

Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Περίπτωση του Βελγίου και της Ιρλανδίας.

Νίκος Παπαδάκης, Mark Murphy
& Θεοδώρα Ροζάκη¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε τριτοβάθμιο επίπεδο. Αναλύονται οι περιπτώσεις του Βελγίου και της Ιρλανδίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη σχέση αυτών των πολιτικών με τις γενικότερες εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, και ειδικότερα με τις εξελίξεις που σχετίζονται με την Ανώτατη Εκπαίδευση μετά και την εκκίνηση της διαδικασίας δόμησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Διακήρυξη της Bologna και Bologna Follow Up Process).

Η μελέτη συγκροτείται ουσιαστικά από τρία, αλληλεπιδρώντα, μέρη. Εκκινεί από τη θεωρητική συζήτηση αναφορικά:

- ✓ με τους πολιτικούς και οικονομικούς όρους συγκρότησης των πολιτικών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Ανώτατη Εκπαίδευση, και
- ✓ τη σχέση αυτών των πολιτικών με τις μακρο-οικονομικές στοχεύσεις μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και τις πολιτικές απασχόλησης, ειδικά υπό το φως της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση.

Ακολουθεί η συνοπτική φαινομενολογική παρουσίαση των δύο επιμέρους εθνικών περιπτώσεων. Η μελέτη καταλήγει στη συγκριτική-ερμηνευτική ανάλυση, εντοπίζοντας τάσεις αλλά και ερμηνευτικά ενδιαφέρουσες αποκλίσεις, που επιτρέπουν την ανάδυ-

ση και θεμελίωση προβληματισμών οι οποίοι σχετίζονται γενικότερα με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στα πεδία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της διά βίου μάθησης.

I. Εισαγωγή

Οι ιδεατές κατασκευές δεν περιγράφουν ασφαλώς πιστά την πραγματικότητα. Το ίδιο και οι διαφορετικές αναγνώσεις των ιστορικών εξελίξεων. Επειδή όμως βασίζονται σε αυτήν και τη σχηματοποιούν, αποτελούν ταυτόχρονα έναν τρόπο συγκριτικής οροθέτησης των αλλαγών και αποτίμησης των διαφαινόμενων εξελίξεων.

(Δημήτρης Ματθαίου, 2003: 169).

Σε μια πρόσφατη μελέτη του ο Mike Osborne, εκ των πλέον διακεκριμένων ακαδημαϊκών σε ζητήματα διά βίου εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαπιστώνει ότι «στο επίκεντρο των συζητήσεων, πλέον τοποθετείται η σχέση της οικονομικής πολιτικής με την Ανώτατη Εκπαίδευση. Η ταχεία εξάπλωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1990, κυρίως στον τομέα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, γέννησε έντονο προβληματισμό αναφορικά με τις αντοχές του κράτους να αντεπεξέλθει οικονομικά στις ανάγκες της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Osborne, 2003: 72).

Πρόκειται για μια διαπίστωση που, πέραν του ίδιου του περιεχομένου της, ανακινεί το ζήτημα μιας ιδιότυπης σχέσης. Της σχέσης οικονομικής πολιτικής και πολιτικής στη Συνεχιζόμενη και Ανώτατη Εκπαίδευση. Ο ερευνητής που κινείται σε αυτά τα πεδία υποχρεώνεται όλο και περισσότερο να αποδράσει από τις απλουστευτικές προσλήψεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και παιδείας και να εστιάσει στο πραγματικά κρίσιμο ζήτημα των πολιτικών. Για την ακρίβεια, να αναζητήσει την «κίνηση» της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τις λοιπές «συγγενείς» δημόσιες πολιτικές (προεξάρχουσας της πολιτικής απασχόλησης) και να εντοπίσει επιδράσεις από τις εξελίξεις και τις προτεραιότητες της μακρο-οικονομικής πολιτικής².

Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή, αφού πρώτα προχωρήσουμε σε μια απαραίτητη διευκρίνιση. Ο όρος «Πανεπιστημιακή

Εκπαίδευση Ενηλίκων χρησιμοποιείται στο παρόν κείμενο κατά τα διεθνή πρότυπα της χρήσης του όρου University Adult Education και University Continuing Education (για τους όρους βλ. μεταξύ άλλων και Osborne & Thomas, 2003, Murphy & Fleming, 2003: 25-39). Δεν περιορίζεται δηλαδή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων που παρέχεται στα πανεπιστήμια, αλλά περιλαμβάνει και κωδικοποιεί κάθε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία λαμβάνει χώρα σε Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης (Institutes of Higher Education). Ως εκ τούτου η χρήση του, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, ταυτίζεται με τη χρήση του όρου «Εκπαίδευση Ενηλίκων σε τριτοβάθμιο επίπεδο».

2. Η πανεπιστημιακή Εκπαίδευση Ενηλίκων μεταξύ «κράτους και αγοράς»: Θεωρητικές διασαφηνίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική της νέας οικονομίας.

Συχνά στον ακαδημαϊκό διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα για την εξέλιξη των πολιτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση παρεισφύρει η έννοια-αναλυτική κλειδα της αγοράς. Οι αναφορές στην αγορά συχνά γέμουν «ομογενοποιητικών σχημάτων», ενώ στην ίδια την αγορά και στις ανάγκες της αποδίδονται σταθερές ιδιότητες, με τρόπο τέτοιο που τελικά καθιστούν την αγορά «άχρηστη ως αναλυτικό εργαλείο» (Λάβδας, 2003: 29). Και όμως αυτή η εμμονή στη γενικευτική αναφορά σε μια σειρά από κλισέ του τύπου «αναπιστοιχία εκπαίδευσης και αγοράς», ξεχνά ότι οι ανάγκες της αγοράς μετασχηματίζονται ταχύτατα (Λάβδας, 2003: 29), ενώ ο μετασχηματισμός, η διαφοροποίηση και η αύξησή τους έχουν επιπτώσεις «που συχνά είναι ιδιαίτερα δύσκολα διαχειρίσιμες» (OECD/ IMHE, 2003: 1).

Τα πράγματα λοιπόν είναι πολύ πιο σύνθετα, από όσο υπαινίσσεται η γενικευτική επίκληση της αγοράς. Η αγορά δεν είναι μία. Η κλασική πολιτική οικονομία μάς έχει από παλιά αποσαφηνίσει ότι η οικονομία είναι η μόνη που έχει παραγωγικές ιδιότητες. Η αγορά αρκείται στις ανταλλακτικές της διαστάσεις. Επίσης «στον πραγματικό κόσμο, η λειτουργία των οικονομικών συστημάτων, στα οποία κυριαρχούν οι μηχανισμοί της αγοράς, χαρακτηρίζεται από ποικιλία προτύπων οργάνωσης των σχέσεων πολιτικής – οικονομίας – κοινωνίας. Η αποδοχή της αγοράς δε συνεπάγεται απαραίτητα μια μονοσήμαντη διαδικασία πολιτικο-οικονομικής συνεργασίας: έχουν υπάρξει διάφοροι τρόποι

οργάνωσης και σύμπλευσης αυτών των σχέσεων» (Λάβδας, 2003: 29). Η ρητορεία που υποστασιοποιεί την αγορά και τις ανάγκες της, εγκαινιάζοντας τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και δη τα ανώτατα, για ανελαστικότητα και αναντιστοιχία με τις ανάγκες της αγοράς και της απασχόλησης (βλ. European Commission, 1995: 10 & κεφ. IV.B), παρακάμπτει ακόμα και την προαναφερθείσα ταχύτητα και μεταβλητότητα των μετατοπίσεων σε αυτές ακριβώς τις ανάγκες. Και αρκείται να διαπιστώσει, με τρόπο που κινείται στα όρια της ερμηνευτικής εμμονής, ότι αυτό που συντελείται δεν είναι παρά μια γιγάντια μετάβαση από το κράτος στην αγορά³. Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Η αγορά υποκαθιστά ή και αντικαθιστά προοδευτικά το κράτος;

Εκκινώντας από μια εύστοχη παλιότερη (και πρόσφατα αναλυθείσα) θέση του Γράβαρη για «μετάβαση από το Κράτος στο Κράτος» (βλ. αναλυτικότερα Γράβαρης, 2004), οι Γράβαρης και Παπαδάκης υποστήριξαν σε πρόσφατη μελέτη τους ότι «η περί ης ο λόγος μετάβαση αποτελεί μετάβαση από τη μία μορφή κρατικής παρέμβασης σε μία οπωσδήποτε διαφορετική μορφή παρέμβασης παρά μετάβαση από το Κράτος στην Αγορά. [...] Στην πραγματικότητα η εκπαιδευτική πολιτική εντάσσεται σε ένα νέο τύπο κοινωνικής πολιτικής ακόμα και σήμερα. Οι μηχανισμοί της μετάβασης αλληλεπιδρούν με τη φύση και τις στοχεύσεις της νέας εκδοχής κρατικής παρέμβασης» (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2003). Τα ίδια δε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα «καθίστανται» ολοένα και περισσότερο «φιλικά» στους νέους προσανατολισμούς της μακρο-οικονομικής πολιτικής⁴ και στις προτεραιότερες των πολιτικών απασχόλησης, στο μέτρο που εναλλακτικές εκδοχές εκπαίδευσης και κατάρτισης θεσμοποιούνται, ενώ ο επαγγελματικός χώρος των εκπαιδευτικών και η ίδια η ακαδημαϊκή κοινότητα δυσκολεύονται «όλο και περισσότερο να υπερασπιστούν την παράδοση αυτονομίας και αυτορύθμισής τους» (Matthews, 1991).

Δε χωρεί αμφιβολία ότι η σχέση εκπαίδευσης (και δη συνεχιζόμενης), κατάρτισης και απασχόλησης αναδύεται ως ένα εστιακό σημείο της μεταβιομηχανικής εποχής, επηρεάζοντας καταλυτικά την εκπαιδευτική πολιτική και ειδικά το τμήμα της που αφορά την Ανώτατη Εκπαίδευση και τους τρόπους με τους οποίους η τελευταία «ενσωματώνει» τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση (ΕΣΑ) δεν αφήνει αμφιβολίες ότι η Εκπαίδευση & Κατάρτιση Ενηλίκων και η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση

(ευρύτερα) αναδεικνύονται στο μείζον διακύβευμα των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης⁵ στα πλαίσια της διεθνώς τεκταινόμενης μετατόπισης από τις Παθητικές Πολιτικές Απασχόλησης (ΠΠΑ) στις Ενεργητικές Πολιτικές Απασχόλησης (ΕΠΑ) (βλ. Schmid & Reisert, 1996: 235-276). Μάλιστα στα πλαίσια της καινοτομικής ένθεσης νέων οριζόντιων στόχων στην ΕΣΑ το 2001 (Βρυξέλλες, 19 Ιανουαρίου 2001) προκειμένου να διευκολυνθεί η σύγκλιση των Εθνικών Σχεδίων Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ) με βάση την αρχή της «σύγκλισης μέσω ανοικτού συντονισμού» (Quintin, 2002: 7), τα Κράτη-Μέλη (Κ-Μ) εγκαλούνται μεταξύ άλλων να θέσουν εθνικούς στόχους αύξησης των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό και ενίσχυσης των πολιτικών διά βίου μάθησης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ωρολογιά, 2001: 55-56).

