

ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αλέξης Κόκκος

Στην ομιλία μου θα εξετάσω, στο πρώτο μέρος, τις στάσεις των ενηλίκων Ελλήνων απέναντι στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης (τυπικές ή άτυπες) στις οποίες δυνητικά μπορούν να συμμετέχουν. Θα εξετάσω σε ποιες επιθυμούν να συμμετέχουν, σε ποιες όχι, και γιατί. Με άλλα λόγια, από το πεδίο της δια βίου μάθησης θα καλύψω εκείνο που απευθύνεται σε ενηλίκους, οι οποίοι αποτελούν και τον κορμό του κοινού των βιβλιοθηκών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει μια επικρατούσα θεωρία ή ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο που να εξηγεί το φαινόμενο της διάθεσης συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, σημαντικοί μελετητές, όπως ο Rubenson (1998), η Cross (1981), οι Darkenwald και Merriam (1982), οι Henry και Basile (1994), καθώς και ο Alan Rogers (2002), συμφωνούν ότι η διάθεση συμμετοχής αποτελεί ένα σύνθετο, πολύπλοκο φαινόμενο, που μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι είναι τόσο εξωτερικοί – κοινωνικά προσδιορισμένοι (όπως οι ευκαιρίες παρακολούθησης των προγραμμάτων, το κύρος, η ποιότητα και η χρηστική αξία της προσφερόμενης εκπαίδευσης, η κουλτούρα απέναντι στην εκπαίδευση κ.ά.) όσο και εσωτερικοί – ψυχολογικοί (όπως η στάση και οι προσδοκίες του ατόμου απέναντι στην εκπαίδευση, οι φάσεις ζωής που διανύει κ.ά.). Οι διάφοροι μελετητές, ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετούν, δίνουν βάρος σε ορισμένους από αυτούς τους παράγοντες. Συμφωνούν όμως όλοι στο ότι το φαινόμενο της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων χρειάζεται να εξεταστεί συνθετικά, λαμβάνοντας υπόψη πολλά στοιχεία στην αλληλεπίδρασή τους. Αυτό θα επιχειρήσω να κάνω στο πρώτο μέρος της ομιλίας μου. Στο δεύτερο μέρος, θα παρουσιάσω ορισμένες ιδέες για το πώς θα μπορούσε η εκπαίδευση ενηλίκων να γίνει περισσότερο ελκυστική και, ταυτόχρονα, να επιτελέσει πιο ουσιαστικό ρόλο στην ελληνική κοινωνία. Στο τρίτο μέρος, θα παρουσιάσω ορισμένες ιδέες σχετικά με το πώς θα μπορούσαν οι βιβλιοθήκες στην Ελλάδα να γίνουν ελκυστικές σε εκείνους που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πριν μπω στο κυρίως θέμα, χρειάζεται να αποσαφηνίσω ποιες δραστηριότητες περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για να το κάνω, χρησιμοποιώ τον κλασικό ορισμό της UNESCO: *«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».*

(UNESCO, 1976, στο Rogers, 2002, σ. 56).

Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους στην Ελλάδα μπορούν να καταταχθούν ως εξής.

Τυπική Εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενήλικους	Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων (γενική)	Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων (γενική, επαγγελματική)
Πανεπιστήμια Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (εφόσον αναγνωριστούν)	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τα Κ.Ε.Κ., το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, τους Δημόσιους Οργανισμούς, τα Υπουργεία, τις Επιχειρήσεις, τις Επιστημονικές Ενώσεις, τα ΚΕΓΕ, τις Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διάφορους πολιτιστικούς φορείς όπως Μουσεία, Βιβλιοθήκες κ.α.

«*Τυπική εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενήλικους*», αλλά δεν συγκαταλέγεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι εκείνη που παρέχεται από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς (Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) και οδηγεί σε αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών.

«*Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων*» είναι εκείνη που παρέχεται από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς μετά την αρχική εκπαίδευση, συνεπώς συγκαταλέγεται στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας).

«*Μη τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων*» είναι εκείνη που παρέχεται μετά την αρχική εκπαίδευση μέσα σε εκπαιδευτικούς φορείς (ή σε μη εκπαιδευτικούς φορείς που όμως παρέχουν εκπαίδευση) οι οποίοι δεν ανήκουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων κατατάσσονται όλες οι δραστηριότητες γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, επιμόρφωσης, εκπαίδευσης από απόσταση που απευθύνεται σε ενήλικους. Οι φορείς που παρέχουν αυτές τις δραστηριότητες είναι στη χώρα μας, όπως και σε όλο τον κόσμο, ποικίλοι (βλ. ενδεικτικά στον παραπάνω πίνακα).

