

**ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ,  
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

*Εισαγωγικό κείμενο*

**Θανάσης Κ. Καραλής**

Καθηγητής

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης

και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Πανεπιστημίου Πατρών

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας. Τόσο στα κείμενα ερευνητών και διαμορφωτών πολιτικής, όσο και στα επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών, διαρκώς πληθαίνουν οι αναφορές στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, το ρόλο και τη σημασία τους για τις σύγχρονες κοινωνίες, τους σκοπούς και τους στόχους τους αλλά και το περιεχόμενό τους.

Ωστόσο, έχει επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι αναφορές αυτές συνιστούν ταυτολογία (Βεργίδης, 2002, 243), παραπέμπουν δηλαδή στην επισήμανση πως δια βίου εκπαίδευση σημαίνει ότι μαθαίνουμε σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Συχνά, επίσης, η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης παραπέμπει μονοσήμαντα σε διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων ή στην ανάγκη για διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

Στο κείμενο αυτό εστιάζουμε την ανάλυσή μας στη διερεύνηση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και δια βίου εκπαίδευσης με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί, καθώς επίσης και στην ανάδειξη όψεων και διαστάσεων του προβληματισμού που συνδέεται με την εφαρμογή των σχετικών πολιτικών στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

Πριν αναφερθούμε στο περιεχόμενο των όρων δια βίου μάθηση και εκπαίδευση καθώς και στις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, θεωρούμε αναγκαίο να παραθέσουμε την κλασική, πλέον, τυπολογία των Coombs & Amhed (1974, 8) για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σύμφωνα με την οποία οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης μπορούν να ενταχθούν στους ακόλουθους τύπους:

- **Τυπική εκπαίδευση:** το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

- **Μη-τυπική εκπαίδευση:** στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- **Άτυπη εκπαίδευση:** η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Ο όρος **δια βίου εκπαίδευση** έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη), ταυτόχρονα όμως παραπέμπει και σε «μια φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται σαν μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (CEDEFOP, 1996, 80). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2001, 138):

Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.

Στον ορισμό της UNESCO για τη **δια βίου εκπαίδευση και μάθηση** αναφέρεται ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

Σημειώνουμε ότι στον παραπάνω ορισμό διαφοροποιείται η **δια βίου εκπαίδευση** από τη **δια βίου μάθηση** (δηλ. ο θεσμός και οι διαδικασίες από το αποτέλεσμα). Η μονομερής αναφορά στη δια βίου μάθηση, δε συνιστά απλώς παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου (Βεργίδης, ο.π., 130).

Η **εκπαίδευση ενηλίκων**, αν και περισσότερο οριοθετημένος όρος σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση (αφού διαφοροποιείται τουλάχιστον με βάση την ηλικία των εκπαιδευομένων, καλύπτοντας ένα τμήμα του συνεχούς στο οποίο αναφερθήκαμε), στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται πολλές φορές με διαφορετικό περιεχόμενο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Knowles (1998, 25), η σύγχυση γύρω από το περιεχόμενο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιείται με τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες:

- Στην ευρύτερη έννοια του ο όρος παραπέμπει σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από ενήλικους.

- Σε μια περισσότερο τεχνική ερμηνεία, ο όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από μια πολυμορφία οργανισμών, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.
- Σε ένα άλλο επίπεδο ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον συνδυασμό των παραπάνω διεργασιών στην κατεύθυνση ενός κινήματος με άξονα το αίτημα για διαρκή πρόσβαση του ενήλικου πολίτη σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1977)<sup>1</sup>, «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό».

Όπως παρατηρούμε, κατά τον ΟΟΣΑ η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη δια βίου εκπαίδευση, από την οποία διαφοροποιείται με βάση όχι το κριτήριο της ενηλικιότητας, αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, σαφέστατα ο ορισμός αυτός παραπέμπει στην τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση, με βάση την τυπολογία του Coombs, εξαιρώντας τις διεργασίες της άτυπης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την UNESCO<sup>2</sup> (Βεργίδης, 1997: 3), με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων, εννοούμε:

<sup>1</sup> Αναφέρεται από τον Rogers (1999: 55).