Το περιβάλλον βέβαια μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν τα Κ-Μ αλλάζει. Και πώς αλλιώς, όταν ενισχύεται η τάση για τη συγκρότηση μεταεθνικών πολιτικών και στρατηγικών (στα πλαίσια υπερεθνικών μορφωμάτων, εντός της Ευρώπης, όπως η Commission, ή και εκτός της Ευρώπης, όπως ο OECD ή ο WTO). Πρόκειται για μια τάση που χαρακτηρίζεται από τον «αυξανόμενο κατακερματισμό τόσο στο αντικειμενικό όσο και στο υποκειμενικό επίπεδο» (Λάβδας, 2002: 63) και με τη σειρά της ευνοεί μια νεόδημη εκδοχή «μεταφοράς πολιτικών» (policy transfer)⁶, που εκδηλώνεται μεταξύ άλλων και μέσω της εμμονής στην υιοθέτηση «καλών πρακτικών» μεταξύ διαφορετικών εθνικών περιβαλλόντων. Αν όλα αυτά συνδυαστούν με την εμφανή τάση λείανσης των θεσμικών και λειτουργικών διαφορών των εθνικών περιβαλλόντων-πλαισίων εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης και τη συνακόλουθη τάση ανάδειξης συγκλίσεων και ομοιοτήτων (όπως, π.χ., στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης ή της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση), καθίσταται σαφές ότι το πεδίο και τα χαρακτηριστικά της κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πολιτική αλλάζουν καθοριστικά.

Μαζί τους αλλάζουν και οι θεσμικές-κανονιστικές διαστάσεις, οι οποίες ορίζουν τα πλαίσια της σχέσης εκπαίδευσης, κατάρτισης, οικονομίας και απασχόλησης. Το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής γεινιάζει αποφασιστικά με την αγορά εργασίας, και πιο συγκεκριμένα με τη δομή της απασχόλησης. Όχι σπάνια, μάλιστα, το πρώτο δείχνει να επικαθορίζεται από τη λογική της αγοράς εργασίας. Παράλληλα, η

εκπαιδευτική πολιτική, και δη εκείνες οι όψεις της που αφορούν τα ζητήματα τα οποία μας απασχολούν στην παρούσα μελέτη, τείνουν να θεωρηθούν όλο και περισσότερο ενεργητικά μέτρα καταπολέμησης της ανεργίας⁷. Αναπόφευκτα λοιπόν ο διακοινωμένος, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στόχος για την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης εντός και εκτός των πλαισίων του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να συνδέεται αποφασιστικά με την εκ νέου έμφαση στην «επαγγελματικά προσδιορισμένη» (vocationally oriented) εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. σχετικά Alheit, 1995: 57-74). Ενισχύεται μάλιστα από τις, διαπιστωμένες διεθνώς, υψηλές προσδοκίες των ενηλίκων φοιτητών (κυρίως αυτών που προέρχονται από την εργατική τάξη ή μετεωρίζονται μεταξύ απασχόλησης και ανεργίας) για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και των όρων πλαισίωσής τους στην αγορά εργασίας, μέσω της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης⁸ (βλ. Davies & Williams, 2002, και Schuller et al, 1998). Όλα αυτά συμβαίνουν την ίδια περίοδο που, εξαιτίας της οριστικής αποτυχίας της γραμμικής προσέγγισης στο σχεδιασμό για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού («man power planning») και της συνακόλουθης εγκατάλειψης του μοντέλου «manpower requirements approach» (υπόδειγμα αναγκών ανθρώπινου δυναμικού), οι μακρο-πολιτικές στρέφονται στη συστηματοποιημένη μετάβαση σε πιο ευέλικτες, «ποιοτικές» εκδοχές προγραμματισμού (βλ. και Ψαχαρόπουλος, 2000: 552). Μια τέτοια μετάβαση εκκινεί από τη λείανση των τομών ανάμεσα σε δευτεροβάθμια και σε τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την ενδυνάμωση της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κλάδης, 2000: 466) και την ανάδειξη ενός πειστικού μάγματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε επίπεδο πρακτικής και στοχεύσεων (Papadakis & Gravaris, 2002). Ακριβώς σε αυτήν τη «λείανση» η εκπαίδευση ενηλίκων (και δη η πανεπιστημιακή εκδοχή της) έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο να παίξει, γεγονός που δεν μπορεί (και δε φαίνεται) να αφήσει αδιάφορες τις πολιτικές, αλλά και τα Ιδρώματα Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρώπη⁹.

Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, αγωνία των εκπονητών πολιτικής σε μετα-εθνικό και εθνικό επίπεδο για ενίσχυση της απασχολησιμότητας μέσω της Εκπαίδευσης (και Κατάρτισης) Ενηλίκων, θεσμικές και ιδεολογικές ανακατατάξεις και νέες ορθολογικότητες που ανακλούν τους μετασχηματισμούς στην οργάνωση συμφερόντων αλλά και στην οργάνωση της εργασίας και της παραγωγής δε θα μπορούσαν παρά να προκαλέσουν αξιογενέσεις (έστω και στρεβλές), αναπροσα-

νατολισμούς στις αρμόδιες πολιτικές τού (κατά Bourdieu και Elias) κοινωνιογεννημένου κράτους¹⁰ και φυσικά το εγχείρημα άρθρωσης ενός, πειστικά διατυπωμένου, νομιμοποιητικού λόγου για τις εν λόγω πολιτικές (βλ. και Ματθαίου, 2003: 156). Η συγκριτική προσέγγιση, που βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της μελέτης, θα μας επιτρέψει να εντοπίσουμε στη συνέχεια κάποιες εξ αυτών. Εδώ απλώς περιοριζόμαστε να επισημάνουμε, ανακεφαλαιώνοντας τα προαναφερθέντα, ότι μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο επανακάμπτει σε μια πιο εργαλειακή εκδοχή. Η Σύνοδος του Λουξεμβούργου (1999), που συνέδεσε ευθέως τη διά βίου εκπαίδευση με την απασχολησιμότητα, δεν έκανε τίποτα άλλο παρά να εντάξει τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων στην προοπτική της κεφαλαιοποίησής τους, με βάση και τις νέες θεωρίες της οικονομικής μεγέθυνσης (βλ. Romer, 1992: 71-85)¹¹. Η ένταξη μιας τέτοιας εξέλιξης στην επιχειρούμενη, από την ΕΣΑ¹², προώθηση ενός πλαισίου λεπτών χειρισμών (fine tuning) της διαχείρισης της ενεργού ζήτησης¹³, αλλά και στις επιταγές της σωρευτικής ανάπτυξης (growth development), αποτελεί μία μάλλον εμπειρικά θεμελιωμένη και ως εκ τούτου επιβεβλημένη ερμηνευτική επιλογή, η οποία μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στην ανάλυση των περιπτώσεων που βρίσκονται στο επίκεντρο της μελέτης.

3. Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης και Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Βέλγιο και στην Ιρλανδία. Δύο ευρωπαϊκές χώρες, δύο περιπτώσεις;

3.1. Προοιμιακές παρατηρήσεις

Αναφορικά τώρα με τις χώρες που αποτελούν αντικείμενο της μελέτης, οφείλουμε να επισημάνουμε τα εξής: Δεν είναι τυχαίο ότι επιλέχθηκαν δύο χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), με σοβαρή (αλλά όχι ηγεμονική) παρουσία στο ενωσιακό φαινόμενο ήδη από την εποχή της «Ευρώπης των Δώδεκα» και πληθυσμό σχετικά μικρό (στην περίπτωση του Βελγίου μόλις υπερβαίνει τα 10 εκατομμύρια, ενώ στην περίπτωση της Ιρλανδίας είναι μόλις 3.880.000). Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τόσο η Ιρλανδία όσο και το Βέλγιο διαθέτουν μια αδιαμφισβήτητη ισχυρή παράδοση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, έχοντας αποτελέσει συχνά αντικείμενο αναφοράς και συγκριτικών επιχειρημάτων εκτός των εθνικών τους συνόρων. Κι αυτό συνιστά μια ακόμη αξιοσημείωτη ομοιότητα.

Πρόκειται όμως συγχρόνως για δύο χώρες που, παρά την προαναφερθείσα ομοιότητα, εμφανίζουν ποιοτικά διαφορετικές «διαδρομές» σε σχέση με την εκδοχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που αφορά ή «εξυπηρετείται» από το σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Επίσης, οι δύο χώρες εκπροσωπούν τρεις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές κουλτούρες, το μεν Βέλγιο τη φλαμανδική (Φλαμανδία – Flanders) και τη γαλλική (περιοχή της Wallonia και των Βρυξελλών), και η Ιρλανδία την αγγλοσαξονική. Μια ακόμα διαφορά σχετίζεται με το πολιτικό σύστημα-δομή τους, στο μέτρο που στην περίπτωση της Ιρλανδίας μπορεί κανείς να μιλήσει για τυπικό εθνικό κράτος με συμβατικό κοινοβουλευτικό σύστημα, ενώ στην περίπτωση του Βελγίου οι σοβαρές πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές προσδιόρισαν τη σημερινή μορφή ενός ομοσπονδιακού κράτους, με το ιδιότυπο συνενωσιακό πολιτικό σύστημα. Κι αυτή η διαφορά, όπως θα δούμε στη συνέχεια, δεν είναι άμοιρη συνεπειών στη διαμόρφωση της ρητορικής αλλά και των πολιτικών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, και του ρόλου που αποδίδεται σε αυτήν.

Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί το γεγονός ότι και οι δύο χώρες μετέχουν την τελευταία πενταετία πλήρως στη διαδικασία δόμησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), που εκκινήθηκε με τη Διακήρυξη της Bologna και υποστασιοποιείται με τη θεσμική πορεία από την Bologna στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο (βλ. αναλυτικότερα Κλάδης, 2003: 56-63), αναλαμβάνοντας ανάλογες δεσμεύσεις και τείνοντας σε προσαρμογές πολιτικών, ενίοτε και σε επιμέρους μεταρρυθμίσεις. Το δεδομένο ότι η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί κομβικό σημείο της προαναφερθείσας διαδικασίας, συνδεδεμένη ευθέως με τη διασφάλιση της κοινωνικής διάστασης του ΕΧΑΕ (Κλάδης, 2003: 58 και 62), και το ότι με τη σειρά της η διά βίου προσέγγιση επηρεάζει καθοριστικά την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε τρίτοβάθμιο επίπεδο, δίνουν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διάσταση σε αυτήν την τελευταία «ομοιότητα».

Με βάση όλες αυτές τις επιμάνσεις προχωράμε στη συνοπτική περιγραφική-φαινομενολογική παρουσίαση των δύο επιμέρους εθνικών περιπτώσεων, για να καταλήξουμε σε μια συνοπτική συγκριτική-ερμηνευτική ανάλυση, εντοπίζοντας τάσεις αλλά και ερμηνευτικά ενδιαφέρουσες αποκλίσεις. Η έμφαση εδώ δίδεται περισσότερο στις γενικότερες πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων σε τρίτοβάθμιο επίπεδο, στην

ιστορική εξέλιξη και στις νέες τάσεις που αναπτύσσονται μετά την εκκίνηση δόμησης του EXAE και πολύ λιγότερο στα επιμέρους χαρακτηριστικά του εκάστοτε συστήματος. Οφείλουμε βέβαια να διευκρινίσουμε ότι η παρούσα μελέτη επέχει θέση απλής εισαγωγής στη συγκριτική ανάλυση των δύο «εθνικών περιπτώσεων», στο μέρος που αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου ερευνητικού project που αφορά σε τέσσερις εθνικές περιπτώσεις στην Ευρώπη (Βέλγιο, Ιρλανδία, Ελλάδα και Αυστρία), και το οποίο οι δύο εκ των συγγραφέων (Παπαδάκης και Murphy) έχουν αναλάβει σε συνεργασία με συναδέλφους από το Καθολικό Πανεπιστήμιο της Mons (Facultés Universitaires Catholiques de Mons). Αναπόφευκτα λοιπόν φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως ερευνητικό προανάκρουσμα και όχι ως καταληκτική έκθεση συμπερασμάτων (μιας έρευνας που άλλωστε είναι θεματικά ευρύτερη και τελεί υπό εξέλιξη).

3.2. Η περίπτωση του Βελγίου

Στο Βέλγιο η εκπαίδευση είχε ανέκαθεν αποτελέσει όρο συγκρότησης του κράτους και διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, στο μέτρο που συνέβαλε καθοριστικά στη νομιμοποίηση του συνενωσιακού (conso-ciative) πολιτικού συστήματος (Lijphart, 1999), στη βάση της πυλωνοποίησης (pillarisation), ειδικά μετά το 1980, οπότε το Βασίλειο του Βελγίου εξελίχθηκε προοδευτικά σε ένα, τρόπον τινά, ομοσπονδιακό κράτος (Dehousse, 2002: 65). Γι' αυτό και η εκπαίδευση ενγλίκων αποτελούσε πάντα *επείγουσα διάσταση* (με την έννοια του Habermas) της βελγικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ανεπάρκεια των παραδοσιακών μοντέλων Νυχτερινής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η ανάγκη θεματικής διεύρυνσης και θεσμικής-ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης ενγλίκων στο Βέλγιο, ώθησε στη δημιουργία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενγλίκων στις γαλλόφωνες περιοχές (αρχικά) ήδη τη δεκαετία του '60. Η αρχή έγινε με τη δημιουργία του Ανώτατου Ιδρύματος Λαϊκής Κουλτούρας (Institut Supérieur de Culture Ouvrière – ISCO) και την ίδρυση της Ανοικτής Σχολής Κοινωνικών και Οικονομικών Σπουδών (Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale – FOPES) στο Πανεπιστήμιο της Louvain, το 1974. Ειδικά η δεύτερη εξέλιξη ήταν ιδιαίτερα σημαντική στο μέτρο που «το εν λόγω Ίδρυμα παρείχε πρόσβαση σε

πανεπιστημιακό πτυχίο σε ανθρώπους οι οποίοι διέθεταν πτυχίο από το ISCO ή οποιονδήποτε άλλο σχετικό τίτλο σπουδών. Το ISCO και η FOPES δημιουργήθηκαν χάρη και στην ώθηση του Χριστιανικού Εργατικού Κινήματος (Mouvement Ouvrier Chretien – MOC), το οποίο συνένωσε εργατικά σωματεία και κοινωνικές οργανώσεις χριστιανικής παράδοσης» (Charlier, Mahieu & Moens, 2002: 83-84).

Η επιτυχία αυτής της πρωτοβουλίας, που ενέθεσε πειστικά την πολιτική και κοινωνική διάσταση σε μια εκδοχή εκπαίδευσης, η οποία είχε περισσότερο συνδεθεί στο παρελθόν με την ενίσχυση της απασχόλησης και μόνο, και συγχρόνως συνέβαλε στην αναβάθμισή της (φτάνοντας μέχρι και στη χορήγηση πανεπιστημιακού πτυχίου), είχε καταλυτικές επιδράσεις στο βελγικό σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης και στις συναφείς πολιτικές¹⁴. Μια πρώτη εντυπωσιακή επίδραση ήταν η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού και του αριθμού των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, την πρώτη κιόλας δεκαετία «λειτουργίας» της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που στην περίπτωση της Βαλлонίας έφτασε το διπλασιασμό (Dehousse, 2002: 68). Σχεδόν το σύνολο των Καθολικών Πανεπιστημίων (των βαλλονικών περιοχών) προώθησαν, στη διάρκεια των δεκαετιών του '70 και του '80, κύκλους-προγράμματα σπουδών για ενήλικες, που κατέληγαν σε πτυχία σε αντικείμενα όπως οι πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες, η οικονομική επιστήμη, η διοίκηση, οι επιστήμες εκπαίδευσης κτλ. (βλ. Charlier, Mahieu & Moens, 2002: 84). Συνέβαλαν έτσι στη δημιουργία ενός πολυλογικού Πανεπιστημίου Δεύτερης Ευκαιρίας και έδωσαν στις Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης ένα χαρακτήρα πολυαναφορικής δημόσιας πολιτικής (με τους όρους του Muller¹⁵).

Συγχρόνως η ανωτατικοποίηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έδειξε να αποκρίνεται πειστικά στο, διογκούμενο τόσο στο Βέλγιο όσο και στην Ευρώπη γενικότερα, αίτημα για διεύρυνση της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Έτσι, έδωσε, ειδικά στις αρχές της δεκαετίας του '90, νέες προοπτικές στις άτυπες μορφές μαθητείας και στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν μέσω αυτών (π.χ., επαγγελματική εμπειρία) ή μέσω δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης.

Στο σημείο αυτό βέβαια πρέπει να επισημανθούν κάποιες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη φλαμανδική και στη γαλλόφωνη περίπτωση, καίτοι και στις δύο η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει θεσμοποιηθεί ήδη

από τις αρχές της δεκαετίας του '90, ως συστατικό στοιχείο της αποστολής των πανεπιστημίων (Gehre, 2002: 54, και Dehousse, 2002: 69). Παρ' όλο που στη φλαμανδική περίπτωση η πανεπιστημιακή Εκπαίδευση Ενηλίκων λαμβάνει χώρα τόσο στα πλαίσια ειδικών προγραμμάτων σπουδών στα φλαμανδικά πανεπιστήμια¹⁶ και σε άλλα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, όσο και στα πλαίσια του Φλαμανδικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Flanders Open Universiteit/ Gehre, 2002: 54-55)¹⁷, η απουσία συγκεκριμένης κυβερνητικής πολιτικής σε σχέση με την πανεπιστημιακή Εκπαίδευση Ενηλίκων (που ανακλά σε ανάλογα ελλείμματα μόνιμων δομών στο Υπουργείο της Φλαμανδικής Κοινότητας¹⁸) δεν έχει επιτρέψει το ίδιο επίπεδο ανάπτυξης της προαναφερθείσας εκδοχής εκπαίδευσης, με το αντίστοιχο επίπεδο στη γαλλόφωνη περίπτωση (Βαλλονία και Βρυξέλλες).

Ωστόσο η τάση σύγκλισης των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης μετά τη Διακήρυξη της Bologna και την εκκίνηση της διαδικασίας δόμησης του EXAE και οι συνακόλουθες θεσμικές εξελίξεις σε εθνικό επίπεδο ανά την Ευρώπη (ένας κύκλος βασικών σπουδών – δύο κύκλοι μεταπτυχιακών σπουδών) φαίνεται να αναπροσαρμόζει το πεδίο και στις δυο περιπτώσεις (Baert & Van Damme, 2000, και Gehre, 2002: 54). Η εν λόγω αναπροσαρμογή δεν είναι άμοιρη θετικών εξελίξεων. Μετά το 1999, μια τάση που εμφανίζεται με το Νόμο του 1994 για την αναδιοργάνωση των γαλλόφωνων πανεπιστημίων ενισχύεται σε όλο το Βέλγιο και γενικεύεται πλήρως στις γαλλόφωνες περιοχές. Πρόκειται για θεσμοποίηση της δυνατότητας πρόσβασης των φοιτούντων σε πανεπιστημιακά προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σε βραχύχρονα (1 έως 2 έτη) προγράμματα τύπου DEC (Τίτλοι Πιστοποίησης Συμπληρωματικών Σπουδών – Diplômes d'Études Complémentaires), DES (Τίτλοι σε Ειδικευμένα Προγράμματα Σπουδών – Diplômes d'Études Spécialisées) και DEA (Τίτλοι Ανώτατων Σπουδών – Diplômes d'Études Avancées). Όλα «δίνουν πρόσβαση σε επίσημους τίτλους σπουδών, είναι πλέον προσβάσιμα για την πανεπιστημιακή Εκπαίδευση Ενηλίκων και η οργάνωσή τους γίνεται όλο και πιο ευέλικτη τόσο ως προς το χρόνο όσο και ως προς το χώρο» (Dehousse, 2002: 70). Η CAPAS (Comité de l'Académie pour les Applications de la Science), που λειτουργεί υπό την εποπτεία της Βασιλικής Ακαδημίας του Βελγίου, προχώρησε στη δημοσίευση μιας ολοκληρωμένης πρότασης πολιτικής (policy proposal):

✓ για την ενίσχυση της χρηματοδότησης της πανεπιστημιακής (και όχι

μόνο) Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στις γαλλόφωνες περιοχές, κατά τα πρότυπα της Γαλλίας και του καναδικού Quebec¹⁹ και

✓ για την ανάπτυξη ενός ενιαίου συστήματος πιστοποίησης.

Η βασική επιχειρηματολογία αυτής της έκθεσης-πρότασης εδράζεται στην ανάγκη αναπροσδιορισμού της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στην κατεύθυνση της περαιτέρω σύνδεσής της με τον κόσμο των επιχειρήσεων και της ανάπτυξης του συνολικού μορφωτικού κεφαλαίου (CAPAS, 2000, και Dehousse, 2002: 69).

Αυτή ακριβώς η ανάγκη αποτελεί πολιτικό διακύβευμα και αντιχείμενο επιστημονικής διαμάχης στο Βέλγιο σήμερα. Κι αυτό γιατί μια σειρά ερευνητών καταδεικνύουν ότι οι μετά την Bologna εξελίξεις και κυρίως ο τρόπος ενθυλάκευσής τους στους επιστημονικούς και πολιτικούς Λόγους, εντός του Βελγίου, δεν ήταν καθόλου αθώος και σίγουρα όχι άμοιρος αρνητικών εξελίξεων ή τάσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι «αναγνώσεις» των προαναφερθεισών εξελίξεων από την εσωτερική πολιτική σκηνή και ο σχετικός «ζήλος» των επικεφαλής μιας σειράς ΑΕΙ φαίνεται ότι ενθαρρύνουν την προώθηση μονολογικών πολιτικών, εν ονόματι της Διακήρυξης της Bologna (όχι όμως και απαραίτητα με βάση το πνεύμα της, δεδομένης της αναδιαμόρφωσης του πνεύματος αυτού υπό το φως της Bologna Follow-Up Process). Οι πολιτικές αυτές αποσκοπούν στην ευθεία σύνδεση της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τις ανάγκες (σε δεξιότητες) της Αγοράς Εργασίας (βλ. και Charlier & Moens, 2003b: 95, και Charlier & Moens, 2003a: 137-150) και η προαναφερθείσα έκθεση της CAPAS δείχνει να αποτελεί τόπο νομιμοποιημένης συγκεφαλαίωσης αυτών των πολιτικών.

Τελικά, στην περίπτωση του Βελγίου φαίνεται να ισχυροποιείται μια τάση ανασήμανσης της ίδιας της έννοιας της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που επενδύει πλέον στην πολυεπίπεδη σύνδεσή της με την απασχόληση (Gehre, 2002: 52), ενθαρρύνοντας έναν ιδιότυπο «τεχνοκρατικό» ακτιβισμό (έμφαση στην τεχνική διάσταση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επαγγελματοποίησή της, εστίαση του ενδιαφέροντος σε καλές πρακτικές σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας, προώθηση ευέλικτης πιστοποίησης της καλούμενης «μη τυπικής» και «άτυπης» μάθησης). Παρατηρείται λοιπόν η ενθάρρυνση της εργαλειοποίησης της εν λόγω μορφής εκπαίδευσης και η όξυνση του ανταγωνισμού (με όρους αγοράς) μεταξύ των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης που παρέχουν Εκπαίδευση Ενηλίκων (βλ. Charlier, 2000: 29-40). Όλα αυτά

δείχνουν να έχουν ως (δυνητικό) αποτέλεσμα την απίσχνανση της κοινωνικής-αντισταθμιστικής διάστασης της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την αποσύνδεσή της από λειτουργίες όπως η ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη (citizenship), που είχαν κρίσιμο ρόλο στη νομιμοποίηση και στην καλή λειτουργία του πολιτικού συστήματος (βλ. Charlier, 2001).

Με τα λόγια της ερευνητικής ομάδας GReSAS: «Η βελγική περίπτωση παρέχει το παράδειγμα μιας συνθήκης παροχής εκπαίδευσης, που προσιδίαζε απόλυτα στην κοινωνική ιστορία της χώρας. Η διαφορετικότητα του θεσμικού τοπίου επέτρεψε να συνεχίσουν να λειτουργούν τόσο προγράμματα σπουδών που προετοιμάζαν τους managers όσο και προγράμματα σπουδών όπου ενθαρρυνόταν και αξιοποιούνταν η κριτική στάση απέναντι στα πράγματα. Το πανεπιστήμιο διέσωσε ένα τμήμα της αξιοπρέπειάς του, προετοιμάζοντας τους αντιπροσώπους των εργοδοτών και των εργαζομένων για τον κοινωνικό διάλογο, με συναισθηματική εμπλοκή και ειδικό ενδιαφέρον. [...] Η κυβέρνηση επικαλούμενη τη (νέα διεθνή) κανονικότητα αποδομεί αυτό το μοντέλο. [...] Ο οικονομικός ρεαλισμός προτείνει τη διατήρηση μιας μόνο φιλοδοξίας. Κι αυτή είναι το μέλημα της ευθυγράμμισης της μάθησης με τις ανάγκες των εταιρειών. Κάτι τέτοιο όμως δε δείχνει αρκετά δυνατό για να στηρίξει μια ολόκληρη κοινωνία» (Charlier, Mahieu & Moens, 2002: 89).

Σε κάθε περίπτωση αυτό που καθίσταται προφανές από τη σχετική βιβλιογραφία, είτε προέρχεται από εκείνους που αντιδρούν έντονα στις εξελίξεις στα πλαίσια του EXAE είτε προέρχεται από εκείνους που τις χαιρετίζουν ενθέρμως, είναι η ανάγκη συνολικής αναθεώρησης της κυβερνητικής πολιτικής αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Κατ' άλλους για να αρχίσει «επιτέλους να προωθεί μίαν Εκπαίδευση Ενηλίκων που δε βασίζεται κυρίως στις προνοιακές αντιλήψεις για τα άτομα, αλλά ενδιαφέρεται και για το μέλλον των επιχειρήσεων και των οργανισμών» (Dehousse, 2002: 72) και κατ' άλλους για να ενισχύσει την «κοινωνική δημοκρατία» και να «υποστηρίξει πρακτικά μια πλουραλιστική κοινωνία» (Charlier, Mahieu & Moens, 2002: 89). Ότι συγκροτεί ευκτέο για τη μία προσέγγιση, αποτελεί αντικείμενο καταγγελίας για την άλλη. Η εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση δεν υπήρξε ποτέ αντικείμενο μιας μόνο ανάγνωσης.

3.3. Η περίπτωση της Ιρλανδίας

Η πρόσφατη Πράσινη και Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (DES, 1998: 2000) καταδεικνύει τη σημασία που αποδίδεται πλέον στο πεδίο αυτό από το ιρλανδικό κράτος. Παράλληλα αντανακλά το εύρος και την ποικιλότητα του πεδίου, αλλά και το γεγονός ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εμπλέκεται σε πολλές και διαφορετικές στοχοθεσίες και ατζέντες. Συγκεκριμένα, η Πράσινη Βίβλος ανέδειξε τρεις διαφορετικές λειτουργίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

1. Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Αντιστάθμιση: κρατική παροχή δυνατοτήτων δεύτερης ευκαιρίας για εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της Ανώτατης Εκπαίδευσης.
2. Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Βελτίωση/Αναβάθμιση Δεξιοτήτων: αναφέρεται στο ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην οικονομία, δίδοντας έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων ως επαγγελματική κατάρτιση.
3. Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Ενδυνάμωση-Ενσωμάτωση: αφορά την ενδυνάμωση των μειονεκτούντων κοινοτήτων και την ενσωμάτωση-ένταξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

Επιπλέον, στο επίκεντρο της ημερήσιας διάταξης της διά βίου εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ιρλανδία τίθενται όλο και περισσότερο έννοιες, όπως «ευελιξία» και «προσαρμοστικότητα» (Murphy & Coughlan, 2003:241).

Πώς όμως φτάσαμε σε αυτή τη θεώρηση των πραγμάτων στην Ιρλανδία και πώς ανακλά στις πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης και δη στο τμήμα τους που αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων; Μέσα στο πλαίσιο ανάκαμψης της ιρλανδικής οικονομίας, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά, αναδύονται νέες τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κομβικό σημείο τους είναι η διά βίου εκπαίδευση, αλλά και η δημιουργία της «κοινωνίας της γνώσης» μέσω της δημιουργίας μιας συνολικής «κουλτούρας διά βίου μάθησης» (Murphy, 2002: 273). Όλα αυτά συμβάλλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και δη της πανεπιστημιακής εκδοχής της, σε επίπεδο προγραμματικού λόγου (περισσότερο) και πολιτικής πρακτικής (λιγότερο). Η πανεπιστημιακή (και όχι μόνο) Εκπαίδευση Ενηλίκων τείνει να βρεθεί στην πρώτη γραμμή της σύγχρονης ημερήσιας διάταξης της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής, συνδεδεμένη αποφασιστικά με τις πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας και ενίσχυσης της απασχο-

λησιμότητας, όπως καταδεικνύουν τα Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση (βλ. Government of Ireland, 2000a), το Εθνικό Σχέδιο Ανάπτυξης για την περίοδο 2000-2006 και το συνακόλουθο Πρόγραμμα Πρόνοιας και Δικαιοσύνης (βλ. Government of Ireland, 1999 και Government of Ireland, 2000b, αντίστοιχα), αλλά και ο Νόμος για τα Επαγγελματικά Προσόντα του 1999 (Qualifications Act) και τα Πορίσματα της Εθνικής Επιτροπής Πιστοποίησης (βλ. Commission on the Points System, 1999).

Όλα αυτά βέβαια συμβαίνουν σε μια περίοδο κατά την οποία η δομή της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ιρλανδία δεν έχει υποστεί σοβαρούς μετασχηματισμούς, τουλάχιστον εκείνους που θα επέτρεπαν την ευέλικτη εισαγωγή των περισσότερων από τις αλλαγές που ευαγγελίζονται ή υπαινίσσονται τα προαναφερθέντα κείμενα. Κι αυτό διότι η ιρλανδική Ανώτατη Εκπαίδευση δείχνει να έχει διατηρήσει ακέραιο το διαφορικό διαμοιρασμό σε Πανεπιστήμια και Ανώτερα Τεχνολογικά Ιδρύματα, ανακλώντας και συντηρώντας τη διχοτόμηση μεταξύ «ακαδημαϊκού» και «επαγγελματικού» τομέα (βλ. και Murphy, 1997: 289-304). Παρ' όλα αυτά, μια σειρά από αξιοσημείωτες αλλαγές επισυμβαίνουν αναφορικά με τη διαχείριση και τον έλεγχο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Έτσι, η συνολική ευθύνη της οργάνωσης, της χρηματοδότησης και της διαχείρισης της δημόσιας παιδείας έχει εκχωρηθεί πλέον στο Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης, ενώ ο ρόλος όλων των υπόλοιπων φορέων (όπως το National Council for Educational Awards ή οι Επιτροπές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) που εμπλέκονταν στα περί των ο λόγος ζητήματα συρρικνώνεται σημαντικά (βλ. και Murphy & Coughlan, 2003: 243).

Το προβάδισμα σε σχέση με την υλοποίηση του γιγαντιαίου project της διά βίου εκπαίδευσης κατέχουν μέχρι στιγμής τα Τεχνολογικά Ιδρύματα από κοινού με το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ιρλανδίας²⁰ (που αμφότερα έχουν γνωρίσει αλματώδη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια), λόγω της εμφανούς διασύνδεσής τους με την αγορά εργασίας. Η ευελιξία των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων, η δυνατότητα απόκρισής τους στις ανάγκες της Αγοράς Εργασίας και οι επιμέρους εταιρικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τις τοπικές κοινότητες, τις εταιρείες αλλά και με δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς τους εξασφαλίζει μια προνομιακή σχέση στην παροχή Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγχρόνως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ιρλανδίας βιώνει μια πρωτοφανή ανάπτυξη, που σχετίζεται και με τη διεύρυνση των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών για

ενήλικες, καθόσον πλέον προσφέρει μαθήματα στις ανθρωπιστικές σπουδές, στις νέες τεχνολογίες, στην πληροφορική αλλά και στις νοσηλευτικές σπουδές. Παράλληλα έχει αρχίσει να επεκτείνεται (από τον τομέα των προπτυχιακών σπουδών, που μέχρι πρότινος παρείχε) και στην οργάνωση και παροχή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, γεγονός που αυξάνει τη δημοφιλία του και το σώμα των δυνάμει αποδεκτών των υπηρεσιών του. Επιπλέον, κρίσιμη δομική εξέλιξη φαίνεται να αποτελεί το γεγονός ότι οι διαφορές μεταξύ του πανεπιστημιακού τομέα και του ονομαζόμενου μη-πανεπιστημιακού τριτοβάθμιου τομέα φαίνονται να αμβλύνονται, αλλά και να τονίζονται όλο και λιγότερο στις Δημόσιες Σφαίρες, από ό,τι στο παρελθόν (παρ' όλο που το ζήτημα του status αμφοτέρων παραμένει ένα κρίσιμο διακύβευμα – βλ. Skilbeck, 2001: 70). Απόδειξη τούτου αποτελεί το ότι τα τεχνολογικά ιδρύματα απολαμβάνουν πλέον ίσης μεταχείρισης με τα πανεπιστήμια, αναφορικά με τον κρίσιμο τομέα της χρηματοδότησης των μεταπτυχιακών ερευνών (βλ. αναλυτικότερα Murphy & Coughlan, 2003: 244- 245).

Ποιες είναι όμως οι πρακτικές ανακλάσεις αυτών των εξελίξεων στο επίπεδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία παρέχεται στα πανεπιστήμια; Η ποιότητα και το επίπεδο της εν λόγω υπηρεσίας δε φαίνεται να έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία δέκα χρόνια. Κι αυτό επειδή σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθεί να μην καταλαμβάνει θέση στον πυρήνα της ακαδημαϊκής αποστολής των πανεπιστημίων, στο μέτρο που το Τμήμα ή το Κέντρο που την παρέχει δε θεωρείται πλήρες τμήμα της μείζονος ακαδημαϊκής δομής, αλλά αντιμετωπίζεται ως απλό μέρος των ακαδημαϊκών υπηρεσιών στήριξης. Το εμφανές έλλειμμα status προφανώς υποβαθμίζει την υπόθεση της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με δεδομένο ότι εξακολουθούν να υπάρχουν σοβαρά ελλείμματα ως προς την ανάπτυξη εκείνων των ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες διευκολύνουν τους ενήλικες φοιτητές, ενώ τα ποσοστά ενήλικων φοιτητών παραμένουν περιορισμένα, και τα όποια προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιορίζονται συνήθως σε προπτυχιακό επίπεδο (όπως επισημάνει εύστοχα η πολυσυζητημένη έκθεση Skilbeck – βλ. Murphy & Coughlan 2003: 250-251). Η κατάσταση αυτή, όσο παραμένει, φαίνεται να ενισχύει την ήδη περιγραφείσα προνομιακή θέση των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων. Ωστόσο ορισμένα πανεπιστήμια δείχνουν προθυμία, μετά το 1999, να προβούν σε σημαντικές αλλαγές, στην κατεύθυνση της ένθεσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της διάβιου εκπαίδευσης γενικότερα στον πυρήνα της δραστηριότητάς τους. Εδώ η επίδραση των εξελίξεων που σχετίζονται με τη δόμηση του EXAE

αλλά και την αυξανόμενη σύνδεση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διά βίου εκπαίδευσης και Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης έχει καταλυτική επίδραση. Συγχρόνως η νέα αυτή τάση δε θα πρέπει να αποσυνδεθεί από την ανάγκη κάποιων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (νεότερων κυρίως, όπως, για παράδειγμα, το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Ιρλανδίας – NUIM) για εξεύρεση συμπληρωματικών πόρων καθοριστικών για την επιβίωσή τους, μέσω της προσέλκυσης φοιτητών. Σε αυτή την τάση αντιστέκονται παραδοσιακά πανεπιστημιακά ιδρύματα μεγάλου κύρους, όπως το Trinity College και το Πανεπιστήμιο του Δουβλίνου (UCD). Τα τελευταία βιώνουν το άγχος προσέλκυσης φοιτητών σε πολύ μικρότερο βαθμό και δεν προβαίνουν σε ιδιαίτερες πρωτοβουλίες διεύρυνσης της πρόσβασης και ενίσχυσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για μια ακόμα φορά στο αγγλοσαξονικό ακαδημαϊκό πεδίο ο βαθμός προσβασιμότητας-προσπελασιμότητας των ΑΕΙ και η σημασία που αυτά αποδίδουν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων δείχνει να σχετίζεται καθοριστικά με το κύρος των ιδρυμάτων αυτών και τις πηγές χρηματοδότησής τους (βλ. συνολικά για τη βρετανική περίπτωση και Osborne, 2003: 73-74, Bourgeois et al, 1999: 53 και Schuller et al, 1998).

Όλες οι προαναφερθείσες αλλαγές, εξελίξεις, ενίοτε και νέες τάσεις δε θα μπορούσαν παρά να έχουν επιδράσεις στα επιμέρους χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που παρέχεται στα πλαίσια της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιρλανδία. Αναφορικά λοιπόν με τον τρόπο διαμόρφωσης αυτών των χαρακτηριστικών, τα τελευταία χρόνια, οφείλουμε να επισημάνουμε (εξαιρετικά συνοπτικά) τα εξής:

I. Το περιεχόμενο των παρεχόμενων προγραμμάτων έχει διευρυνθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, όμως, η πλειοψηφία τους παραμένει προσανατολισμένη σε εφαρμοσμένα αντικείμενα με ευθεία απήχηση-σύνδεση με τον επαγγελματικό τομέα. Σημειώνεται ωστόσο κάποια αύξηση στα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών για ενήλικες που αφορούν τις ανθρωπιστικές, κοινωνικές, πολιτικές και νομικές επιστήμες. Εκεί όμως που η αύξηση είναι πραγματικά εντυπωσιακή είναι στα προγράμματα που σχετίζονται με την Επιστήμη Υπολογιστών και τις Νέες Τεχνολογίες.

II. Επιπρόσθετα εντείνεται το αίτημα για πλήρως πιστοποιημένα προγράμματα μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο πιστοποίησης. Το αίτημα αυτό νομιμοποιήθηκε και από την πλήρη κατάργηση των προγραμμάτων σπουδών για ενήλικες, που δεν κατέληγαν σε συγκεκριμένη επίσημη πιστοποίηση στα ιρλανδικά πανεπιστήμια.

III. Αναφορικά τώρα με τους τρόπους παροχής-διεξαγωγής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι εμφανής η τάση για διαμόρφωση και προώθηση πιο ευέλικτων σπουδών στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης από απόσταση (out-reach basis or open distance learning basis). Βασικός παροχέας αυτού του είδους εκπαίδευσης είναι το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Εντούτοις, η προαναφερθείσα Λευκή Βίβλος αναγνωρίζει μεν την προσφορά του Ανοικτού Πανεπιστημίου, ωστόσο θεωρεί προβληματική την έδρασή του στο Dublin City University και προτείνει την ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων με άλλα ιδρύματα και φορείς που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ODL) στην Ιρλανδία (βλ. DES, 2000: 144), στην ανάπτυξη της Διαδικτυακής Εκπαίδευσης και Μάθησης (e-Learning και Online Education) και να απομακρύνουν το ενδεχόμενο εγκαθίδρυσης μονοπωλίων στην παροχή της εν λόγω υπηρεσίας²¹. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι παρ' όλο που το αίτημα για εκπαίδευση βασισμένη στην εργασία (Work-Based Education) υπήρχε πάντα, πλέον ενδυναμώνεται το αίτημα του επιχειρηματικού κόσμου για προσανατολισμό όλων των εκδοχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε Προγράμματα Σπουδών, ευέλικτα και πιστοποιήσιμα. Ενόσω το ζήτημα της πιστοποίησης σε εθνικό επίπεδο γίνεται όλο και πιο ζέον, η τάση για ηλεκτρονική μάθηση και παροχή Προγραμμάτων Σπουδών μέσω διαδικτύου ενισχύει την ιδέα της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας. Πρέπει, βεβαίως, να σημειωθεί ότι η παρότρυνση για εκτεταμένη αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας (ICTs) αντανακλά μια ευρύτερη ευρωπαϊκή πολιτική, η οποία επέχει θέση θέσφατου στο υπόμνημα για τη διά βίου εκπαίδευση της Commission (Osborne, 2002: 19).

IV. Η προσβασιμότητα-προσπελασιμότητα των δομών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποκτά επίσης εστιακή θέση στο δημόσιο διάλογο για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική στην Ιρλανδία. Η Λευκή Βίβλος επισημαίνει το συνολικά χαμηλό ποσοστό συμμετοχής «Ενήλικων Φοιτητών» (εκκίνηση σπουδών μετά τα 25 έτη – βλ. και Thomas 2003: 3) στην ιρλανδική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η κατάσταση στον τομέα αυτόν παραμένει ανησυχητική, παρ' όλο που το σύστημα Εκπαίδευσης Ενηλίκων διευρύνεται ποσοστικά και ποιοτικά τις τελευταίες δεκαετίες (και ειδικά την τελευταία δεκαετία). Χαρακτηριστική είναι η πολυσυζητημένη έκθεση Skilbeck (Skilbeck, 2001), στην οποία προτείνεται η έμφαση στην προσπάθεια ενίσχυσης του ποσοστού των ενήλικων-ώριμων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω και της παροχής περισσότερων και ευρύτε-

ρων (θεματικά) προγραμμάτων. Στόχος οφείλει να είναι η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής ενήλικων φοιτητών, από 2% που ήταν το 1999 σε 15% μέχρι το 2005 (Skilbeck, 2001, και Murphy & Coughlan, 2003:250). Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή μιας σειράς μέτρων, που γίνονται όλο και πιο δημοφιλή στο δημόσιο λόγω της Ιρλανδίας, όπως η συνολική αύξηση των εισακτέων φοιτητών, η θεσμοποίηση της ποσόστωσης για τους ενήλικες φοιτητές (και δη για όσους ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες), αλλά και η υιοθέτηση ευέλικτων πρακτικών για την ανάπτυξη μέσα σε όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα μιας εν γένει διά βίου προσέγγισης στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Ωστόσο δεν υπάρχουν ακόμα επαρκείς ή τουλάχιστον συναινετικές απαντήσεις για το πώς μπορεί να αντιμετωπιστούν προβλήματα όπως:

- ✓ η (αρνητική) συσχέτιση κύρους των ιδρυμάτων-παροχής Εκπαίδευσης Ενηλίκων·
- ✓ οι θεσμικές δυσλειτουργίες που αναμένεται να προκύψουν από το ενδεχόμενο θεσμοποίησης της ποσόστωσης (γενικευμένη positive discrimination)·
- ✓ η χρηματοδότηση και η αντιμετώπιση των αυξανόμενων εξόδων, που προκύπτουν από τη διεύρυνση της πρόσβασης, μέσω της ενίσχυσης της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

V. Αν ωστόσο κανείς πρέπει να εντοπίσει μια ηγεμονεύουσα τάση στην κυβερνητική πολιτική για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε τριτοβάθμιο επίπεδο, αυτή θα ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, αλλά και (λιγότερο) η επαγγελματική αναβάθμιση και κατοχύρωση των εκπαιδευτών (βλ. και DES, 2000: 152). Ωστόσο μια σειρά προβλήματα παραμένουν. Το μοναδικό πανεπιστήμιο στην Ιρλανδία που δίδει τίτλο σπουδών σε εκπαιδευτές ενηλίκων είναι το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Ιρλανδίας (Maynooth). Ωστόσο ο εν λόγω τίτλος σπουδών αναγνωρίζεται μόνο από το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο (βλ. αναλυτικότερα Murphy & Coughlan, 2003: 251). Τέτοιες περιπτώσεις ανακινούν το κρίσιμο ζήτημα της πιστοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και της ονομαζόμενης επαγγελματοποίησης (professionalisation) από μίαν άλλη οπτική αυτή τη φορά: αυτήν των εξειδικευμένων εκπαιδευτών.

Καταληκτικά: Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ιρλανδία βρίσκεται σε ένα μεταιχμιακό στάδιο, βιώνοντας τις αντιφάσεις μιας κρατικής πολιτικής που προσπαθεί να αποκριθεί σε αιτήματα διαφορετικών ομάδων ενδιαφέροντος και φορέων, αλλά και να προσαρμο-

στεί στα διεθνή δεδομένα (και ειδικά σε εκείνα που προκύπτουν από την πορεία δόμησης του EXAE). Έτσι, η εν λόγω πολιτική φαίνεται να ενθαρρύνει την ενίσχυση του ρόλου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης και την εμπλοκή των τελευταίων στη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση συνολικά (όπως συμβαίνει και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες), μετατοπίζοντας τη διαδικασία παροχής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα Ιδρύματα και στις Δομές Ανώτατης Εκπαίδευσης. Την ίδια όμως στιγμή η κυβέρνηση εισηγείται μια ημερήσια διάταξη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη διά βίου εκπαίδευση, θεσμικά και θεματικά διευρυμένη, που θα προϋπέθετε τη διύρυνση των φορέων παροχής των συγκεκριμένων εκδοχών εκπαίδευσης (μεταδευτεροβάθμια κέντρα, φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης κτλ. / βλ. και Murphy & Coughlan, 2003: 252). Αυτή η διττή προσέγγιση δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι δομές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην Ιρλανδία θα λειτουργούν απαραίτητως ανταγωνιστικά έως και εναντιωματικά μεταξύ τους, ούτε ότι το πεδίο θα παραμείνει αντιφατικό. Ωστόσο σίγουρα προκύπτουν πολλά ερωτήματα πολιτικής (policy questions) σχετικά με την πορεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Ιρλανδίας.

4. Μια συνοπτική συγκριτική-ερμηνευτική προσέγγιση: Τάσεις και αντιστάσεις

Τι συμβαίνει λοιπόν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και δη στο τμήμα της που παρέχεται από τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης σε δυο χώρες με ιδιαίτερη ιστορία και παράδοση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων²²; Και πώς οι όποιες εθνικές παραδόσεις «αποκρίνονται» σε μια σειρά κρίσιμων εξελίξεων στην εκπαιδευτική πολιτική, που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ειδικά μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και εντεύθεν και απηχούν την τάση σύγκλισης σε επίπεδο νομοθεσιών, πολιτικών και στρατηγικών μεταξύ των κρατών-μελών της Ε.Ε. εν ονόματι της επιβίωσης στην ολοένα και πιο ανταγωνιστική διεθνή οικονομική αρένα, που ενθαρρύνει τις οικονομίες κλίμακος (βλ. και Sharp, 1990: 52 και Teague, 1995: 167); «Ένα μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον υπονομεύει διαρκώς την πιθανότητα επιτυχημένων εθνικών απαντήσεων στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού [...] με αποτέλεσμα την αύξηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο των προγραμμαμάτων τεχνολογικής ανάπτυξης, την προώθηση των Ευρωπαίων οικονομικών

“πρωταγωνιστών”-επιχειρήσεων και την αποδοχή ενός σύνθετου σχεδίου συνεργασίας και στρατηγικών συμμαχιών» (Hurrell, 1995: 347). Ο ρόλος της διά βίου εκπαίδευσης και συνακόλουθα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε αυτό το σχέδιο πραγματικής σύγκλισης των αγορών και αποκατάστασης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ευρώπης²³ μέσω ενός εκτεταμένου μετασχηματισμού του ίδιου πλέον του ενωσιακού φαινομένου είναι αφετηριακά καθοριστικός (βλ. Murphy, 2004, και Aspin & Chapman, 2000: 17).

Τα προαναφερθέντα ερωτήματα παραπέμπουν ή και καθιστούν αναγκαία την αναζήτηση κοινών τάσεων στις δυο εθνικές πολιτικές²⁴ για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην ανώτατη εκπαίδευση. Μια τέτοια αναζήτηση θα ήταν απόλυτα ανεπαρκής, αν δεν προϋπέθετε μια προηγμένη (έστω και συνοπτική) ταξινόμηση των διαφορών, ειδικά ως προς κάποια από τα κρίσιμα θεματικά πεδία-διακυβεύματα πολιτικής. Τα τελευταία, με τη σειρά τους αποτελούν τους κρίσιμους όρους συγκρότησης των ερωτημάτων πολιτικής²⁵, λειτουργώντας τελικά ως τα κρίσιμα συστατικά στοιχεία του κεντρικού tertium comparationis της μελέτης μας. Την απάντηση στο αίτημα για μια τέτοια, κατ’ αρχήν, σύγκριση επιχειρεί να συνοψίσει ο Πίνακας 1, που υπάρχει στο τέλος του κειμένου.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη την (εξαιρετικά συνοπτική) ταξινόμηση διαφορών σε κάποια κρίσιμα χαρακτηριστικά-διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που επιχειρείται στον Πίνακα 1, μπορούμε να προχωρήσουμε στην παράθεση και ανάλυση κοινών τάσεων και συνακόλουθων ομοιοτήτων, αναφορικά με τις πολιτικές στο υπό εξέταση πεδίο. Αφετηριακή διαπίστωση δεν μπορεί παρά να είναι η ήδη αναλυθείσα τάση αναδιαμόρφωσης των εν λόγω πολιτικών, που συχνά εκδηλώνεται και ως μετατόπιση προτεραιοτήτων, ενθαρρύνοντας σχετικές μεταρρυθμίσεις του καθεστώτος οργάνωσης και λειτουργίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε τριτοβάθμιο επίπεδο και στις δύο χώρες. Σε ποια άλλα σημεία συγκλίνουν όμως οι δυο περιπτώσεις και πώς αυτά επηρεάζουν (ή και διαμορφώνουν) την περί ης ο λόγος κεντρική τάση; Η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα καταλήγει, μεταξύ άλλων, στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- ✓ Αναγνωρίζεται και στις δύο χώρες σε επίπεδο πολιτικής και Δημόσιου Λόγου η συμβολή της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη διεύρυνση της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και εντείνεται το αίτημα για περαιτέρω ενίσχυση αυτής της συνθήκης (πράγ-

μα που άλλωστε αποτελεί και διακηρυγμένη στόχευση της διαδικασίας δόμησης του EXAE σε ευρωπαϊκό επίπεδο –βλ. Κλάδης, 2003: 56-63, και Ministers of Education 2003– αλλά και επείγουσα διάσταση των πολιτικών για την Ανώτατη Εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη – βλ. Osborne, 2003: 64-65, και Woodrow, 2000).

- ✓ Ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση δίδεται στη χρήση των δυνατοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών από τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα οποία εμπλέκονται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- ✓ Απόλυτα συσχετισμένη με την προαναφερθείσα τάση είναι και η ενίσχυση του ρόλου του Ανοικτού Πανεπιστημίου και στις δύο χώρες (παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς το καθεστώς λειτουργίας των δύο Ιδρυμάτων – βλ. Πίνακας 1).
- ✓ Διαπιστώνεται η τάση για θεματική διεύρυνση των προγραμμάτων σπουδών της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ειδικά στην Ιρλανδία). Ωστόσο εκεί που μπορεί κανείς να μιλήσει για θεματική αύξηση (τόσο στο Βέλγιο όσο και στην Ιρλανδία) είναι στην περίπτωση των Προγραμμάτων Σπουδών για Ενήλικες στην Πληροφορική και στις Επιστήμες Υπολογιστών γενικότερα.
- ✓ Το ζήτημα της πιστοποίησης γίνεται διαρκώς πιο κεντρικό στο σχετικό δημόσιο διάλογο, απηχώντας μια ευρύτερη διεθνή τάση (βλ. και CEDEFOP, 1998: 11, και E.I.E. & ΕΚΕΠΙΣ, 2001: 74), ενώ διευρύνεται το αίτημα για την ανάπτυξη ενός ενιαίου συστήματος πιστοποίησης (με πολύ πιο συγκεκριμένη την κατάσταση στο Βέλγιο, όπου πλέον η εν λόγω ανάπτυξη γίνεται αντικείμενο επίσημης πρότασης πολιτικής της πλέον αρμόδιας επιτροπής).
- ✓ Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης περί πιστοποίησης, ανακινείται με νέους όρους και προοπτικές το ζήτημα της στροφής ενός τμήματος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (συμπεριλαμβανομένης της «τριτοβάθμιας» εκδοχής της) στις άτυπες μορφές μαθητείας και στην κατοχύρωση-πιστοποίηση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων, που αποκτήθηκαν μέσω αυτών (π.χ., επαγγελματική εμπειρία).
- ✓ Ζέον παραμένει το πρόβλημα της χρηματοδότησης και της εξεύρεσης πόρων-πηγών εισοδηματικής στήριξης τόσο των δομών πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσο και των ιδίων των ΑΕΙ που την παρέχουν, χωρίς οι μέχρι τώρα απαντήσεις-προτάσεις πολιτικής (όπως αυτές που περιέχονται στη «Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων» του 2000 ή στην Έκθεση Skillbeck του 2001 στην Ιρλανδία και οι αντίστοιχες της Έκθεσης της CAPAS το 2000 στο

Βέλγιο) να δείχνουν ολοκληρωμένες ή να αποσπούν την απαραίτητη συναίνεση.

- ✓ Ενδυναμώνεται ο ρόλος του κράτους και ο σχετικός παρεμβατισμός στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση Ενηλίκων, εντός των εθνικών συνόρων, πράγμα που κάνει πολλούς αναλυτές και στις δυο περιπτώσεις να εντοπίζουν μια διακριτική ενίσχυση του συγκεντρωτισμού σε έναν τομέα-δραστηριότητα, που παραδοσιακά χαρακτηριζόταν από την «αποκεντρωτική» του φύση. Αυτό το φαινόμενο ενδεχομένως εξηγείται και στη βάση της τάσης που αναλύεται στο τέλος της μελέτης και σχετίζεται με την αυξανόμενη εκχώρηση αρμοδιοτήτων, από τα Κ-Μ στην Ε.Ε. αναφορικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη διάβιου μάθηση. Αυτό το «έλλειμμα» εξουσίας φαίνεται να επιχειρεί να αντισταθμίσει ο νεόδημος ενδο-εθνικός συγκεντρωτισμός.
- ✓ Τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο δράσης, αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη περαιτέρω σύνδεσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά και των ΑΕΙ που την παρέχουν με τον κόσμο των επιχειρήσεων και την αγορά εργασίας (ενίσχυση εταιρικών σχέσεων), με σκοπό:
 - τη δημιουργία μορφωτικών περιβαλλόντων, τα οποία διασφαλίζουν ευέλικτα και ποιοτικά τη διαρκή αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων (άλλωστε μια «ποιοτική» εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων θεωρείται ότι «αυξάνει καθοριστικά τις προοπτικές απασχόλησης» των εκπαιδευόμενων – βλ. Grubb, 2003: 25).
 - τη συνακόλουθη ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και τις συναφείς δυνατότητες μετασχηματισμού του μορφωτικού (με την πλέον συσταλτική ερμηνεία του όρου ωστόσο) κεφαλαίου σε υλικό κεφάλαιο. Και πάλι εδώ οι συγκλίσεις μεταξύ των πολιτικών στις δύο υπό εξέταση χώρες απηχούν ευρύτερες τάσεις στην Ευρώπη. Οι τάσεις αυτές αφορούν όχι μόνο τα παραδοσιακά κράτη-μέλη της Ε.Ε., αλλά ακόμα εντονότερα τις νεοενταχθείσες και τις υπό ένταξη χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (βλ. χαρακτηριστικά Nemeth et al, 2003: 74-80).
- ✓ Οι όροι της προαναφερθείσας σύνδεσης, οι τρόποι υλοποίησής της αλλά και οι ενδεχόμενες επιπτώσεις στις λοιπές λειτουργίες της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων δείχνουν να αποτελούν τόπο επιστημονικής και πολιτικής διαμάχης, τόσο στο Βέλγιο όσο και στην Ιρλανδία. Η δύναμη απώλεια του ευρύτερου μορφωτικού χαρακτήρα και της αντισταθμιστικής λειτουργίας στο όνομα της παραγωγικότητας, της αύξησης της απασχολησιμότητας και της ευελιξίας (στα

πλαίσια ενός ουδετεροποιημένου «φетиχισμού» της ανάπτυξης στη μορφή της οικονομικής προόδου) φαίνεται να θεωρείται και στις δυο χώρες η πλέον πιθανή αρνητική συνέπεια των νέων πολιτικών ως προς την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε τριτοβάθμιο επίπεδο²⁶ (βλ. ενδεικτικά Charlier & Moens, 2003a, και αντίστοιχα Murphy & Goughlan, 2003, Murphy, 2004). Στο Βέλγιο μάλιστα υπάρχει και μία ακόμα διάσταση της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων που φαίνεται να διακυβεύεται: πρόκειται για τη λειτουργία της ως όρου νομιμοποίησης του πολιτικού συστήματος· λειτουργία που αποτελεί μείζον συστατικό της «αποστολής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» σε εθνικό επίπεδο (βλ. και Πίνακα 1). Διαπιστώνεται λοιπόν από κάποιους ερευνητές η δύναμη μείωση της συμβολής της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη διασφάλιση των προϋποθέσεων ενός ποιοτικού, διαφανούς κοινωνικού διαλόγου (Charlier, Mahieu & Moens, 2002).

Όλες αυτές οι ομοιότητες-κοινές τάσεις δεν πρέπει να ειδικωθούν ανεξάρτητα από τις επισυμβαίνουσες εξελίξεις στα πεδία της οικονομίας και της πολιτικής. Η μετακίνηση της οικονομικής εξουσίας από την εθνική στη διεθνή αρένα τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει οδηγήσει αναπόφευκτα σε μια μορφή διεθνοποίησης του κράτους, ή ακριβέστερα στη διεθνοποίηση της πολιτικής οικονομίας χάριν της ενισχυμένης υπερ-εθνοποίησης του κεφαλαίου (Holman & Van der Pijl, 1996: 58). Αυτό που συναντάμε στην Ε.Ε., λοιπόν, είναι μια κατάσταση στην οποία η εκπαιδευτική πολιτική από μόνη της έχει γίνει έντονα διεθνοποιημένη. Η τάση σύγκλισης των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, μετά τη Διακήρυξη της Bologna και την εκκίνηση της διαδικασίας δόμησης του ΕΧΑΕ, και οι συνακόλουθες θεσμικές εξελίξεις σε εθνικό επίπεδο φαίνονται να αναπροσαρμόζουν τους όρους διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής (ειδικά σε τομείς που σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και τις δεξιότητές του) στα περισσότερα κράτη-μέλη και οπωσδήποτε στις δυο μελετούμενες περιπτώσεις (όπως ήδη έχει καταδειχθεί στις προηγούμενες ενότητες). Παρ' όλο λοιπόν που οι περισσότερες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ε.Ε. είναι ακόμα υπό τον έλεγχο των μεμονωμένων Κ-Μ, «η υιοθέτηση της διά βίου μάθησης σε υπερ-εθνικό επίπεδο και η προώθηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνιστά μια ευθεία αναγνώριση από τα Κ-Μ των αλλαγών στην πολιτική οικονομία των διεθνών σχέσεων και της εντεινόμενης ανάγκης για μια μορφή εκπαίδευσης, που θα συμβάλει στην πολιτική και οικονομική επιβίωση της

Ευρώπης των “δύο μειζόνων αξόνων”: της Εξουσίας και του Χρήματος» (Murphy, 2004).

Για αυτό και οι (φαινομενικές) αντιφάσεις που καταγγέλλονται εκατέρωθεν, σε περιπτώσεις όπως του Βελγίου (αλλά και της Ιρλανδίας, ηπιότερα), εγγράφονται με τέτοια ευκολία στον προγραμματικό λόγο. Ο τελευταίος θεωρητικοποιεί έτσι τη συνύπαρξη

- της *θεσμικής αμηχανίας* ενός κράτους, το οποίο μετεωρίζεται ανάμεσα στην αναγγελία της δημιουργίας μιας «συμμετοχικής κοινωνίας» (stakeholder society) και στην προώθηση δημόσιων πολιτικών προσανατολισμένων στην αγορά (market-oriented public policies),
- με την *ισχυρή του επιθυμία να επιβιώσει*, συμβιώνοντας με τους νέους όρους εκπόνησης πολιτικής και λήψης αποφάσεων στα πλαίσια μιας διεθνοποιημένης οικονομίας και μιας διευρυμένης, ελεύθερης αγοράς.

Η στροφή της Ε.Ε. στις οικονομίες κλίμακος, η παντί σθένει προώθηση της πραγματικής οικονομικής ενοποίησης-ολοκλήρωσης και η επιβολή των όρων της στις πολιτικές που αφορούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού δείχνουν ότι τα κράτη-μέλη δεν ξεχνούν ότι ο καπιταλισμός διατηρεί πάντα τη δυνατότητα να καινοτομεί (βλ. Giddens, 1998). Μόνο που πλέον το κάνει καλύτερα, έξω από τα «πνιγυρά» όρια των «κρατικών θερμοκηπίων». Κι αυτό ακριβώς άλλοτε επιτείνει την προαναφερθείσα ιδεολογική αμηχανία κι άλλοτε ενθαρρύνει τη μεταρρυθμιστική «αγωνία» των εθνικών κυβερνήσεων στην Ε.Ε., ειδικά σε ό,τι αφορά πολιτικές σε τομείς ζωτικής σημασίας, όπως η διά βίου εκπαίδευση και συνακόλουθα η Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Σε μια παλαιότερη μελέτη για τη διά βίου εκπαίδευση και την προοπτική δημιουργίας ενός Πανεπιστημίου Δεύτερης Ευκαιρίας ένας εκ των συγγραφέων έκανε λόγο για «σπονδές στο Μινώταυρο», αποφεύγοντας σκόπιμα την έννοια της θυσίας (Papadakis, 2003: 64). Το ερώτημα ποιες από αυτές είναι πραγματικά απαραίτητες, ποιες αναπόφευκτες και ποιες απλώς εμφανίζονται ως τέτοιες εντός του διπόλου αμηχανίας και αγωνίας που μόλις περιγράψαμε, μεταφέρει την ανάλυση στους τρόπους και στους αξιακούς όρους συγκρότησης των ερωτημάτων πολιτικής. Και αυτό, δοθέντος ότι το κράτος παραμένει κοινωνιογεννημένο και οι πολιτικές εξακολουθούν να αλληλεπιδρούν με αξιόγεννέσεις (έστω και στρεβλές), κάνει τη συζήτηση αλλά και τις ίδιες τις εξελίξεις ακόμα πιο ενδιαφέρουσες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: Κρίσιμα πεδία σύγκρισης και «εθνικές» διαφορές

| Συγκρίσιμα θεματικά πεδία-διακυβεύματα πολιτικής | ΒΕΛΓΙΟ | ΙΡΛΑΝΔΙΑ |
|--|---|---|
| Σχέση της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων με το πολιτικό σύστημα και τη νομιμοποίησή του | Στο Βέλγιο η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνδέθηκε εξ αρχής με τη νομιμοποίηση του συνενωσιακού πολιτικού συστήματος, και αυτή ακριβώς η νομιμοποίηση εντάσσεται καταστατικά στο πλέγμα των λειτουργιών της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. | Στην Ιρλανδία, λόγω διαφορετικού πολιτικού συστήματος και λιγότερων ιδιοτυπιών, η Εκπαίδευση Ενηλίκων σε τριτοβάθμιο επίπεδο δεν ανέλαβε ποτέ κάποιον τόσο σημαντικό ρόλο. |
| Φορείς παροχής Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε τριτοβάθμιο επίπεδο (βαθμός εμπλοκής πανεπιστημίων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων & επιμέρους «εθνικές» διαφορές) | Εμπλοκή σχεδόν του συνόλου των καθολικών πανεπιστημίων, που προώθησαν, στη διάρκεια των δεκαετιών του '70 και του '80, κύκλους-προγράμματα σπουδών για ενήλικες, τα οποία κατέληγαν σε επίσημους τίτλους πιστοποίησης (πράγμα που δε συνέβαινε στην ίδια ένταση στις φλαμανδικές περιοχές). | Η πλειοψηφία των πανεπιστημίων απέφευγαν να εμπλακούν συστηματικά στην πανεπιστημιακή Εκπαίδευση Ενηλίκων (αρνητική συσχέτιση κύρους ιδρυμάτων-παροχής Εκπαίδευσης Ενηλίκων). Μόνο την τελευταία δεκαετία εμφανίζονται τάσεις αναβαθμισμένης εμπλοκής κυρίως από τα νέα ιδρύματα. |
| Τίτλοι και ποιότητα σπουδών | Χορήγηση πανεπιστημιακού, αναγνωρισμένου τίτλου σπουδών και έμφαση σε κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές, ήδη από τη «γέννηση» της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ειδικά από τα ΑΕΙ των γαλλόφωνων περιοχών). | Υποβάθμιση – «μειονεξία», μέχρι πρότινος, του επιπέδου σπουδών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα πανεπιστήμια, σε σχέση με τις λοιπές σπουδές. Στην πραγματικότητα, όπου παρέχόταν Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελούσε «περιφερειακή» δραστηριότητα των ιδρυ- |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Αντίθετα, στις φλαμανδικές περιοχές η πιστοποίηση παραμένει διακύβευμα, αν και εκεί η κατάσταση βελτιώνεται διαρκώς μετά το 1994 κι ειδικά μετά το 1999.</p> | <p>μάτων. Αντιθέτως πλήρης ήταν (και μέχρις ενός βαθμού εξακολουθεί να είναι) η ηγεμονία των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στα τελευταία, η Εκπαίδευση Ενηλίκων απολάμβανε (και απολαμβάνει) υψηλό status και ισότιμη πιστοποίηση.</p> <p>Σήμερα η κατάσταση αλλάζει και στα πανεπιστήμια (βλ. και προηγούμενη θεματική περιοχή), στην κατεύθυνση της παροχής πλήρως κατοχυρωμένων τίτλων σπουδών από τα νεότερα πανεπιστήμια, που άλλωστε δείχνουν και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σε κάποια εξ αυτών, όμως, το ζήτημα της πιστοποίησης παραμένει προβληματικό («θολό»).</p> |
| <p>Ανοιχτό Πανεπιστήμιο</p> | <p>Είναι πλήρως αυτόνομο</p> | <p>Διατηρεί ένα καθεστώς σχετικής αυτονομίας, στο μέτρο που θεσμικά υφίσταται ακόμη ως Κέντρο το οποίο στεγάζεται σε άλλο Πανεπιστήμιο (Dublin City University).</p> |
| <p>Πανεπιστημιακά Missions Statements και Εκπαίδευση Ενηλίκων</p> | <p>Τόσο στη Φλαμανδία όσο και στη Βαλλονία η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει θεσμοποιηθεί (και ως εκ τούτου πλήρως θεμιτοποιηθεί), ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, ως όρος συγκρότησης της αποστολής των πανεπιστημίων.</p> | <p>Τα παραδοσιακά ιδρύματα υψηλού κύρους εξακολουθούν να «αντιστέκονται» σε μια τέτοια προοπτική.</p> |

Σημειώσεις

¹ Στο σημείο αυτό επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε τον Καθηγητή Jean Emile Charlier και την Ερευνητική «Ομάδα για την Κοινωνική Έρευνα και Δράση» (GRE SAS) του Καθολικού Πανεπιστημίου της Mons (Facultés Universitaires Catholiques de Mons/ FUCaM) για την πολύτιμη βοήθειά τους στην ανάλυση της περίπτωσης του Βελγίου.

² Κι αυτό μακριά από τη δικαιολογημένη, ωστόσο εξακολούθητικά αμήχανη, εμμονή στην υπενθύμιση της «προσήλωσης στην ανθρωπιστική παράδοση στην εκπαίδευση» της Ευρώπης (με τους όρους του Field, όπως παρατίθεται στο Καζαμιάς, 2003: 304).

³ Τέτοιες γενικεύσεις επιβεβαιώνουν τη θέση του Robert Cowen ότι, στην εκπαιδευτική πολιτική, η περιγραφή των αλλαγών δε σημαίνει και ικανότητα κατανόησής τους (Cowen, 2000).

⁴ Μια πολιτική εδρασμένη στις κανονικότητες του οικονομικού αναγωγισμού και στα «αναπτυξιακά» ιδεολογήματα (developmentalism) ευνοεί τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην οικονομία και επιτρέπει τη συναρμογή τους στις απαιτήσεις των ανοικτών «χώρων» της οικονομικής παγκοσμιοποίησης (Rodriguez, 2002: 58).

⁵ Η ΕΣΑ αποτελείται από τέσσερις κεντρικούς Πυλώνες Πολιτικής: *Πυλώνας Απασχολησιμότητας, Πυλώνας Επιχειρηματικότητας, Πυλώνας Προσαρμοστικότητας, Πυλώνας Ίσων Ευκαιριών*. Στα πλαίσια του Πυλώνα της *Επιχειρηματικότητας* της ΕΣΑ εμφανίζεται η δημιουργία δομών και η προώθηση δράσεων για τη διευκόλυνση της μετάβασης από το εκπαιδευτικό σύστημα στις δομές απασχόλησης, μέσω και της διαμεσολαβητικής λειτουργίας των υπηρεσιών κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων (συμπεριλαμβανομένης της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων). Στα πλαίσια του Πυλώνα της *Προσαρμοστικότητας*, προκρίνεται η υιοθέτηση εκείνης της νέας προσέγγισης στην οργάνωση της εργασίας, που θα επιτρέψει την προσαρμογή της στις οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις (προσαρμοστικότητα) και θα «αφήσει χώρο» στη διά βίου κατάρτιση εργαζομένων (βλ. σχετικά Παπαδάκης, 2003β: 15).

⁶ Η διαδικασία δόμησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τόσο για το εγχείρημα διευκόλυνσης της «μεταφοράς πολιτικών» όσο και για την ανάδειξη των δυσκολιών, που προκύπτουν από τις ασυμμετρίες, τις αναντιστοιχίες και τους διαφορετικούς λόγους και πρακτικές των εμπλεκόμενων εθνικών συστημάτων. Για τη διαδικασία δόμησης του EXAE βλ. και European Ministers of Education, 1999, Κλάδης, 2003: 56- 63, Κλάδης, 2000, Nikolaou & Papadakis, 2003, Tuning Project, 2003. Για τις συνέπειες της πολιτικής της σύγκλισης και της βελτίωσης ποιότητας της Α.Ε. σε ευρωπαϊκό επίπεδο και τις συνακόλουθες εκδοχές «μεταφοράς πολιτικής», βλ. μεταξύ άλλων και Strathern, 2002, και Jongbloed et al, 1999, ενώ για την έννοια και τα όρια της «μεταφοράς πολιτικής» βλ. μεταξύ άλλων και James & Lodge, 2003: 179-193, και Λάβδας, 2003: 40.

⁷ Αφετηριακή θέση της Ε.Ε. είναι ότι «τα ίδια τα θεμέλια μιας οποιασδήποτε ευρωπαϊκής κοινωνίας που προτίθεται να διδάξει στα παιδιά της τις αρχές των δικαιωμάτων του πολίτη θα υπονομεύονταν εάν αυτή η διδασκαλία αποτύγχανε στη σύγχρονη παροχή προοπτικών εργασίας» (European Commission, 1995: 3). Αξιοσημείωτη

είναι η αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ικανής να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αυτόν το φόβο της ανεργίας, που κατέχει δεσπόζουσα θέση στο κοσμοεπίδωλο των περισσότερων νέων ανθρώπων.

⁸ Χωρίς βεβαίως αυτό να σημαίνει ότι αγνοείται η διάθεση αρκετών ενήλικων φοιτητών «να πάρουν το βάπτισμα της ανώτατης παιδείας» ή το ενδιαφέρον κάποιων εξ αυτών για ακαδημαϊκή εκπαίδευση και μόρφωση, χωρίς απαραίτητα τη διαμεσολάβηση της στόχευσης για βελτίωση των προοπτικών απασχόλησής τους (βλ. σχετικά Inglis & Murphy, 1999).

⁹ Το ενδιαφέρον τους επηρεάζεται και από την εμφάνιση μιας «σειράς ανταγωνιστών στην ακαδημαϊκή αγορά, που βασίζονται στις νέες τεχνολογίες» (νέα ανοικτά πανεπιστήμια, δικτυακά πανεπιστήμια-eUniversities, κοινοπραξίες μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων που δημιουργούν και υποστηρίζουν ευέλικτα, διά βίου, προγράμματα σπουδών). Οι ανταγωνιστές αυτοί παρέχουν υπηρεσίες ανώτατης εκπαίδευσης με άμεση αναφορά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, διαφέροντας «τόσο στην παιδαγωγική και στο διδακτικό υλικό τους, όσο και στα ακαδημαϊκά προϊόντα και το marketing αυτών» από τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά ιδρύματα (Duderstadt et al, 2002: viii).

¹⁰ Σε κάθε περίπτωση το κοινωνιογεννημένο κράτος συγκροτείται με συγκεκριμένους πολιτικούς και εξουσιαστικούς όρους. Και η συγκρότηση αυτή δείχνει να συμβαδίζει αποφασιστικά «με τη συγκρότηση του πεδίου κυριαρχίας νοημένου ως χώρου του παιχνιδιού, στο εσωτερικό του οποίου οι κάτοχοι του κεφαλαίου (διαφορετικών ειδών) μάχονται κυρίως για την εξουσία επί του κράτους, δηλαδή επί του κρατικού κεφαλαίου που επιμερίζει την εξουσία στα διαφορετικά είδη κεφαλαίου και ελέγχει την αναπαραγωγή τους κυρίως μέσα από τον εκπαιδευτικό θεσμό» (Bourdieu, 2000: 98-99). Για το σώμα των κοινωνικών διαπλοκών και το παίγνιο επιβολής προτύπων συμπεριφοράς ως όρους συγκρότησης της κοινωνιο(βιο)γένεσης του κράτους βλ. και Elias, 1996: 17-18, ενώ για τη σχέση κοινωνιογένεσης του κράτους και λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος βλ. Παπαδάκης, 2003α: 55-56.

¹¹ Αναφορικά με τη σχέση ανθρώπινου-υλικού κεφαλαίου και τις συναφείς αξιολογικές κατανομές βλ. και Ψαχαρόπουλος, 2000: 550-551.

¹² Ειδικά στα πλαίσια της διαδικασίας αναθεώρησης της ΕΣΑ, που λαμβάνει χώρα προκειμένου «αυτή να ευθυγραμμιστεί εγγύτερα στη Στρατηγική της Λισσαβόνας και να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις αναδυόμενες προκλήσεις» (European Commission, 2003: 1).

¹³ Πρόκειται για χαρακτηριστικό περιόδων πληθωριστικών πιέσεων.

¹⁴ Σε αυτήν την εξέλιξη συνέβαλε και η ψήφιση και εφαρμογή του Νόμου για τη «διαρκή εκπαίδευση», τη δεκαετία του '70. Πρόκειται για ένα νομοθετικό ενέργημα που «έδωσε το δικαίωμα σε όλους τους πολίτες να συνεχίσουν την εκπαίδευση σε επιστήμες της επιλογής τους χωρίς να επιβαρύνονται με το σύνολο των εξόδων», με αποτέλεσμα «εκ των υστέρων, αυτή η περίοδος να μοιάζει με το Χρυσό Αιώνα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Charlier, Mahieu & Moens, 2002: 84-85).

¹⁵ Ήτοι μιας δημόσιας πολιτικής που αποσκοπεί όχι μόνο στην επίλυση και διαχείριση προβλημάτων του δημόσιου βίου, αλλά και στη σύνδεση με τον κόσμο, μέσω της δημιουργίας συστημάτων αναφοράς και τελικά κωδίκων για την ερμηνεία του κόσμου (Muller, 2000: 195).

¹⁶ Εδώ πρέπει να επισημανθεί και η (μάλλον περιορισμένη προς το παρόν) παροχή ταχύρρυθμων υπηρεσιών Εκπαίδευσης Ενηλίκων με βάση ειδικά συμβόλαια (contract-based activities), που, σε αντίθεση με την αμιγή Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση Ενηλίκων (pure UCE), απευθύνεται σε συγκεκριμένους «πελάτες» και κυρίως σε επιχειρήσεις (Gehre, 2002: 54).

¹⁷ Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο γνωρίζει ιδιαίτερη επιτυχία, καθώς την επταετία 1993-2000 διπλασίασε τον αριθμό των modules του (Gehre, 2002: 55).

¹⁸ Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις οι τίτλοι πιστοποίησης δεν έχουν πραγματική νομική αξία (DPAV, 1999). Συχνά πρόκειται για «πιστοποιητικά επιτυχίας» ή «πιστοποιητικά παρακολούθησης», όπως αυτά που χορηγεί το Καθολικό Πανεπιστήμιο της Leuven (βλ. KU Leuven: URL), τα οποία κατά κανόνα τρόπο δεν αποτελούν «επίσημως αναγνωρισμένο δίπλωμα-πτυχίο» (Gehre, 2002: 53).

¹⁹ Όπου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων διατίθεται συγκεκριμένο ποσοστό του προϋπολογισμού (Dehousse, 2002: 69).

²⁰ Πρόκειται για το Εθνικό Κέντρο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (National Distance Education Centre), το οποίο βρίσκεται στις εγκαταστάσεις του Dublin City University και αποτελεί στην πράξη το πρώτο και μόνο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ιρλανδίας. Άλλωστε οι Ιρλανδοί το αποκαλούν «Oscail» (η ιρλανδέζικη λέξη για το «ανοικτός»).

²¹ Μια τέτοια εξέλιξη θα έπληττε καθοριστικά το δημόσιο συμφέρον, σύμφωνα με τον Thornhill (βλ. Murphy & Coughlan, 2002: 247).

²² Η παράδοση αυτή είναι βεβαίως ισχυρότερη στην περίπτωση του – γαλλόφωνου ειδικά – Βελγίου. Ωστόσο δεν μπορεί να αγνοηθεί η δυναμική που έχει αναπτύξει η Ιρλανδία τις τελευταίες δεκαετίες (κι οπωσδήποτε τα τελευταία 10 χρόνια). Ενδεικτικά επισημαίνουμε ότι η Ιρλανδία (όπως και το Βέλγιο) βρίσκεται ανάμεσα στις 5 πρώτες χώρες του OECD σε ρυθμό ανάπτυξης της συμμετοχής ατόμων ηλικίας 25-34 σε τριτοβάθμια προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Schleicher, 2003: 34).

²³ Το εν λόγω πλεονέκτημα φαίνεται να απειλείται όχι μόνο από τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία, αλλά και από την είσοδο (με αξιώσεις) ορισμένων αναπτυσσόμενων χωρών στο ανταγωνιστικό παίγνιο, που διεξάγεται εντός της διεθνοποιημένης οικονομίας. Οι τελευταίες «προσφέρουν στις παγκόσμιες αγορές προϊόντα τα οποία μέχρι τότε προέρχονταν κυρίως από τις παλιές βιομηχανικές χώρες», με αποτέλεσμα να «εντείνεται η πίεση του ανταγωνισμού» (Schmidt, 2003: 60).

²⁴ Αν και η χρήση του όρου «εθνικός» στην περίπτωση του Βελγίου κινείται στα όρια της επιβεβλημένης αφηγηματικής σύμβασης, για λόγους που έχουμε ήδη αναφέρει στο Κεφ. 3.

²⁵ Τα ερωτήματα πολιτικής (policy questions) διαφέρουν από τα θεσμικά και ηθικά ερωτήματα, που τίθενται στα πλαίσια της διαμόρφωσης πολιτικής (βλ. Papadakis & Gravaris, 2002). Σύμφωνα με τη μετα-θεωρητική προσέγγιση του Thomas Green, ένα ερώτημα πολιτικής αποτελεί «το αίτημα για μια σχετικά σταθερή, αλλά δυνάμει τροποποιήσιμη δέσμη δράσεων, που αποσκοπεί στη διασφάλιση της βέλτιστης δυνατότητας ισορροπίας μεταξύ διαφορετικών στοχεύσεων και αγαθών, όλα εκ των οποίων οφείλουν να επιδιωχθούν αλλά δεν μπορούν ταυτόχρονα να μεγιστοποιηθούν» (Green, 1994: 1). Θέτοντας τα όρια κανονιστικότητας και πλοηγούμενα στις εμπράγματα αντινομίες της πολιτικής, τα ερωτήματα πολιτικής αποτελούν τη συστηματοποιημένη εκδοχή του διακυβέματος.

²⁶ Πρόκειται για μια κριτική που δέχονται οι νέες πολιτικές για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση, όχι μόνο στις δυο εξεταζόμενες χώρες, αλλά και ευρύτερα, σε διεθνές επίπεδο (βλ. ενδεικτικά Coffield, 2000: 479-499, και Papadakis, 2003: 65). