

Λόγος για τη δια βίου μάθηση: μια ανάλυση των νομοθετικών σχεδίων για τη θεσμοθέτηση της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ελένη Γιαννακοπούλου

Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Θα επιχειρήσω να εκθέσω τα κύρια στοιχεία μιας κριτικής ανάλυσης του λόγου (discourse) για τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση (οι όροι μάθηση και εκπαίδευση στη συγκεκριμένη συζήτηση συγχέονται) που διατυπώθηκε στο πρόσφατο παρελθόν από τις κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ αρχικά και της ΝΔ στη συνέχεια.

Οι έννοιες *διά βίου μάθηση* και *εκπαίδευση* εισάγονται την τελευταία δεκαετία στον ελληνικό πολιτικό λόγο σε άμεση συσχέτιση με τις πολιτικές για την κατάρτιση που αναπτύσσονται στην ΕΕ (σχετικές αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 1995: Για μια κοινωνία μάθησης, απόφαση γνωστή ως *Λευκή Βίβλος*, 1997: Για μια Ευρώπη της γνώσης, 2001: Για τη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου *διά βίου μάθησης*) και με τις χρηματοδοτήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο οι ελληνικές κυβερνήσεις την τελευταία δεκαετία θεσμοθέτησαν δομές *διά βίου μάθησης* πρωτίστως στα πανεπιστήμια.

Τα ελληνικά πανεπιστήμια ανέπτυξαν δραστηριότητες που μπορούν τυπικά να ενταχθούν σε αυτό που αποκαλείται «*διά βίου εκπαίδευση*». Η πρώτη αφορούσε την ίδρυση και λειτουργία ΚΕΚ, από το 1994, τα οποία προσφέρουν προγράμματα επαγγελματικής εξειδίκευσης διαφόρων τύπων σε πτυχιούχους πανεπιστημίων, με στόχο τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και την ανταπόκριση τους στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα πανεπιστημιακά ΚΕΚ είναι πιστοποιημένα από το ΕΚΕΠΙΣ και αναπτύσσουν δραστηριότητες σχεδόν αποκλειστικά χρηματοδοτούμενες από τα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η δεύτερη δραστηριότητα, τα γνωστά προγράμματα σπουδών επιλογής (ΠΣΕ), το 1997, επιδίωξαν να ανταποκριθούν στην αυξημένη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Είχαν πολλά στοιχεία με τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν δραστηριότητες διά βίου εκπαίδευσης, όμως η σχεδόν καθολική αντίθεση των πανεπιστημίων, βασισμένη στο γεγονός ότι απαιτούσαν δίδακτρα και δέχονταν φοιτητές έξω από το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων, οδήγησε στην αποτυχία τους. Τυπικά το Συμβούλιο της Επικρατείας χαρακτήρισε την ίδρυση τους αντισυνταγματική. Οι αρνητικές εμπειρίες των ΠΣΕ έχουν επιδράσει στη διαμόρφωση μιας επιφυλακτικής στάσης των πανεπιστημιακών παραγόντων αλλά και των πολιτικών νεολαιών απέναντι στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων με χαρακτηριστικά διά βίου εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια.

Γενικά πρέπει να επισημανθεί ότι όλες οι πρωτοβουλίες των ελληνικών κυβερνήσεων των τελευταίων ετών για τη θεσμοθέτηση δομών διά βίου μάθησης ή εκπαίδευσης συναρτώνται στενά με εκπαίδευση ή κατάρτιση που κατά τις διακηρύξεις τους στοχεύει στην προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η επισήμανση αυτή είναι αναγκαία για τη κατανόηση του λόγου (discourse) για τη διά βίου μάθηση ή εκπαίδευση στην Ελλάδα, που θα προσπαθήσω να εκθέσω συνοπτικά.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Η εισήγηση αναφέρεται σε επιλεγμένα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής και εντοπίζει σ' αυτά τα κείμενα λόγους (discourses) οι οποίοι αποτυπώνουν προσεγγίσεις της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Υιοθετεί γι' αυτό μια εκδοχή της «κριτικής ανάλυσης λόγου», μιας μεθόδου ανάλυσης λόγου, γραπτού ή προφορικού, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις πρακτικές λόγου, στις ρητορικές των κειμένων, στα γεγονότα αναφοράς και στις ευρύτερες, συναφείς, κοινωνικές σχέσεις και διεργασίες.