<sup>2</sup> Πρόκειται για ορισμό που περιλαμβάνεται στη Διακήρυξη της Συνδιάσκεψης του Ναϊρόμπι το 1976 (Recommendations on the Development of Adult Education: Declaration of Nairobi Conference).

Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Ο ορισμός αυτός της UNESCO, ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με εκείνον του ΟΟΣΑ, με τη διαφορά ότι εδώ τίθεται σαφώς το κριτήριο της ενηλικιότητας (και μάλιστα σε συνάρτηση με την εκάστοτε κοινωνία), προκειμένου να διαφοροποιηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων από τη δια βίου εκπαίδευση. Ακόμη, η μέριμνα για την κάλυψη των ανεπαρειών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπερνά εντονότερα τον ορισμό της UNESCO, σε σχέση με εκείνον του ΟΟΣΑ, ενώ και πάλι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν εντάσσονται οι δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης.

Ο σύνθετος όρος *εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων*, θεωρούμε ότι χρησιμοποιείται προκειμένου να υποδηλώσει την έντονη σύνδεση των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενηλίκους, με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους εξέλιξη και συνακόλουθα με τις ανάγκες της οικονομίας: Σύμφωνα με τον ορισμό του CEDEFOP (1996: 51) ο όρος *επαγγελματική κατάρτιση* αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου...», ενώ κατά τον Ηλιάδη (1989: 2573) «η επαγγελματική κατάρτιση είναι μια δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που σχεδιάζεται για να διδαχθούν οι απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις για συγκεκριμένα είδη εργασιών». Είναι προφανές, ότι το κριτήριο της ενηλικότητας δεν τίθεται ως προϋπόθεση προκειμένου κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα να θεωρηθεί ως δραστηριότητα επαγγελματικής κατάρτισης. Αντίθετα, με τη χρήση του όρου «εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων» διασφαλίζεται η αναφορά σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, αλλά και η έντονη σύνδεση των σχετικών δραστηριοτήτων με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αναφέρονται άμεσα στην επαγγελματική σφαίρα. Επίσης, ο προσδιορισμός *συνεχιζόμενη* (εκπαίδευση, κατάρτιση) θεωρούμε ότι αναφέρεται σε οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευση ή κατάρτιση πέραν της αρχικής<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Πρβλ. για παράδειγμα, «Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: συνεχιζόμενη εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματιών γνώσεων και δεξιοτήτων» (CEDEFOP, 1996: 63).

## ΑΠΟΠΕΙΡΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν ο διάλογος γύρω από τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, ως πλέγμα εννοιών και απόψεων, **δεν** αποτελεί τη συνισταμένη της, ίσως αυτονόητης, παρατήρησης ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους. Αντίθετα, με αφετηρία αυτή τη θέση, οι θεωρητικές επεξεργασίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου, αποτελούν αφενός ένα θεωρητικό πλαίσιο και αφετέρου ένα μεθοδολογικό εργαλείο για μια ριζικά διαφορετική σύλληψη και κατανόηση των μαθησιακών φαινομένων και των εκπαιδευτικών θεσμών. Μια σύλληψη που βασίζεται στην παραδοχή του αδιάσπαστου, ενιαίου και συνεχούς χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και η οποία σύλληψη αναπόφευκτα επιφέρει αλλαγές στον τρόπο θέασης και κατανόησης, αφενός του περιεχομένου της μάθησης (τι μαθαίνουμε, πώς το μαθαίνουμε και πότε το μαθαίνουμε) και αφετέρου της μορφής και της σχέσης των διαφόρων θεσμών τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Επιχειρώντας να οριοθετήσουν το πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης οι Jarvis, Parker & Holford (2004, 419) αναφέρουν ότι οι σχετικοί προβληματισμοί προέρχονται από τις ακόλουθες πηγές:

