερονομίας, του ετεροκαθορισμού του και των δυσλειτουργικών του πεποιθήσεων. Σε αυτή την κατεύθυνση μόνο η δια βίου μάθηση που οργανώνεται στη διεκδίκηση της αυτονομίας του υποκειμένου και της στοιχειοθέτησης και ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο της οποίας οφείλει να λειτουργεί και να μεταβάλλεται.

Προτείνουμε λοιπόν τη λειτουργία της δια βίου μάθησης σε μια κοινωνία δια βίου μάθησης σε θεσμοθετημένες δομές που υπάρχουν για το υποκείμενο και όπου τα άτομα δεν ορίζονται κύρια ως εργαζόμενοι, αλλά ως πολίτες μέλη της πολιτείας, με την πολιτεία να νοείται *"ως η σχέση ανάμεσα στην κοινωνία που δε μετέχει στις άρχουσες διαδικασίες και στην εξουσία"* (Τσάτσος, 1983, σ. 17). Προτείνουμε μια δια βίου μάθηση που αναζητεί φερεγγυότητα και αξιοπιστία που δεν αρνείται την αμφισβήτηση. Προτείνουμε μία δια βίου μάθηση που δεν λειτουργεί ως μηχανισμός, γιατί οι μηχανισμοί *"έχουν ανάγκη από ετεροκαθορίσιμους ανθρώπους"* (Τσάτσος, 1983, σ. 24). Προτείνουμε μία δια βίου μάθηση όπου θα εξαγγέλλεται το νόημα της πολιτικής όπως κατηγορηματικά το περιέγραψε η Hannah Arendt (2005, σ. 261), *"το νόημα της πολιτικής είναι η ελευθερία"*.

6.4 Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη περιορίστηκε στην ανάλυσή της από τις αντικειμενικές απαιτήσεις της πρόβλεψης για την έκτασή της. Υπάρχουν πολλά σημεία που χρήζουν

περαιτέρω ανάπτυξης και επεξεργασίας από την επερχόμενη έρευνα. Παρακάτω επιλέγω ορισμένα από αυτά που θα μπορούσαν να απασχολήσουν και τον γράφοντα και άλλους μελετητές της πολιτικής για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση.

- Η κριτική ανάλυση λόγου θα μπορούσε να συμπεριλάβει και άλλα ερευνητικά ερωτήματα ανάλυσης, όπως οι τρόποι με τους οποίους περιγράφεται στο κείμενο η οικονομική ανταγωνιστικότητα και η απασχολησιμότητα.
- Η διαμάχη φιλελεύθερων και κοινοτιστών (communitarians) και πώς αυτή εκπροσωπείται στη φιλοσοφία της παιδείας και στα προγράμματα των κομμάτων για τη δια βίου μάθηση, όπως το παράδειγμα της υιοθέτησης κοινοτιστικών ιδεών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη δια βίου μάθηση του Εργατικού κόμματος Βρετανίας.
- Σε βάθος μελέτη της κοινωνικής συνοχής σε μικρο και μέγρο επίπεδο και αξιοποίηση της έννοιας της γενεακότητας (generativity) του Erik Erikson, για τη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του τρόπου συγκρότησης της κοινωνικής συνοχής. Έτσι θα προσδιοριστούν με περισσότερο σαφή και αναλυτικό τρόπο οι διαφορετικές λειτουργίες της δια βίου μάθησης την κοινωνία.
- Να αναπτυχθούν αναλυτικά οι διαστάσεις της κοινωνικής συνοχής που στη δική μας περίπτωση προκύπτουν από την περιεκτική ανάπτυξη της έννοιας, αναπτύσσοντας περισσότερο την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε ερευνητικά τα συγκεκριμένα ελλείμματα στη δια βίου μάθηση.
- Να μελετηθεί η έννοια της κοινωνικής συνοχής αναλυτικότερα και περισσότερο συστηματικά στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεωρητικούς που την επεξεργάστηκαν, ώστε να αναπτυχθεί με πληρότητα η σχέση της κοινωνικής συνοχής με τη δημοκρατία. Εδώ, μέσα από την μελέτη των διαφορετικών όψεων και προτεραιοτήτων για την κοινωνική συνοχή στους διαφορετικούς κοινωνικούς και πολιτικούς θεωρητικούς, θα μπορούσαν να γίνουν συγκεκριμένες προτάσεις για το περιεχόμενο και τις προτεραιότητες της δια βίου μάθησης.