Η κριτική ανάλυση λόγου εκκινεί από τη (διατυπωμένη από τον Φέρκλαφ) παραδοχή ότι οι πρακτικές λόγου και οι ρητορικές των κειμένων διαμορφώνονται από σχέσεις εξουσίας και σφραγίζονται από κοινωνικά συμφέροντα (Fairclough, 1992, 2001, 2001 β).

Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική χρησιμοποιούν εκδοχές της κριτικής ανάλυσης λόγου (π.χ. Ball, 1990. Fairclough, 1993, 2001a. Falk, 1994. Luke, 1997. Taylor, 1997. Taylor et al. 1997. Yeatman, 1990), θεωρώντας ότι η πολιτική της εκπαίδευσης ή καλύτερα η πολιτική για την εκπαίδευση

αποτελεί ένα πεδίο αντιπαράθεσης επί του νοήματος ή μια «πολιτική λόγου» (politics of discourse). Τα αποτελέσματα της πολιτικής αντιπαράθεσης για την εκπαίδευση είναι η έκβαση της πάλης ανάμεσα σε «υποστηρικτές πολιτικών σχεδίων με διαφορετικούς στόχους, όπου η γλώσσα ή ακριβέστερα ο λόγος αποτελεί μέρος μιας τακτικής» (Fulcher, 1989, σ. 7). Αυτές οι προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές φωτίζοντας τις πολιτικές χρήσεις του λόγου στο πεδίο της πολιτικής αντιπαράθεσης και αναδεικνύοντας την πολλαπλότητα των σχέσεων ανάμεσα στα πολιτικά κείμενα για την εκπαίδευση και στο ιστορικό, πολιτικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό τους πλαίσιο κατά περίπτωση.

Στην ανάλυση λόγου, στοιχεία της οποίας παρουσιάζονται εδώ, θεωρήθηκε κύρια μονάδα ανάλυσης το «κείμενο». Τα «κείμενα» στην κριτική ανάλυση λόγου αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές πράξεις, ως περιπτώσεις γραπτού ή και προφορικού λόγου συνεκτικές και πλήρεις νοήματος, των οποίων ούτε η μορφή ούτε η ρητορική είναι τυχαία ή αυθαίρετα. Ειδικοί τύποι κειμένων ή γένη κειμένων (genre) συγκεκριμένες, συμβατικές, κοινωνικές λειτουργίες. Ειδικοί τύποι κειμένων, δηλαδή, επιχειρούν να παρέμβουν και να έχουν επιπτώσεις στους κοινωνικούς θεσμούς και στις κοινωνικές διεργασίες με προβλεπτά συμβολικά ή υλικά αποτελέσματα.

Τα κείμενα, η ανάλυση των οποίων παρουσιάζεται εδώ, είναι σχέδια νόμων, εισηγητικές εκθέσεις και τοποθετήσεις κυβερνητικών στελεχών για την ίδρυση δομών διά βίου εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια και στα ΤΕΙ. Τα κείμενα αυτά αποτελούν ένα γένος κειμένων. Η ανάλυση τους εντοπίζεται στις διαλογικές (interdiscursive) και κατά περίπτωση στις αναπαραστατικές και αποδίδουσες αξία όψεις της λειτουργίας των κειμένων. Η δια λογικότητα (interdiscursivity) αναφέρεται στους λόγους οι οποίοι συμπυκνώνονται σε ένα κείμενο και στους τρόπους με τους οποίους οι λόγοι αυτοί συμπλέκονται μεταξύ τους. Στην κριτική ανάλυση λόγου η ανάλυση της διαλογικότητας αποτελεί ένα ενδιάμεσο επίπεδο ανάλυσης των κειμένων, η οποία επιχειρεί να συνδυάσει μια γλωσσική με μια κοινωνική ανάλυση (Fairclough, 1992, 2001a). Εδώ δεν παρουσιάζεται μια πλήρης ανάλυση, αλλά μια επιλεκτική έκθεση μερικών χαρακτηριστικών ενός κυβερνητικού λόγου, ο οποίος πέρα από τη διά βίου επιδιώκει να νομιμοποιήσει ευρύτερες και ιδιαίτερα κρίσιμες αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση.

ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΚΥΡΙΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Το πρώτο κείμενο για τη διά βίου μάθηση ή εκπαίδευση που δημοσιοποιείται στην Ελλάδα αφορά τη δημιουργία δομών στα πανεπιστήμια, τιτλοφορείται

«Σχέδιο νόμου για την οργάνωση και λειτουργία των ινστιτούτων διά βίου εκπαίδευσης» και παρουσιάζεται ως *Πρόταση Ομάδας Εργασίας ΥΠΕΠΘ* το 2001.

Το κείμενο αυτό ουσιαστικά καθιέρωσε και οριοθέτησε τη μετέπειτα σχετική συζήτηση. Περιορίσε την έννοια της «διά βίου μάθησης» στη «διά βίου εκπαίδευση», ορίζοντας τη δεύτερη ως «*κάθε είδους και διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε κατόχους πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή σε άτομα ηλικίας άνω των 25 ετών, κατόχους τίτλου [...] δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [...] με σκοπό τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους επιλογών, την επιμόρφωση, τον εμπλουτισμό, την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους*». Τα προγράμματα αυτά «*μπορεί να έχουν είτε ακαδημαϊκό είτε επιμορφωτικό προσανατολισμό*» (Άρθρο 1-Ορισμοί) και η φοίτηση σε αυτά να είναι «*μικρής ή παρατεταμένης διάρκειας, μερική ή εντατική, με ευέλικτο ωράριο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιείται ακόμη και κατά τις νυκτερινές ώρες, τα Σάββατα, τις αργίες και κατά την περίοδο των θερινών διακοπών*» και να διεξάγεται «*και με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρησιμοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών*». Οδηγούν σε Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης, ή και σε χορήγηση ισότιμου πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ (Άρθρο 4-Προγράμματα διά βίου Εκπαίδευσης). Στο ίδιο κείμενο προβλέπεται η ίδρυση σε κάθε πανεπιστήμιο ενός Ινστιτούτου διά βίου Εκπαίδευσης για την «οργάνωση και λειτουργία των προγραμμάτων και των εν γένει δραστηριοτήτων διά βίου Εκπαίδευσης» και για την «πραγματοποίηση» προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης μέσω των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης κάθε ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα Ινστιτούτα διά βίου Εκπαίδευσης «*αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες με πλήρη διοικητική αυτοτέλεια και δικαιοπρακτική ικανότητα για την πραγματοποίηση του σκοπού τους*» (Άρθρο 2-Ινστιτούτα διά βίου Εκπαίδευσης).

Κύριο κριτήριο για την ίδρυση ενός Ινστιτούτου διά βίου Εκπαίδευσης σε ένα πανεπιστήμιο, όπως ορίζεται στο κείμενο, είναι η «*ζήτηση της αγοράς εργασίας και των σχετικών ατομικών και κοινωνικών προσδοκιών*» σε συνδυασμό με «*την ικανότητα του Ιδρύματος να ανταποκριθεί στην προβλεπόμενη ζήτηση αλλά και της δυνατότητας του [...] σε σχέση με την υπάρχουσα τεχνογνωσία, το διαθέσιμο στελεχιακό δυναμικό και την υφιστάμενη υποδομή*» (Άρθρο 3 -Διαδικασία και προϋποθέσεις ίδρυσης ενός ΙΔΕ).