Ένα βασικό ζήτημα που θέλω να θίξω – και αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της ομιλίας μου – είναι ότι οι ενήλικοι Έλληνες δείχνουν έντονη προτίμηση για όλες τις μορφές τυπικής εκπαίδευσης που *οδηγούν σε πτυχίο* (Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Εντελώς αντίστροφα, στρέφονται ελάχιστα προς τις μορφές της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ας εξετάσουμε πρώτα ποια είναι η κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ζήτηση αυτή έχει τεράστιες διαστάσεις στην Ελλάδα. Ήδη στη δεκαετία του 1970 είχε ερευνητικά διαπιστωθεί ότι 8 στις 10 οικογένειες επιθυμούσαν να στείλουν τα

παιδιά τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κασσιμάτη και Μουστάκα, 1979, σ. 90, Cassotakis, 1977, σ. 264, Γεδεών, 1980).

Η αύξηση των υποψηφίων συνεχίστηκε με αμείωτη ένταση τα επόμενα χρόνια και τελικά το 1996 το Υπουργείο Παιδείας, για να ικανοποιήσει το πιεστικό αίτημα, αύξησε θεαματικά τις θέσεις των εισακτέων, οι οποίες από 42.000 περίπου έφτασαν τις 83.000 το 2003. (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003, σ. 21).

Σήμερα 58% των νέων 18-21 ετών φοιτούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που δίνει στη χώρα την πρώτη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωβαρόμετρο, 2002). Επιπλέον, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αυξήθηκαν ραγδαία: από 4.500 το 1991, σε 50.057 το 2003 (Κάτσικας, 2004).

Σε αυτά τα στοιχεία ας προσθέσουμε ότι η Ελλάδα είναι επίσης η πρώτη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τον αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό (57.300 φοιτητές το 2001 – Ministry of Education, 2004, σ. 59) ενώ ακόμα 35.000 φοιτούν κάθε χρόνο στα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία αργά ή γρήγορα αναμένεται να αναγνωριστούν (Κάτσικας, 2003).

Το ίδιο θεαματική είναι η ζήτηση των σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου¹. Για 5.000 θέσεις εισακτέων που προσφέρονται κάθε χρόνο, το 1999 υπήρξαν 24.000 χιλιάδες υποψήφιοι, που αυξήθηκαν σε 65.000 το 2003 (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2004).

Από την άλλη πλευρά όμως, η ζήτηση τριτοβάθμιων σπουδών δεν αντιστοιχεί στις πιθανότητες επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων. Πρόσφατα, μεταξύ όλων των χωρών του ΟΟΣΑ, η Ελλάδα είχε τη δεύτερη χειρότερη θέση αναφορικά με το ποσοστό πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν εργάζονται (Πελαγίδης Θ., 2004). Αλλά και εκείνοι που βρίσκουν δουλειά δεν φαίνεται να εξασφαλίζουν ικανοποιητικές συνθήκες απασχόλησης. Το 2003, αν ένας υπάλληλος, απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχε μισθό 100 ευρώ, αντίστοιχα ένας απόφοιτος πανεπιστημιακής εκπαίδευσης λάμβανε μόλις 134, ενώ ο μέσος όρος στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν 197 (Χρυσολωρά, 2003).

Σε ό,τι αφορά την *ποιότητα των σπουδών* δεν μπορούν να γίνουν ακριβείς εκτιμήσεις, δεδομένου ότι απουσιάζουν σχετικές έρευνες και δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης των Πανεπιστημίων. Αν όμως πάρουμε ως δείκτες – ένδειξη τις γενικές δαπάνες για την εκπαίδευση και ειδικότερα για την πανεπιστημιακή έρευνα, διαπιστώνουμε ότι η Ελλάδα έχει και εδώ την τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Commission des Communautés Européennes, 2003, σ. 26).

¹ Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι απολύτως ισότιμο με τα άλλα ΑΕΙ της χώρας και προσφέρει τόσο προπτυχιακά προγράμματα σπουδών (στο Management, στην Πληροφορική, στον Ελληνικό και Ευρωπαϊκό Πολιτισμό κ.ά.) όσο και μεταπτυχιακά (Σπουδές στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εξειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής Γλώσσας, Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων, Τραπεζική, Διοίκηση Τουριστικών Μονάδων κ.ά.). Οι σπουδές είναι οργανωμένες ως εξής. Ο σπουδαστής μελετά κατ' ιδίαν, με βάση οδηγίες και χρονοδιάγραμμα, το διδακτικό υλικό, που είναι ειδικά διαμορφωμένο για τις σπουδές από απόσταση (κάθε κεφάλαιο περιέχει λέξεις – κλειδιά, προσδοκώμενα αποτελέσματα, πολλές ασκήσεις, παραπομπές σε μαθησιακές πηγές, περίληψη, οδηγό για περαιτέρω μελέτη κ.ά.) Ταυτόχρονα, οι σπουδαστές, ανά τριάντα, υποστηρίζονται από εκπαιδευτή – σύμβουλο, με τον οποίο επικοινωνούν τακτικά και στον οποίο, τέσσερις φορές για κάθε μάθημα, στέλνουν γραπτές εργασίες τους τις οποίες εκείνος βαθμολογεί και σχολιάζει αναλυτικά. Πέντε φορές το χρόνο (Σάββατα ή Κυριακές) γίνονται σεμιναριακές συναντήσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτή – σύμβουλο και στους φοιτητές.

Συνάγεται λοιπόν, ότι η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι εντονότατη, και δεν επηρεάζεται από την ποιότητα των σπουδών και τις δυνατότητες επαγγελματικής ένταξης.