- Αναφορικά με την επεξεργασία της έννοιας της αυτονομίας, που η περιορισμένη έκταση της συγκεκριμένης εργασίας δεν μας επέτρεψε να τολμήσουμε, είναι η αντιπαραβολή της αρχαιοελληνικής παράδοσης (κύρια μέσα από την τραγωδία) για την αυτονομία και της αντίληψης του Καστοριάδη γι αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να εμβαθύνουμε και να διαπιστώσουμε αναλυτικά την προβληματική για τις ανθρωπολογικές προϋποθέσεις της δια βίου μάθησης.
- Πάλι στο ερώτημα της αυτονομίας θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι θέσεις του Foucault για την προσωπική αυτονομία και την εκπαίδευση, ενώ θα αποτελούσε τομή στην έρευνα ο κριτικός διάλογος Καστοριάδη και Foucault για την αυτονομία. Αυτή η ερευνητική απόπειρα θα περιέγραφε ακόμη πιο αναλυτικά την προβληματική για τις ανθρωπολογικές προϋποθέσεις της δια βίου μάθησης.
- Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθεί η θεωρία και πρακτική της αυτονομίας στο Καντιανό έργο, ώστε να διευρυνθεί η γνώση μας για τα φιλοσοφικά θεμέλια της δια βίου μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξίου, Θαν. (2003). Το Εργασιακό Ήθος του "Μεταφορντισμού". Στο Παναγιωτοπούλου, Ρ., Κονιόρδος, Σ. και Μαράτου - Αλιμπράντη (Επιμ.), Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία (σσ. 120- 129). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Αναστασιάδης, Π. (1999). *Το Υποκείμενο και η Ετερότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Arendt, H. (2005). *Υπόσχεση Πολιτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος

Arnold, M. (2011). *Κουλτούρα και Αναρχία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.

Βιόλα, Φιλ. (1993). *Η Κοινωνία της Αφαίρεσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Στάχυ.

Bauman, Z. (2004). *Παγκοσμιοποίηση: Οι Συνέπειες για τον Άνθρωπο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.

Bobbio, Norb. (1993). *Το Μέλλον της Δημοκρατίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Γέμτος, Π. (2015). *Θεσμοί ως κεντρική μεταβλητή των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γιαννακοπούλου, Ελ. (2014). *Οδηγός μελέτης για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκράμσι, Αν. (2010). *Για την Πολιτική και το Σύγχρονο Κράτος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία ΑΕΕ.

Γούβιας, Δ., Θεριανός (2014), Κ. *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.

De Ávila, M., G. (2006). *Κριτική Σημειωτική και Κριτική της Κουλτούρας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Dilthey, Wilh. (2010). *Η Γένεση της Ερμηνευτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ροές.

Drucker, P. (2000). *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Foucault, M. (2002). *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας*, Αθήνα: Ψυχογιός.

Friedman, M. (2014). *Καπιταλισμός και Ελευθερία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία ΑΕΕ.

- Gadamer, H.-G. (1997). *Ο Λόγος στην Εποχή της Επιστήμης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Haroche, Cl. and Enriquez, Eug. (2004). *Το Σκοτεινό Πρόσωπο των Σύγχρονων Δημοκρατιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νησίδες.
- Howarth, D. (2008). *Η Έννοια του Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Κάραλης, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η Φανταστική Θέσμιση της Κοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Καστοριάδης, Κ. (1990). *Οι Ομιλίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον Βιβλία.
- Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο Θρυμματισμένος Κόσμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον Βιβλία.
- Καστοριάδης, Κ. (1992). *Η Ψυχανάλυση και το Πρόταγμα της Αυτονομίας*. Στο Αλεξανδρίδης, Αθ. και Ζαχαρακοπούλου Εύη (Επιμ.) *Τχνη. Αφιέρωμα: Πενήντα Χρόνια από τον Θάνατο του Freud* (σσ. 291 - 305). Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Καστοριάδης, Κ. (1995). *Χώροι του Ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον Βιβλία.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Η Ανθρωπολογική Κρίση του Καπιταλισμού*. Μάγμα, τομ. 1, τεύχος 3, σσ. 12- 15.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α., Παπασταμάτης, Αδ. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Σιδέρης.
- Καψάλης, Αχ. και Παπασταμάτης, Αδ. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κελπανίδης, Μ., Βρυνιώτη, Κ. (2012). *Δια Βίου Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