- *Επαγγελματική πρακτική*, η οποία αναφέρεται τόσο στις πρακτικές διδασκαλίας, όσο και στην έρευνα γύρω από το πώς μαθαίνουν οι μαθητές κάθε ηλικίας στο πλαίσιο της τάξης, του εργασιακού περιβάλλοντος ή οπουδήποτε αλλού αναπτύσσονται οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- *Δημόσιος διάλογος*, ιδιαίτερα μάλιστα αυτός που συνδέεται με τον αναστοχασμό πάνω στην πρακτική και που περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τις αναπτυσσόμενες εθνικές πολιτικές, και άλλα παρεμφερή θέματα, σε μακροσκοπικό επίπεδο.
- Ζητήματα που αναδύονται από τα *επιμέρους γνωστικά αντικείμενα*, στα οποία στηρίζεται το πεδίο και συγκεκριμένα την ψυχολογία, τη φιλοσοφία, την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επίσης και άλλα γνωστικά αντικείμενα τα οποία παρέχουν τις θεωρητικές έννοιες για την κατανόηση της δια βίου εκπαίδευσης.



Προφανές είναι, επίσης, με βάση τους ορισμούς που αναφέρθηκαν, ότι η διαβίου μάθηση και εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με κανένα από τα επιμέρους στοιχεία του εκπαιδευτικού συνεχούς και ιδιαίτερα με την εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά *γνήσιο υποσύνολο* των δραστηριοτήτων διαβίου εκπαίδευσης.

#### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 ο όρος *διαβίου εκπαίδευση* ήταν σχεδόν συνώνυμος με τον όρο *εκπαίδευση ενηλίκων* (Himmelstrup, 1981, 12) και η αναφορά στις σχετικές πολιτικές περιοριζόταν στα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αυτή η παρατηρούμενη ταύτιση της διαβίου εκπαίδευσης με την εκπαίδευση ενηλίκων, που όπως αναφέραμε στην εισαγωγή σε μεγάλο βαθμό συναντάται και σήμερα, θα μπορούσε να ερμηνευθεί με βάση τη θεώρηση πως η επιτυχία των πολιτικών διαβίου εκπαίδευσης αποτιμάται υπό το πρίσμα της ανάπτυξης των δύο άλλων μορφών του εκπαιδευτικού συνεχούς, πέραν της τυπικής εκπαίδευσης (δηλ., της μη-τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για το ρόλο και τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης αλλά και οι σχετικές πολιτικές που εκπονούνται, φαίνεται πως διαφοροποιούνται σημαντικά στη διάρκεια των τελευταίων τριάντα χρόνων. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 η δια βίου εκπαίδευση θεωρήθηκε ως απάντηση στις ρευστές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες εκείνης της περιόδου (Boshier,1998,4). Στην έκθεση εμπειρογνομόνων της UNESCO για την εκπαίδευση (Faure, 1972) - γνωστή και ως Έκθεση Faure – διατυπώνεται η άποψη πως προϋπόθεση για τη συγκρότηση των επιμέρους μορφών της εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, είναι η κατάργηση των δομικών και θεσμικών περιορισμών μεταξύ της τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται επίσης, ότι η παροχή ίσων ευκαιριών σε ενήλικους εκπαιδευόμενους δεν οδηγεί αυτόματα σε ισότιμη συμμετοχή στις προσφερόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες, λόγω μιας σειράς εμποδίων που συνδέονται με κοινωνικούς προσδιορισμούς.

Παρόμοιες επισημάνσεις και κατευθύνσεις συναντώνται συχνά σε επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών, σε ολόκληρη τη δεκαετία του 1970. Μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980 ελάχιστες ήταν οι αναφορές στη σύνδεση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας (Boshier, ο.π.). Οι ανάγκες του οικονομικού πεδίου προβάλλονται στα επίσημα κείμενα, στο βαθμό που συναρτώνται με το δικαίωμα των πολιτών στην εργασία. Ως αποτέλεσμα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων κυρίως συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη (Rogers, 2002, 50), παρόλο που οι δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης αναπτύσσονται παράλληλα.

Η κατάσταση αυτή διαφοροποιείται σημαντικά τα επόμενα χρόνια: η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού και η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας, οδηγούν σε μια μετατόπιση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης προς τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου. Παρόλο που οι αναφορές στη σημασία της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης διαρκώς πληθαίνουν, βασικός πόλος αναφοράς στην επίσημη ρητορική, αλλά και ορίζουσα των σχετικών κατευθύνσεων πολιτικής είναι η αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και η προσαρμογή τους στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας. Η σύνδεση του περιεχομένου της δια βίου εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας είναι πλέον εμφανής, ορισμένοι μάλιστα ερευνητές θεωρούν πως αυτή ακριβώς η σύνδεση είναι και ο λόγος για τον οποίο αποδίδεται τόσο μεγάλη σημασία στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση (Nuissl, 2001, 27).

