



Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ

Σκέψεις με αφορμή την έκδοση
της Έκθεσης της UNESCO
για το Μέλλον της Εκπαίδευσης

Θανάσης Καραλής

Αθήνα 2026



Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ

Σκέψεις με αφορμή την έκδοση της Έκθεσης
της UNESCO για το Μέλλον της Εκπαίδευσης

Θανάσης Καραλής

Αθήνα 2026

Προκλήσεις και προοπτικές για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα

*Σκέψεις με αφορμή την έκδοση της Έκθεσης της UNESCO
για το Μέλλον της Εκπαίδευσης*

Θανάσης Καραλής

Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Επιστημονικός συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ
Επιστημονικός επιμελητής της ελληνικής έκδοσης
της Έκθεσης της Unesco

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ
Εμμ. Μπενάκη 71Α, 10681, Αθήνα
Τηλ. 210 8202257
E-mail: info@inegsee.gr

Copyright © ΙΝΕ ΓΣΕΕ
ISBN: 978-618-234-043-1

Γλωσσική επιμέλεια – Διορθώσεις: Στέλλα Ζούπα

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

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
Η Έκθεση στην ιστορική της προοπτική.....	7
Ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο για τα μέλλοντα της εκπαίδευσης.....	16
Νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση.....	19
Ανιχνεύοντας τις διαστάσεις του νέου κοινωνικού συμβολαίου.....	26
Αντί επιλόγου.....	36
Ευχαριστίες.....	37
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	38

Εισαγωγή

Η Έκθεση της UNESCO με τίτλο *Ας οραματιστούμε και πάλι το μέλλον μαζί: Ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο για την εκπαίδευση* εκδόθηκε στην ελληνική γλώσσα από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (INE ΓΣΕΕ), υπό την αιγίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO και σε συνεργασία με τις υπηρεσίες της UNESCO. Η ελληνική γλώσσα είναι η δέκατη έκτη στην οποία μεταφράζεται η αρχική αγγλική έκδοση,¹ με αποτέλεσμα η Έκθεση να είναι σήμερα διαθέσιμη στις μητρικές γλώσσες περίπου 5 δισεκατομμυρίων ανθρώπων στον πλανήτη.

Από ιστορική άποψη, όπως θα αναφέρουμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα, η Έκθεση² αυτή έρχεται ως συνέχεια τριών άλλων emblematicών εκθέσεων της UNESCO, οι οποίες κατέχουν μια πολύ ξεχωριστή θέση μεταξύ των εκατοντάδων σημαντικών κειμένων που έχουν εκδοθεί στα ογδόντα χρόνια λειτουργίας της UNESCO. Έχουμε επίγνωση του γεγονότος ότι αυτή η προσέγγιση, δηλαδή η «ενοποίηση» τεσσάρων συγκεκριμένων σημαντικών και emblematicών κειμένων-εκθέσεων της UNESCO δεν απαντάται στη βιβλιογραφία, όμως –όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στην ανάλυση που ακολουθεί– υπάρχει ένα αόρατο νήμα που συνδέει αυτές τις τέσσερις εκθέσεις, ένα νήμα που ξετυλίγεται παράλληλα με τις δράσεις της UNESCO σε ολόκληρο τον κόσμο από την ίδρυσή της έως σήμερα. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των ετών, η UNESCO δημιουργεί, άλλοτε αξιωματικά –στην πραγματικότητα οραματικά– και άλλοτε, συχνότερα, με πραγματολογικά ερείσματα, ένα εννοιολογικό σύμπαν που συνοδοιπορεί με την ανθρώπινη συνθήκη της ύστερης νεωτερικότητας, εντάσσοντας σε αυτό όρους όπως η *διά βίου μάθηση και εκπαίδευση*, η *ισότητα*, η *κοινωνία της μάθησης* (μανθάνουσα κοινωνία) και, πρόσφατα, η *συμπερίληψη*, η *ευαλωτότητα* και το *κοινωνικό συμβόλαιο για την εκπαίδευση*.

- 1 Όταν κυκλοφόρησε η ελληνική έκδοση, η Έκθεση ήταν διαθέσιμη στις ακόλουθες γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά, κινεζικά (μανδαρινικά), ισπανικά, αραβικά, γαλλικά, πορτογαλικά, ρωσικά, ινδονησιακά, ιταλικά, κορεάτικα, αμχαρικά, σουαχίλι, καταλανικά και λετονικά.
- 2 Σημειώνεται ότι στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου, όταν γράφουμε Έκθεση (με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα), αναφερόμαστε στην έκθεση του 2021, προκειμένου αυτή να διακρίνεται από τις προηγούμενες εκθέσεις της UNESCO.

Η πρώτη έκθεση, με τίτλο *Fundamental Education: Common Ground for all Peoples*, συντάχθηκε λίγους μήνες μετά την ίδρυση της UNESCO και κυκλοφόρησε επίσημα το 1947. Η δεύτερη, με τίτλο *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, εκδόθηκε το 1972. Η τρίτη, με τίτλο *Learning: The Treasure Within*, εκδόθηκε το 1996, ενώ η παρούσα Έκθεση το 2021. Κάθε 25 χρόνια περίπου, ουσιαστικά κάθε γενιά, η UNESCO συγκροτεί μια επιτροπή ειδικών με αντιπροσωπευτική σύνθεση από διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως από όλο τον πλανήτη, προκειμένου να προδιαγράψει τις βασικές τάσεις για την εκπαίδευση τα επόμενα είκοσι έως τριάντα χρόνια, όπως κάνει η παρούσα Έκθεση, η οποία εστιάζει στην εκπαίδευση το 2050.

Οι τέσσερις εκθέσεις της UNESCO έχουν διττό χαρακτήρα και διπλή στόχευση: πρόκειται για διακηρύξεις *urbi et orbi*. Αν τις αντιμετωπίσουμε με μια συγχρονική προσέγγιση, απευθύνονται, από τη μια πλευρά, σε όλους τους συντελεστές της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στην κοινωνία έχοντας έναν έντονα οραματικό χαρακτήρα, που συνοδεύεται από την εισαγωγή νέων εννοιών, πρωτότυπων προσεγγίσεων και, παγίως, από την ανάδειξη του αιτήματος για παροχή οργανωμένης μάθησης σε όλους τους κατοίκους του πλανήτη, χωρίς αποκλεισμούς. Από την άλλη πλευρά, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, περιλαμβάνουν μηνύματα προς τους διαμορφωτές πολιτικής, αλλά και τους ειδικούς του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, προδιαγράφοντας το μέλλον των εκπαιδευτικών θεσμών – τυπικών, μη τυπικών και άτυπων.

Αν δούμε τις τρεις πρώτες εκθέσεις με μια απολογιστική προσέγγιση, από μια σκοπιά αποτίμησης της συμβολής τους στην εξέλιξη της εκπαίδευσης διεθνώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αφήνουν έντονο αποτύπωμα και ότι πάντοτε έχουν ένα ιδιαίτερο μήνυμα, το οποίο κατά κάποιον τρόπο επιδίδεται ως αποστολή στον κόσμο της εκπαίδευσης. Η έκθεση του 1947 εισάγει την έννοια της *θεμελιακής εκπαίδευσης* (*fundamental education*), μιας εκπαίδευσης που προτείνεται ως η ελάχιστη δυνατή για όλους τους ανθρώπους του πλανήτη, ενώ από πλευράς στόχευσης και περιεχομένου προοικονομεί όχι μόνον το βελπνεκές αλλά και το περιεχόμενο των δράσεων που πρόκειται να αναλάβει ο νεοϊδρυθείς οργανισμός, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις παρεμβάσεις της UNESCO την πρώτη μεταπολεμική περίοδο.

Η έκθεση του 1972, με τίτλο *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, εισήγαγε και καθιέρωσε την έννοια της *διά βίου εκπαίδευσης* (*lifelong education*), που βέβαια σήμερα –μισό αιώνα μετά– έχει καθιερωθεί πλέον όχι απλώς ως όρος ή ως πρακτική,

αλλά, κατά την αντίληψή μας, ως το επιστημονικό παράδειγμα βάσει του οποίου μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις εξελίξεις στη μάθηση και στην εκπαίδευση. Η έκθεση του 1996 εστιάζει στην παγκοσμιότητα στην εκπαίδευση, στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην καταπολέμηση των ποικίλων αποκλεισμών, προτείνοντας τέσσερις πυλώνες για τη μάθηση: μαθαίνω να γνωρίζω, μαθαίνω να πράττω, μαθαίνω να ζω με τους άλλους και μαθαίνω να υπάρχω (*learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*). Το *learning to be* συνδέει, κατά κάποιον τρόπο, ως βασικό φιλοσοφικό υπόστρωμα την έκθεση του 1996 με αυτή του 1972, ενώ η έννοια της διά βίου εκπαίδευσης, η οποία πλέον χαρακτηρίζεται ως «ο παλμός της κοινωνίας», είναι το εννοιολογικό νήμα που συναιρεί σε μια ενιαία μορφή αυτές τις δύο εκθέσεις.

Σε αυτό το κείμενο θα επιχειρήσουμε να τοποθετήσουμε την Έκθεση σε σχέση με τις τρεις προηγούμενες εκθέσεις της UNESCO για την εκπαίδευση,³ να αναφερθούμε, έστω και επιγραμματικά, στα βασικά της σημεία και θα αποπειραθούμε να διατυπώσουμε ορισμένες κριτικές προεκτάσεις στα βασικά της μηνύματα. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε το στίγμα που θεωρούμε ότι θα αφήσει και τα σημεία που λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι με τις προηγούμενες εκθέσεις. Αυτή η «ανάγνωση» της Έκθεσης είναι προφανώς προσωπική και για τον λόγο αυτό θα παρατίθενται αποσπάσματα της Έκθεσης, ενίοτε εκτεταμένα, ώστε να τεκμηριωθούν στον μεγαλύτερο δυνα-τό βαθμό οι ερμηνείες που δίνονται και οι οπτικές που προτείνονται.⁴

3 Σημειώνουμε ότι από τις τέσσερις εκθέσεις μόνον οι δύο έχουν εκδοθεί στην ελληνική γλώσσα, η παρούσα, η έκδοση της οποίας χρηματοδοτήθηκε από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ, και η έκθεση της Επιτροπής Delors. Η Έκθεση διατίθεται δωρεάν και κυκλοφορεί και σε ηλεκτρονική μορφή (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393718>). Η έκθεση της Επιτροπής Delors, κυκλοφόρησε από τον εκδοτικό οίκο Gutenberg, το 1999, δύο χρόνια μετά την έκδοση του αρχικού κειμένου. Η μετάφραση είχε γίνει από ομάδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) με επικεφαλής τον πρόεδρο του ΚΕΕ, τον καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη.

4 Για λόγους καλαισθησίας του κειμένου, δεν τηρούνται οι προδιαγραφές του συστήματος αναφορών APA για: α) τις αγκύλες κατά την αντικατάσταση στην έναρξη μιας πρότασης των κεφαλαίων από πεζά γράμματα, β) την παράθεση αποσπασμάτων σε ενιαίο σύνολο (block citations) και (γ) την αναφορά συγγραφέα στην Έκθεση· δηλαδή όπου αναφέρεται απλώς αριθμός σελίδας πρόκειται για παραπομπή στην Έκθεση.

Η Έκθεση στην ιστορική της προοπτική

Στην ενότητα αυτή δεν θα περιοριστούμε στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχει καθεμιά από τις εκθέσεις, αλλά θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τα σημεία διεπαφής τους και τον τρόπο με τον οποίο επέδρασε καθεμιά στις επόμενες. Στην πραγματικότητα, και οι τέσσερις μαζί – με δεδομένο ότι οι προβλέψεις και οι συστάσεις της παρούσας Έκθεσης εκτείνονται στο 2050–, συνιστούν μια «κιβωτό» των θέσεων της UNESCO κατά τον πρώτο αιώνα από την ίδρυσή της.

Η UNESCO ιδρύθηκε στις 16 Νοεμβρίου 1945 και έναν χρόνο αργότερα οργανώθηκε η πρώτη της παγκόσμια διάσκεψη. Η πρώτη από τις τέσσερις εκθέσεις συντάχθηκε το 1946 από μια επιτροπή ειδικών προεδρευόμενη από τον Κινέζο Κυο Υν-Shou, ειδικό σύμβουλο της UNESCO στον τομέα της εκπαίδευσης. Στόχος ήταν να προδιαγραφεί το εύρος και το περιεχόμενο των δράσεων του οργανισμού κατά τα πρώτα χρόνια δραστηριοποίησης των οργανισμών των Ηνωμένων Εθνών. Έως σήμερα είναι η μόνη από τις τέσσερις εκθέσεις, στην επιτροπή της οποίας προεδρεύει στέλεχος της UNESCO· στις τρεις επόμενες η προεδρία και ο συντονισμός των επιτροπών ανατίθενται σε πολιτικούς.

Σε αυτή την έκθεση εισάγεται, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η έννοια της *θεμελιακής εκπαίδευσης*, που τόσο ως όρος όσο και ως περιεχόμενο είναι απολύτως νέα. Οι εμπειρογνώμονες της επιτροπής, αλλά και ο ίδιος ο Υν-Shou, που σύμφωνα με μαρτυρίες συνέταξε το μεγαλύτερο μέρος της έκθεσης, προτείνουν αυτόν τον καινοφανή για την εποχή όρο προκειμένου να περιγράψουν την ελάχιστη εκπαίδευση που πρέπει να απολαμβάνουν οι άνθρωποι σε όλες τις χώρες του πλανήτη. Χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο ως διασταλτικό του όρου *βασική εκπαίδευση* (basic education), προκειμένου να προδιαγράψουν ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο από την έως τότε ταύτιση της βασικής εκπαίδευσης με τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική. Ο όρος περιγράφει μια εκπαίδευση πέρα από τον κλασικό έως τότε αλφαριθμητισμό, μια εκπαίδευση που περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις, ένα κοινό έδαφος (common ground) για την εκπαίδευση όλων των λαών, όπως εύγλωττα τίθεται στον τίτλο ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «μια εκπαίδευση ασύγκριτης κοινωνικής αξίας, μια δύναμη που στοχεύει στην πρόοδο και την εξέλιξη ακόμη και στον ριζι-

κό μετασχηματισμό»⁵ (UNESCO, 1947, σ. 128). Στην έκθεση του 1947 ορίζεται το βεληνεκές του όρου *θεμελιακή εκπαίδευση*, η οποία περιγράφεται ως μια εκπαίδευση «λαϊκή και παγκόσμια» (UNESCO, 1947, σ. 128), ενώ ταυτόχρονα ορίζονται, επίσης, το περιεχόμενο αυτής της εκπαίδευσης (αυθεντική και όχι τυπική/συμβατική, που θα βελτιώσει τη ζωή των εθνών και θα επιδράσει στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον), και ο σκοπός της, που είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού αλλά και της άγνοιας. Σημειώνεται ότι στην έκθεση αυτή η εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τη σχολική εκπαίδευση, αφού γίνεται ιδιαίτερη μνεία και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός της θεματικής διεύρυνσης της εκπαίδευσης, που πλέον περιλαμβάνει και την εκπαίδευση για ζητήματα υγείας, την εκπαίδευση στην πολιτισμική (αλληλο)κατανόηση, την εκπαίδευση για το περιβάλλον και τη φύση. Σήμερα μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η έκθεση αυτή συνιστά την πρώτη απόπειρα διεύρυνσης του περιεχομένου του αλφαβητισμού προς όλες τις διαστάσεις του βίου, κάτι που θα το συναντήσουμε πολύ αργότερα στις επιστήμες της εκπαίδευσης με τους πολλαπλούς γραμματισμούς. Συνοπτικά, πρόκειται για ένα κείμενο πολιτικής, το οποίο, αν και δεν αναφέρεται πλέον συχνά λόγω της χρονικής απόστασης από την έκδοσή του, θέτει τις διαχρονικές βάσεις των παρεμβάσεων της UNESCO.