- Κονδύλης, Π. (1998). *Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κουζέλης, Γερ. (1991). *Από τον Βιοματικό στον Επιστημονικό Κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Κουτούζης, Μ., και Πρόκου, Ελ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kant, Im. (2002). Κριτική της Κριτικής Δύναμης (Εισαγωγή, Μετάφραση, Σχόλια, Κώστας Ανδρουλιδάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Ιδεόγραμμα.
- Kant, Im. (2004). *Περί Παιδαγωγικής. Καινοτομίες στην Εκπαίδευση*. (Ελληνική μετάφραση Παρασκευής Σιδερά- Λύτρα). Αθήνα: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Λάβδας, Κ. (2004). *Συμφέροντα και πολιτική*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λέβιτ, Κ. (1987). *Από τον Χέγκελ στον Νίτσε*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Λίποβατς, Θ. (1993). *Σε αναζήτηση του πολιτικού*, Αθήνα: διαβάζω.
- Λίποβατς, Θ. (1993). Η Έννοια του Πολιτικού Σήμερα. Στο Ν. Κουτσιαράς (Επιμ.), *Κοινωνικές Επιστήμες: Σε Αναζήτηση του Πολιτικού* (σσ. 191- 197). Αθήνα: Εκδόσεις Διαβάζω.
- Λιποβετσκού, Ζιλ (2012). *Παγκοσμιοποίηση και Υπερ- νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νησίδες
- Λυοτάρ, Ζ. - Φ. (1993). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Μαρσέλ, Γκ. (1978). *Το Είναι και Έχειν*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Μισεά, Ζαν - Κλωντ (2002). *Η Εκπαίδευση της Αμάθειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.
- Μιχαηλίδη, Κ. (1986). Η Έννοια της Ερμηνευτικής Κοινωνίας. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Η Φιλοσοφική Ερμηνευτική* (σσ. 77- 82). Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Φιλοσοφικής Εταιρείας.
- Μουζακίτης, Άγγ. (2007). Αυτονομία, Φαντασία και Κριτική στη σκέψη του Κορνήλιου Καστοριάδη. Στο Όμιλος φίλων του Κορνήλιου Καστοριάδη (Επιμ.). *Ψυχή, Λόγος, Πόλις* (σσ. 103- 111). Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον Βιβλία.

Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, Κοινωνία και Αγορά στην Πρώιμη και Ύστερη Νεωτερικότητα. Στο Διον. Γράβαρης και Νικ. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 51- 60). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Μουφ, Σ. (2010). *Επί του πολιτικού*, Αθήνα: Εκκεμές.

Μπαρτσιδής, Μιχ., Επιμ.- Εισαγ. (2014). *Διατομικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Μπερλίν, Ιζ. (2015). Η Αυτοπραγμάτωση. Στο Καλλιγιάς, Π. (επιλογή - μετάφραση) *7+1 Κείμενα για την Ελευθερία της Σκέψης* (σσ. 99- 107). Αθήνα: Εκδόσεις Εκκρεμές.

Μπογιατζής, Β. (2012). *Μετέωρος Μοντερνισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία.

Μπουρντιέ, Π. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφίνι.

Μπουρντιέ, Π. (2004). *Για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Marcuse, Her. (χ. χ.). *Τρεις Διαλέξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ρόμβος.

Mattéi, J. - Fr., (2009). *Η Εσωτερική Βαρβαρότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Διόνικος.

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, Ύφεση και η Αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη Δια Βίου Μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Διον. Γράβαρης και Νικ. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (112- 134). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Ντιουι Τζ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηριδανός.