Χαρακτηριστικό αυτής της διαρκώς αυξανόμενης σημασίας είναι το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση καθιέρωσε το έτος 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος Δια βίου Μάθησης». Στο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αναφέρεται στους στόχους της δια βίου μάθησης (Gass, 1996, 10-15), η οικονομική διάσταση (economic dimension) προτάσσεται εκείνης της κοινωνικής (social dimension). Προσδιορίζοντας τις «οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από την πρόκληση της κοινωνίας της μάθησης, με τη δια βίου εκπαίδευση ως βασικό εργαλείο» (ο.π., 10), επισημαίνεται ότι:

- Η *οικονομική διάσταση* περιλαμβάνει την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, την προώθηση της απασχόλησης σε μια εποχή δομικών αλλαγών και την ανάδειξη της επιχείρησης σε βασικό εταίρο της κοινωνίας της μάθησης.
- Η *κοινωνική διάσταση*, αναφέρεται στην άρση της παραδοσιακής διαίρεσης της ζωής (εκπαίδευση, εργασία και σύνταξη), στις ίσες ευκαιρίες και στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών πολλαπλών μορφών.

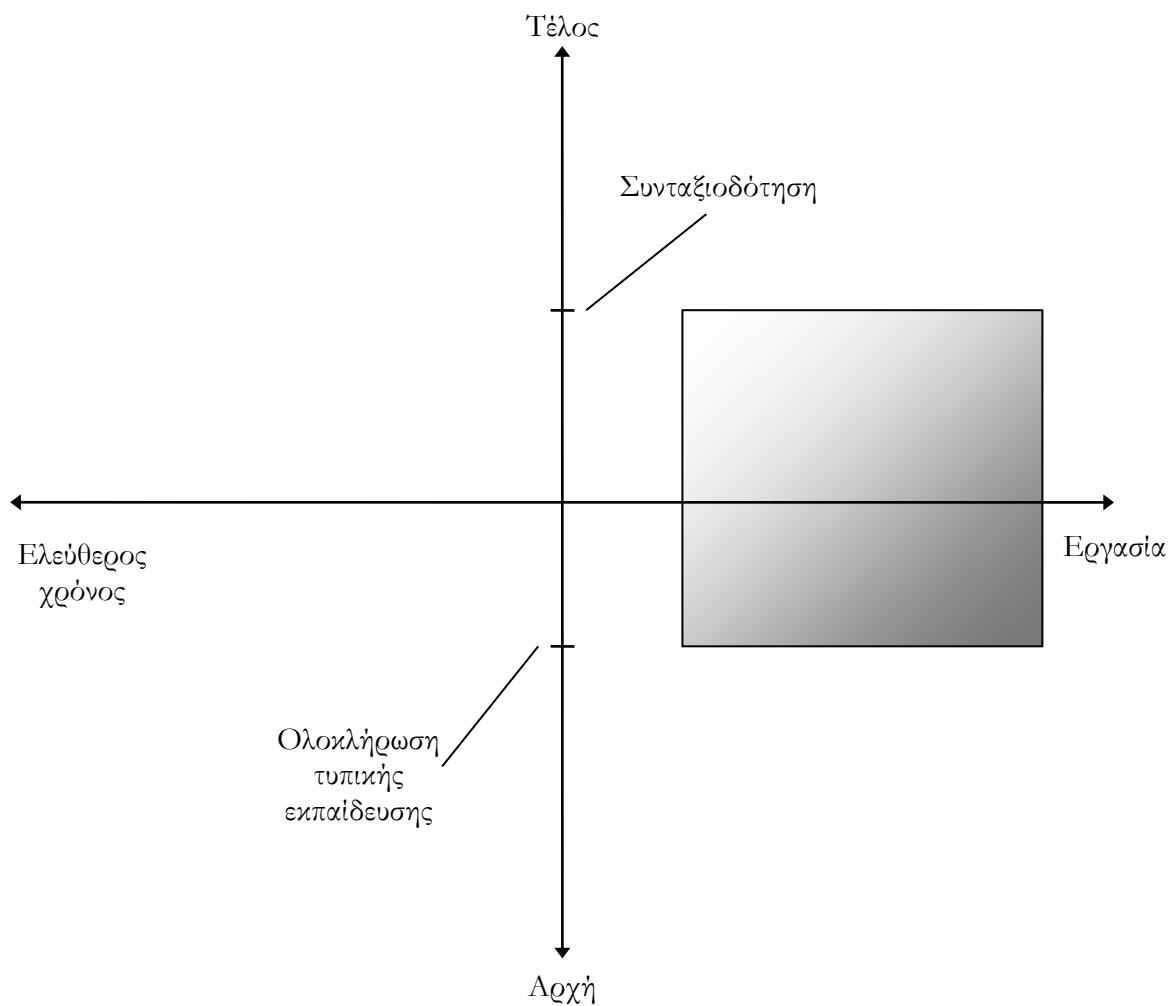
Οι παραπάνω γενικές αρχές δεν παραμένουν στο επίπεδο της επίσημης ρητορικής, αλλά μετασχηματίζονται σε άξονες πολιτικής. Για παράδειγμα, οι παρεμβάσεις που χρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν σε προγράμματα κατάρτισης ανέργων και εργαζομένων), έχουν τέσσερις βασικούς πυλώνες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999, 14-19): απασχολησιμότητα, επιχειρηματικότητα, προσαρμοστικότητα, ίσες ευκαιρίες. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονται πλέον άμεσα με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Rogers, ο.π. - για την περίπτωση της Μ. Βρετανίας), ενώ άλλοι σημαντικοί τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και τα προγράμματα πολιτιστικής εκπαίδευσης συρρικνώνονται σε μεγάλο βαθμό (Karalis & Vergidis, 2004, 187 – Για την περίπτωση της Ελλάδας). Τα όσα αναφέρονται εδώ δεν περιορίζονται στο επίπεδο της μη-τυπικής εκπαίδευσης, αλλά διαπερνούν όλες τις μορφές του υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικού συνεχούς: ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ) προσδιορίζεται ότι: «οι όποιες κοινοτικά συγχρηματοδοτούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις προσπάθειες των ευρωπαϊκών κοινωνιών για την κοινωνία της γνώσης, την κατάρτιση εθνικών σχεδίων δράσης για την απασχόληση και τη διατήρηση και ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή και Υπουργείο Παιδείας, 2001, 1).