Η επόμενη έκθεση είναι μάλλον η πλέον συχνά αναφερόμενη και περισσότερο επιδραστική από τις τρεις πρώτες εκθέσεις. Η προεδρία της επιτροπής των εμπειρογνομόνων ανατίθεται στον Γάλλο πολιτικό Edgar Faure, και αυτός είναι ο λόγος για το οποίο η έκθεση συνήθως αναφέρεται ως Faure Report. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έκθεση εκπονείται την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου και η σύνθεση της ομάδας είναι αντιπροσωπευτική της εικόνας του κόσμου εκείνη την εποχή.⁶ Το σημείο-κλειδί αυτής της έκθεσης είναι η πρόταση που διατυπώνεται για μια συνολική αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών

5 Οι μεταφράσεις αποσπασμάτων από ξενόγλωσσα κείμενα ή βιβλία που παρτίθενται στο κείμενο και δεν έχουν εκδοθεί στα ελληνικά έχει γίνει από τον συγγραφέα.

6 Εκτός του Edgar Faure στην επταμελή ομάδα των εμπειρογνομόνων συμμετέχουν: ο καθηγητής Felipe Herrera (Χιλή, Πρόεδρος της Inter-American Development Bank), ο καθηγητής A. V. Petrovsky (ΕΣΣΔ, μέλος της Ακαδημίας Παιδαγωγικών Επιστημών), ο καθηγητής Abdul-Razzak Kaddoura (Συρία, Πανεπιστήμιο Δαμασκού), ο Henri Lopes (Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό, Υπουργός Εξωτερικών και πρώην Υπουργός Παιδείας), ο Frederick Champion Ward (ΗΠΑ, Σύμβουλος Διεθνούς Εκπαίδευσης του Ιδρύματος Ford) και ο Majid Rahnema (Ιράν, πρώην Υπουργός Ανώτατης Εκπαίδευσης και Επιστημών).

συστημάτων, η αντίληψη ότι όλες οι μορφές και οι τύποι εκπαίδευσης συνιστούν ένα συνεχές, ένα όλον, μια καθολικότητα, ένα continuum (βλ. και Βεργίδης, 2001). Η βασική αντίληψη που διατρέχει την έκθεση Faure είναι πως η μάθηση αποτελεί ένα συνεχές που δεν διαμερισματοποιείται σε περιόδους, ηλικίες και θέματα, επομένως επάγεται την «υποχρέωση» να οργανώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί σε ένα συνεχές. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η πρόσβαση υψηλότερων ποσοστών πολιτών σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, αφού το σύνολο των εκπαιδευτικών θεσμών θα διαταχθεί και θα διευθετηθεί έτσι, ώστε να μην υπάρχει κενό όσον αφορά την πρόσβαση από τον έναν θεσμό στον άλλο, συμβάλλοντας στο να μην υπάρχουν φραγμοί στην πρόσβαση των πολιτών. Πρόκειται για την αντίληψη του συνεχούς (continuum), που στην Ελλάδα ολοκληρώθηκε τα τελευταία 25 χρόνια, πρώτα με τη θεσμοθέτηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις αρχές του αιώνα και πολύ πρόσφατα με τη θεσμοθέτηση της δυνατότητας πρόσβασης από την αρχική επαγγελματική κατάρτιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που συνιστούσε και το τελευταίο θεσμικό πρόσκομμα για επικοινωνία και διαπερατότητα όλων των θεσμών τυπικής εκπαίδευσης.

Η αντίληψη ότι η μάθηση διαρκεί σε όλη μας τη ζωή ήταν παρούσα σε όλες τις μεγάλες παραδόσεις της ανθρωπότητας από την αρχαιότητα ακόμη, ενώ οι όροι *lifelong learning* και *lifelong education* εντοπίζονται σποραδικά στη βιβλιογραφία πριν από τη δημοσίευση της έκθεσης Faure – μάλιστα και η UNESCO τους έχει χρησιμοποιήσει και σε προηγούμενα κείμενα. Βιβλιομετρικές αναλύσεις (Tsafou & Karalis) δείχνουν ότι έως το 1972 εντοπίζονται 66 αναφορές των δύο παραπάνω όρων στον τίτλο επιστημονικών εργασιών, ενώ μία δεκαετία μετά τη δημοσίευση της έκθεσης Faure οι αναφορές έχουν υπερδεκαπλασιαστεί (701). Σήμερα, μισό αιώνα μετά τη δημοσίευσή της, εντοπίζονται σε επιστημονικές εργασίες περισσότερες από 24.000 αναφορές των δύο αυτών όρων, ενώ στον δημόσιο λόγο και στον λόγο των διαμορφωτών πολιτικής η διά βίου εκπαίδευση θεωρείται αυτό που οι εμπειρογνώμονες της επιτροπής Faure είχαν περιγράψει και, κυρίως, προτείνει ως *master concept* για την εκπαίδευση. Έτσι, 25 χρόνια μετά την έκθεση του 1947, η UNESCO καθιερώνει τα βασικά στοιχεία της πολιτικής της, δηλαδή μια εκπαίδευση ανθρωπιστική (humanistic) – μια εκπαίδευση αντάξια του ανθρώπου, μια εκπαίδευση για όλους τους πολίτες χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, μια εκπαίδευση που θα μας συνοδεύει σε όλο τον βίο μας, νοσηματοδοτώντας πληρέστερα της εμπειρίες μας. Ήταν τέτοια η σημασία της έκθεσης Faure, ώστε το 2013 επανεκδόθηκε από την UNESCO. Στον

Πρόλογο της νέας έκδοσης, η τότε γενική διευθύντρια της UNESCO Irina Bokova τόνισε πως «εξακολουθεί να επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική σε όλον τον κόσμο... το συγκεκριμένο έχει αλλάξει, αλλά η ώθηση του Faure Report εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα... με χαρά παρουσιάζω αυτή την έκθεση για να τη διαβάσουν και να τη ξαναδιαβάσουν όλοι» (Bokova, 2013, σ. vi.).

Η επόμενη έκθεση, που τιτλοφορείται *Learning: The Treasure Within*, κυκλοφορεί το 1996 και η προεδρία της επιτροπής των εμπειρογνομίων ανατίθεται το 1993 στον Γάλλο πολιτικό Jacques Delors. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι συνθήκες έχουν μεταβληθεί ριζικά: η «χρυσή τριακονταετία» (βλ. Fourastié, 1979) αποτελεί παρελθόν, ο νεοφιλελευθερισμός δείχνει να επικρατεί σε αρκετά σημεία του πλανήτη, η μεταπολεμική συνθήκη δεν ισχύει πλέον και το διεθνές περιβάλλον γνωρίζει μεγάλες αλλαγές, ενώ γενικότερα το οικονομικό κατисχύει του κοινωνικού και όλες οι εκφάνσεις του δημόσιου βίου αντιμετωπίζονται με κριτήρια αποτελεσματικότητας και, πολύ περισσότερο, με κριτήρια αποδοτικότητας. Όπως φαίνεται εκ των υστέρων, η επιτροπή των εμπειρογνομίων επιλέγει σε αυτό το συγκεκριμένο τη διέξοδο της *υπεράσπισης* της εκπαίδευσης, ως θεσμού που αίρεται υπεράνω των τρεχουσών πολιτικών και αντιλήψεων, ακριβώς γιατί η πρόσβαση των πολιτών στην εκπαίδευση (πρέπει να) είναι αδιαπραγμάτευτη και αναπαλλοτρίωτη. Το παρακάτω απόσπασμα από τον πρόλογο του Delors (1996, σ. 35), καθιστά διαυγή την επιλογή του τίτλου και, μάλλον, επιβεβαιώνει την υπόθεση που μόλις διατυπώσαμε:

Για τον τίτλο της Έκθεσης, η Επιτροπή ανέτρεξε σε έναν από τους μύθους του Λα Φοντέν, «Ο Ζευγολάτης και τα παιδιά του»:

Προσέξτε καλά (είπε ο ζευγολάτης) να μην πουλήσετε την κληρονομιά που μας άφησαν οι πατέρες μας: κρύβει έναν θησαυρό μέσα της.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Tawil & Cougoureaux (2013, σ. 8), η έκδοση παρείχε μια ευπρόσδεκτη εναλλακτική στην κυρίαρχη ωφελιμιστική και παραγωγίστικη (utilitarian and productivistic) προσέγγιση που κυριαρχούσε στον λόγο περί εκπαίδευσης και ανάπτυξης τη δεκαετία του 1990. Θεωρούμε ότι μπορούμε να διατυπώσουμε την αναδρομική εκτίμηση ότι η έκθεση Delors λειτουργεί ουσιαστικά ως σύνδεσμος μεταξύ της έκθεσης Faure και της παρούσας Έκθεσης. Κάτι τέτοιο είναι μάλλον αναμενόμενο, με την οπτική της υπόθεσης που διατυπώσαμε, ότι δηλαδή η UNESCO έχει διαμορφώσει ένα βασικό εννοιολογικό πλαίσιο για τη μάθηση και την εκπαίδευση, το οποίο προσαρμόζεται στις συγκεκριμενικές συνθήκες διατηρώντας αναλλοίω-

τα τα βασικά του προτάγματα. Στο κείμενο της έκθεσης Delors εντοπίζονται πολύ συγκεκριμένες αναφορές στην έκθεση Faure και κυρίως στην έννοια της διά βίου εκπαίδευσης αλλά και στην έννοια του συνεχούς (continuum). Οι εμπειρογνώμονες της επιτροπής Delors θεωρούν ως δεδομένη τη θεωρητική σύλληψη της επιτροπής Faure και επιχειρούν να την προωθήσουν ακόμη περισσότερο: «Αυτό είναι το εκπαιδευτικό συνεχές (continuum), ομοίοχρονο του βίου και διευρυνόμενο, ώστε να περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές διαστάσεις» (Delors, 1996, σ. 100). Η παραπάνω πρόταση, πέραν της έννοιας του εκπαιδευτικού συνεχούς, αναφέρεται και στον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί από την επιστημονική κοινότητα περί μιας εκπαίδευσης που δεν είναι απλώς *lifelong*, αλλά ταυτόχρονα είναι και *lifewide*, δηλαδή αφορά όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αν και μάλλον αυτονόητη, η αναφορά σε *lifewide education* στοχεύει να υπογραμμίσει ότι η διά βίου εκπαίδευση έχει τη μορφή ενός ανύσματος με φορά προς το τέλος του βίου, το οποίο άνυσμα όμως εμπεριέχει κάθε χρονική στιγμή όλες τις πιθανές δραστηριότητες του ατόμου και ως εκ τούτου όλες τις διαστάσεις του βίου του. Στην έκθεση τίθεται το θέμα της δημογραφικής έκρηξης και τα ζητήματα που αναδύονται για τον πλανήτη από αυτή την εξέλιξη. Παράλληλα, τονίζεται το γεγονός ότι, ενώ στις αναπτυσσόμενες χώρες παρατηρείται περίπου διπλασιασμός του πληθυσμού (αύξηση κατά 95%) από το 1950 έως το 1990, στις βιομηχανικές χώρες η διακύμανση του πληθυσμού βρίσκεται στο όριο αντικατάστασης και σε ορισμένες περιπτώσεις πιο κάτω από αυτό. Σε μια πρώτη μορφή τίθενται τα προβλήματα που θα απασχολήσουν, κατά ένα μεγάλο μέρος, τους εμπειρογνώμονες της παρούσας Έκθεσης, δηλαδή οι κίνδυνοι που απειλούν τον πλανήτη, τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά και οι ανισότητες στην οικονομική ανάπτυξη μεταξύ των χωρών του πλανήτη. Ένα ειδικό κεφάλαιο αφιερώνεται στις έννοιες της δεξιότητας και της ικανότητας, αλλά και στις οριζόντιες δεξιότητες, τις δεξιότητες ζωής (*life skills / savoir-être*).

Όπως έχουμε αναφέρει, η απόπειρα να ενταχθεί η Έκθεση στο παραπάνω πλαίσιο, δηλαδή στην ιστορία των τριών προηγούμενων εκθέσεων της UNESCO, είναι πρωθύστερη και ως εκ τούτου ενέχει κινδύνους. Όμως, είναι το πρώτο μεγάλης εμβέλειας κείμενο διεθνούς οργανισμού που προβάλλει σε τέτοια έκταση και με τόση έμφαση την πολύ ιδιαίτερη σχέση της εκπαίδευσης με τον πλανήτη, που προωθεί την ιδέα ότι δεν είμαστε παρά μέρος του πλανήτη και πώς εξαρτιόμαστε απολύτως από αυτόν. Προφανώς δεν είναι η πρώτη φορά που συνδέεται η εκπαίδευση με το περιβάλλον, αυτό είναι μάλλον κοινός τόπος πλέον εδώ και πάνω από σαράντα χρόνια, όμως αυτή η Έκθε-

ση εισάγει μια εντελώς νέα οπτική. Σχηματικά θα λέγαμε ότι, αν δεχτούμε ότι έως πριν από πενήντα χρόνια είχαμε εκπαίδευση ΣΤΟΝ πλανήτη και τα τελευταία πενήντα χρόνια, με την αύξηση των περιβαλλοντικών κινήματων, είχαμε εκπαίδευση ΓΙΑ τον πλανήτη, με την Έκθεση εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος, η εκπαίδευση ΜΕ τον πλανήτη. Όπως αναφέρεται στην Έκθεση (σ. 75) «τα αναλυτικά προγράμματα που διδάσκουν στους εκπαιδευόμενους μόνο να είναι προστάτες της φύσης δεν επαρκούν... τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να επιτρέπουν την εκ νέου μάθηση του τρόπου διασύνδεσής μας με έναν ζωντανό, τραυματισμένο πλανήτη και την απομάθηση της ανθρωπίνης αλαζονείας που είχε ως αποτέλεσμα τη μαζική απώλεια της βιοποικιλότητας, την καταστροφή ολόκληρων οικοσυστημάτων και τη μη αναστρέψιμη κλιματική αλλαγή».