Ντερριντά, Ζακ (2004). Το Πανεπιστήμιο Άνευ Όρων. Αθήνα: Εκδόσεις Εκκρεμές.

Πασιάς Γ. και Φλουρής Γ. (2005). Η "Ευρώπη της Γνώσης" ως Διακύβευμα και ως Αναπαράσταση των Σχέσεων Εξουσίας-Γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο. Στο Διον. Γράβαρης και Νικ. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 367- 397). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Πλαγγέση, Γ. (1986). Κριτική Θεωρία και Ερμηνευτική. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Η Φιλοσοφική Ερμηνευτική* (σσ. 100- 109). Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Φιλοσοφικής Εταιρείας.

Πρόκου, Ελ. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: Διόνικος.

Philips, L. and Jørgensen (2009). *Ανάλυση Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Quentin Skinner (2012). Για την Ιστορία και την Πολιτική: Συζήτηση με τους Γιώργο Γιαννακόπουλο και Francisco Quijano. *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 118-119, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2012, σσ. 36-46.

Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος*. Αθήνα: Νήσος.

Σιπητάνου, Αθ. (2005). *Θεσμοί και Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Τραυλός - Τζανετάτος, Δ. (1977). *Εργατικό Δίκαιο και Βιομηχανική Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσάτσος, Δ. (1983). *Η Κρίση του Πολιτικού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο

Τσιβάκου, Ι. (1997). *Υπό το βλέμμα του παρατηρητή: Περιγραφή και σχεδίαση κοινωνικών οργανώσεων*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσιβάκου, Ιωαν. (2003). *Τα Ευέλικτα Όρια των Κοινωνικών Συστημάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1991). *Είδωλα Πολιτισμού: Ελευθερία, Ισότητα και Αδελφότητα στη Σύγχρονη Πολιτεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1996). *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία*, Αθήνα: Πλέθρον.

Φουκώ, Μ. (1992). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας: 3. Η μέριμνα για τον εαυτό μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσάκης, Μ. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου -Αλιμπράντη (Επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα* (σελ. 85-136). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Ψυχοπαίδης, Κ. (1997). *Πολιτική μέσα στις έννοιες*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Ψυχοπαίδης, Κ. (2001). *Κριτική Φιλοσοφία και Λογική των Θεσμών*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιοπωλείου της Εστίας.

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alheit, P. (2002). On a contradictory way to the learning society, In Edwards, R., Miller, N., Small, N. and Tait, Al (Eds), *Supporting Lifelong Learning* (pp. 30-49). London: Routledge.

Arendt, H. (1972). *La Crise de la Culture* (Γαλλ. μτφρ.). Paris: PUF.

Bauman, Zyg. (1987). *Legislators and Interpreters: On Modernity, Postmodernity, and the Intellectual*. Cambridge: Polity.

Bauman, Z. (1999). *In Search of Politics*. London: Polity Press.

Beck, U. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού: Για μια θεωρία του εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.

Berger- Schmitt, R. (2000). *Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Societies: Concept and Measurement*: EU Reporting Working Paper No 14. Mannheim: Centre for Survey Research and Methodology.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. London: Open University Press.

Brubaker, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Brubaker, R. (Ed.) (1989). *Immigration and the Politics of Citizenship in Europe and North America*. New York, London: University Press of America.

Bury M., Holme A. (1990). Quality of life and social support. *Journal of ageing studies* 4, 345-357.

Calleja, Col. (2014). Jack Mezirow's Conceptualisation of Adult Transformative Learning: A Review. *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 1, Spring 2014, pp. 117- 136.

Castoriadis, Cor. (1997). *World in Fragments: Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*. Stanford California: Stanford University Press.

CEDEFOP (1996). *Vocational Training Glossarium*, Thessaloniki: CEDEFOP.

Coleman, J. (1987). Toward an Integrated theory of White- Collar Crime. *American Journal of Sociology*, 93 (2), pp. 406- 439.

Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. London: Harvard University Press.

Coulthard, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992b). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995a). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

Fairclough, N. (1995b). *Media Discourse*. London: Edward Arnold Pub.

Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage.