Από τα όσα εκτέθηκαν, μπορούμε να διατυπώσουμε το συμπέρασμα πως στο επίπεδο της επίσημης ρητορικής και του δημόσιου διαλόγου, οι αναφορές στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση διαρκώς πληθαίνουν. Ταυτόχρονα, όμως παρατηρείται μια έντονη σύνδεση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Πρόκειται για μια νοηματοδότηση του όρου στενά επικεντρωμένη στις ανάγκες της οικονομίας που διαρκώς και περισσότερο αφορά τον οικονομικά ενεργό πολίτη, γεγονός που σηματοδοτεί τον περιορισμό της εμβέλειας των δραστηριοτήτων δια βίου εκπαίδευσης, παρά τη διαρκή ποσοτική τους επέκταση:

- Οι δραστηριότητες αυτές δεν αφορούν όλους τους πολίτες, αλλά τους εργαζόμενους ή εν δυνάμει εργαζόμενους: το μαθητή – μελλοντικό εργαζόμενο, τον εργαζόμενο ή τον άνεργο. Το τέλος της εργασιακής ζωής ταυτίζεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, με το τέλος της συμμετοχής στις δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης.
- Οι δραστηριότητες αυτές δεν αφορούν όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας του πολίτη, αλλά περιορίζονται σε εκείνες που έχουν μια αυστηρά εργαλειακή σχέση με τις ανάγκες της επαγγελματικής του ζωής.