Εντελώς αντίστροφη είναι η κατάσταση σε ό,τι αφορά τη ζήτηση και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε έρευνα του CEDEFOP (2003α, σ. 5) διαπιστώθηκε ότι η Ελλάδα βρίσκεται στη δεύτερη χειρότερη θέση μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με την απάντηση ενηλίκων στην ερώτηση «Η δια βίου εκπαίδευση είναι σημαντική;». Και, σε ό,τι αφορά τα ποσοστά παρακολούθησης προγραμμάτων, η χώρα βρίσκεται στην τελευταία θέση: Σε έρευνα που έγινε το 2002, διαπιστώθηκε ότι μεταξύ όλων των ευρωπαϊών πολιτών 25-64 ετών εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο μήνα που προηγήθηκε της έρευνας ήταν 8,5 %, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την Ελλάδα ήταν μόλις 1,2% (Commission des Communautés Européennes, 2003, σ. 25).

Μια άλλη έρευνα, που έγινε για λογαριασμό του Υπουργείου Εργασίας το 2000 σε δείγμα 2.473 ατόμων 18-64 ετών, έδειξε ότι 81% δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή κατάρτισης (METPON, 2000, σ. 48).

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, το 1999, το ποσοστό εργαζομένων που καταρτίζονταν μέσα στις ελληνικές επιχειρήσεις δεν ξεπερνούσε το 8%, ενώ ο μέσος ευρωπαϊκός όρος ήταν 34% (CEDEFOP, 2003β, σ. 10).

Τέλος, στην ερώτηση της πρώτης αναφερθείσας έρευνας του CEDEFOP «Ποια είναι τα εμπόδια που έχετε σε ό,τι αφορά την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων», οι Έλληνες επικαλέστηκαν κυρίως οικογενειακούς λόγους (31% όσων απάντησαν, δεδομένο που μας δίνει τα πρωτεία στο ζήτημα αυτό στην Ευρώπη – CEDEFOP, 2003α, σ. 19). Προκύπτει εδώ μια πρώτη ένδειξη για το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στα ζητήματα της εκπαίδευσης, πράγμα που θα μας απασχολήσει πολύ στη συνέχεια.

Ας επιχειρήσουμε τώρα να ερμηνεύσουμε ένα προς ένα αυτά τα φαινόμενα. Ας αρχίσουμε από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποσότητα και το ποιόν της ζήτησης για Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Έχει διαπιστωθεί από τις σημαντικές κοινωνιολογικές μελέτες του Κωνσταντίνου Τσουκαλά (1975, 1977, 1986) και από ανθρωπολογικές μελέτες των Triandis (1972), Δουμάνη (1989), Gage (1987), Holden (1972) κ.ά., ότι μια σημαντική παράμετρος του ζητήματος είναι το πλέγμα των βλέψεων, προσδοκιών και συμπεριφορών που ιστορικά έχει διαμορφωθεί στους κόλπους των οικογενειών. Η οικογένεια στη σύγχρονη Ελλάδα ήταν και είναι η πιο ισχυρή κοινωνική μονάδα, στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν το σύνολο των μελών της και που προσδιορίζουν την κοινωνική τους δράση. Οι παραπάνω μελετητές έδειξαν ότι οι Έλληνες, αν και εξωτερικά συμβαδίζουν με τα ευρωπαϊκά πρότυπα τρόπου ζωής, ψυχολογικά και κοινωνικά είναι προσδεμένοι σε μια παραδοσιακή κουλτούρα που επηρεάζει βαθύτατα τη δράση τους. Η βασικότερη ίσως συνιστώσα αυτής της κουλτούρας είναι η κεντρική θέση που κατέχει η «ομάδα των δικών» (- in group - , δηλαδή τα άτομα που αλληλοσυνδέονται με συγγενικές κατά βάση σχέσεις). Η ανάπτυξη της ομάδας των δικών συχνά θεωρείται πιο σημαντική από την ανάπτυξη

του ατόμου. Η ομάδα παρέχει, ακόμα και με θυσίες της, εφ' όρους ζωής προστασία και υποστήριξη στα μέλη της, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί από εκείνα ανάλογη δέσμευση.

Μέσα από αυτό το οπτικό πρίσμα, μπορούμε να εξηγήσουμε τη στάση της ελληνικής οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση. Σε μια κοινωνία που μέχρι πρόσφατα υπήρξε αγροτική, το ασφαλέστερο εφελτήριο για κοινωνική άνοδο, αλλά και για εξασφάλιση, ήταν η μετάβαση από την ύπαιθρο στις πόλεις και η απόκτηση, μέσα στις πόλεις, μιας θέσης στον αχανή δημόσιο τομέα ή στα άλλα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα. Τις βλέψεις αυτές υποδαύλιζαν, μέχρι τη μικρασιατική καταστροφή, οι εκατοντάδες χιλιάδες θέσεις που προσφέρονταν από τους κραταιούς Έλληνες επιχειρηματίες και εμπόρους στις πόλεις της διασποράς (Τσουκαλάς 1975, 1977) καθώς και, μέχρι πρόσφατα, οι θέσεις που αφειδώς δημιουργούνταν στο δημόσιο τομέα του ελληνικού κράτους με στόχο τη δημιουργία σχέσεων εκλογικής πελατείας.