- Fink, D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint'
- Gewirth, Al. (1996). *The Community of Rights*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self- Identity*. Cambridge: Polity.
- Gill, R. (1996). Discourse Analysis: Practical Implementation, στο Richardson, J.T.E. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: BPS Books.
- Granovetter, M. (2005). The Impact of Social Structure on Economic Outcomes. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 19, No. 1, pp. 33-50.
- Green, An., Preston, J., Gemen Janmaat, J. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Habermas, J. (1971). *Toward a Rational Society*. Boston: Beacon Press.
- Hadot, J. (1969). *Seneca und die griechisch-romische Tradition der Seelenleitung*. Heidelberg: Berg.
- Hannoun, H. (1995). *Comprendre l' Education*. Paris: Nathan Ed.
- Harms, Arn. (1999). *The Spiral of Inquiry: A Study in the Phenomenology of Inquiry*. Lanham, New York: University Press of America.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. London: Hutchinson.
- Howarth, D. (1995). Discourse Theory. In D. Marsh and G. Stoker (Eds.), *Theory and Methods in Political Science*. London: Macmillan.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge.

Lacan, J. (1978). *Das Seminar*. Freiburg: Olten und Freiburg.

Lapierre, J. (1992). *L'analyse de systèmes: L' application aux sciences sociales*. Paris: Syros.

Latour, Br. (2013). *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Lemme, B. H. (1995). *Development in adulthood*. Boston: Allyn and Bacon.

Lewis, J. (1997). Housing and social support needs of elderly persons. *Evaluation and Program Planning*, 20, 269-277.

Liotard, J.-Fr. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Majone, G. (1993). The European Community between social policy and social regulation. *Journal of Common Market Studies*, τόμ. 31, τεύχ. 2

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No 74, Summer 1997, pp. 5- 12.

Mezirow, J. (1999). Transformation Theory - Postmodern Issues. *Adult Education Research Conference*. <http://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/29>.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass Inc.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey- Bass Inc.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, Vol. 1, No. 1, January 2003, pp. 58-63.

Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*. San Francisco: Jossey- Bass Inc.

Mezirow, J. (2009b). An Overview of Transformative Learning. In Knud Illeris (Ed.) *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London: Routledge.

Nan, Lin (1999). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology*, Vol. 25, No 1, pp. 467-87.

Norton, Andr., de Haan, Arj. (2013). *Social Cohesion: Theoretical Debates and Practical Applications with Respect to Jobs*. Background Paper for the World Development Report 2013. World Bank Ed.

Ohidy, An. (2008). *Lifelong learning: Interpretations of an education policy in Europe*. Heidelberg: Vs Research.

Parsons, Cr. (2007). *How to Map Arguments in Political Science*. Oxford: Oxford University Press.

Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.

Portes, Alej. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, Vol.24, pp. 1-24.

Potter, J. and Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. California- London: Sage.

Prokou, E. (2011). The aims of employability and social inclusion/ active citizenship in lifelong learning policies in Greece. *The Greek Review of Social Research*, special issue 136C, 203-223.

Prokou, E. (2014). Adult Education/ Lifelong Learning Policies in early 2010s. *European Education*, 46.1, 34-54.

Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Institutions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Reich, R. (1991). *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Vintage.

Room, Gr. et al. (2005). *The European Challenge: Innovation, Policy Learning and Social Cohesion in the New Knowledge Economy*. Bristol: The Policy Press.

Rose, Nik. (1999). *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Savidan, P. (2011). *Η ισότητα των ευκαιριών*. Αθήνα: Πόλις.

Sen, Amartya (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Schuller, T. and Field, J. (2002). Social capital, human capital and the learning society, In Edwards, R., Miller, N., Small, N. and Tait, Al (Eds), *Supporting Lifelong Learning* (pp. 76-87). London: Routledge.

Torres, C., Al. (2013). *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam, Boston: Sense Publishers.

Touraine, Al. (2000). *Can we Live Together?*. London: Polity Press.

Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London: Routledge.

Wernick, A. (1991). *Promotional Culture*. London: Sage.

Yeaxlee, B.A. (1929). *Lifelong Education*, London: Cassell.

Yfantopoulos J. (2001). The social quality of life. *Archives of Hellenic medicine*, 18, 108-113.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«ΕΘΝΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ 2013-2015: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