Τα παραπάνω συμπεράσματα παρουσιάζονται κατά εποπτικό τρόπο στο Σχήμα 1, όπου:

- Ο κατακόρυφος άξονας προσδιορίζει το χρόνο. Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις, η δια βίου εκπαίδευση θεωρείται ως μια διαδικασία που αρχίζει με τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Στη διεθνή βιβλιογραφία η θεώρηση αυτή συνοψίζεται στη φράση: «από το λίκνο έως το μνήμα» (“from the cradle to the grave”).
- Ο οριζόντιος άξονας προσδιορίζει τις ποικίλες διαστάσεις του βίου με τις οποίες συνδέονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (“lifewide learning”): εκκινώντας από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν στην κάλυψη του ελεύθερου χρόνου και διατρέχοντας μια ποικιλία «ενδιάμεσων» δραστηριοτήτων (όπως, για παράδειγμα, κοινοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση γονέων), οδηγούμαστε σε εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με τον πολίτη ως εργαζόμενο (όπως, για παράδειγμα, αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση, επανακατάρτιση).



**Σχήμα 1: Δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης**

Είναι σαφές, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, ότι οι θεωρήσεις για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση (σε επίπεδο επίσημης ρητορικής και στοχοθεσίας της εκπαιδευτικής πολιτικής), ουσιαστικά περιορίζουν τον ορίζοντα και την εμβέλεια του πλούσιου σημασιολογικού περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, προσδίδοντάς του έναν αυστηρά περιορισμένο και εργαλειακό χαρακτήρα, που καλύπτει:

- Ως προς τον άξονα του χρόνου, την περίοδο εκείνη που συνδέεται με την ενεργό επαγγελματική ζωή.
- Ως προς τον άξονα των διαστάσεων, εκείνες τις δραστηριότητες που σχετίζονται κυρίως με την επαγγελματική σφαίρα.

Ως αποτέλεσμα, το μεγαλύτερο μέρος των μορφωτικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, συγκεντρώνονται στο σκιασμένο τμήμα του Σχήματος 1, νοηματοδοτώντας στην πράξη κατά στρεβλό και ελλειμματικό τρόπο την έννοια και το περιεχόμενο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης.

#### **ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΟΙΚΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

Η ολοκλήρωση των επιμέρους μορφών και τύπων της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση) σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, υπό το πρίσμα της διαρκώς και εντονότερης σύνδεσης του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομικής σφαίρας, θεωρούμε ότι αναδεικνύει ορισμένα ζητήματα. Τα ζητήματα αυτά αναφέρονται αφενός στις επιμέρους μορφές του εκπαιδευτικού συνεχούς και αφετέρου στις διαδικασίες, τους όρους και τις προϋποθέσεις ολοκλήρωσής τους σε ενιαίο σχήμα.

Η απόπειρα *ενοποίησης και συγκρότησης των μορφών και τύπων εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές* δημιουργεί συνθήκες ώσμωσης μεταξύ τους. Η σχέση τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι πλέον σειριακή, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις χαρακτηρίζεται από επαλληλότητα (ταυτόχρονη συμμετοχή σε διαδικασίες τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης), με αποτέλεσμα τη σύγκλιση ανάμεσα σε διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Nuissl, ο.π.). Έννοιες και πρακτικές που παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με τη μη-τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (όπως ενεργητική συμμετοχή, αυτοκαθορισμός της πορείας προς τη μάθηση, εμπόδια στη μάθηση, συμμετοχικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές), συναντώνται πλέον και σε διάφορους τύπους και μορφές τυπικής εκπαίδευσης. Το πρόβλημα της δομικής και λειτουργικής συνοχής των διαφόρων τύπων και μορφών του υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικού συνεχούς (Βεργίδης, 2001, 137), καθώς επίσης και το πρόβλημα της θεσμικής ολοκλήρωσης των επιμέρους μορφών και τύπων εκπαίδευσης, συνιστούν σημαντικές προκλήσεις για τις εκπονούμενες πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι θεωρήσεις για τη δια βίου εκπαίδευση, στις οποίες αναφερθήκαμε στην προηγούμενη ενότητα, επιβάλλουν τη δόμηση του εκπαιδευτικού συνεχούς κατά τέτοιο τρόπο, ώστε όχι απλώς να επιτρέπεται, αλλά κυρίως να διευκολύνεται και να προωθείται η μετάβαση από την τυπική στη μη-τυπική εκπαίδευση και αντίστροφα.