Αυτή η έμφαση της Έκθεσης είναι καινοτομική και πρωτοπορική στις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα αλλά και στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Το 2020 ένας κορυφαίος θεωρητικός της αξιολόγησης ο Michael Quinn Patton δημοσίευσε ένα βιβλίο με τίτλο: *Blue Marble Evaluation: Premises and Principles*, στο εξώφυλλο του οποίου εικονιζόταν η πρώτη φωτογραφία της Γης από το διάστημα. Ο Patton στο βιβλίο αυτό προτείνει ένα μοντέλο για την αξιολόγηση αλλαγών και μετασχηματισμών μεγάλης κλίμακας το οποίο βασίζεται στις αρχές της αειφορίας και της δικαιοσύνης. Έχει ίσως ενδιαφέρον να σκεφτούμε γιατί ονομάζει έτσι το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης και γιατί επιλέγει αυτή τη φωτογραφία για το εξώφυλλο. Ο ίδιος σημειώνει σχετικά: «Η οπτική Blue Marble σημαίνει να κοιτάζουμε πέρα από τα όρια των εθνικών κρατών και να ξεπερνάμε τομεακά και θεματικά σιλό, ώστε να συνδέσουμε το παγκόσμιο με το τοπικό, το ανθρώπινο με το οικολογικό, τη συλλογιστική και τις μεθόδους της αξιολόγησης με όσους προσπαθούν να φέρουν παγκόσμιους συστημικούς μετασχηματισμούς. Η αξιολόγηση Blue Marble εστιάζει στον μετασχηματισμό της αξιολόγησης προκειμένου να αξιολογήσουμε τους μετασχηματισμούς που απαιτούνται για να αναστρέψουμε τις αρνητικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και να καταστήσουμε τη ζωή στη Γη περισσότερο βιώσιμη και περισσότερο δίκαιη» (Patton, 2020, σ. vii).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, η λήψη της πρώτης φωτογραφίας ολόκληρης της Γης έγινε στις 7 Δεκεμβρίου 1972 από το πλήρωμα του Apollo 17, την ώρα που έμπαινε σε σεληνιακή τροχιά. Η Γη φαίνεται σαν ένας μικρός εύθραυστος βώλος με το μπλε χρώμα να κυριαρχεί (blue marble). Στη βιβλιογραφία συναντάται ο όρος *φαινόμενο της επισκόπησης* (overview effect), το οποίο αναφέρεται στα

συναισθήματα που νιώθει ένας μεγάλος αριθμός αστροναυτών όταν βλέπουν τη Γη από αυτή την απόσταση. Σύμφωνα με τους Yaden et al. (2016), τα συναισθήματα αυτά περιγράφονται ως δέος, συγκλονιστική αίσθηση, ως μια ιδιόμορφη αίσθηση σύνδεσης με την ανθρωπότητα και τον πλανήτη, αλλά και ως μια συνειδητοποίηση της ευθραυστότητας του πλανήτη.

Αυτή η οπτική της επισκόπησης, εμφανής και στο απόσπασμα του Patton που παραθέσαμε, θεωρούμε ότι διαπερνά και ολόκληρη την Έκθεση. Αρκεί να αναφέρουμε ότι η λέξη *πλανήτης* απαντάται σε αυτήν περίπου ογδόντα φορές. Θεωρούμε ότι, αν οι προηγούμενες τρεις εκθέσεις ήταν *οικουμενικές*, υπό την έννοια ότι αφορούσαν την ανθρωπότητα, αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί *πλανητική*, υπό την έννοια ότι διαρκώς υπογραμμίζει την απόλυτη σύνδεση ή, καλύτερα, την *εξάρτηση* της ανθρωπότητας από τον πλανήτη. Σε όλα τα σημεία στα οποία προσεγγίζεται το θέμα της κλιματικής κρίσης και η άμεση ανάγκη σύνδεσής της με την εκπαίδευση, διαφέρει από άλλες προσεγγίσεις ως προς το γεγονός ότι υπογραμμίζει πως *ο πλανήτης θα συνεχίσει να υπάρχει χωρίς τον άνθρωπο*, ενώ το αντίθετο δεν είναι εφικτό. Επομένως, προχωρεί πολύ περισσότερο από το κλασικό λογοπαίγνιο «there is no Plan(et) B» σε κάτι που θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε σε «Plan(et) Be», δηλαδή σε ένα υπαρξιακού τύπου πρόταγμα για την ανθρωπότητα.

Η Έκθεση στο σημείο αυτό συγχρονίζεται όχι μόνο με τα οικολογικά κινήματα και τις σχετικές πολιτικές παρεμβάσεις, αλλά και με τις μείζονες θρησκευτικές παραδόσεις και φιλοσοφικά ρεύματα. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 έχουμε την ανάπτυξη του φιλοσοφικού ρεύματος που είναι γνωστό ως *ισλαμικός περιβαλλοντισμός* (Islamic environmentalism) ή Πράσινο Ισλάμ, μετά τις διαλέξεις του Ιρανού φιλόσοφου Seyyed Hossein Nasr το 1966 στο Πανεπιστήμιο του Chicago (Quadir, 2013). Παρόμοιες προσεγγίσεις υπάρχουν και στον χώρο του χριστιανισμού. Είναι ευρύτερα γνωστές οι σχετικές παρεμβάσεις του Οικουμενικού Πατριάρχη Βαρθολομαίου, ο οποίος λόγω της δράσης του αποκαλείται και «πράσινος πατριάρχης» (τίτλος που του είχε δοθεί το 1997 από τον αντιπρόεδρο των ΗΠΑ A. Gore), του Αρχιεπισκόπου Αναστάσιου (για τις οποίες, μεταξύ άλλων, είχε αναγορευτεί και επίτιμος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), αλλά και η προσέγγιση του κορυφαίου θεολόγου Ιωάννη Ζηζιούλα, Μητροπολίτη Περγάμου, που έχει συγγράψει και σχετικό βιβλίο (Ζηζιούλας, 2019). Σημειώνουμε, επίσης, ότι από τις τέσσερις συνολικά εγκυκλίους που εξέδωσε ο Πάπας Φραγκίσκος, οι δύο είναι αφιερωμένες στο περιβάλλον. Πρό-

κειται για την εμβληματική εγκύκλιο *Laudato Si'* (Francis, 2015) που φέρει τον τίτλο «On Care for Our Common Home» και την εγκύκλιο-παρότρυνση *Laudato Deum* (Francis, 2023), στην οποία ασκείται κριτική για την αγνόηση της προηγούμενης εγκυκλίου και την επιδείνωση της κατάστασης στο περιβάλλον. Η οικονομία του κειμένου δεν επιτρέπει να αναφερθούμε και σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις (λ.χ. ανατολικές, αφρικανικές), όπου επίσης συναντώνται παρόμοιες επεξεργασίες. Είναι όμως απαραίτητο να αναφέρουμε ότι και στην έκθεση Faure υπάρχουν σαφείς και συγκεκριμένες αναφορές απόλυτα συγχρονισμένες με τα κινήματα και τις αρχικές επιστημονικές παρατηρήσεις της εποχής, περί άτακτης μεγέθυνσης και οικολογικής αστάθειας (Faure et al., 1972, σ. 99)

Σήμερα, πολλά πολιτικά κόμματα έχουν ενθέσει στα πολιτικά τους προγράμματα τις οικολογικές θέσεις που γεννήθηκαν από τα οικολογικά κινήματα των δεκαετιών του 1960 και του 1970, ενώ κατά τη δεκαετία του 1970 έχουμε την ίδρυση των πρώτων οικολογικών κομμάτων, με αποκορύφωμα την ίδρυση του κόμματος των Πρασίνων. Όμως, εκτός από τον χώρο του ακτιβισμού, της πολιτικής και των θεολογικών παραδόσεων, πέρα δηλαδή από μια γενικότερη κινητοποίηση γι' αυτά τα ζητήματα, η διάσταση αυτή είναι παρούσα σε πολλά συνέδρια εκπαίδευσης, ενώ στις αρχές της δεκαετίας του 1990 αναπτύσσεται, προερχόμενη από τη Λατινική Αμερική –μετά τη Σύνοδο Κορυφής του ΟΗΕ στο Ρίο της Βραζιλίας το 1992– η προσέγγιση της *Οικοπαιδαγωγικής*, μιας κριτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης από την οπτική της οικολογίας. Σημειώνουμε, επίσης, ότι ο εμβληματικός θεωρητικός και κριτικός παιδαγωγός Paulo Freire στο τελευταίο του κείμενο δέκα μέρες πριν τον θάνατό του το 1997 έγραψε: «Δεν πιστεύω στην αγάπη μεταξύ ανθρώπων υπάρξεων, αν δεν είμαστε ικανοί να αγαπήσουμε τον κόσμο. Η οικολογία έχει αποκτήσει τεράστια σημασία στο τέλος του αιώνα. Πρέπει να είναι παρούσα σε κάθε ριζοσπαστική, κριτική και απελευθερωτική εκπαιδευτική πρακτική» (Freire, 2004, σ. 47-48).

Όπως αναφέραμε λοιπόν, η Έκθεση διαπερνάται από μια πλανητική οπτική, που κρούει τον κώδωνα του κινδύνου για τον πλανήτη και τον άνθρωπο, που θεωρεί την εκπαίδευση βασικό εργαλείο για τον περιορισμό της ασύνειδης αγνωσίας ή της συνειδητής λαϊκιστικής «αμεριμνσίας» για το πλέον επείγον ίσως πρόβλημα των καιρών μας. Και από αυτή την άποψη, τη χαρακτηρίσαμε *πλανητική*, υπό την έννοια ότι υπηρετεί την ενότητα «πλανήτη-άνθρωπος» ή, καλύτερα, υπογραμμίζει την απόλυτη εξάρτηση του ανθρώπου από τον πλανήτη.

Δώσαμε εσκεμμένα έμφαση σε αυτή την οπτική, δηλαδή στον συγχρονισμό των προτάσεων της επιτροπής των εμπειρογνομόνων με ένα από πλέον φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας, ακριβώς επειδή θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο μήνυμα που κομίζει η Έκθεση θα επιδράσει σημαντικά στις εξελίξεις στην εκπαίδευση σε πολλές χώρες και ότι θα είναι ένας από τους λόγους που η Έκθεση θα μνημονεύεται στο μέλλον. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι η Έκθεση είναι μονοθεματική. Κάτι τέτοιο, όπως θα επιχειρήσουμε αδρομερώς να δείξουμε στη συνέχεια, θα την αδικούσε, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι σε εννέα κεφάλαια και τριάντα τέσσερις ενότητες περιλαμβάνονται αναφορές, προτάσεις και συστάσεις για κάθε ζήτημα που αναδεικνύεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς σε κάθε γωνιά της υπηλίου.

Ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο για τα μέλλοντα της εκπαίδευσης

Εκκινώντας μια πολύ σύντομη παρουσίαση των βασικών αξόνων της Έκθεσης, οφείλουμε να αναφερθούμε στα δύο πολύ σημαντικά της στοιχεία που συναπαρτίζουν άλλωστε τον τίτλο: το νέο κοινωνικό συμβόλαιο και το κοινό μας μέλλον. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαία μια διευκρίνιση, που μας προβλημάτισε πολύ κατά την απόδοση της Έκθεσης στα ελληνικά. Στην αγγλική έκδοση χρησιμοποιείται ο όρος Future στον πληθυντικό αριθμό (Futures), κάτι που ίσως από μια γλωσσικά συντηρητική προσέγγιση αποφασίσαμε να το αποδώσουμε στα ελληνικά ως Μέλλον, μιας και ο όρος στον πληθυντικό αριθμό δεν διακρίνεται από γλωσσική ορθότητα και νοηματική ακρίβεια στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, όταν διαβάζουμε την Έκθεση, καταλαβαίνουμε τη ρηξικέλευθη προσέγγιση που οδηγεί στη χρήση του όρου στον πληθυντικό αριθμό. Θεωρούμε ότι η επιλογή αυτή στο αρχικό κείμενο προκύπτει από δύο κομβικές αντιλήψεις: η πρώτη, ενδεχομενική, υποθέτουμε ότι παραπέμπει στην πολλαπλότητα και την ανοικτότητα του μέλλοντος, δηλαδή σε πιθανές διαφορετικές εκδοχές του μέλλοντος. Η δεύτερη, *συμπεριληπτική*, παραπέμπει σε μια συγχρονική αλληλοσυσχέτιση των μελλόντων, δηλαδή στο γεγονός ότι το κοινό μας μέλλον, ενώ είναι ένα, δεν είναι ενιαίο, αλλά αποτελεί τη συνισταμένη των πολλών και διαφορετικών συνιστωσών –επιμέρους μελλόντων– δηλαδή, όπως προκύπτει από μια προσεκτική ανάγνωση, του μέλλοντος κάθε γωνιάς του πλανήτη και ιδιαίτερα του μέλλοντος των αποστερημένων, που κατ' ευφημισμόν αποκαλούμε ευάλωτους ή ευπαθείς, το μέλλον κάθε μικρής ομάδας που διεκδικεί τα δικαιώματα και τη συμμετοχή της, το μέλλον κάθε παιδιού που ζει σήμερα σε αυτόν τον εύθραυστο πλανήτη και, κυρίως, το μέλλον κάθε παιδιού που έρχεται. Ίσως η απάντηση σε αυτό το ερώτημα να βρίσκεται και πάλι στον πρόγονο της Έκθεσης, δηλαδή την έκθεση Faure, όπου και εκεί χρησιμοποιείται ο όρος «futures». Αφού προηγουμένως οι εμπειρογνώμονες της έκθεσης Faure έχουν απορρίψει τον οικονομικό αναγωγισμό για τον θεσμό της εκπαίδευσης ως υπεραπλουστευτική ερμηνευτική προσέγγιση, θεωρώντας ότι ο θεσμός αντανακλά μια περισσότερο πολύπλοκη πραγματικότητα, αναφέρουν χαρακτηριστικά κάτι στο οποίο θεωρούμε ότι τέμνονται οι δύο ερμηνευτικές εκδοχές που μόλις δώσαμε: «υπάρχουν τόσες εκδοχές για την εκπαίδευση όσες είναι οι κοινωνίες, οι ιστορικές φάσεις, οι κυρίαρχες ιδεολογίες.