Αυτές οι βλέψεις απετέλεσαν τη βασική αιτία της μαζικής κατεύθυνσης των νέων προς τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία, ήδη στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, απορροφούσαν τους περισσότερους φοιτητές από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες αναλογικά με τον πληθυσμό (Τσουκαλάς, 1977, σ. 432). Έκτοτε η διάθεση για πραγματοποίηση σπουδών εγχαράχτηκε στη συλλογική συνείδηση σαν μια βασική συνιστώσα της και εξακολουθεί σήμερα να ισχύει όπως είδαμε, αν και οι συνθήκες που αρχικά την προκάλεσαν έχουν αλλάξει και σήμερα επικρατούν άλλες, κυρίως η ανάγκη των ατόμων, μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του έντονου ανταγωνισμού, να αποκτούν τυπικά προσόντα με τα οποία θα μπορούν να βρουν μια θέση στην εμπορευματοποιημένη κοινωνία.

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να μας διαφύγει η *ποιοτική παράμετρος* του ζητήματος, που αφορά την αντίληψη του κοινωνικού σώματος απέναντι στην εκπαίδευση και τη γνώση. Η διογκωμένη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση οφείλεται κατά βάση, πέρα από εξαιρέσεις, στην προσδοκία επαγγελματικής εξασφάλισης και όχι μια στάση που θεωρεί τη γνώση στόχο ζωής. Με άλλα λόγια, το κοινωνικό σώμα, στην πλειοψηφία του, δεν ζητάει τόσο Παιδεία, όσο ένα πτυχίο, ένα «χαρτί», με την ελπίδα της απαλλαγής από το άγχος της αβεβαιότητας ή / και της αύξησης του κοινωνικού κύρους. Έτσι διαμορφώνεται μια αντίληψη απέναντι στην εκπαίδευση που δεν χαρακτηρίζεται από ουσιαστική σχέση των κοινωνικών υποκειμένων με τη μάθηση.

Σε αυτό συμβάλλει αναμφισβήτητα ο *φορμαλισμός* που επικράτησε σε πολλούς τομείς της σύγχρονης Ελλάδας – και βέβαια στην εκπαίδευση -, δηλαδή η μετατροπή της ουσίας σε φόρμα. Ο Νίκος Μουζέλης έχει εξηγήσει πειστικά το φαινόμενο (Μουζέλης, 1978, σ.σ. 303-330). Οι βασικοί θεσμοί που διαμορφώθηκαν στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία δεν αναπτύχθηκαν με ενδογενή τρόπο, δηλαδή δεν υπήρξαν αποτέλεσμα διεργασιών και ζυμώσεων στους κόλπους της κοινωνίας. Οι κυριότεροι θεσμοί εισήχθησαν αυτούσιοι από τη Δύση (δομή του κράτους και της διοίκησης, κοινοβουλευτικοί θεσμοί, νομοθετικό σύστημα, εκπαιδευτικό σύστημα κ.ά.). Για αυτό το λόγο, οι θεσμοί δεν ρίζωσαν βαθιά στη συλλογική συνείδηση και δεν λειτούργησαν με οργανικό τρόπο. Αποτέλεσμα είναι το ενδιαφέρον των συμπολιτών μας να στρέφεται συχνά στον τύπο και όχι στην ουσία των φαινομένων. Λόγου χάρη, όταν υπάρχει σε ένα τομέα δυσλειτουργία, θεωρούμε συχνά ότι χρειάζεται ένας νέος νόμος, δηλαδή ένα κείμενο, για να βελτιωθεί η κατάσταση. Γρήγορα εμφανίζεται ένα σχέδιο νόμου στη Βουλή, λαμβάνει μεγάλη δημοσιότητα, αλλά ελάχιστη σκέψη γίνεται για την ουσία, δηλαδή για τις οικονομικές, κοινωνικές,

πολιτισμικές, διοικητικές συνιστώσες που χρειάζονται για να επιτύχει το εγχείρημα. Κλασικό παράδειγμα είναι οι αλληπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων 30 ετών. Άλλο παράδειγμα είναι ο τρόπος που συνήθως διδάσκονται στα σχολεία τα Αρχαία Ελληνικά. Δίνεται μεγάλο βάρος στη γλωσσική μορφή, στη γραμματική και το συντακτικό, και λιγότερο στα περιεχόμενα των αρχαίων κειμένων, στη φιλοσοφία και διδασκαλία των κλασικών συγγραφέων.