Το ζήτημα της **πρόσβασης σε εκπαιδευτικές διαδικασίες** συνδέεται πλέον με κάθε τύπο και μορφή εκπαίδευσης. Ενδεικτική αυτής της τάσης είναι η επισήμανση που περιλαμβάνεται σε ετήσια έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση (OECD, 2002, 10), σύμφωνα με την οποία η αύξηση των ποσοστών πρόσβασης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αξιοποίηση των ευκαιριών δια βίου μάθησης στη συνέχεια. Ωστόσο, αυτή ακριβώς η προσφορά και η δυνατότητα αξιοποίησης εκπαιδευτικών ευκαιριών πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια αόριστη παραπομπή της ισότιμης πρόσβασης σε κάποια άλλη μορφή του εκπαιδευτικού συνεχούς. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (1999, 261):

... Φαίνεται ότι η τυπική εκπαίδευση ή μάλλον οι πολιτικές που ασκούνται στη χάραξη της τυπικής εκπαίδευσης και οι πολιτικές που ασκούνται στο επίπεδο των άτυπων μορφών εκπαίδευσης εμπεριέχουν ένα στοιχείο αθώωσης και αποενοχοποίησης της τυπικής εκπαίδευσης για τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Φαίνεται δηλαδή ότι γίνεται από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μια παραπομπή των αποτυχόντων σε μια δεύτερη ευκαιρία σε κάποια άλλη χρονική στιγμή με ένα άλλο θεσμικό πλαίσιο και ένα άλλο σύστημα.

Ταυτόχρονα, παρόλο που σημαντικά τμήματα του ενήλικου πληθυσμού επωφελούνται διαρκώς και περισσότερο από τις προσφερόμενες ευκαιρίες για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως αυτές οι ευκαιρίες δεν είναι ισοκατανεμημένες (Βεργίδης, 2001, 137· Παληός, 2002, 62): στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων συμμετέχουν κυρίως οι ευνοημένοι του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι ενήλικοι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά και όσοι κατέχουν υψηλή ιεραρχία στις θέσεις εργασίας. Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, τα προσφερόμενα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων απευθύνονται κυρίως στο οικονομικά ενεργό τμήμα του ενήλικου πληθυσμού.



Συνέπεια των όσων αναφέρθηκαν είναι ο κίνδυνος **υποβάθμισης του σχολείου** και γενικότερα η αποδυνάμωση της τυπικής εκπαίδευσης ως θεσμού. Παρόλο, δηλαδή, που η τυπική εκπαίδευση θεωρείται ως το σημείο εκκίνησης για συμμετοχή σε διαδικασίες δια βίου μάθησης, ο ρόλος της διαφοροποιείται πλέον σημαντικά: η τυπική εκπαίδευση και πολύ περισσότερο η υποχρεωτική εκπαίδευση κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε «προθάλαμο» ή προοίμιο της δια βίου εκπαίδευσης (Lengrand, 1989, 6), όπου η έμφαση θα δίνεται στην προετοιμασία των μελλοντικών ενηλίκων για αξιοποίηση των ευκαιριών δια βίου μάθησης. Ταυτόχρονα, πληθαίνουν οι αναφορές στην ανάγκη διαρκούς ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε το περιεχόμενό τους να εναρμονίζεται με το περιεχόμενο της ζήτησης της αγοράς εργασίας. Είναι προφανές πως το αίτημα αυτό νοηματοδοτείται ως ανάγκη, μόνον υπό το πρίσμα της σύνδεσης του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με την οικονομική σφαίρα.

Ακόμη, η σύνδεση της δια βίου εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, προσδίδει στη μη-τυπική εκπαίδευση ένα ρόλο που έως πρόσφατα είχε ανατεθεί κυρίως στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκείνον της τυπικής **αναγνώρισης και πιστοποίησης της γνώσης**. Έτσι, η μη-τυπική εκπαίδευση μετασχηματίζεται σταδιακά σε ένα μηχανισμό πιστοποίησης: είναι χαρακτηριστικό το γεγονός πως σήμερα στη Μ. Βρετανία δεν χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση καμιά μορφή μη πιστοποιημένης εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, ο.π., 51). Οι διαρκείς αναφορές σε «αναχρονιστικά» προγράμματα σπουδών έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της εγκυρότητας των τίτλων σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης προς όφελος μιας διαρκώς ανανεούμενης πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού με βάση διαδικασίες μη-τυπικής εκπαίδευσης. Η επιχείρηση - «βασικός εταίρος της μάθησης» (πρβλ. Gass, ο.π.) επικυρώνει στην πράξη τα αποτελέσματα της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού σε αυτές τις διαδικασίες – ενώ αυτή ακριβώς η συμμετοχή ολοένα και περισσότερο θεωρείται πλέον υποχρέωση και καθήκον, και όχι δικαίωμα.

