

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: ιστορικές αναφορές και εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Πριν από περίπου σαράντα χρόνια, και μάλιστα τέσσερα χρόνια πριν η Επιτροπή Faure της Unesco προτείνει τον όρο *lifelong education*, ο Philip Hall Coombs είχε ήδη διατυπώσει την τυπολογία του με βάση την οποία κατέτασσε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε τρεις τύπους: την *τυπική* εκπαίδευση (που περιλαμβάνει όλους τους ιεραρχικά δομημένους και χρονικά διαβαθμισμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς, από τις πρώτες βαθμίδες έως και τις μεταπτυχιακές σπουδές), την *μη - τυπική* εκπαίδευση (που περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος) και την *άτυπη* εκπαίδευση (δηλ. τη συνεχή διαδικασία μέσα από την οποία ο πολίτης αποκτά γνώσεις, δεξιότητες και διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις, μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση στο κοινωνικό περιβάλλον). Μερικά χρόνια αργότερα (1974), σε συνεργασία με τον Mazur Ahmed, διατυπώνει εκ νέου αυτή την τυπολογία (για το λόγο αυτό η τυπολογία αυτή συναντάται στη βιβλιογραφία είτε ως τυπολογία Coombs, είτε ως τυπολογία Coombs & Ahmed), αιτιολογώντας το περιεχόμενο και την αναλυτική αξία των τριών προτεινόμενων τύπων εκπαίδευσης (Coombs & Ahmed, 1974: 7):

Εκκινήσαμε με μια λειτουργική οπτική για την εκπαίδευση, σε αντίθεση με τη δομική και θεσμική προσέγγιση που κυρίως χρησιμοποιείται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και διοίκηση. Αυτό μας υποχρέωσε να εκκινήσουμε την ανάλυσή μας από τους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες τους και μόνον μετά να μετακινηθούμε προς το ερώτημα ποιά εκπαιδευτικά μέσα θα μπορούσαν να είναι κατάλληλα για την εκπλήρωση αυτών των αναγκών. Αυτό, όπως το είδαμε, ισοδυναμεί με το να βάζουμε το άλογο πριν το κάρο. Επίσης, εκκινήσαμε με την πεποίθηση, που αργότερα υπογραμμίστηκε και από τη Διεθνή Επιτροπή της UNESCO για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης, ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως μια χρονικά και χωρικά οριοθετημένη διαδικασία, περιορισμένη στα σχολεία και αποτιμώμενη με τα έτη συμμετοχής.

Η τυπολογία αυτή επικράτησε στη συνέχεια στο χώρο των ερευνητών της διά βίου μάθησης, ακριβώς γιατί εμπεριέχει την καταστατική σύλληψη της διά βίου μάθησης, ότι δηλ. η μάθηση είναι συνεχής και εκδηλώνεται σε όλες τις διαστάσεις και τις χρονικές περιόδους του βίου. Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να ορίσουμε το περιεχόμενο των όρων *διά βίου μάθηση και εκπαίδευση*. Αν και ο όρος *lifelong education*, εντοπίζεται για πρώτη φορά στο βιβλίο του B. Yaxlee με τον ομώνυμο τίτλο το 1929, η ιδέα πως πρόκειται για μια διαφορετική σύλληψη της εκπαίδευσης, που περιβάλλει ολόκληρο το φάσμα του βίου και προϋποθέτει μια ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος διατυπώνεται για πρώτη φορά στην Έκθεση της Unesco για το μέλλον της εκπαίδευσης υπό τον τίτλο “Learning to Be” (1972, Faure Report). Με βάση τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Βεργίδη (2001: 138): « Η «Η διά 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». Πράγματι, αυτό που διαφοροποιεί και αντιδιαστέλλει την αντίληψη της διά βίου μάθησης από τις συμβατικές αντιλήψεις για τη μάθηση και την εκπαίδευση, δεν είναι η (αυτονόητη, άλλωστε και γνωστή εδώ και χιλιάδες χρόνια) διαπίστωση ότι μαθαίνουμε σε όλη τη διάρκεια του βίου μας, αλλά αυτό που υπογραμμίζεται στον ορισμό του Βεργίδη («...που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές...») - το οποίο φυσικά και απαιτεί μια ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος όπως ρητά διατυπώνεται στην Έκθεση της Επιτροπής Faure.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να θεωρήσουμε πως ο επιστημονικός προβληματισμός για τη *διά βίου μάθηση και εκπαίδευση* παραπέμπει σε μια διαφορετική από τη συμβατική προσέγγιση και οπτική, για να αντιλαμβανόμαστε, να κατανοούμε και να σχεδιάζουμε τις διαδικασίες εκείνες που αναφέρονται στη μάθηση, την εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον εκπαιδευόμενο πολίτη – με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης την έννοια της συνέχειας, του *συνεχούς (continuum)*. Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οποιουδήποτε τύπου, περιεχομένου ή βαθμίδας, που

λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου. Πρόκειται για μια ριζικά διαφορετική σύλληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση, που εδράζεται στην παραδοχή της συνέχειας του μαθησιακού φαινομένου και του εκπαιδευτικού θεσμού και η οποία δεν αναγνωρίζει στη μαθησιακή πορεία αφηγηματικά σημεία και τερματικούς σταθμούς, πάγιες διαδρομές και οριστικότητες (βλ. σχετικά και Καραλής, 2008). Η μετάβαση από τη συμβατική προσέγγιση που βασίζεται στο *διακριτό* στην προσέγγιση που βασίζεται στο *συνεχές*, αγγίζει τα όρια μιας παραδειγματικού τύπου μεταβολής για τη μάθηση και τον εκπαιδευτικό θεσμό (*paradigm change*, βλ. σχετικά και Peters, 1998: 105), η οποία συνδέεται άμεσα με ορισμένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ύστερη νεωτερικότητα, όπως: ο διαχωρισμός του χώρου από τον χρόνο, η ανάγκη για αναστοχαστική οικειοποίηση της γνώσης (Giddens, 1992), καθώς επίσης και η υποχρέωση του ατόμου να κατασκευάσει τη δική του βιογραφία διαθέτοντας την ικανότητα να λαμβάνει αποφάσεις που παλαιότερα ήταν δεδομένες μέσω της παράδοσης, της κυρίαρχης ιδεολογίας και της τυποποιημένης εκπαίδευσης (Μουζέλης 2005: 14), πολύ συχνά μάλιστα επιλέγοντας ανάμεσα σε διαφορετικές εκδοχές, χωρίς να διαθέτει αδιαμφισβήτητα και κοινώς αποδεκτά κριτήρια (Τσιώλης, 2005: 23).

Ωστόσο, οι ορισμοί που δίνονται στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου διεθνώς, σε αρκετές περιπτώσεις διαφέρουν από τις ελλειπτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται από τους φορείς διαμόρφωσης πολιτικής. Σταδιακά ο όρος *διά βίου εκπαίδευση* του Επιτροπής Faure, αντικαταστάθηκε από τον όρο *διά βίου μάθηση*, όχι όμως για λόγους πληρέστερης εννοιολογικής κάλυψης, αλλά γιατί η στροφή αυτή υποδηλώνει κατά τον πλέον ανάγλυφο τρόπο την ολοένα και περισσότερο συρρικνούμενη παρέμβαση του κράτους πρόνοιας στον τομέα της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η στροφή προς τις νεοφιλελεύθερες επιλογές, που παρατηρείται διεθνώς από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και εντεύθεν, είχε ως αποτέλεσμα να εστιάζουν οι διαμορφωτές πολιτικής ολοένα και περισσότερο όχι στο *δικαίωμα στην εκπαίδευση*, αλλά στις *ευκαιρίες για μάθηση*. Ωστόσο, όπως εύστοχα έχει επισημάνει ο Dave ήδη από το 1976, τρεις είναι οι

αλληλένδετες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης: οι ευκαιρίες, τα κίνητρα και οι *δυνατότητες* για εκπαίδευση.