Υπάρχουν τόσες δυνατές επιλογές, όσες και τα μέλλοντα που φανταζόμαστε και επιθυμούμε» (Faure et al., 1972, σ. 146).

Η έννοια όμως του κοινωνικού συμβολαίου είναι ίσως το σημείο-κλειδί τόσο του τίτλου, όσο και του περιεχομένου, αλλά και του κεντρικού μηνύματος της Έκθεσης, πολύ περισσότερο όταν συνοδεύεται από την προτροπή να το οραματιστούμε όλοι μαζί. Όμως, γιατί χρειάζεται ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο; Γιατί αυτή η Έκθεση είναι η πρώτη από τη σειρά των τεσσάρων εκθέσεων στις οποίες αναφερθήκαμε που θέτει επί τάπητος το ζήτημα της σύναψης ενός νέου κοινωνικού συμβολαίου; Προφανώς επειδή έχει προ πολλού εξαντληθεί η ισχύς του παλιού. Η ανάλυση που επιχειρούμε εδώ δεν είναι πρωτότυπη, έχει ήδη αναφερθεί τόσο από τους Τουκαν και Tawil (2024) όσο και από τον Νόνοα (2024). Οι πρώτοι τονίζουν ότι ένα ανανεωμένο κοινωνικό συμβόλαιο για την εκπαίδευση υποδηλώνει έναν ολιστικό συστημικό μετασχηματισμό (Τουκαν & Tawil, 2024, σ. 260). Είναι σαφές από αυτή την πρόταση ότι έχει παρέλθει πλέον ο καιρός των αλλαγών και έχουμε εισέλθει στην εποχή των μετασχηματισμών, δηλαδή των ριζικά διαφορετικών θεάσεων των προβλημάτων. Οι μεταβολές δηλαδή στο πλαίσιο της ίδιας λογικής δεν αρκούν για να επιλύσουν τα κρίσιμα ζητήματα. Επομένως, είναι πλέον αναγκαία μια αλλαγή πρώτα νοοτροπίας και παραδοχών, που όμως στη συνέχεια θα συνοδευτεί από νέες καινοτόμες μετασχηματιστικές διευθετήσεις. Αυτό καθίσταται σαφές στην εισαγωγή της Έκθεσης: «το να οικοδομήσουμε ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο σημαίνει να διερευνήσουμε πώς καθιερωμένοι τρόποι σκέψης για την εκπαίδευση, τη γνώση και τη μάθηση μας εμποδίζουν να ανοίξουμε νέους δρόμους και να προχωρήσουμε προς το μέλλον που επιθυμούμε. Το να επεκτείνουμε απλώς το τωρινό μοντέλο εκπαιδευτικής ανάπτυξης δεν είναι μια βιώσιμη πορεία προς τα εμπρός» (σ. 12). Πέρα όμως από τον τρόπο «δόμησης» των εκπαιδευτικών συστημάτων, στην Έκθεση γίνεται και κριτική για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αφού τα εκπαιδευτικά συστήματα «έχουν τονίσει τις αξίες της ατομικής επιτυχίας, του εθνικού ανταγωνισμού και της οικονομικής ανάπτυξης εις βάρος της αλληλεγγύης, της κατανόησης των αλληλοεξαρτήσεών μας και της φροντίδας του ενός για τον άλλον και για τον πλανήτη» (σ. 12).

Σε όλο αυτό το σκεπτικό, του μετασχηματισμού έναντι της αλλαγής, υπάρχει κάτι που παραμένει σταθερό όχι τόσο ως μορφή όσο κυρίως ως πρόταγμα, το σχολείο, δηλαδή ο εκπαιδευτικός θεσμός, αυτό το οποίο ο Νόνοα χαρακτηρίζει ως πυρήνα του προηγούμενου κοινωνικού συμβολαίου και το οποίο προσδιορίζει ως «school model». Αυτό

το κοινωνικό συμβόλαιο κατά τον Νόνοα οργανώνεται γύρω από τα εξής κύρια στοιχεία: α) την παρέμβαση της πολιτείας, με την εισαγωγή της υποχρεωτικής φοίτησης και τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, β) τον προσδιορισμό ενός συγκεκριμένου χωροχρόνου για την εκπαίδευση, και γ) τα οργανωσιακά στοιχεία, το αναλυτικό πρόγραμμα, τους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική της τάξης (Νόνοα, 2024). Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στην Έκθεση, ο ρόλος των σχολείων είναι αναντικατάστατος και «αν δεν υπήρχε το σχολείο, θα έπρεπε να το εφεύρουμε» (σ. 105). Παράλληλα, τονίζεται με έμφαση ότι «είναι ανάγκη να προστατεύσουμε τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς από “φουτουριστικές” τάσεις που διακηρύσσουν ότι είναι πλέον ξεπερασμένα και προτείνουν την αντικατάστασή τους από ιδιωτικά περιβάλλοντα, όπως το σπίτι, και από ατομικές συσκευές, ειδικά ηλεκτρονικές συσκευές» (Νόνοα, 2024, σ. 279), τονίζοντας χαρακτηριστικά ότι «η εκπαίδευση είναι το αντίθετο από τον “διαχωρισμό”» (Νόνοα, 2024, σ. 280). Τα τεχνολογικά εργαλεία θεωρούνται μέσα για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, σε μια εκπαίδευση που δεν συνδέει απλώς κλειστές κάμερες, αλλά που ενώνει και φέρνει κοντά ανθρώπινα όντα στην περιπέτεια της μάθησης.

Νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να εκδιπλώσουμε έναν δικό μας προβληματισμό, στην ίδια συχνότητα και σε απόλυτη συμφωνία τόσο με τους συγγραφείς της Έκθεσης, όσο και με τους ερευνητές στους οποίους μόλις αναφερθήκαμε, εισάγοντας ορισμένα στοιχεία από την οπτική της διά βίου μάθησης, ειδικά σε σχέση με το κεφάλαιο της Έκθεσης που επιγράφεται «Ρήξεις και αναδυόμενοι μετασχηματισμοί». Αρχικά, θα εστιάσουμε στις εξελίξεις που καθιστούν αναποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό θεσμό ως προς την ανταπόκρισή του στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στη συνέχεια σε τρία μείζονα ζητήματα των ημερών μας απέναντι στα οποία ο εκπαιδευτικός θεσμός διακρίνεται από θεσμική ακαμψία, αλλά και από ανεπάρκεια ως προς το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα ζητήματα αυτά είναι η πρόκληση του ψηφιακού κόσμου, η απαξίωση της δημοκρατίας και η διαρκώς επιδεινούμενη διακύβευση της ειρήνης.

Έχουμε αναφέρει και σε άλλες εργασίες ότι ο προηγούμενος αιώνας, για την ακρίβεια η περίοδος από το 1860 έως περίπου το 1960, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «χρυσός αιώνας της εκπαίδευσης». Η εκπαίδευση καθίσταται, με την παρέμβαση του κράτους, προσβάσιμη από ολόένα και μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού. Αυτό συμβαίνει σε τρία κύματα, που αντιστοιχούν στη μαζικοποίηση των τριών βαθμίδων: Από το 1850 περίπου αυξάνεται η πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία σταδιακά καθίσταται προσβάσιμη σχεδόν από το σύνολο του πληθυσμού. Ακολουθεί από το 1930 η βαθμιαία μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έως το τέλος του προηγούμενου αιώνα η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή απαξίωση της εκπαίδευσης ως βασικού μηχανισμού για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας αλλά και για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα, καθώς οι θέσεις για μεσαία ή υψηλά μείγματα προσόντων παρέμειναν σχετικά σταθερές, ενώ οι κάτοχοι των πτυχίων διαρκώς αυξάνονταν και συνεχίζουν να αυξάνονται. Αυτό, κατά την άποψή μας, καθιστά αναγκαίο να προσανατολιστούμε προς την ανίχνευση των διαστάσεων ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος (paradigm) με όρους Thomas Kuhn, ενός παραδείγματος για την εκπαίδευση που θα βασίζεται στην έννοια της διά βίου μάθησης, στην έννοια του continuum των εκθέσεων Faure και Delors, το οποίο θα μπορεί να προδιαγράψει τις θεωρητικές προκείμενες και τις εφαρμοστικές προϋποθέσεις του νέου κοινωνικού συμβολαίου για την εκπαίδευση, το οποίο εισηγείται η παρούσα έκθεση. Εκτι-

μάμε ότι στο πλαίσιο του υφιστάμενου παραδείγματος, που θεωρεί την εκπαίδευση χωρικά και χρονικά πακτωμένη, που την αντιλαμβάνεται ως άχρονη κοινωνική κατασκευή η οποία δεν επηρεάζεται από τις κοινωνικές, τις οικονομικές, τις πολιτικές και τις τεχνολογικές μεταβολές, αυτό που, εντέλει, συμβαίνει είναι πως υπονομεύονται οι αναγκαίοι μετασχηματισμοί στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό θεσμό, με αποτέλεσμα να απαξιώνεται ως αναχρονιστική η δημόσια εκπαίδευση. Σημειώνουμε ότι σχετικές, αν και όχι τόσο ρητά διατυπωμένες αναφορές, εντοπίζονται και στην Έκθεση (βλ. ενδεικτικά σ. 108, 117, 128).

Τα τεχνολογικά μέσα, κυρίως φυσικά το διαδίκτυο, είχαν ως αποτέλεσμα τη διάχυση της πληροφορίας σε ολόένα και μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού. Αυτές οι δύο σημαντικές αλλαγές, δηλαδή η πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης και η πληρέστερη πληροφόρηση, συνοδεύτηκαν από μια μεγάλη διάψευση. Ενώ ζούμε σε μια μοναδική περίοδο στην ιστορία της ανθρωπότητας, την περίοδο κατά την οποία έχουμε στον πλανήτη τους περισσότερους εκπαιδευμένους και πληροφορημένους πολίτες από οποιαδήποτε άλλη περίοδο, ταυτόχρονα έχουμε την αποδυνάμωση των δημοκρατιών, κυρίως λόγω της ενίσχυσης λαϊκιστικών και αυταρχικών τρόπων διακυβέρνησης, σχεδόν σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Τρόπων ή μορφών διακυβέρνησης που βασίζονται στο ότι οι πολίτες πείθονται ότι υπάρχουν εύκολες λύσεις στα πολύπλοκα προβλήματα ή που δεν τους επιτρέπουν να συμμετάσχουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ο Baker αναφέρεται σε αυτό με τον όρο *the education-democracy paradox*, περιορίζοντάς το όμως στη μείωση της συμμετοχής στα κοινά σε μια εποχή διαρκούς ανόδου του μορφωτικού επιπέδου. Ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι, με βάση τις διαθέσιμες έρευνες, αναδεικνύονται άλλες μορφές συμμετοχής (ειδικά για τις νεότερες γενιές αναφέρεται σε μη παραδοσιακές μορφές, δηλαδή στη συμμετοχή στα κοινωνικά δίκτυα) και, επομένως, θεωρεί ότι η εξάπλωση, δηλαδή η μαζικοποίηση, της εκπαίδευσης λειτουργεί ως ένας ενισχυμένος μετα-διαλύτης (*intensified meta-solvent*) που σε συλλογικό επίπεδο μετασχηματίζει και αυτή καθαυτή την πολιτική (Baker, 2014, σ. 253). Ωστόσο, θα επιμείνουμε σε αυτό που μόλις αναφέραμε, δηλαδή πως πιθανώς έτσι να εξηγείται η αλλαγή στη συμμετοχή στα κοινά, αλλά εξακολουθεί να παραμένει δυσεξήγητη η άνοδος του λαϊκισμού και του αυταρχισμού, ενώ βρισκόμαστε στην εποχή με το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευμένων ανθρώπων στην ιστορία της ανθρωπότητας. Αυτή η συλλογιστική που αναπτύξαμε εντοπίζεται και στην Έκθεση (σ. 36), «οι πιο μορφωμένες χώρες και οι πιο μορφωμένοι άνθρωποι στον κόσμο είναι αυτοί που επιταχύνουν περισσότερο την κλιματική αλλαγή... ενώ περιμένουμε από την εκπαίδευση να ανοίγει δρόμους προς την ειρήνη, τη δικαιοσύνη και

τα ανθρώπινα δικαιώματα... Αν το να είσαι μορφωμένος σημαίνει να ζεις μη βιώσιμα, πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε τις αντιλήψεις μας για το τι πρέπει να κάνει η εκπαίδευση και το τι σημαίνει να είσαι μορφωμένος».