Τέλος, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, και κυρίως με βάση τα επίσημα κείμενα που παρατέθηκαν, είναι εύλογο να τίθεται το ερώτημα: σε ποιο βαθμό η συμμετοχή σε δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης συνιστά **δικαίωμα** των πολιτών και υπό ποιους όρους το δικαίωμα αυτό μεταπίπτει σε **υποχρέωση**; Επίσης, το **κόστος** της διαρκούς αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού θα καλύπτεται από το κράτος, τις επιχειρήσεις ή θα επιβαρύνει τους πολίτες που συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες; Υπό αυτές τις συνθήκες ποιες είναι οι προοπτικές των δημόσιων δικτύων εκπαίδευσης (τυπικής και μη-τυπικής), που ιστορικά, τουλάχιστον στην Ελλάδα, καλύπτουν και στηρίζουν το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ.** (1997): *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ.** (2001): «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Π. ΧΑΡΗΣ – Ν. Β. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ – Σ. ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ (επιμ.): *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ.** (2002): «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στο: Α. ΚΟΚΚΟΣ (επιμ.): *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 243-245.
- BOSHIER, R.** (1998): Edgar Faure After 25 Years: Down but Not Out. In: J. HOLFORD – P. JARVIS – C. GRIFFIN (eds.): *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- CEDEFOP – CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING.** (1996): *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- COOMBS, P. A. – AMHED, M.** (1974): *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ** (1999): *Πέντε έτη κοινωνικής πολιτικής*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Λουξεμβούργο.

- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. (2001): *Σχέδιο Επιχειρησιακού Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ – «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006» (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- FAURE, E. – HERRERA, F. – KADDOURA, A. R. – LOPES, H. – PETROVSKY, A. V. – RAHNEMA, M. – WARD, F. C. (1972): *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- FIELD, J. (2000): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Sterling: Trentham Books.
- GASS, J. R. (1996): *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning* (Background Paper for the European Year of Lifelong Learning). European Commission: Luxembourg.
- HIMMELSTRUP, P. (1981): «Introduction». In: P. HIMMELSTRUP – J. ROBINSON – D. FIELDEN: *Strategies for Lifelong Learning 1*. Esbjerg: University Centre of South Jutland.
- JARVIS, P. – PARKER, S. – HOLFORD, J. (2004): Editorial, *International Journal of Lifelong Education*, 23(5), 419-421.
- JONES, K. R. (1984): *Sociology of Adult Education*. Vermont: Gower.
- KARALIS, T. – VERGIDIS, D. (2004): “Lifelong education in Greece: Recent Developments and Current Trends”, *International Journal of Lifelong Education*, 2(23), 179-189.
- KNOWLES, M. S. (1998). *The Modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge books.
- LENGRAND, P. (1989): «Lifelong Education: The Growth of the Concept». In: C. J. TITMUS (ed.): *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. New York: Pergamon Press, 5-9.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1999): «Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η δια βίου εκπαίδευση». Στο: Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ – Ε. ΣΠΑΝΟΥ (επιμ.): *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 259-267.
- NUSSL, E. (2001): «Learning to Learn – Preparing Adults for Lifelong Learning?». *Lifelong Learning in Europe*, 1/2001, 26-31.
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2002): *Education Policy Analysis*. Paris: OECD.

- ΠΑΛΛΗΣ, Ζ. Κ. (2002). *Σημειώσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (πανεπιστημιακές παραδόσεις). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ROGERS, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ROGERS, A. (2002): «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων».  
Στο: Α. ΚΟΚΚΟΣ (επιμ.): *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*.  
Αθήνα: Μεταίχμιο, 49-52.