Στην παραπάνω ελλειπτική προσέγγιση του όρου, προστίθεται και η υπερβολική έμφαση που δίνεται από τους διαμορφωτές πολιτικής σε έναν μόνο τομέα της διά βίου μάθησης, που είναι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η σύλληψη της δια βίου μάθησης δεν εμπεριέχει μόνον μια *διαμήκη* έννοια (lifelong learning), αλλά και μια *εγκάρσια* (lifewide learning, όπως συναντάται στη βιβλιογραφία) – ή με άλλους όρους σημασία δεν έχει μόνον να μαθαίνουμε σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου, αλλά και να μαθαίνουμε για όλες τις διαστάσεις του βίου και της προσωπικότητάς μας. Το ζήτημα αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό για χώρες όπως η Ελλάδα, με έντονη υποαντιπροσώπευση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων έναντι της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Αρκετές φορές στα κείμενα διεθνών οργανισμών περιλαμβάνονται προτάσεις ή όροι όπως «η κοινωνία της μάθησης» (learning society) ή «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (learn how to learn) – συχνά μάλιστα τα σημεία αυτά γίνονται αντικείμενο στρεβλής πρόσληψης και κατανόησης. Η κοινωνία της μάθησης, συνήθως εννοιολογείται με όρους ποσοτικούς (λ.χ.: η γνώση αυξάνει, η νέα γνώση είναι διαρκώς και περισσότερη, οι κοινωνίες της γνώσης έχουν υψηλότερο ΑΕΠ), που πιθανόν να προσδιορίζουν πλευρές της, συσκοτίζουν όμως το πραγματικό περιεχόμενο του όρου. Μια *κοινωνία της μάθησης* είναι πρωτίστως μια *κοινωνία που μαθαίνει*, ή καλύτερα μια *κοινωνία που έχει την ικανότητα να μάθει*. Μάλιστα το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» θα πρέπει να συμπληρωθεί και από «το μαθαίνω τι να μαθαίνω», δηλαδή από τη συμμετοχή του μαθησάμενου υποκειμένου στην επιλογή και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

Επομένως, δεν νοείται ολοκληρωμένη πολιτική διά βίου μάθησης αν δεν βασίζεται σε δύο πυλώνες: (α) τη διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης και των πολλαπλού τύπου και μορφών μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου - και όχι μόνον του εργασιακού, και, (β) την αναγνώριση των προσόντων που αποκτήθηκαν από τους πολίτες από αυτές ακριβώς τις

πολλαπλές εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες. Σε αυτό ακριβώς το σημείο θεωρούμε ότι τέμνονται οι πολιτικές διά βίου μάθησης και πιστοποίησης, αφού η αναγνώριση και πιστοποίηση των προσόντων που αποκτώνται σε διάφορα μαθησιακά και εκπαιδευτικά πλαίσια αναδεικνύεται σε καθοριστικής σημασίας κίνητρο για τους πολίτες προκειμένου αυτοί να συμμετέχουν σε μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ταυτόχρονα όμως καθιστούν διαφανή και ορατά από την κοινωνία τα προσόντα που αποκτώνται από τις διαδικασίες αυτές.

Διαδικασίες αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων

Η πιστοποίηση, στις διάφορες μορφές της, δεν είναι άγνωστη ως πρακτική αλλά και ως πεδίο θεωρητικού προβληματισμού, ούτε και προκύπτει ως τομέας αυξημένου ενδιαφέροντος στις μέρες μας που σε παγκόσμια κλίμακα αναδεικνύεται σε προτεραιότητα από φορείς διαμόρφωσης πολιτικής. Αν και διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων εμφανίζονται ακόμη και στον αρχαίο κόσμο, μια πρώτη οργανωμένη και θεσμοθετημένη πρακτική πιστοποίησης είναι η μεσαιωνική αναγνώριση των επαγγελματιών από τις συντεχνίες. Η αναγνώριση αυτή ήταν συνήθως αποτέλεσμα μια μακρόχρονης εκπαίδευσης (μαθητεία), η οποία και πάλι αποτελούσε αρμοδιότητα των συντεχνιών. Σταδιακά, ο έλεγχος αυτός απομακρύνεται από τη δικαιοδοσία των συντεχνιών και εκχωρείται από το κράτος σε άλλους θεσμούς, κυρίως, αν όχι αποκλειστικά για ορισμένα επαγγέλματα, στην τυπική εκπαίδευση. Αυτή η μετάβαση χαρακτηρίζεται από δύο μείζονες και καθοριστικές αλλαγές: (α) μεγαλύτερο έλεγχο της κοινωνίας, και των εργαζομένων, στις διαδικασίες πιστοποίησης, και (β) αύξηση του αριθμού των επαγγελματιών για την άσκηση των οποίων απαιτείται πλέον πιστοποίηση. Ουσιαστικά, οι μεταβάσεις αυτές, θεωρούμε ότι δεν είναι τίποτε περισσότερο από ότι σήμερα στην ορολογία των φορέων διαμόρφωσης πολιτικής προσδιορίζεται ως συστήματα πιστοποίησης με βάση τις εισροές (input based systems).