Τέλος, σύμφωνα με το κείμενο, τα Ινστιτούτα διά βίου Εκπαίδευσης «*δεν διαθέτουν δικές τους οργανικές θέσεις εκπαιδευτικού, τεχνικού ή λοιπού προσωπικού*»

και για τη λειτουργία αξιοποιούν το προσωπικό του οικείου ιδρύματος ή προσλαμβάνουν συμβασιούχους διδάσκοντες με διάφορους τύπους συμβάσεων, ακόμη και όταν δεν διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, αλλά προέρχονται «από τον χώρο της παραγωγής [...] και διαθέτουν εμπειρία και γνώση που κρίνονται αναγκαίες» (Άρθρο 10- Προσωπικό των Ινστιτούτων δια βίου Εκπαίδευσης).

Το πρώτο όμως κυβερνητικό κείμενο δημοσιοποιείται το 2003 ως «*προσχέδιο νόμου για Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, Ινστιτούτα δια βίου Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*». Αυτό το προσχέδιο ενσωματώνει την προηγούμενη πρόταση, αλλά όμως σε ένα κείμενο το οποίο προδιαγράφει ένα σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης ως μια υποχρέωση απορρέουσα από τη διακήρυξη της Μπολόνια για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς το γεγονός συνέβαλε στην ενίσχυση της υπόθεσης ότι η δημιουργία δομών δια βίου εκπαίδευσης θα χρησιμοποιηθεί για τη μετάλλαξη του πανεπιστημίου. Ιδιαίτερα όταν σε αυτό το προσχέδιο η ίδρυση ενός Ινστιτούτου δια βίου Εκπαίδευσης σε κάθε πανεπιστήμιο δεν προβλέπεται ως δυνατότητα αλλά επιβάλλεται ως υποχρέωση.

Αυτό το προσχέδιο, ελαφρά τροποποιημένο και συνοδευόμενο από εισηγητική έκθεση, παρουσιάζεται την ίδια χρονιά ως «*σχέδιο νόμου: Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, Ινστιτούτα δια βίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*» (Νοέμβριος 2003). Έχει απαλειφθεί η δυνατότητα των Ινστιτούτων δια βίου Εκπαίδευσης να απονέμουν πτυχία πανεπιστημιακού επιπέδου και περιορίζονται στην απονομή πιστοποιητικών διαφόρων τύπων ανάλογα με τη διάρκεια των σπουδών και τα εκπαιδευτικά προσόντα των σπουδαστών. Όμως, και αυτό εμφανίζεται πρώτη φορά, το σχέδιο νόμου παρέχει τη δυνατότητα στους σπουδαστές να αντιστοιχούν συναφή επαγγελματική εμπειρία με μία ή περισσότερες Διδακτικές Ενότητες ενός Προγράμματος ΔΒΕ (Άρθρο 13-Προγράμματα δια βίου Εκπαίδευσης).

Στην εισηγητική έκθεση αυτού του σχεδίου νόμου παρουσιάζεται για πρώτη φορά αναλυτικά η λογική όλων των προηγούμενων, αλλά και των επόμενων νομοθετικών σχεδίων και προτάσεων. Επειδή απευθύνεται στο Κοινοβούλιο ο τύπος του κειμένου (το γένος, *genre*) είναι υβριδικός. Περιλαμβάνει πληροφοριακά στοιχεία για τη δια βίου εκπαίδευση και πολιτικές θέσεις για την ανάπτυξη της αλληλένδετα με μια ρητορική εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, βασισμένη στην

παραδοχή ότι οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές έχουν σε όλες τις χώρες του κόσμου αναπόφευκτες επιπτώσεις.

Μερικά σχόλια για τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αυτού του κειμένου είναι αναγκαία.

Η λογική και οι στόχοι της διά βίου εκπαίδευσης διατυπώνονται με τη μορφή μιας συνεπαγωγής στην οποία «τα υπάρχοντα προβλήματα / οι ανάγκες / οι απαιτήσεις / οι προκλήσεις απαιτούν λύσεις / απαντήσεις / αντιδράσεις». Ειδικότερα, «οι σύγχρονες οικονομικές / κοινωνικές / επιστημονικές / τεχνολογικές εξελίξεις επιβάλλουν / απαιτούν αλλαγές στην εκπαίδευση, η οποία θα παρακολουθήσει τις / ανταποκριθεί στις εξελίξεις αυτές μόνο και εάν προσαρμοστεί ανάλογα».

Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό κάθε κυβερνητικού λόγου: η λύση στο πρόβλημα είναι η λύση που προτείνει η κυβέρνηση στο συγκεκριμένο κείμενο. Όλο το κείμενο της εισηγητικής έκθεσης διαπνέεται από μια λογική «αναγκαιότητας» εκφρασμένη με ρήματα που διατυπώνουν υποχρέωση ή απαίτηση (π.χ. επιβάλλεται, πρέπει, είναι ανάγκη). Οι όροι «μάθηση» και «εκπαίδευση» χρησιμοποιούνται αδιάκριτα και οι έννοιες τους συγχέονται. Η αιτιολόγηση μάλιστα αυτής της εννοιολογικής ταύτισης είναι χαρακτηριστικό ενός λόγου πολιτικής ασάφειας: *«Διεθνώς σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος 'lifelong learning (L.L.L.), ο οποίος εκφράζει τόσο το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας που είναι ακριβώς η "διά βίου μάθηση", όσο και τον θεσμό, αλλά και το μέσο, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται αυτό το αποτέλεσμα, που είναι η "διά βίου εκπαίδευση". Στο προτεινόμενο σχέδιο νόμου όμως χρησιμοποιείται ο όρος "διά βίου εκπαίδευση", γιατί το κέντρο βάρους του σχεδίου νόμου βρίσκεται ακριβώς στη δημιουργία του θεσμού και στο χτίσιμο του οικοδομήματος μέσω του οποίου θα υλοποιηθεί ο θεσμός. Τούτο δεν σημαίνει ότι υποβαθμίζουμε τη σημασία της ατομικής ευθύνης που συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης. Απλώς, δεν επικεντρώνουμε στη "μάθηση". Και τούτο, γιατί ακριβώς η επικέντρωση στη "μάθηση" καθιστά το "μανθάνειν" ατομική υπόθεση του κάθε πολίτη, την οποία αποσυνδέει από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες που πρέπει να θεσμοθετούνται με την ευθύνη της Πολιτείας και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου».*

Έτσι ο όρος «διά βίου εκπαίδευση» χρησιμοποιείται στην εισηγητική έκθεση ακόμα και στις περιπτώσεις στις οποίες γίνεται ρητή αναφορά σε κείμενα διεθνών οργανισμών όπως η UNESCO και ο OECD, τα οποία σαφώς αναφέρονται σε «διά βίου μάθηση». Μέσα από αυτή την εκ προθέσεως ανάμειξη όρων και εννοιών συγκαλύπτονται οι ατομικιστικές αναφορές και οι αναφορές του κειμένου στη λογική της αγοράς.

Παρουσιάζει επίσης ενδιαφέρον ότι δεν αναφέρονται με σαφήνεια οι φορείς των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων, αλλά όλες οι αναφορές αφορούν την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά το γεγονός ότι το κείμενο είναι πολιτικό ως προς την αναγκαιότητα και καθοδηγητικό ως προς τις εφαρμογές ενός νόμου, δεν εκτίθεται με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος —άτομα, ομάδες φορείς— για τα προβλήματα και ποιος είναι αρμόδιος για τις αλλαγές.

Κατά τον Yeatman (1990) ένα βασικό χαρακτηριστικό των πολιτικών κειμένων είναι η συγκάλυψη των φορέων ευθύνης και εξουσίας.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του λόγου για τη δια βίου μάθηση αυτού του κειμένου και όλων των επόμενων, ουσιαστικά ταυτόσημων, μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως, με αντίστοιχα κατά περίπτωση αποσπάσματα:

-Είναι κυρίαρχη μια ρητορική εκσυγχρονισμού και προσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε υποτιθέμενη κυρίαρχη ευρωπαϊκή πραγματικότητα:

«Με τις νέες θεσμικές παρεμβάσεις, το ελληνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης πραγματοποιεί επίσης ένα σημαντικό βήμα για την εναρμόνισή του με τη σύγχρονη Ευρωπαϊκή πραγματικότητα, με τις διαγραφόμενες τάσεις και προοπτικές».