Ως προς τον ψηφιακό κόσμο, αυτόν τον κόσμο που, σύμφωνα με τον τίτλο του αντίστοιχου υποκεφαλαίου της Έκθεσης, «συνδέει και χωρίζει» (σ. 37), θεωρούμε ότι έχουν δημιουργηθεί συνθήκες τέλειαις καταϊγίδας για την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή των πολιτών και τους δημοκρατικούς θεσμούς. Στις πρώτες φάσεις ανάπτυξης των κοινωνικών δικτύων (social media) αποδεχθήκαμε την ισοδυναμία των απόψεων – και δεν αναφερόμαστε στην ελευθερία της έκφρασης αλλά στο γεγονός ότι η άποψη ενός τυχαίου χρήστη που ισχυρίζεται, λ.χ., πως η γη είναι επίπεδη θεωρήθηκε σταδιακά ισοδύναμη με την άποψη της επιστήμης, κάτι που, όσον αφορά το συγκεκριμένο παράδειγμα, παραπέμπει σε επιστροφή σε κοσμολογικά πρότυπα της Βαβυλώνας και της αρχαίας Αιγύπτου, τα οποία αμφισβητήθηκαν ήδη από τον 5ο αιώνα π.χ. στην αρχαία Ελλάδα με βάση παρατηρησιακά δεδομένα. Σταδιακά, ολοένα και περισσότερο, σχεδόν και η πιο παράλογη «άποψη» βρίσκει υποστηρικτές στον κόσμο του διαδικτύου και είναι νομιμοποιημένη στον δημόσιο διάλογο, τουλάχιστον για μια μεγάλη μερίδα ακολούθων. Όμως, σε ορισμένες από αυτές τις περιπτώσεις, πέραν της προεπιστημονικού τύπου γραφικότητας, προκύπτουν και επικίνδυνες παράπλευρες συνέπειες (όπως, για παράδειγμα, στην περίπτωση άρνησης των εμβολιασμών γενικά αλλά και ειδικά στην περίοδο της πανδημίας ή της άρνησης της κλιματικής κρίσης), που εξελίσσονται σε δυνητικές απειλές ακόμη και για την ανθρώπινη ζωή. Σημειώνουμε ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας του Media Lab του MIT (Vosoughi et al., 2018), οι ψευδείς ειδήσεις διαδίδονται με μεγαλύτερη ταχύτητα, σε μεγαλύτερο εύρος και σε μεγαλύτερη απόσταση από τις αληθείς, και αυτό αφορά πρωτίστως ειδήσεις που αφορούν την πολιτική και εν συνεχεία ειδήσεις για τρομοκρατία, φυσικές καταστροφές, επιστήμη, αστικούς μύθους και οικονομική πληροφορία.⁷

Σε μια δεύτερη φάση με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων διορθώσαμε προς τις φιλτραρισμένες φυσαλίδες (filter bubbles), λόγω του τρόπου λειτουργίας των αλγορίθμων, οι οποίοι διοχετεύουν την πληροφορία με βάση προηγούμενες προτιμήσεις των χρηστών και ως στόχο την προσέλκυση και την παραμονή τους εκεί όπου συναντώνται αυτές οι προτιμήσεις. Αυτές οι φυσαλίδες είναι ουσιαστικά υγειονομικές ζώνες μιας άποψης και λειτουργούν ως θάλαμοι αντήχησης (echo chambers),

7 Η έρευνα περιλάμβανε την ανάλυση 126.000 ιστοριών που είχαν αναρτηθεί στο Twitter από περίπου 3 εκατ. χρήστες και είχαν αναπαρχθεί περισσότερες από 4,5 εκατ. φορές κατά την περίοδο 2006-2017.

με αποτέλεσμα να καθίσταται μονόδρομος η μια άποψη και αυτοεκπληρούμενη προφητεία η αναζήτηση απάντησης, που δεν είναι άλλη από αυτή που έχει κατά νου ο χρήστης. Εντέλει δηλαδή λειτουργούν ως τόποι όπου η διαφορετικότητα –η όποια διαφορετικότητα– ή ο άλλος –ο όποιος άλλος– δεν έχουν θέση. Θέση έχει μόνον η κατισχύουσα στον συγκεκριμένο θάλαμο αντήχησης άποψη. Πρόκειται στην πράξη για περικλειστούς μικρόκοσμους επιβεβαίωσης της ορθότητας μιας άποψης, μέσα στους οποίους δεν έχει νόημα ο διάλογος αλλά ο «πόλεμος» με όποια άλλη άποψη τυχόν παρεισφρήσει. Έτσι, σταδιακά γίνεται παρελθόν ο συμβιβασμός, καταστατική αρχή των δημοκρατικών τρόπων διακυβέρνησης. Παρά το γεγονός ότι το ποίημα *Τείχη* του Κωνσταντίνου Καβάφη γράφτηκε για άλλους λόγους πριν από περίπου 130 χρόνια, θεωρούμε ότι αποτυπώνει και την κατάσταση του αυτοεγκλωβιζόμενου χρήστη των κοινωνικών δικτύων.

*Χωρίς περίσκεψιν, χωρίς λύπην, χωρίς αιδώ
μεγάλα κ' υψηλά τριγύρω μου έκτισαν τείχη.
Και κάθομαι και απελπίζομαι τώρα εδώ.
Άλλο δεν σκέπτομαι: τον νουν μου τρώγει αυτή η τύχη-
διότι πράγματα πολλά έξω να κάμω είχον.
Α όταν έκτιζαν τα τείχη πώς να μην προσέξω.
Αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κτιστών ή ήχον.
Ανεπαισθήτως μ' έκλεισαν από τον κόσμον έξω.*

Η τρίτη, και η πλέον πρόσφατη, φάση είναι η τεχνητή νοημοσύνη (AI). Το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης για το AI στην εκπαίδευση (περιτρέφεται στην αξιολόγηση, αφού έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε πως η εκπαίδευση ταυτίζεται με την αξιολόγηση, άρα σε αυτόν τον αγώνα που διαρκεί πάνω από πέντε αιώνες και που θυμίζει τη μάχη του ντόπιγγκ με το αντιντόπιγγκ, η έγνοια πολλών εκπαιδευομένων είναι να αντιγράψουν, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα κάθε εποχή τεχνολογικά μέσα, και των εκπαιδευτικών να τους αποτρέψουν. Εντούτοις, τώρα τα διακυβεύματα είναι σαφώς πολύ υψηλότερης τάξης. Κατά την άποψή μας, ο μεγαλύτερος κίνδυνος δεν είναι να αντι(γράψει) μια εργασία ο εκπαιδευόμενος, άλλωστε αυτό γίνεται εδώ και δεκάδες ή εκατοντάδες χρόνια σε όλον τον κόσμο, αλλά το γεγονός ότι σταδιακά οι εκπαιδευόμενοι (και γενικότερα οι πολίτες) εθίζονται να εκφέρουν ως δική τους άποψη την άποψη του μηχανήματος, πρόκειται δηλαδή για μια αδιαμεσολάβη μετατροπή της πληροφορίας σε άποψη από το υποκείμενο. Και ο δρόμος από το «έγκυρο» μηχανήμα έως τον «έγκυρο» διαμορφωτή κοινής γνώμης δεν είναι πολύ μακρύς. Πάντοτε σε τέτοιες περιπτώσεις αποκτά μεγαλύτερη αξία αυτό που έλεγε ο Freire για τον πολιτισμό των καταπιεζόμενων, ότι ο λόγος για τον οποίο οι πολλοί καταπιέζονται από τους λίγους είναι

επειδή οι καταπιεζόμενοι έχουν πλήρως αποδεχτεί και ενστερνιστεί την άποψη της κατωτερότητας του δικού τους πολιτισμού, ως εκ τούτου και των δικών τους απόψεων, έναντι εκείνων που εκπροσωπούν, πέρα από την καταπίεσή τους, και έναν «ανώτερο» πολιτισμό. Με το AI τα πράγματα από δύσκολα γίνονται επικίνδυνα όσον αφορά την αποδοχή της απάντησης του μηχανήματος σε ένα ερώτημα, η οποία εκλαμβάνεται πλέον σχεδόν αξιωματικά ως «αντικειμενική», ως «ανώτερη» και, ως εκ τούτου, ως αυτόματα αποδεκτή και μη επιδεχόμενη αμφισβήτηση. Αυτό είναι ένα σημείο στο οποίο μπορεί και πρέπει να παρέμβουν και οι δυνάμεις της εργασίας και ο κόσμος της εκπαίδευσης, γιατί διαφορετικά ένα πολύ ισχυρό εργαλείο και μια μεγάλη ανακάλυψη όπως αυτή λίγο απέχει από το να εξελιχθεί σε κουτί της Πανδώρας.

Προφανώς στα παραπάνω διλήμματα η απάντηση δεν είναι η επιστροφή σε προηγούμενες τεχνολογίες ή η τεχνητή ανάσχεση της ανάπτυξης αυτού του εργαλείου, αφού ιστορικά καμιά τεχνολογική καινοτομία ή δυνατότητα δεν περιορίστηκε. Προφανώς, επίσης, η απάντηση δεν είναι λιγότερη εκπαίδευση, λιγότερη πληροφόρηση ή εκπαίδευση και πληροφόρηση για λιγότερους. Οι απαντήσεις σε αυτά τα διλήμματα δεν βρίσκονται στο μέλλον αλλά στο παρελθόν, βρίσκονται στις μεγάλες παραδόσεις της κριτικής και χειραφετικής εκπαίδευσης ή, όπως μας έλεγε ο Dewey πριν από 110 χρόνια, σε μια εκπαίδευση που «πρέπει να παρέχει στα άτομα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, αλλά και τις νοητικές συνήθειες που διασφαλίζουν τις κοινωνικές αλλαγές χωρίς να εισάγουν σύγχυση» (Dewey, 1916, σ. 52) ή, με όρους μετασχηματίζουσας μάθησης του θεωρητικού της εκπαίδευσης ενήλικων Jack Mezirow, «τι είδους μαθησιακή εμπειρία έχουν οι άνθρωποι όταν μαθαίνουν τη δημοκρατία» και όταν επεξεργάζονται τις παραδοχές τους για τον κόσμο ώστε να καταστούν λειτουργικές (Marsick & Finger, 1994, σ. 46). Τόσο ο Dewey όσο και ο Mezirow ήταν επιφυλακτικοί όσον αφορά την επάρκεια του τυπικού περιβλήματος της δημοκρατίας, δηλαδή των θεσμικών χαρακτηριστικών της, όπως είναι το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι, τα οποία θεωρούν αναγκαίες αλλά όχι ικανές συνθήκες της δημοκρατίας. Η επίτευξη της δημοκρατικής κοινωνίας προκύπτει από τη συμμετοχή των πολιτών με όρους ιστιμίας, αλλά και από το επίπεδο μόρφωσης των πολιτών, όπως και τον βαθμό επίγνωσης των επιλογών τους (Raikou & Karalis, 2020).

Αυτή είναι και η κατεύθυνση της Έκθεσης, η απάντηση σε αυτό που ονομάζει «ιμπεριαλισμό των πλατφορμών» δεν μπορεί να είναι μια «απλοϊκή συμπεριληπτική ψηφιοποίηση» (σ. 82), δηλαδή δεν αρκεί η πρόσβαση όλων στην πληροφορία και το διαδίκτυο. Δεν αρκούν, επίσης, «οι λειτουργ-

γικές δεξιότητες και η τεχνική εμπειρογνώμοσύνη», αλλά είναι ανάγκη η ψηφιακή εκπαίδευση να περιλαμβάνει τον «κριτικό ψηφιακό γραμματισμό», δηλαδή ένα «σύνολο κατανοήσεων και προδιαθέσεων προς την πολιτική διάσταση της ψηφιακής κοινωνίας και της ψηφιακής οικονομίας», όπου οι εκπαιδευόμενοι θα αναγνωρίζουν «τα κίνητρα των φορέων στους ψηφιακούς χώρους και θα κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους αυτοί, ως άτομα ή ως μέλη ομάδων, αποτελούν μέρος μεγαλύτερων ψηφιακών οικοσυστημάτων» (σ. 82). Πρόκειται για έναν συμπεριληπτικό ορισμό, που στοιχίζεται με τις μείζονες παραδόσεις της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού (βλ. Κόκκος, 2009· Γιώτη, 2025). Αυτός ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης μπορεί επίσης να συμβάλει στην αναχαίτιση της διάδοσης των ψευδών ειδήσεων (fake news) ή, καλύτερα, είναι ο μόνος αποτελεσματικός και διαθέσιμος τρόπος για να περιοριστεί η διάδοση των ψευδών ειδήσεων.

Το τρίτο ζήτημα που θα εξετάσουμε είναι η διαρκώς αυξανόμενη επιδείνωση στον τομέα των τοπικών και των περιφερειακών συγκρούσεων, η επισφαλής παγκόσμια τάξη, όπως αναφέρεται στην Έκθεση, και η διακινδύνευση της ειρήνης στον πλανήτη, ένα ζήτημα επίκαιρο και σήμερα, αλλά δυστυχώς και πάντα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI, 2024), οι αμυντικές δαπάνες σε παγκόσμια κλίμακα έχουν διογκωθεί υπέρμετρα. Τα στοιχεία δείχνουν ότι από το 1961 έως το 2024 έχουμε αύξηση περίπου 250% (σε σταθερές τιμές 2023). Μόνο μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, για περίπου μία δεκαετία (1991-2001), παρατηρείται ύφεση των αμυντικών δαπανών, ωστόσο αμέσως μετά έχουμε και πάλι κλιμάκωση και μάλιστα σε ακόμη μεγαλύτερα επίπεδα σε σχέση με τον Ψυχρό Πόλεμο. Ο αριθμός των νεκρών στις αποκαλούμενες state-based συγκρούσεις, δηλαδή στις συγκρούσεις όπου τουλάχιστον το ένα από τα δύο εμπόλεμα μέρη είναι αναγνωρισμένο κράτος (μόνο το 2023 είχαμε 59 τέτοιες συγκρούσεις παγκόσμια), έχει αυξηθεί δραματικά μετά το 2010 και πλησιάζει ή ξεπερνά τα επίπεδα της δεκαετίας του 1960 (Peace Research Institute Oslo – PRIO, 2024). Οι νεκροί από τους πολέμους κατά την περίοδο 2021-2023 αγγίζουν τον αριθμό των 600.000, όμως από το 1980 και εντεύθεν έχουμε μια πολύ σημαντική, «ποιοτικού» τύπου, εξέλιξη, την αλλαγή στην «ηθική» του πολέμου, καθώς περισσότερο από το 90% των θυμάτων είναι άμαχος πληθυσμός, μεταξύ των οποίων και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών, για τα οποία θα πρέπει να αναφέρουμε πως εκτός όλων των άλλων δικαιωμάτων τους που καταρρακώνονται, παραβιάζεται και ένα ακόμη θεμελιακό τους δικαίωμα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της UNICEF (2023) από το 2005 έως το 2023 περίπου 120.000 παιδιά δολοφονήθηκαν ή έμει-

ναν ανάπνρα σε πολεμικές συγκρούσεις, περίπου 105.000 παιδιά στρατολογήθηκαν από ένοπλες ομάδες, ενώ καταγράφηκαν 16.000 επιθέσεις σε σχολεία και νοσοκομεία και περισσότερα από 22.000 περιστατικά άρνησης παροχής ανθρωπιστικής βοήθειας ή παρεμπόδισής της. Και όλα αυτά, είναι ανάγκη να το επαναλάβουμε, στην εποχή με τους περισσότερους μορφωμένους ανθρώπους στον πλανήτη. Η θεματική των ανθρωπινων δικαιωμάτων, η έμφαση στα δικαιώματα του παιδιού, η παιδαγωγική της ειρήνης και της αποτροπής και ανάσχεσης των πολεμικού τύπου συγκρούσεων, δεν μπορούν πλέον να μένουν έξω από τις σχολικές αίθουσες γιατί, όπως προκύπτει από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, οι συγκρούσεις, *απολύτως κυριολεκτικά*, μπαίνουν πλέον *μέσα* στις σχολικές αίθουσες, σε πολλά σημεία του πλανήτη, ενώ όπως αναφέρεται και στην Έκθεση, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων και των ακούσιων μεταναστών υποχρηματοδοτούνται (σ. 150). Όπως άλλωστε διατυπώνεται στην Έκθεση (σ. ii), «εφόσον οι πόλεμοι ξεκινούν από το μυαλό των ανδρών και των γυναικών, εκεί είναι όπου πρέπει να υψώσουμε τα προύργια ειρήνης».