Ας προχωρήσουμε τώρα, για να δούμε τους λόγους για τους οποίους η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων έχει πολύ χαμηλή κοινωνική ζήτηση. Ιστορικά, δεν υπήρξε στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα ένα κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδεδεμένο με λαϊκά κινήματα, όπως είχε συμβεί με μεγάλη ένταση σε πολλές δυτικές κοινωνίες. Μέχρι το 1981, που η χώρα μπήκε στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και άρχισε να επιχορηγείται για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι δραστηριότητες του τομέα ήταν εμβρυακές. Έτσι, μόλις δύο δεκαετίες πριν, η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελούσε μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική κουλτούρα και στην κοινωνική πρακτική. Αυτή περίπου η κατάσταση, ελαφρά βελτιωμένη ισχύει και σήμερα. Δεν είναι τυχαίο ότι, παρά τις αθρόες χρηματοδοτήσεις από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όλα αυτά τα χρόνια, η επέκταση της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται ακόμα, όπως είδαμε, πολύ πίσω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Σαν αίτια του φαινομένου θα μπορούσα να αναφέρω τα εξής.

Πρώτον, η κυρίαρχη φορμαλιστική αντίληψη για την εκπαίδευση είναι ασύμβατη με την ανάπτυξη μιας συλλογικής διάθεσης για μόρφωση ή επιμόρφωση. Μέσα στο περιρρέον κλίμα του φορμαλισμού, τα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζονται και αυτά από μη επικέντρωση στην ουσία, δηλαδή στη σφαιρική και κριτική προσέγγιση των αντικειμένων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά στη φόρμα, κυρίως στη μεταβίβαση τυποποιημένων γνώσεων με στερεότυπο, παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο.

Δεύτερον, ο μη τυπικός τομέας εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα η επαγγελματική κατάρτιση δεν προσφέρει μέχρι σήμερα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά, που θα μπορούσαν να έχουν κάποιο ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη και συνεπώς να αποτελούν κίνητρο για συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα.

Τρίτον, η γενική διάρθρωση της κοινωνικής δομής και της απασχόλησης στην Ελλάδα δεν ευνοεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατ' αρχήν, ο δημόσιος τομέας, που έχει κυρίαρχο ρόλο στη νεοελληνική κοινωνία, είναι μη παραγωγικός και υπερδιογκωμένος σε ό,τι αφορά το ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο σε μεγάλο βαθμό είναι αδρανές, δεν αξιολογείται και ανεβαίνει στην ιεραρχική κλίμακα με μόνο κριτήριο τα έτη προϋπηρεσίας. Από την άλλη πλευρά, ελάχιστα αναπτύχθηκε στη χώρα η κοινωνία των πολιτών, δηλαδή οι μη κυβερνητικές οργανώσεις που λειτουργούν ανεξάρτητα από την κρατική εξουσία και στοχεύουν στην προάσπιση συλλογικών συμφερόντων. Δεν είναι τυχαίο ότι το ποσοστό συνδικαλισμένων είναι ιδιαίτερα χαμηλό, ενώ ισχυρή είναι η παρουσία φορέων όπως οι οικολογικές ή γυναικείες οργανώσεις, οι σύλλογοι γονέων κ.α. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν αναπτύσσονται συλλογικές δράσεις ούτε, κατά προέκταση, μορφωτικά κινήματα που θα οδηγούσαν σε ζήτηση για μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Αν τώρα εξετάσουμε και μια άλλη όψη της κοινωνίας, δηλαδή το είδος και τη λειτουργία των ελληνικών επιχειρήσεων, διαπιστώνουμε ότι και εδώ δεν υπάρχουν συνθήκες που να οδηγούν σε ανάγκες κατάρτισης. Από τις 733 χιλιάδες επιχειρήσεις 54% είναι

ατομικές και 44% απασχολούν μόνο 1-9 μισθωτούς, ενώ μόλις 1% απασχολούν περισσότερα από 50 άτομα (Γ.Σ.Β.Ε.Ε., 2004). Ταυτόχρονα, οι περισσότερες επιχειρήσεις είναι παραδοσιακού χαρακτήρα, με χαμηλή ανταγωνιστικότητα και επιβιώνουν χάρη στα ποικίλα προστατευτικά μέτρα του κράτους και στις κοινοτικές επιδοτήσεις. Για αυτούς τους λόγους, δεν αποτελεί προτεραιότητα των επιχειρήσεων η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό.

Τέλος, ένας καθοριστικής σημασίας λόγος της περιορισμένης ζήτησης για μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων είναι η χαμηλή της ποιότητα και αποτελεσματικότητα, την οποία έχουν επισημάνει σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (SAEDA, Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Πρόγραμμα, 2000, Παληός (επιμ.), 2003, Κόκκος (επιμ.), 2002). Μέχρι σήμερα δεν κατορθώθηκε να υπάρξει ένας ορθολογικός σχεδιασμός και συντονισμός των δράσεων, ένα συνεκτικό θεσμικό πλαίσιο (Αμίτσης, 2000), καθώς και κάποια διαδικασία εκπαίδευσης των εκπαιδευτών και στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων που, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, δεν διαθέτουν επαρκή τεχνογνωσία (βλ. τις τρεις αμέσως παραπάνω προαναφερθείσες έρευνες). Για αυτούς τους λόγους, ο τομέας παραμένει χωρίς ιδιαίτερο κύρος και αξιοπιστία, με αποτέλεσμα να μην είναι ελκυστικός στους πολίτες. Γενικά, υπάρχει η αίσθηση ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύχθηκε μετά το '80 κατά βάση για να απορροφηθούν οι επιδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Από την άλλη, τα τελευταία 7-8 χρόνια έγιναν ορισμένα βήματα. Ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης, αναπτύχθηκαν ορισμένες αξιόλογες εκπαιδευτικές δραστηριότητες από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, ορισμένους δημόσιους οργανισμούς, Τράπεζες και μεγάλες επιχειρήσεις, καθώς και από ορισμένα Κ.Ε.Κ.. Διαμορφώθηκε ένα σχέδιο δράσης για τη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση. Άρχισαν σπουδές εκπαίδευσης ενηλίκων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Κυκλοφόρησαν ορισμένα βιβλία στο αντικείμενο. Ταυτόχρονα, αρκετοί εκπαιδευτές και στελέχη ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό τις ικανότητές τους μέσα από την αυτομόρφωση, την εμπειρία της εργασίας, τις διεθνείς ανταλλαγές. Η κατάσταση λοιπόν δείχνει κάποια σημεία βελτίωσης σε σχέση με εκείνη της δεκαετίας του '90.

Τώρα, στο δεύτερο μέρος της ομιλίας μου, θα επιχειρήσω να προσδιορίσω τις τάσεις που διαφαίνονται σε ότι αφορά τη μελλοντική ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και θα καταλήξω σε ορισμένες προτάσεις.

Στα αμέσως επόμενα χρόνια πιστεύω ότι οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων θα αυξηθούν ποσοτικά και κυρίως θα έχουν τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό το βασίζω στα εξής: Πρώτον, η χώρα θα εξακολουθήσει να χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη της κατάρτισης ανέργων και εργαζομένων. Δεύτερον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει θέσει στόχο μέχρι το 2010 να αυξηθεί σε όλα τα κράτη-μέλη έως το 10% τουλάχιστον ο μέσος όρος ενηλίκων που θα εκπαιδεύονται κάθε χρόνο. Συνεπώς η ελληνική πολιτεία δεν μπορεί παρά να κινητοποιηθεί για την προσέγγιση του δείκτη. Τρίτον, όλα τα κόμματα και οι κοινωνικοί εταίροι έχουν θετική στάση σε ότι αφορά την επέκταση της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέταρτον, προβλέπεται ότι σύντομα θα αρχίσουν να πιστοποιούνται τα προγράμματα κατάρτισης από το Ε.ΚΕ.Π.Σ., συνεπώς θα υπάρχει ένα ισχυρό κίνητρο παρακολούθησης. Πέμπτον, ορισμένα Κ.Ε.Κ. και άλλοι φορείς αναμένεται να κατορθώσουν να αναβαθμίσουν τις υπηρεσίες που προσφέρουν.

Έκτον, οι εξελίξεις στο οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο αναγκάζουν ολοένα περισσότερο τα άτομα να καταρτίζονται προκειμένου να ανταποκρίνονται στις μεταβολές. Έβδομον, τα πλατεία στρώματα νέων που αποφοιτούν από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και δυσκολεύονται να ενταχθούν επαγγελματικά, αναμένεται να στρέφονται προς τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Τέλος, δεν θα πάψει να υπάρχει μια κατηγορία πολιτών που αναζητάει τη μάθηση για λόγους προσωπικής ανάπτυξης.

Επομένως, από ποσοτική άποψη, θα υπάρξει ανάπτυξη. Ωστόσο το κρίσιμο διακύβευμα δεν είναι βέβαια η αύξηση των ποσοστών καθεαυτή, αλλά το κατά πόσο η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα γίνεται ένα εργαλείο στην υπηρεσία της αγοράς και μηχανισμός αναπαραγωγής της εμπορευματοποιημένης τάξης των πραγμάτων. Πιστεύω, ότι από τη μία πλευρά η εκπαίδευση διατρέχει μεγάλο κίνδυνο να υπηρετεί την ανταγωνιστικότητα, επιβαλλόμενη αυταρχικά σε εκείνους που εκπαιδεύονται και παραγνωρίζοντας τις ανάγκες τους. Για παράδειγμα, σε μία επιχείρηση μπορεί οι εργαζόμενοι να υποχρεώνονται να καταρτίζονται σε πολύ συγκεκριμένα αντικείμενα, που σχετίζονται με τα συγκυριακά συμφέροντα της εταιρείας, αλλά στους ίδιους προκαλούν δυσφορία και πλήξη. Από την άλλη πλευρά όμως, πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων δεν θα πρέπει να εγκαταλείπει στόχους που είναι υπέρ των ανθρώπων και μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους. Δηλαδή, να προσπαθεί κατά το δυνατόν οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν σε όλο το φάσμα των διαδικασιών σχεδιασμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, και επίσης οι διαδικασίες αυτές να αποσκοπούν να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, καθώς και βασικές ικανότητές τους, όπως είναι η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η επικοινωνιακή ικανότητα. Αν μπορούν να αποκατασταθούν τέτοιες συνθήκες μάθησης, ασφαλώς η εκπαίδευση ενηλίκων θα γίνεται ελκυστική στους συμμετέχοντες, γιατί θα τους προσφέρει ικανότητες χρήσιμες όχι μόνο για τη δουλειά, αλλά και για τον πυρήνα ζωής τους. Αν, λόγω χάρη, οι εργαζόμενοι που καταρτίζονται αναπτύσσουν τη δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων ή της δημιουργικότητας, αποκτούν εφόδια που μπορεί να τους βοηθούν πάντοτε, ανεξάρτητα από τη δουλειά που θα κάνουν ή την εταιρεία στην οποία θα βρίσκονται.

Όμως, είναι βέβαιο ότι υπάρχει ισχυρός αντίλογος σε αυτές τις απόψεις. Θα πουν πολλοί, ότι αυτά ίσως να είναι εφαρμόσιμα σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, λ.χ. σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας ή σε μια σχολή γονέων, είναι όμως ανεφάρμοστα στο πλαίσιο των επιχειρήσεων. Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η μάθηση που στηρίζεται σε ανθρωπιστικές αξίες είναι πολύ πιο δύσκολο να εφαρμοστεί στις επιχειρήσεις και γενικά στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Ωστόσο, μπορούμε να σκεφτούμε ορισμένες διεξόδους. Μπορεί λ.χ. ο εκπαιδευτής να μην έχει δυνατότητα να αρνηθεί τις προδιαγραφές κατάρτισης ενός οργανισμού, μπορεί όμως να διαπραγματευτεί το ζήτημα, εξηγώντας στους υπεύθυνους ότι και ο οργανισμός θα ωφεληθεί, αν οι καταρτιζόμενοι βρίσκουν ικανοποίηση στην κατάρτιση. Και, θα πρόσθετα, το συνδικαλιστικό κίνημα μπορεί να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτές αυτή τη διαπραγματευτική ικανότητα.

Επιπλέον, δεν πρέπει να μας διαφεύγει μια σύγχρονη τάση που, αν και δεν αφορά όλους τους οργανισμούς, ούτε όλες τις κατηγορίες εργαζομένων, αφορά όμως ολοένα περισσότερους: Πληθαίνουν οι οργανισμοί που χρειάζονται εργαζόμενους που να μπορούν να κατανοούν σφαιρικά τις διαδικασίες, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εργάζονται ομαδικά και δημιουργικά (Totterdill et al, 2002, Marsick, 1990,

CEDEFOP, 2002). Συνεπώς δεν ισχύει πάντα το ότι εκείνο που συμφέρει την εργοδοσία είναι απλώς να αποκτούν οι εργαζόμενοι χαμηλές ή στενά εξειδικευμένες δεξιότητες.

Πιστεύω λοιπόν ότι δεν είναι ουτοπία να θεωρούμε ότι είναι δυνατόν να αποκαταστήσουμε και μέσα στις επιχειρήσεις, όπως και μέσα σε κάθε συνθήκη μάθησης, ένα κλίμα ζωογόνο, όπου οι εκπαιδευόμενοι δεν ετεροκαθορίζονται, αλλά συνδιαμορφώνουν την πορεία της μάθησης και αποκτούν γνώσεις και ικανότητες που τους χρησιμεύουν στην επαγγελματική ζωή, αλλά και τους επιτρέπουν να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και την κοινωνία.

Κλείνοντας την ομιλία, θα παρουσιάσω ορισμένες ιδέες σχετικά με τις διασυνδέσεις που θα μπορούσαν να έχουν οι βιβλιοθήκες στην Ελλάδα με τους φορείς και τους εκπαιδευμένους της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Όπως προκύπτει απ' τα στοιχεία που προανέφερα, τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που πραγματοποιούνταν στη χώρα έχουν χαρακτηριστικά επαγγελματικής κατάρτισης και δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι σε αυτά τα προγράμματα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν εν δυνάμει κοινό των βιβλιοθηκών. Αντίθετα ορισμένες άλλες κατηγορίες ενηλίκων εκπαιδευομένων θα μπορούσαν να ενδιαφερθούν. Πρώτα οι φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) έχουν κάθε λόγο να στρέφονται προς τις βιβλιοθήκες και αυτό γιατί στο πλαίσιο των σπουδών τους εκπονούν αρκετές εργασίες – μάλιστα οι φοιτητές εκπονούν διπλωματικές εργασίες – που προϋποθέτουν εκτεταμένη χρήση βιβλιογραφικών πηγών, αλλά, από την άλλη πλευρά, η βιβλιοθήκη του Ε.Α.Π. σε μικρό μόνο βαθμό μπορεί να καλύπτει αυτές τις ανάγκες. Θα μπορούσαν λοιπόν ορισμένες βιβλιοθήκες να έλθουν σε επαφή με τους υπεύθυνους προγραμμάτων σπουδών του Ε.Α.Π. και να εμπλουτιστούν με βιβλία που ενδιαφέρουν τους φοιτητές.

Δύο ακόμα πληθυσμοί – στόχοι των βιβλιοθηκών από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων θα μπορούσε να είναι οι 12.000 εκπαιδευτές ενηλίκων που είναι εγγεγραμμένοι στο Μητρώο Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (www.ekepis.gr), καθώς και τα 400 μέλη της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (www.adulteduc.gr).

Αλλά και από την άλλη πλευρά, οι ίδιες οι βιβλιοθήκες θα μπορούσαν να γίνουν φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερα στις μικρότερες πόλεις όπου δεν υπάρχουν αξιόλογοι αντίστοιχοι φορείς, αναπτύσσοντας κυρίως προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Σήμερα στην Ελλάδα υπήρχαν τουλάχιστον 1.000 ειδικοί στην εκπαίδευση από απόσταση, που έχουν αποφοιτήσει από το αντίστοιχο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Α.Π., αλλά και από άλλα Πανεπιστήμια, που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις προσπάθειες αυτού του είδους.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αμίτσης Γ., *Θέσμοι και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2000.
- Βεργίδης Δ., Η εξειδίκευση των εκπαιδευτών, *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, τ.35, 2003.
- Γεδεών Σ., Η μεταρρύθμιση και οι προοπτικές σπουδών σε κατακόρυφη και οριζόντια διάσταση, *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, τ. 4α, σ.σ. 7-24.
- Γ.Σ.Β.Ε.Ε., Στοιχεία του τμήματος τεκμηρίωσης, 2004.
- Δουμάνη Μ., *Η Ελληνίδα Μητέρα*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1989.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στοιχεία του Τμήματος Εκπαίδευσης, 2004.
- Ευρωβαρόμετρο, Στοιχεία για το 2000 που δημοσιεύτηκαν στα ΝΕΑ, 9/10/2002.
- Κασιμάτη Κ. και Μουστάκα Κ., *Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους*, Θεσσαλονίκη, 1979.
- Κάτσικας Χρ., άρθρο στο ΒΗΜΑ, 7/12/2003.
- Κάτσικας Χρ., *Οδηγός Μεταπτυχιακών Σπουδών και Υποτροφιών*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 2004.
- Κόκκος Α. (επιμ.), *Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών*, μελέτη που κατατέθηκε στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, δακτυλογραφημένο, 2002.
- ΜΕΤΡΟΝ, αποτελέσματα έρευνας που κατατέθηκαν στο Υπουργείο Εργασίας, 2000, δακτυλογραφημένο.
- Μουζέλης Ν., *Νεοελληνική κοινωνία: όψεις υπανάπτυξης*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα, 1978.
- Παληός Ζ. (επιμ.), *Κατάρτιση και Απασχόληση*, εκδ. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα 2003.
- Πελαγίδης Θ., άρθρο με ανάλυση στοιχείων του ΟΟΣΑ για το 1998, στα ΝΕΑ, 23/5/2004.
- Τσουκαλάς Κ., Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, *Δευκαλίων*, τ. 13, 1975, σ.σ. 18-33.
- Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1977.
- Τσουκαλάς Κ., Εργασία και εργαζόμενοι στην πρωτεύουσα: αδιαφάνειες, ερωτήματα, υποθέσεις, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 60, 1986.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*, Αθήνα, 2003.
- Χρυσολωρά Ε., άρθρο με ανάλυση στοιχείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα ΝΕΑ, 14/7/2003.
- CEDEFOP, *Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2002.
- SAEDA (Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Πρόγραμμα), *Στρατηγικές βελτίωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιφερειακά πλαίσια*, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόγραμμα Σωκράτης, 2000.
- Rogers A., *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002 (2^η έκδ.).
- Cassotakis M., *Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce*, Athènes, 1979 (δακτυλογραφημένο).
- CEDEFOP, *Lifelong Learning: Citizens' Views*, 2003α.
- CEDEFOP, *Key Figures on Vocational Education and Training*, 2003β.
- Commission des Communautés Européennes, *Education et Formation 2010*, COM 2003, 685, Bruxelles.
- Cross K. P., *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey – Bass, San Francisco, 1981.

- Darckenwald G. G. and Merriam S.B., *Adult Education: Foundations of practice*, Harper Collins, New York, 1982.
- Gage N., *Hellas: A portrait of Greece*, Efstathiadis Group, Athens, 1987.
- Holden D., *Greece Without Columns: The making of the modern Greeks*, J. B. Lippincott, Philadelphia, 1972.
- Henry G.T. and Basile K. C., Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education, *Adult Education Quarterly*, 1994, 44 (2), σ.σ. 64-82.
- Marsick V., Action Learning and Reflection in the Workplace, in Mezirow J. and Associates, *Fostering Critical Reflexion in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990.
- Ministry of Education, *A report on education and training in Greece*, Education Research Centre, Athens, 2004.
- Rubenson K., Adults' Readiness to Learn: Questioning Lifelong Learning for All, *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, no 39, University of the Incarnate Word and Texas A and M University, 1998.
- Totterdill P., Phondt St., Milsome S., Partners at Work? *A report to Europe's Policy Makers and Social Partners*, Report of the Hi-Res Project funded by DG Research of the European Commission, 2002.
- Triandis H.C., A comparative analysis of subjective culture, From *The Analysis of Subjective Culture*, John Wiley and Sons, New York, 1972, σ.σ. 299-335.