«Στην ουσία, εκείνο που επιχειρεί να κάνει το σχέδιο νόμου είναι να αξιοποιήσει την υπάρχουσα σήμερα Ευρωπαϊκή εμπειρία και γνώση και να προσαρμόσει στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και στις ανάγκες και τους στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα δεδομένα και τις τάσεις που αναπτύσσονται σήμερα διεθνώς».

-Είναι εμφανής μια ρητορική «αλλαγής», η οποία είναι αναπόφευκτη και επιβάλλεται από μια «νέα πραγματικότητα»: το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάξει ώστε να αποτελέσει στοιχείο μιας κοινωνίας της γνώσης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το προσωπικό και οι σπουδαστές είναι τα υποκείμενα αυτής της διαδικασίας μετασχηματισμού:

«Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί της χώρας μας και ιδιαίτερα η ανώτατη εκπαίδευση βρίσκονται μπροστά σε νέες προκλήσεις, που διαφοροποιούν ριζικά το ρόλο τους. Απαιτείται, λοιπόν, η διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες».

«Οι σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές, επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις επιβάλλουν συνεπώς την προσαρμογή των δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης στα νέα δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, η διεθνοποίηση της παραγωγής και της κατανάλωσης, ο ανταγωνισμός και οι νέες τεχνολογίες έχουν δημιουργήσει μια δυναμική που μεγιστοποιεί τις προσπάθειες αύξησης της παραγωγικότητας και τη ζήτηση νέων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας και επιβάλλει τη συνεχιζόμενη

εκπαίδευση των εργαζομένων. Μέσα σ' αυτή τη συγκυρία, το πρόταγμα της διά βίου εκπαίδευσης μοιάζει σχεδόν αυτονόητο».

- Μια ρητορική οικονομικής αιτιοκρατίας (ντετερμινισμού) διατρέχει σχεδόν το σύνολο των επιχειρημάτων του κειμένου. Η ανώτατη εκπαίδευση, ειδικότερα, ταυτίζεται με την κατάρτιση και η εκπαιδευτική αξία αποτιμάται με όρους ανάπτυξης επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, υποστηρίζονται συστήματα πιστοποίησης τα οποία καταλύουν τις διακρίσεις γνώσεων και εμπειριών, προωθούνται εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες εξατομικεύουν και προβάλλονται πρότυπα τα οποία καθιστούν την εκπαίδευση ατομική και όχι δημόσια ευθύνη. Αυτή η ρητορική της οικονομικής αιτιοκρατίας οικοδομείται με αφετηρία μια λογική «ευελιξίας» και συνδυάζεται με μια αντίστοιχη ρητορική οικονομικής παγκοσμιοποίησης. Με έμφαση σε κάποιες ακαθόριστες δεξιότητες μιας οικονομίας της γνώσης και σε κάποιες μεταβαλλόμενες ανάγκες επαγγελματικής κινητικότητας:

«Φαίνεται ότι η λέξη-κλειδί σήμερα είναι η λέξη "ευελιξία».

«Δεν είναι δυνατό όμως να παραβλεφθεί και η οικονομική διάσταση της διά βίου εκπαίδευσης, η οποία προσεγγίζει τις ανάγκες του ατόμου μέσα στο δεδομένο σύστημα οικονομικής προόδου και ανάπτυξης».

- Ένας νεοφιλελεύθερος λόγος διαπλέκεται στο κείμενο με σοσιαλδημοκρατικές διακηρύξεις και συναρτάται με μια ασαφή έννοια μιας «νέας κοινωνικής πραγματικότητας».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Οι έννοιες δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης εισάγονται τη τελευταία δεκαετία στον ελληνικό πολιτικό λόγο σε άμεση συσχέτιση με τις πολιτικές για την κατάρτιση που αναπτύσσονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τις χρηματοδοτήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι ελληνικές κυβερνήσεις, την τελευταία δεκαετία, θεσμοθέτησαν δομές δια βίου μάθησης πρωτίστως στα πανεπιστήμια, οι οποίες, κατά τις διακηρύξεις τους, στοχεύουν στην προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η εισήγηση αναφέρεται σε επιλεγμένα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής και εντοπίζει σ' αυτά τα κείμενα, λόγους (discourses) οι οποίοι αποτυπώνουν τις αντίστοιχες προσεγγίσεις της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, υιοθετώντας μια μεθοδολογία κριτικής ανάλυσης λόγου.