Τα ζητήματα που εξετάσαμε, δηλαδή οι εξελίξεις στον ψηφιακό κόσμο, η άνοδος του λαϊκισμού και του αυταρχισμού, η διαρκής υπονόμευση της ειρήνης και η συνεχής αύξηση των πολεμικών συγκρούσεων, όπως και το ζήτημα της περιβαλλοντικής επιβάρυνσης και της κλιματικής κρίσης συμβαίνουν παράλληλα με την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου και τη διαρκή διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση οδηγώντας σε μια τραγική διάψευση, που, αν παραμείνει ως έχει, κινδυνεύουμε να καταστήσει περιττή τη μαζική εκπαίδευση. Όμως, όπως προσδιορίζεται την Έκθεση για την περίπτωση της κλιματικής κρίσης, «οι άνθρωποι είναι υπεύθυνοι γι' αυτό – αλλά όχι όλοι οι άνθρωποι εξίσου... οι προνομιούχες ομάδες και οι πλουσιότερες περιοχές του πλανήτη» (σ. 34). Βεβαίως, γνωρίζουμε ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης δεν αλλάζει από μόνος του τον κόσμο, όμως η μεγάλη ελπίδα ήταν και ελπίζουμε να εξακολουθήσει να είναι ότι διαμορφώνει νοοτροπίες και αντιλήψεις ώστε οι άνθρωποι να τον αλλάξουν.

Ανιχνεύοντας τις διαστάσεις του νέου κοινωνικού συμβολαίου

Είναι λοιπόν αναγκαίο να μεταβούμε προς μια νέα οπτική και θέαση της εκπαίδευσης, προς ένα νέο επιστημονικό παράδειγμα, αυτό της διάβιου μάθησης, το οποίο έχουμε αναλύσει σε προηγούμενες εργασίες (Καραλής, 2022β). Σε ένα παράδειγμα που αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τη μάθηση και την εκπαίδευση ως ένα συνεχές, όπως το πρότειναν οι εμπειρογνώμονες της επιτροπής Faure, ενσωματώνοντας σε αυτό το συνεχές όλες τις μορφές μάθησης και εκπαίδευσης, δηλαδή τις τυπικές, τις μη τυπικές και τις άτυπες. Σε μια τέτοια ερμηνευτική οπτική διαδραματίζουν πολύ μεγάλο ρόλο οι μη τυπικές αλλά κυρίως οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης (λ.χ. διαδίκτυο, συμμετοχή σε συλλογικόκτητες), που μπορεί είτε να ακυρώσουν είτε να διαστρέψουν είτε να αναβαθμίσουν το περιεχόμενο της τυπικής εκπαίδευσης και του σχολείου στη γενικότερη μορφή του. Μόνο αν η μάθηση και η εκπαίδευση θεωρηθούν ως συνεχές, είναι εφικτό να διατυπωθούν προτάσεις ανάσχεσης και αναστροφής των αρνητικών εξελίξεων που αναλύσαμε. Θεωρώντας τις τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης ως continuum, μπορούμε να προσανατολίσουμε με τέτοιον τρόπο τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης ώστε να λειτουργούν, όταν κρίνεται απαραίτητο, ανασχετικά και αντισταθμιστικά στις μη επιθυμητές επιδράσεις των άτυπων μορφών (όπως η επίδραση των προβληματικών όψεων των κοινωνικών δικτύων στις οποίες αναφερθήκαμε). Είναι αναγκαίο οι τυπικές μορφές εκπαίδευσης να αποκτήσουν πλέον αναλυτικά προγράμματα που να διακρίνονται από τα κατάλληλα ανατακλαστικά, ώστε να εξοπλίζουν τους εκπαιδευόμενους με εκείνες τις δεξιότητες ζωής που είναι συμβατές με τις κοινωνίες στις οποίες θα ζήσουν. Από αυτή την άποψη το γεγονός ότι το νέο κοινωνικό συμβόλαιο βασίζεται στην έννοια του συνεχούς της επιτροπής Faure δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική θεώρηση των εξελίξεων στην εκπαίδευση.

Αφού όμως, όπως έχουμε αναφέρει, η λύση είναι η περισσότερη εκπαίδευση, τότε η μαζική εκπαίδευση είναι ανάγκη να είναι ταυτόχρονα και ποιοτική εκπαίδευση. Με την «ποιότητα», ωστόσο, να ορίζεται με βάση τις αρχές, τους σκοπούς και τα ιστορικά κεκτημένα της δημοκρατικής και της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, με στόχο να περιορισθεί δραστικά η απόσταση ανάμεσα σε μια χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση

που προσφέρεται σε όλους και σε μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση που μπορούν να αποκτήσουν λίγοι, με άλλους όρους να περιοριστεί η ποιοτική απόσταση ανάμεσα σε μια εκπαίδευση που προσφέρεται και μια εκπαίδευση που αγοράζεται, δηλαδή ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση, όμως, που δεν θα περιορίζεται στη σχολική εκπαίδευση, αλλά θα αφορά το σύνολο των πολιτών με όρους της διά βίου εκπαίδευσης, δηλαδή ένα χωροχρονικό continuum εκπαίδευσης. Αυτό αναφέρεται και στην Έκθεση με ιδιαίτερη έμφαση ήδη από την Εισαγωγή της, καθώς μια από τις ενόψεις της τιτλοδοτείται «Διασφαλίζοντας το δικαίωμα σε ποιοτική εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής», όπου συγκεκριμένα προσδιορίζεται ότι «το δικαίωμα στην εκπαίδευση πρέπει διευρυνθεί ώστε να συμπεριλάβει το δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ενώ στο παρελθόν θεωρούνταν ότι αφορούσε τα παιδιά και τους νέους, στο μέλλον θα πρέπει να διασφαλίζει την εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες και σε όλους τους τομείς της ζωής. Με βάση αυτή την ευρύτερη προοπτική, το δικαίωμα στην εκπαίδευση... συνδέεται, επίσης, στενά με το δικαίωμα πρόσβασης και συμβολής στην κοινή μας γνώση, στους κοινούς και διευρυνόμενους πόρους πληροφοριών, γνώσης και σοφίας της ανθρωπότητας» (σ. 13). Επομένως, ισχυριζόμαστε ότι σήμερα, περισσότερο από ποτέ, έχουμε ανάγκη την *ποιοτική εκπαίδευση για όλους*, κάτι που είναι δύσκολο εγχείρημα, αλλά ταυτόχρονα είναι το μόνο που διασφαλίζει το κοινό μας μέλλον. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, έχουμε ανάγκη όχι πλέον για μαζική εκπαίδευση, αλλά για ποιοτική εκπαίδευση ή, για να το διατυπώσουμε πληρέστερα, για μια ποιοτική μαζική εκπαίδευση. Μια ποιότητα, όμως, που ορίζεται με βάση τους σκοπούς της εκπαίδευσης και συνδέεται με την ανθρωπιστική της παράδοση. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς και βασικό πεδίο έρευνας και προτάσεων πολιτικής στον δημόσιο διάλογο από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ για περισσότερα από δεκαπέντε χρόνια, ακριβώς για να επανεποικιστεί ο όρος της ποιότητας και να ανακτηθεί από τον κόσμο της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και οι όροι που σχετίζονται με την ποιότητα συναντώνται περισσότερες από πενήντα φορές στην Έκθεση.

Η ανανέωση της εκπαίδευσης περιλαμβάνει και τον επανασχεδιασμό των παιδαγωγικών προσεγγίσεων προκειμένου οι αίθουσες εκπαίδευσης όλων των τύπων και των βαθμίδων εκπαίδευσης να φιλοξενούν κοινότητες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων που θα δημιουργούν και θα αναζητούν τη γνώση, κοινότητες στις οποίες βασική αρχή θα είναι ο σεβασμός της αξιοπρέπειας των ανθρώπων, που

δεν είναι τίποτε άλλο από το «να τους διδάσκουμε να σκέφτονται από μόνοι τους και όχι τι ή πώς να σκέφτονται (σ. 56). Ο βασικός πυλώνας κατά την Έκθεση είναι οι *παιδαγωγικές της συνεργασίας και της αλληλεγγύης* (θα προσθέταμε και η παιδαγωγική της ειρήνης) – θεωρούμε ότι η χρήση του πληθυντικού αριθμού στο σημείο αυτό είναι απολύτως εμπρόθετη, ώστε να περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στα τυπικά, μη τυπικά, αλλά και στα άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ακριβώς γιατί κάθε τέτοια προσέγγιση προτείνεται να είναι «συνεργατική, διεπιστημονική και προβληματίζουσα, που εκτιμά και υποστηρίζει την ποικιλομορφία, που καλεί τους εκπαιδευόμενους να απομάθουν τις προκαταλήψεις και τους διαχωρισμούς, που επουλώνει τις πληγές της αδικίας και που χρησιμοποιεί την ουσιαστική αξιολόγηση προς παιδαγωγικό όφελος» (σ. 56), ενώ «η μέτρηση και η αξιολόγηση είναι σημαντικές για την κατανόηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, αλλά οι δείκτες πρέπει να είναι κατάλληλοι, ουσιαστικοί και προσεκτικά μελετημένοι» (σ. 63). Είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ένα ακόμη παράδοξο των σημερινών εκπαιδευτικών συστημάτων, δηλαδή ότι, ενώ απαιτούμε από την εκπαίδευση να έχει ως αποτέλεσμα, πέραν των τυπικών προσόντων, και υψηλής τάξης δεξιότητες (λ.χ. ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, συνεργατικότητα), η διδασκαλία και η αξιολόγηση εστιάζουν σε στρατηγικές και δεξιότητες χαμηλής τάξης (λ.χ. απομνημόνευση, αναπαραγωγή έτοιμων λύσεων). Είναι εμφανής σε αυτό το σημείο μια ετερογονία μέσων και στόχων, και δεν αναφερόμαστε σε αντινομία, δηλαδή σε διλήμματα ηθικής συνέπειας, στο αν τα μέσα είναι συμβατά με τις αξίες των στόχων, αλλά σε ζητήματα αποτελεσματικότητας, δηλαδή στη διάσταση ανάμεσα στη στοχοθεσία, τη διαδικασία και τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην Έκθεση και για την πρόοδο των νευροεπιστημών τα τελευταία χρόνια, η οποία οφείλεται σε ένα μεγάλο βαθμό στις εξελίξεις στον τομέα των απεικονιστικών εργαστηριακών συσκευών. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, «τα νέα μέσα της νευροεπιστήμης επιτρέπουν ήδη στους ερευνητές να εξετάζουν άμεσα τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, σε αντίθεση με την εξαγωγή συμπερασμάτων από τη συμπεριφορά... μια δημοφιλής ερευνητική δραστηριότητα σήμερα είναι ο εντοπισμός των περιοχών του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται επιλεκτικά κατά τη διάρκεια διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων... μέχρι στιγμής αυτό αποκαλύπτει πολύ λίγα για τον τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας...» (σ. 41). Αυτό που επισημαίνει η Έκθεση, μέσα από διαπιστώσεις όπως αυτή που παραθέσαμε, είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει τα πράγματι πολύ-

τιμα ευρήματα των νευροεπιστημών να μετατραπούν μηχανιστικά σε «οδηγούς» για τη μάθηση. Αν μπορούσαμε να κάνουμε μια μεταφορά από τον κόσμο των υπολογιστών, θα λέγαμε ότι ο εγκέφαλος είναι το hardware (το υλικό) και οι διεργασίες της μάθησης είναι το software (λογισμικό). Μάλιστα, τουλάχιστον μέχρι στιγμής, δεν γνωρίζουμε τον «κώδικα» αυτού του λογισμικού, το οποίο ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να προσεγγίζεται με επιστημονική ταπεινοφροσύνη (epistemic modesty, πρβλ. και Christensen, 2013, σ. 77· Τσέκερης, 2007, σ. 69), κατά μείζονα λόγο όταν είναι υπαρκτό το ενδεχόμενο να μην τον κατανοήσουμε ποτέ: «... παραμένω πεπεισμένος ότι η μάθηση είναι εγγενής στην ανθρώπινη ύπαρξη και ότι δεν θα κατανοήσουμε ποτέ πλήρως αυτή τη διεργασία, μέχρι να κατανοήσουμε την ίδια τη ζωή...» (Jarvis, 2012, σ. xxiv).

Οι παραπάνω αναγκαίοι μετασχηματισμοί σε σχέση με τα πεδία που αναφέρθηκαν (πληροφόρηση/επικοινωνία, δημοκρατία, ειρήνη), όπως και κάθε άλλος αναγκαίος μετασχηματισμός στην εκπαίδευση, δεν είναι θέμα μόνο της τυπικής εκπαίδευσης, είναι θέμα και της εκπαίδευσης ενήλικων, δηλαδή με άλλους όρους είναι θέμα διά βίου μάθησης και διά βίου εκπαίδευσης. Συνηθίζεται στον δημόσιο λόγο στην Ελλάδα η όποια αναφορά σε θέματα αλλαγής νοοτροπιών να κλείνει με την μόνιμη επωδό «είναι θέμα παιδείας» – και πράγματι έτσι είναι. Όμως, ο όρος *παιδεία* χρησιμοποιείται όχι με την έννοια της τυπικής και της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά με την έννοια του *συνολικού μορφωτικού δυναμικού που έχει ένας άνθρωπος σε κάποια χρονική στιγμή του βίου του*. Επομένως, η έκφραση «είναι θέμα παιδείας», σημαίνει είναι θέμα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης, δηλαδή, εντέλει, *είναι θέμα διά βίου μάθησης*. Ένας από τους λόγους, ίσως ο σημαντικότερος, για τον οποίο αποτυγχάνουν οι προσπάθειες για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση είναι ότι βασίζονται στην άποψη ότι μια σημειακή αλλαγή με σειριακό χαρακτήρα αρκεί για να μεταρρυθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Συνθήως αυτή η αλλαγή ξεκινά από ένα σημείο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, στις περισσότερες των περιπτώσεων από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης και σχεδιάζεται να εξελιχθεί σειριακά έως τις τελευταίες. Αυτό είναι η ασφαλέστερη συνταγή αποτυχίας, γιατί θεωρεί την εκπαίδευση ως ένα απομονωμένο σύστημα και τους μαθητές εκτεθειμένους μόνο στις εμπειρίες του σχολείου, αγνοώντας τις νοοτροπίες των εκπαιδευτικών που θα υλοποιήσουν τις μεταρρυθμίσεις, των γονέων που θα τις υποστηρίξουν και της κοινωνίας που θα τις υποδεχθεί. Αυτό που χρειάζεται οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής συλλογικών νοοτροπιών είναι μια παρέμβαση *διά βίου εκπαίδευσης*, δηλαδή μια παρέμβαση που

δεν περιορίζεται στην τυπική εκπαίδευση, αλλά που συγχρονικά περιλαμβάνει όλες τις ηλικίες και μορφές εκπαίδευσης πέρα από αυτήν.