Όσον αφορά την αναγνώριση της πρότερης μάθησης (accreditation of prior learning – APL), μια τάση που εμφανίζεται σε ορισμένες δυτικές κοινωνίες ήδη από τη δεκαετία του 1970, επισημαίνουμε ότι σε πρώτη φάση λειτουργούσε ως

μετατροπή της πρότερης μάθησης σε «ισοδύναμα εκπαίδευσης», δηλαδή είχε ως στόχο την ένταξη της πρότερης μάθησης στο ισχύον σύστημα διπλωμάτων και πιστοποιητικών. Αντίθετα, στα συστήματα πιστοποίησης προσόντων που προτείνονται στις μέρες μας, δηλαδή στα συστήματα που βασίζονται στις εκροές (output based systems) εκείνο που ισχύει είναι η μετατροπή τόσο της πρότερης μάθησης όσο και της ήδη πιστοποιημένης εκπαίδευσης σε «ισοδύναμα προσόντων» και η ένταξη και των δύο σε μια ιεραρχημένη κλίμακα προσόντων.

Θεωρούμε ότι η ιδέα πως η πιστοποίηση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διά βίου μάθηση, μάλλον θα πρέπει να αποδοθεί στους Coombs & Ahmed, οι οποίοι στη συνέχεια του χωρίου που παρατέθηκε στην εισαγωγή του κειμένου δηλώνουν ρητά ότι: «αυτές οι παραδοχές μας οδήγησαν να υιοθετήσουμε εξ αρχής ένα πλαίσιο που εξισώνει την εκπαίδευση με τη μάθηση, ανεξάρτητα από το πού, πώς και πότε η μάθηση αυτή συμβαίνει». Με άλλα λόγια, οι Coombs & Ahmed, ήδη από το 1974, είναι μάλλον εγγύτερα στις τρέχουσες προσεγγίσεις για την πιστοποίηση, ενώ σημειώνουμε και πάλι ότι πυρήνας της τυπολογίας τους ήταν η απόδοση αξίας σε κάθε μαθησιακή και εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Προβληματισμοί και ερωτήματα

Στις προηγούμενες ενότητες αναφέρθηκαν ορισμένα βασικά ζητήματα, που κατά την άποψή μας εντάσσονται στον πυρήνα των τρεχουσών εξελίξεων στις πολιτικές διά βίου μάθησης και πιστοποίησης, αλλά κυρίως στα σημεία που αυτές οι πολιτικές εφάπτονται ή τέμνονται. Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να θίξουμε ορισμένες παραμέτρους των πολιτικών αυτών και να συγκεκριμενοποιήσουμε, όσο αυτό είναι εφικτό, ορισμένα ερωτήματα που αφορούν το περιεχόμενο και τις μελλοντικές κατευθύνσεις αυτών των πολιτικών.

Όλα όσα αναφέρθηκαν θεωρούμε ότι ευλόγως συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των κοινωνικών εταίρων, ιδιαιτέρως όμως θα πρέπει να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των οργανώσεων που εκπροσωπούν τους εργαζόμενους. Με

δεδομένο ότι οι, συχνά αναγκαίες, παραγωγικές αναδιαρθρώσεις έχουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την αναβάθμιση των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού, ο βασικός κίνδυνος που ελλοχεύει για τον κόσμο της εργασίας είναι να καταστούν οι εργαζόμενοι ο αδύναμος κρίκος αυτών των εξελίξεων. Είναι, λοιπόν αναγκαίο, οι αναφορές για την ανάγκη αναβάθμισης των προσόντων των εργαζομένων να συνοδεύονται και από μέτρα πολιτικής για την κάλυψη του κόστους που συνεπάγεται αυτή η αναβάθμιση. Σε αντίθετη περίπτωση, τα κόστη μετακυλίσονται προς την πλευρά των εργαζομένων είτε άμεσα (κάλυψη του κόστους από τον ίδιο τον εργαζόμενο προκειμένου να διατηρήσει τη σχετική θέση του στην αγορά εργασίας), είτε έμμεσα (ως μείωση εισοδήματος λόγω χαμηλής ανταγωνιστικότητας των προσόντων του). Ακόμη, η αναγνώριση της πρότερης μάθησης που συντελέστηκε κατά την εργασία είναι ένα ζήτημα που *πρωτίστως αφορά τους εργαζόμενους*. Άλλωστε, συνήθως οι εργαζόμενοι που έχουν ανάγκη αναγνώρισης της πρότερης μάθησης, είναι εργαζόμενοι με χαμηλό προφίλ προσόντων – δηλαδή είναι οι *λιγότερο ευνοημένοι του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Σε αρκετές περιπτώσεις πρόκειται για πολίτες που εγκατέλειψαν την τυπική εκπαίδευση σε κάποια βαθμίδα και στη συνέχεια εργαζόμενοι απέκτησαν ένα πλήθος προσόντων, για το οποίο και επιζητούν αναγνώριση που θα οδηγήσει σε βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας.