Από την ανάλυση αυτή διαπιστώνεται ότι η λογική και οι στόχοι της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης σε όλα τα κυβερνητικά κείμενα της τελευταίας δεκαε-

τίας αντιμετωπίζονται ως αποτέλεσμα μιας οικονομικής αιτιοκρατίας μέσα σε ένα μετανεωτερικό πολιτιστικό πλαίσιο. Ακόμα και στις περιπτώσεις που ο λόγος έχει μια εντελώς τεχνική μορφή, απογυμνωμένος από άμεσες αναφορές στους οικονομικούς, κοινωνικούς ή ατομικούς στόχους της μάθησης (Giannakopoulou, 2005).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ball, S. (1990), *Politics and Policy Making in Education. Explorations in policy sociology*, London: Routledge.
- European Commission (1995), *Teaching and learning: Towards the learning society*, DGXXII, Brussels.
- European Commission (1997), *Towards a Europe of knowledge*, COM 563, Brussels.
- European Commission (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM 678, Brussels.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and Social Change*, London: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993), "Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities", *Discourse and Society*, 4, 2, σ. 133 - 68.
- Fairclough, N. (2001a), "The discourse of New Labour: critical discourse analysis", M. Wetherall, S. Taylor and S. Yates (eds), *Discourse as Data. A Guide for Analysis*, London: Sage, σ. 229 - 266.
- Fairclough, N. (2001b), "The dialectics of discourse", *Textus*, 14, σ. 231-42.
- Falk, I. (1994) "The making of policy: media discourse conversations", *Discourse*, 15, 2, σ. 1-12.
- Fulcher, G. (1989), *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*, London: Falmer Press.
- Giannakopoulou, Eleni (2006), "Contrasting Discourses about Lifelong Learning in Greek Universities", Nikos Terzis (ed.) *Lifelong Learning in the Balkans*, Thessaloniki: Publishing House Kyriakidis Bros S.A., σ. 191- 199.
- Contrasting discourses about lifelong learning in Greek Universities, International Conference on Lifelong Learning in The Balkans: A Historical Context and Current Trends, Belgrade, June 30th to July 3rd 2005.
- Luke, A. (1997), "Critical discourse analysis", L. Saha (ed.), *International Encyclopaedia of the Sociology of Education*, Oxford: Elsevier, σ. 50-57.
- Taylor, S. (1997), "Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences", *Discourse*, 18, 1, σ. 23 - 35.

Taylor, S., Lingard, B., Rizvi, F., Henry, M. (1997), *Education Policy and the Politics of Change*, London: Routledge.

Yeatman, A. (1990), *Bureaucrats, Technocrats, Femocrats. Essays on the contemporary Australian State*, Sydney: Allen and Unwin.

THE DISCOURSE OF LIFELONG LEARNING: AN ANALYSIS OF SELECTED EDUCATIONAL POLICY TEXTS ON THE ESTABLISHMENT OF LIFELONG LEARNING INSTITUTIONS IN GREECE

Eleni Giannakopoulou

Greek Open University

The concept of lifelong learning and lifelong education has been introduced into Greek political discourse during the last decade in close relationship to training policies, which have been developed and funded by E.U. In this context Greek governments have promoted legislation for the establishment of lifelong learning institutes primarily in the Universities. According to their statements these Institutes aim to develop training activities, which will enable the working population to adopt to the changing needs of the economy and the demands of the labor market.

This paper presents an analysis of selected educational policy texts that express lifelong learning concepts incorporating critical discourses analysis. From this analysis it is concluded that the rationale and the objectives of lifelong learning are approached from a viewpoint of economic determinism shaped by a post-modern perspective.