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια απολύτως διακριτή επιστημονική περιοχή, κάτι που τονίζεται και στην Έκθεση (σ. 117), αλλά και ένα σαφώς περιγεγραμμένο πεδίο δραστηριοτήτων, το οποίο η UNESCO όχι απλώς περιλαμβάνει στις εκθέσεις της ήδη από την εποχή του Fundamental Education, αλλά που συστηματικά το προωθεί καθώς είναι ένας από τους βασικούς λόγους ανάπτυξης αυτού του τομέα της εκπαίδευσης από το 1950 με εντεύθεν. Στην Έκθεση η εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της χειραφετικής παράδοσης, την οποία, όπως αναφέραμε, έχουν προωθήσει πολλοί και σημαντικοί θεωρητικοί του πεδίου, η UNESCO με τις εκθέσεις της, αλλά και η διαρκής αλληλεπίδραση του πεδίου αυτού με μεγάλα κοινωνικά αλλά και μορφωτικά κινήματα. Ειδικά στην Ελλάδα, δεν μπορούμε παρά να αναφέρουμε τη θεμελιώδη συνεισφορά της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά τη δεκαετία του 1980, που όχι απλώς έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά υπήρξε και μια από τις λίγες απόπειρες διεθνώς να δομηθεί σχεδόν *ex nihilo* το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της χειραφετικής και απελευθερωτικής παράδοσης (Καραλής, 2002). Όπως, όμως, αναφέρεται στην Έκθεση, αυτή η παράδοση της χειραφετικής προσέγγισης έχει περιοριστεί από την υπερβολική έμφαση και την εστίαση στην επαγγελματική εκπαίδευση (σ. 126), με αποτέλεσμα σε αρκετούς τομείς η εκπαίδευση των ενηλίκων να είναι πρόσκαιρη και προσαρμοστική και όχι μετασχηματιστική. Σε συνηγορία μάλλον με ότι αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο για τον ρόλο της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην Έκθεση τονίζεται ότι «η εκπαίδευση και η μάθηση ενηλίκων... βοηθούν τους ενήλικους να κατανοήσουν και να ασκήσουν κριτική στην αλλαγή των παραδειγμάτων και των σχέσεων εξουσίας και να κάνουν βήματα προς τη διαμόρφωση ενός δίκαιου και βιώσιμου κόσμου», καθώς «η ευθύνη για το μέλλον δεν μπορεί να μεταβιβαστεί απλώς στις επόμενες γενιές. Απαιτείται μια κοινή ηθική διαγενεακής αλληλεγγύης» (σ. 127). Αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αναγκαίο να διατυπωθεί σαφέστερα η ανάγκη για αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα ποσοστά αυτά εμφανίζουν μια αξιοσημείωτη διακύμανση με σαφέστερες ανισοτικές τάσεις ως προς τις χώρες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την εργασιακή κατάσταση, αλλά και, κυρίως, το μορφωτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Από όλες τις έως σήμερα διαθέσιμες έρευνες γνωρίζουμε ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των πολιτών τόσο περισσότερο αυτοί τείνουν

να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση ενηλίκων να λειτουργεί ως ενισχυτής των ήδη εγκατεστημένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δηλαδή εντέλει των υφισταμένων κοινωνικών ανισοτήτων (βλ. ενδεικτικά Karalis, 2017· Καραλής, 2021). Η ανάγκη, αφενός, για εξισορροπητικές και αντισταθμιστικές πολιτικές και, αφετέρου, για αύξηση των ρυθμών συμμετοχής σίγουρα συνιστά άμεση προτεραιότητα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πιο δίκαιων πολιτικών διά βίου μάθησης αλλά και για την ενίσχυση του δημόσιου χαρακτήρα αυτών των πολιτικών. Άλλωστε, όπως έχουμε και αλλού αναφέρει (Karalis, 2009, σ. 70), δύο είναι ο βασικοί δείκτες για την αποτύπωση της επιτυχίας των πολιτικών διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Ο πρώτος, που θα μπορούσε να ονομαστεί *προγνωστικός*, είναι η πρόσβαση των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση, και μάλιστα στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με τις διαθέσιμες έρευνες η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση είναι το καλύτερο μέσο για να αναπτυχθεί ο διά βίου μαθητής (lifelong learner). Ο δεύτερος, που θα μπορούσε να ονομαστεί *επιτελεστικός* είναι τα ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφού αυτά συνιστούν τον καλύτερο τρόπο για να δούμε αν οι πολιτικές διά βίου μάθησης έχουν επιτύχει. Μάλιστα, ο βαθμός της ανοικτής πρόσβασης σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο προσφορότερος δείκτης αποτύπωσης του δημόσιου χαρακτήρα των πολιτικών διά βίου μάθησης.

Αναφερθήκαμε, στην Εισαγωγή της παρούσας εργασίας στον ρόλο του σχολείου, ο οποίος κατά τους συγγραφείς της Έκθεσης είναι αναγκαίος, τόσο που «αν δεν υπήρχε το σχολείο, θα έπρεπε να το εφεύρουμε» (σ. 105). Όμως, ταυτόχρονα τονίζεται ότι τα σχολεία, ακριβώς για ανανεωθούν και να μετασχηματιστούν, πρέπει να έρθουν σε ρήξη με τα «άκαμπα, οργανωτικά μοντέλα που έχουν χαρακτηρίσει ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας τους τους τελευταίους δύο αιώνες» (σ. 108). Αυτό δεν αφορά μόνο τα οργανωτικά μοντέλα αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα, στα οποία αφιερώνεται ιδιαίτερη ενότητα. Στην ενότητα αυτή τονίζεται η ανάγκη για διασύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων με βαθύτατα πολιτικά προτάγματα, όπως, για παράδειγμα, ότι τα οικονομικά μοντέλα που βασίζονται στη διαρκή κατανάλωση και μεγέθυνση δεν είναι βιώσιμα. Στη θέση τους προτείνεται να προβληθούν εκείνα τα περιεχόμενα εκπαίδευσης που ανιχνεύουν τη λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην κοινωνική ευημερία και στην οικολογική βιωσιμότητα (σ. 75), γιατί η φύσκα της ανάπτυξης κινδυνεύει να σκάσει όχι πλέον μόνο με οικονομικούς όρους αλλά με όρους υπαρξιακούς για το ανθρώπινο είδος. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημασία της τέχνης στην

εκπαίδευση, και μάλιστα καθ' όλη τη διάρκεια του βίου, αλλά και να αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους ως ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα, δηλαδή να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες του σώματος σε όλα τα στάδια της ζωής, διαρρηγνύοντας με τον τρόπο αυτό την καρτεσιανού τύπου διχοτόμηση, που έχει καθορίσει σε μεγάλο βαθμό και τα εκπαιδευτικά συστήματα έως τώρα – δηλαδή την υποεκτίμηση της σωματικής έκφρασης στην εκπαίδευση. Αυτή η θέση που διατυπώνεται στην Έκθεση (σ. 77) θεωρούμε ότι πρέπει να προεκταθεί και σε μια άλλη διχοτόμηση που εμφιλοχωρεί τόσο στις αναλύσεις όσο και στους σχεδιασμούς όλων των τύπων και των βαθμίδων εκπαίδευσης. Αναφερόμαστε στη διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης για το επάγγελμα και της εκπαίδευσης για τις υπόλοιπες διαστάσεις του βίου, με τη δεύτερη πολλές φορές να αποκαλείται και εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη. Πρόκειται για μια διχοτόμηση που έχει ίσως νόημα για ορισμένες τεχνικού τύπου αναλύσεις και διευθετήσεις (λ.χ., κατανομή πόρων ή απαραίτητα προσόντα εκπαιδευτικών για καθένα από τα δύο πεδία), και για τον λόγο αυτό χρησιμοποιείται ευρέως στην επιστημονική κοινότητα. Όμως, το γεγονός αυτό δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει σε παρανοήσεις και σε εσφαλμένες εκτιμήσεις που δεν αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο ως όλον και ως ενιαία προσωπικότητα. Αυτό στα κείμενα της UNESCO το γνωρίζουμε ήδη από την εποχή της έκθεσης Faure, όπου ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως όλον, και μάλιστα μη δυνάμενο να διαχωριστεί σε εργαζόμενο και σε μια άλλη προσωπικότητα. Στην ίδια έκθεση, δηλαδή της επιτροπής Faure, αντιλαμβανόμαστε ότι ο όρος *προσωπική ανάπτυξη* αναφέρεται και στην ανάπτυξη στον τομέα της εργασίας. Άλλωστε, είναι μάλλον προφανές ότι οι μαθησιακές εμπειρίες και τα εξ αυτών αποκτώμενα πάσης φύσεως προσόντα δεν είναι στεγανοποιημένα σε αμιγώς επαγγελματικά και αμιγώς προσωπικά (ή όπως αλλιώς θα μπορούσαν να ονομαστούν). Πέρα από αυτό, και ανεξάρτητα πάλι από την ενδεχόμενη χρηστική διάσταση που μπορεί να έχει ο όρος, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι η ανθρωπιστική εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με κάποιες θεματικές, αλλά είναι αναγκαίο να οριστεί ως εκείνη η εκπαίδευση που υπηρετεί και προάγει την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόσταση του εκπαιδευόμενου, ανεξάρτητα από την κατά περίπτωση ιδιότητά του (εργαζόμενος, πολίτης, γονέας κ.ο.κ).

Ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο της Έκθεσης είναι αυτό που αφορά το έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο ήδη από τον τίτλο προσδιορίζεται ως μετασχηματιστικό. Αρχικά επισημαίνεται ο πολύτιμος ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου της ανθρωπότητας και στην καθιέρωση της μαζικής εκπαίδευσης ως δημόσιου

αγαθού. Επίσης, γίνεται αναφορά στις διαχρονικές προσπάθειες που καταβάλλονται σε διάφορα σημεία του πλανήτη να μοντελοποιηθεί και να τυποποιηθεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, αυτή η τυποποίηση συνήθως δεν λαμβάνει υπόψη την ιδιομορφία του συγκεκριμένου επαγγέλματος, που προϋποθέτει αναβαθμισμένη αυτονομία κατά την άσκησή του. Σύμφωνα με τις προτάσεις που διατυπώνονται στην Έκθεση, η διδασκαλία πρέπει να αναμορφωθεί και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να μετασχηματιστεί σε συνεργατικό, ενώ η έρευνα και ο κριτικός στοχασμός είναι αναγκαίο να αποτελέσουν πεδία αυτής ακριβώς της συνεργασίας. Θα συμπληρώναμε κάτι που πρέπει συνεχώς να έχουμε κατά νου· πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα επάγγελμα *αλλοκεντρικό*, υπό την έννοια ότι, κατά την άσκησή του, ο άλλος, δηλαδή ο εκπαιδευόμενος, είναι το επίκεντρο της πρακτικής και του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποκαλείται στην Έκθεση (σ. 95) «ταξίδι ανάπτυξης», για τις επιμέρους φάσεις του οποίου (αρχική εκπαίδευση, πρόσληψη, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη) παρατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις. Ωστόσο, στην Έκθεση επισημαίνεται ότι αυτό το ταξίδι υπονομεύεται ήδη από την εκκίνησή του, καθώς, ενώ από όλες τις πλευρές της δημόσιας σφαίρας αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «ο πιο σημαντικός καθοριστικός παράγοντας... παραμένουν υποαναγνωρισμένοι, υποτιμημένοι, κακοπληρωμένοι και ανεπαρκώς υποστηριζόμενοι», προβλήματα τα οποία για να επιλυθούν απαιτούν «δημόσια επένδυση και δημόσια βούληση» (σ. 98). Δεν αρκεί οι παρεμβάσεις να περιοριστούν στην απαραίτητη αύξηση των απολαβών, αλλά είναι αναγκαίο «να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών... μέσω της μείωσης του μεγέθους των τάξεων, της βελτίωσης της ασφάλειας του σχολείου, της ενίσχυσης της επαγγελματικής αναγνώρισης και αξιοπιστίας, της αύξησης της θεσμικής υποστήριξης και της καλλιέργειας μιας κουλτούρας συνεργασίας» (σ. 99). Με δεδομένο, όμως, ότι προτάσεις όπως οι παραπάνω συνήθως συναντούν τη απλώς τη συγκατάβαση των αρμόδιων αρχών σχεδόν σε όλες τις χώρες του κόσμου, θεωρούμε ότι αυτό που μπορεί πραγματικά να αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών είναι η σταδιακή μετατροπή, με πρωτοβουλίες μέσα από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα, του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε αυτορρυθμιζόμενο επάγγελμα και η μετατροπή των συνεργατικών κοινοτήτων των εκπαιδευτικών, που προτείνονται στην Έκθεση, σε κοινότητες πρακτικής (communities of practice), όπως αυτές έχουν προταθεί από τους Lave και Wenger (1991). Αυτές οι κοινότητες πρακτικής έχουν συγκεκριμένες διαδικασίες εισόδου και εξόδου από το επάγγελμα, κώδικες δεοντολογίας,

εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης, αλλά, κυρίως, έχουν ενσωματωμένη στο μοντέλο λειτουργίας τους την επιμόρφωση. Μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί η αυτονόμηση και η αυτορρύθμιση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία της πανδημίας μας έδειξε πως άλλα επαγγέλματα των οποίων το μοντέλο επαγγελματικής τους οργάνωσης βασίζεται στις κοινότητες πρακτικής, όπως τα επαγγέλματα υγείας, είχαν έναν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης της πανδημικής κρίσης, σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από την κεντρική διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο ήταν σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένοι από τις κατά τόπους αρμόδιες αρχές, ενώ οι συνεργατικές κοινότητες που εξ ανάγκης δημιουργήθηκαν έπαψαν να λειτουργούν μετά το τέλος της πανδημικής κρίσης. Μόνο στην Ελλάδα, με βάση τη διαθέσιμα στοιχεία, εκτιμάται ότι ποσοστό μεγαλύτερο του 50% των εκπαιδευτικών ενημερώνονταν από *ad hoc* διαδικτυακές κοινότητες, οι οποίες, ωστόσο, μετά το τέλος της πανδημίας δεν μετεξελίχθηκαν σε κοινότητες πρακτικής αλλά αδρανοποιήθηκαν ή υπολειπούν (βλ. και Καραλής, 2022α, σ. 33). Σε αυτή την κατεύθυνση διατυπώνεται στην Έκθεση μια καινοτόμος πρόταση: η σύνδεση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την τριτοβάθμια, όχι, όμως, μόνο στο επίπεδο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά «όπως ακριβώς τα πανεπιστήμια σε πολλά μέρη έχουν δημιουργήσει επιστημονικά και βιομηχανικά “πάρκα”, χρειαζόμαστε παρόμοιους χώρους επικεντρωμένους στην εκπαίδευση που να συγκεντρώνουν κάθε είδους ενδιαφερόμενους φορείς που θα εργαστούν για τον από κοινού σχεδιασμό της μάθησης και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών» (σ. 101).

Τέλος, για την ανώτατη εκπαίδευση προβλέπεται μια ακόμη περισσότερο διευρυμένη αποστολή, θεωρούμε λόγω και της μαζικοποίησης αυτής της βαθμίδας, στην οποία αναφερθήκαμε στις προηγούμενες ενότητες. Όπως τονίζεται, «εάν η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση συνεχίζει να διευρύνεται, όπως θα έπρεπε, θα χρειαστούμε μια ποικιλία διαφορετικών ιδρυμάτων. Η ανοιχτότητα της κοινής μας γνώσης απαιτεί, επίσης, ευέλικτες δομές ανώτατης εκπαίδευσης που επιτρέπουν την πρόσβαση σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα». Ο δημόσιος προσανατολισμός της ανώτατης εκπαίδευσης συνιστά μείζονα προτεραιότητα κατά τους εμπειρογνώμονες της Έκθεσης: «πολλά πανεπιστήμια έχουν μια ευγενή παράδοση να υποστηρίζουν τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης με τον τρόπο που δημιουργούν δημόσιους χώρους για μάθηση, ανταποκρίνονται και λογοδοτούν δημόσια για τη διακυβέρνησή τους, και προωθούν τα δημόσια συμφέροντα» (σ. 85). Δύο σημεία που τονίζονται είναι η ανάγκη για ανοικτή

πρόσβαση στην έρευνα και η ανάγκη για παιδαγωγική ανάπτυξη της διδασκαλίας: «οι καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πολλά να κερδίσουν δεσμευόμενοι για συνεργατικό σχεδιασμό, διδασκαλία και υποστήριξη της μάθησης των φοιτητών. Οι παιδαγωγικές αλληλεγγύης και συνεργασίας δεν είναι λιγότερο κρίσιμες στην ανώτατη εκπαίδευση από ό,τι για τα παιδιά και τους εφήβους – στην πραγματικότητα, αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία για τις αναδυόμενες γενιές επαγγελματιών, ηγετών και ερευνητών, τις οποίες τα πανεπιστήμια στοχεύουν να δημιουργήσουν» (σ. 101). Πρόκειται για μια παγκόσμια πλέον τάση, προς την οποία έχει στραφεί ήδη το ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο, μάλιστα εκκινώντας τις σχετικές προσπάθειες ενδογενώς (βλ. σχετικά Κεδράκα 2016). Σχετικά με τον ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης, η Felissa Tibbits (2024), καθηγήτρια ειδική σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προώθησης της ατζέντας της ειρήνης στο Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης, σε ένα αφιέρωμα του επιστημονικού περιοδικού *Prospects* στην Έκθεση, τονίζει ότι η ένταξη της ατζέντας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα ανανεώσει την αποστολή της ανώτατης εκπαίδευσης. Ως προς το άλλο «άκρο» της τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή την προσχολική εκπαίδευση, στην Έκθεση αφιερώνεται ειδική ενότητα για να υπογραμμιστεί η σημασία της, και μάλιστα η σημασία της «ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης», που πρέπει «να αποτελεί προτεραιότητα για κάθε κοινωνία», αλλά και ευθύνη του κράτους, κατά τον ίδιο τρόπο που αναγνωρίζεται ως ευθύνη του κράτους η πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αντί επιλόγου

Όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή, η Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για το Μέλλον της Εκπαίδευσης έχει ορίζοντα την εκπαίδευση του 2050, την εκπαίδευση δημόσιο εγχείρημα και κοινό αγαθό. Βασικός στόχος είναι η δόμηση ενός νέου κοινωνικού συμβολαίου, το οποίο, όπως αναφέρεται στην Έκθεση, θα αποκαταστήσει τις αδικίες, μετασχηματίζοντας παράλληλα το μέλλον. Τονίζεται, όμως, ότι τα οράματα, οι αρχές και οι προτάσεις συνιστούν απλά σημεία εκκίνησης, εκκίνησης μιας συζήτησης που έχει ζωτική σημασία (σ. ii), διευκρινίζοντας παράλληλα ότι η Έκθεση δεν αποτελεί εγχειρίδιο δράσης. Είδαμε ότι με υπόβαθρο την κλιματική κρίση ο χώρος της εκπαίδευσης καλείται να αντιμετωπίσει, ανάμεσα σε πολλές μικρότερες, και τρεις μείζονες προκλήσεις, αυτές που σήμερα συνοδεύουν τις εξελίξεις στον ψηφιακό κόσμο, στην τεχνητή νοημοσύνη και στη δημοκρατία. Σε αυτά τα ζητήματα η απάντηση είναι ανθεκτικές, βιώσιμες και συλλογικά επεξεργασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Αν κάποιος αντιμετωπίσει τις συστάσεις και τις προτάσεις ως συνταγές ή ως σύνολο οδηγιών χρήσης, σίγουρα δεν διαβάξει σωστά την Έκθεση. Αντίθετα, οι συστάσεις δεν είναι παρά σημεία εκκίνησης αναστοχασμού και μόνο έτσι μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Ενός αναστοχασμού που είναι μεν τοπικός, δηλαδή συγκεκριμένα εξαρτώμενος και ευαίσθητος, αλλά ποτέ δογματικός ή παρωπιδικός ως προς το παγκόσμιο. Ενός αναστοχασμού που συντονίζει το τοπικό με το παγκόσμιο με σκοπό τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης καθιστώντας εφικτό ένα ειρηνικό, δίκαιο, συμπεριληπτικό και βιώσιμο μέλλον για όλους.

Ευχαριστίες

Η έκδοση της Έκθεσης στα ελληνικά δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τις προσπάθειες πολλών ανθρώπων, που συνεισέφεραν στο τελικό αποτέλεσμα. Ως επιστημονικός επιμελητής θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Χρήστο Γούλα, γενικό διευθυντή του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, ο οποίος από τις πρώτες συζητήσεις ήταν ένθερμος υποστηρικτής αυτής της έκδοσης και παρών σε όλες τις διαδικασίες από την αρχική συμφωνία έως και την εκτύπωση. Η Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO έθεσε υπό την αιγίδα της το εγχείρημα της έκδοσης και συνεισέφερε στην πραγματοποίησή του. Η Μαρία Τσουκαλά είχε την ευθύνη για την επίλυση όλων των τεχνικών ζητημάτων που συνεχώς προέκυπταν στην πορεία της έκδοσης. Η Κατερίνα Τόκα έφερε εις πέρας το πολύ δύσκολο έργο της μετάφρασης και της απόδοσης στη γλώσσα μας των, πολλές φορές πολύπλοκων, νοημάτων του κειμένου, που σε αρκετές περιπτώσεις συνδύαζονταν και με την εισαγωγή νέων όρων. Η Βαρβάρα Καρζή είχε την ευθύνη της φιλολογικής επιμέλειας του μεταφρασμένου κειμένου, η Αγγελική Τσίρμπα της σελιδοποίησης και η Στέλλα Ζούπα είχε την ευθύνη όλων των ουσιαστικών και των διαδικαστικών ζητημάτων, από την επίβλεψη της επιμέλειας έως την τελική εκτύπωση. Ο Παναγιώτης Νάσης έχει την αρμοδιότητα της προβολής της Έκθεσης. Από τις κεντρικές υπηρεσίες της UNESCO θερμές ευχαριστίες οφείλονται στον Μάνο Αντωνίνη, διευθυντή της Παγκόσμιας Έκθεσης για την Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης, για την έγκριση της απόδοσης στα ελληνικά, και στην Aida Alhabshi, που είχε αναλάβει όλες τις τεχνικές διευθετήσεις για την Έκθεση.

Μετά την ολοκλήρωση της έκδοσης σημαντικά στελέχη της UNESCO είναι δίπλα μας για τη συνέχιση του προβληματισμού, ο Sobhi Tawil, διευθυντής της διεύθυνσης *Future of Learning and Innovation* της UNESCO, η Elena Toukan, ειδική ερευνήτρια, και η Αναστασία Χριστοδουλέλη, στέλεχος της παραπάνω διεύθυνσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker, D. P. (2014). *The Schooled Society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Bokova, I. G. (2013). Message from the Director-General of UNESCO for the new edition of the Faure Report. In International Commission on the Development of Education. *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (2nd ed.). UNESCO Publishing.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (Πρακτικά του Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου) (σ. 127-144). Ατραπός.
- Γιώτη, Λ. (2025). Κριτική Παιδαγωγική ή κριτικές παιδαγωγικές; Οι πολλαπλές εκδοχές και προοπτικές της κριτικότητας. Στο Γ. Κατσιμπούρα, Γ. Γρόλλιος & Κ. Σκορδούλης (επιμ.), *Η Κριτική Εκπαίδευση στον 21ο αι.: Προκλήσεις και προτάσεις* (Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης) (σ. 77-84). Προπομπός.
- Christensen, D. (2013). Epistemic modesty defended. In D. Christensen & J. Lackey (eds), *The epistemology of disagreement: New essays* (pp. 77-96). Oxford University Press.
- Delors, J. (ed.) (1999). *Η εκπαίδευση: Ένας θησαυρός κρυμμένος μέσα της* [Έκθεση προς την UNESCO της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα] (μτφρ. Μ. Δεληβοριά). Gutenberg.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan Company.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO Publishing.
- Francis (2015). *Laudato si': On care for our common home* [Encyclical]. Vatican Publishing.
- Francis (2023). *Laudate Deum: On the climate crisis* [Apostolic exhortation]. Vatican Publishing.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Paradigm.
- Fourastié, J. (1979). *Les Trente Glorieuses: ou la Révolution invisible de 1946 à 1975*. Fayard.
- Ζηζιούλας, Ι. (2019). *Η κτίση ως Ευχαριστία*. Εκδόσεις Πορφύρα.
- Jarvis, P. (2012). Preface. In P. Jarvis & M. Watts, *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. xxiii-xxiv). Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Καραλής, Θ. (2022α). Από τη συνθήκη της πανδημίας στη μεταπανδημική εποχή: Διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά

- βίου μάθηση. Στο Π. Λιντζέρης & Δ. Βαλάση (επιμ.), *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: Διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές* (σ. 23-56). ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2022β). *Διά βίου μάθηση: Από τις περιπέτειες ενός όρου στην ανάδυση ενός παραδείγματος*. Θεματικά Εργαστήρια ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Karalis, T. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), pp. 78-96.
- Karalis, T. (2009). Lifelong Learning and Preschool Education: Odd Couple or Eclectic Relationship?, *Problems of Education in the 21st Century*, 12, pp. 68-73.
- Καραλής, Θ. (2002). *Η εξέλιξη του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κεδράκα, Κ. (2016). Πανεπιστημιακή παιδαγωγική: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ.), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* (σ. 21-39). Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 65-93). Μεταίχμιο.
- Marsick, V. & Finger, M. (1994). Jack Mezirow: In search of a social theory of adult learning. In E. Bruggler & R. Egger (eds), *Twentieth century thinkers in adult education* (pp. 46-67). Verband Wiener Bolksbildung.
- Νόνοα , Α. (2024). Renewing the social contract for education: A personal point of view on the UNESCO report. *Prospects*, 54, pp. 277-284.
- Patton, M. Q. (2020). *Blue Marble evaluation: Premises and principles*. Guilford Press.
- Quadir, M. T. (2013). *Traditional Islamic Environmentalism: The vision of Seyyed Hossein Nasr*. University Press of America.
- Raikou, N. & Karalis, T. (2020). Seeking the traces of Dewey's thought in Mezirow's work. In A. Kokkos & ass. (eds), *Expanding Transformation Theory: Affinities between Jack Mezirow and other emancipatory educationalists* (pp. 27-40). Routledge.
- Rustad, S. A. (2024). *Conflict trends: A global overview, 1946-2023*. PRIO-Peace Research Institute OSLO.
- SIPRI – Stockholm International Peace Research Institute (2024). Military Expenditure Database (<https://www.sipri.org/databases/milex>).
- Tawil, S. & Cougoureaux, M. (2013). Revisiting learning: The treasure within – Assessing the impact of the 1996 “Delors Report”, *UNESCO Education Research and Development Occasional Papers*, 4, pp. 6-8.

- Tibbits, F. (2024). Revitalizing the mission of higher education through a human-rights based approach. *Prospects*, 54, pp. 401-409.
- Toukan E. & Tawil, S. (2024). A new social contract for education: Rebuilding trust in education as a common good. *Prospects*, 54, pp. 259-275.
- Tsafou, K. & Karalis, T. (2025). In terms of terms: Theoretical and research orientations in the fields of Lifelong Learning and Adult Education during the period 1995-2023. *European Journal of Alternative Education Studies*, 10(1), pp. 126-136.
- Τσέκερης, Χ. (2007). Επιστημονική ταπεινοφροσύνη. *Intellectum*, 2, pp. 69-73.
- Vosoughi, S., Roy, D. & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, pp. 1146-1151.
- UNESCO (1947). *Fundamental education: Common ground for all peoples*. UNESCO Publishing.
- UNICEF (2023). More than 300,000 grave violations against children in conflict verified worldwide in past 18 years, <https://www.unicef.org/press-releases/more-300000-grave-violations-against-children-conflict-verified-worldwide-past-18> (4 June)
- Yaden, D. B., Iwry, J., Slack, K. J., Eichstaedt, J. C., Zhao, Y., Vaillant, G. E. & Newberg, A. B. (2016). The overview effect: Awe and self-transcendent experience in space flight. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 3(1), pp. 1-11.

ISBN: 978-618-234-043-1