Ένα δεύτερο ζήτημα που αναδεικνύεται με τη διάδοση των συστημάτων που βασίζονται στις εκροές, είναι ο ρόλος της τυπικής εκπαίδευσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαφαίνεται η τάση να αντιμετωπίζεται η τυπική εκπαίδευση ως ο παρίας ή ο φτωχός συγγενής ενός πλήθους εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων που πλέον εντοπίζονται στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Ωστόσο, οι έρευνες δείχνουν ότι η τυπική εκπαίδευση δεν είναι απλά ένας «προθάλαμος» για τη διά βίου μάθηση, αντίθετα είναι ο βασικός στυλοβάτης της (βλ. σχετικά και Καραλής, 2003) και ότι οι δραστηριότητες διά βίου μάθησης αξιοποιούνται κυρίως από εκείνους που έχουν υψηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης. Όπως άλλωστε είδαμε και στις προηγούμενες παραγράφους, η τυπική εκπαίδευση αποτέλεσε έως σήμερα, τον πλέον δημοκρατικό και διαφανή θεσμό για την πιστοποίηση προσόντων και, ιστορικά, οι κοινωνίες είχαν το μεγαλύτερο δυνατό έλεγχο επί των διαδικασιών πιστοποίησης, όταν αυτές

ανατέθηκαν στους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, και μάλιστα κατά κύριο λόγο το *δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα*, συνιστά πυλώνα τόσο της διά βίου μάθησης όσο και των συστημάτων πιστοποίησης. Απαιτείται επομένως ιδιαίτερη προσοχή όταν αποκόπτονται διαδικασίες πιστοποίησης από την τυπική εκπαίδευση (σε ποιους θεσμούς ανατίθενται και πώς η κοινωνία διασφαλίζει τη διαφάνεια και τον έλεγχο των διαδικασιών αυτών), ενώ εξαιρετικά επικίνδυνη είναι η σύγχυση που πολλές φορές παρατηρείται όσον αφορά την επαγγελματική και την ακαδημαϊκή αναγνώριση των τίτλων σπουδών. Είναι άλλωστε γνωστές οι παρενέργειες αυτές στη χώρα μας, όπου σπουδές πενταετούς διάρκειας ελληνικών πανεπιστημίων με κορυφαία κατάταξη διεθνώς, τείνουν να εξισωθούν με σπουδές ιδρυμάτων αλλοδαπής περίπου ημίσειας διάρκειας.

Τα δύο ζητήματα που τέθηκαν σχετίζονται άμεσα με την υποχρέωση του κράτους να ρυθμίζει τις διαδικασίες αναγνώρισης και πιστοποίησης. Προφανώς υπάρχει και η αντίθετη άποψη, δηλαδή η νεοφιλελεύθερη αντίληψη της *πανρυθμιζουσας αγοράς*, η οποία μάλιστα εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες αναδύεται μέσα και από αρκετά κείμενα φορέων διαμόρφωσης πολιτικής σε ευρωπαϊκό ή διεθνές επίπεδο και σε αρκετές περιπτώσεις ορίζει τις σχετικές συστάσεις ή κατευθύνσεις πολιτικής. Πέραν των ηθικών και ιδεολογικών διλημάτων που (θα έπρεπε να) τίθενται και που φυσικά θα μπορούσαν σε κοινωνίες πρόνοιας να ορίζουν το πλαίσιο της συζήτησης (όπως η θέση και η διαπραγματευτική ισχύς των εργαζομένων, αλλά και ο κίνδυνος τραυματισμού ή και θρυμματισμού της συλλογικής τους ταυτότητας και εκπροσώπησης), μια τέτοια άποψη δεν έχει καν τη νομιμοποίηση των πραγματολογικών δεδομένων, τουλάχιστον στη χώρα μας: στην Ελλάδα έχουν καταγραφεί περιπτώσεις «αυτοματισμού» κατά την αναγνώριση της μη τυπικής εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα συνέβη με τα Τμήματα Γραφιστικής των Σχολών Δοξιάδη στο τέλος της δεκαετίας του 1970 ή με τα προγράμματα Πληροφορικής του ΕΛΚΕΠΑ στα μέσα της δεκαετίας του 1980), αυτό όμως παρατηρήθηκε μόνον όταν υπήρξαν ταχύτατα αναδυόμενες νέες ειδικότητες και παράλληλα παντελής έλλειψη προσφοράς από την πλευρά της τυπικής εκπαίδευσης, η δε χρονική τους διάρκεια ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Αναφέραμε αυτές τις περιπτώσεις

προκειμένου να δείξουμε πόσο οριακά περιορισμένες ήταν, σε σχέση με την πληθώρα προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης που προσφέρονταν εκείνες τις περιόδους. Θα μπορούσε, επίσης, να επιχειρηματολογήσει κανείς υπέρ της αυτόματης και μη διαμεσολαβούμενης κοινωνικά ρύθμισης, αναφερόμενος στα ταχύρυθμα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που ορισμένες ελληνικές επιχειρήσεις και οργανισμοί κατά καιρούς οργανώνουν για το προσωπικό τους. Ωστόσο και σε αυτές τις περιπτώσεις, η αναβάθμιση των προσόντων των εργαζομένων δεν μετασχηματίζεται πάντοτε σε αύξηση των αποδοχών και, κυρίως, ως μη πιστοποιημένη δεν διαθέτει *μεταφερσιμότητα* (transferability) πέραν των ορίων αυτών των επιχειρήσεων και οργανισμών. Επομένως, η (εντός ή εκτός εισαγωγικών) αγοραία αναγνώριση της μη πιστοποιημένης εκπαίδευσης, είτε απλώς δεν υφίσταται κινούμενη απλώς στο φαντασιακό των θιασωτών του ακραίου νεοφιλελεύθερου παραδείγματος, είτε όταν υφίσταται ευνοεί τον ένα πόλο της αγοράς εργασίας και ως εκ τούτου δεν συνιστά λύση μακράς πνοής για στοιχειωδώς δίκαιες μορφές κοινωνικής οργάνωσης.

Οι ρυθμίσεις σχετικά με τις διαδικασίες και τα πλαίσια αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων θα πρέπει να μην διακρίνονται από άκριτη μεταφορά συστημάτων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες χώρες, ενδεχομένως εκεί με επιτυχία. Θεωρούμε ότι τα βασικά στοιχεία που θα πρέπει να συνυπολογιστεί σε αυτή την περίπτωση είναι η ελλειμματική δεξίωση των θεσμών μη τυπικής εκπαίδευσης από την ελληνική κοινωνία. Η ανάλυση των αιτίων αυτού του φαινομένου εκφεύγει των ορίων αυτής της εργασίας, ωστόσο όπως έχουν ήδη τεκμηριώσει Έλληνες ερευνητές, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν συνιστά μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική συνείδηση (βλ. σχετικά: Κόκκος, 2005). Μια πιθανή αναγνώριση των αποτελεσμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να έχει θετικές επιδράσεις τόσο στην κοινωνική αναγνώριση όσο και στην αναβάθμιση του κύρους θεσμών και οργανισμών. Για παράδειγμα, ποια είναι η πραγματική αξία και η αναγνώριση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν άνεργοι ή εργαζόμενοι στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και γενικότερα στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση; Δυστυχώς πολύ χαμηλή, αφού τα πιστοποιητικά τους, ως θεσμού μη-τυπικής εκπαίδευσης, δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη αξία και επομένως διαπραγματευτική ισχύ από την

πλευρά των εργαζομένων. Αναφερόμαστε στην περίπτωση των ΚΕΚ, γιατί (α) είναι το μεγαλύτερο ποσοτικά τμήμα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, (β) σημαντικό ποσοστό πόρων της μη-τυπικής εκπαίδευσης διοχετεύεται εκεί και (γ) σημαντικά βήματα έχουν γίνει τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που γίνεται σε αυτούς τους οργανισμούς (πιστοποίηση φορέων, θέσπιση προδιαγραφών λειτουργίας στελέχωση, εκπαίδευση εκπαιδευτών). Άρα με ποιους όρους θα μπορούσε να συζητήσει κανείς με επιστημονικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα ή την αποδοτικότητα αυτού του τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων, όταν δεν υφίστανται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που τις ορίζουν και τις οριοθετούν;

Πέραν όμως τέτοιου τύπου θετικών εξελίξεων για το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θα πρέπει να συνυπολογιστούν και ορισμένες άλλες ενδεχομένως αρνητικές εξελίξεις. Στη χώρα σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις όπου θεσμοθετούνται διαδικασίες εξέτασης ή πιστοποίησης, ταυτόχρονα αναδύονται παραπληρωματικοί θεσμοί μη τυπικής εκπαίδευσης, προκειμένου να συμπληρώσουν τις (άλλοτε υπαρκτές, συχνότατα όμως ανύπαρκτες) ανεπάρκειες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προετοιμασία για το ΑΣΕΠ, κ.ο.κ). Ελλοχεύει επομένως ο κίνδυνος ανάδυσης μιας νέας αρρύθμιστης ή δύσκολα ρυθμιζόμενης αγοράς για την προετοιμασία ενόψει των διαδικασιών πιστοποίησης, όπου πλέον η έμφαση δεν θα δίνεται στη μάθηση και την αναγνώριση των αποτελεσμάτων της, αλλά στην απόκτηση των πιστοποιητικών. Είναι ευνόητο ότι το φαινόμενο αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνον με την προσαρμογή της πιστοποίησης στη μάθηση και όχι της μάθησης στην πιστοποίηση, αλλά και με δημόσιο έλεγχο επί των διαδικασιών πιστοποίησης. Τούτο μπορεί να γίνει όταν οι διαδικασίες πιστοποίησης δεν περιορίζονται στην απομνημόνευση και τη στείρα αναπαραγωγή της θεωρίας, αλλά περιλαμβάνουν ποικίλες τεχνικές για τη διάγνωση ουσιαστικών προσόντων. Τέτοιου τύπου διαδικασίες, άλλωστε, προβλέπονται στα Επαγγελματικά Περιγράμματα, που έχουν αναπτυχθεί στη χώρα μας και από τεχνική άποψη είναι απολύτως εφικτή η δρομολόγησή τους.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι η ενεργοποίηση διαδικασιών και πλαισίων προσόντων είναι δυνατόν να προωθήσει την αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στη διά βίου μάθηση και συνιστά μια κοινωνικά δίκαιη πολιτική, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε προσόντα που οι λιγότερο ευνοημένοι του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος έχουν αποκτήσει σε μη τυπικά ή άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια. Όμως αναγκαία προϋπόθεση είναι ο συνυπολογισμός εκείνων των παραμέτρων που θα στρέφουν τα συστήματα πιστοποίησης προς τη μάθηση, και όχι το αντίστροφο, και που θα διασφαλίζουν πρωτίστως την ουσιαστική αναγνώριση για τα μαθησιακά επιτεύγματα των εκπαιδευομένων πολιτών. Με τον τρόπο αυτό τα συστήματα προσόντων και πιστοποίησης δεν θα είναι μόνον αποτελεσματικά για την οικονομική ανάπτυξη, αλλά θα διασφαλίζουν και τα συμφέροντα του κόσμου της εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2001). ΔιαΒίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος, (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και ΔιαΒίου Μάθησης: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 127-144.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dave, R. H. (ed.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*. New York: Pergamon Press.
- Faure, E. (ed.) (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco.
- Giddens, A. (1992). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Καραλής, Θ. (2003). Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σσ. 139-148.
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 125-150.
- Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουζέλης, Ν. (2005). Πρόλογος. Στο Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 13-17.

Τσιώλης, Γ. (2005). *Προς μια νέα ηθική της εργασίας; Μια ποιοτική διερεύνηση φορέων συμβουλευτικής για την ένταξη στην απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

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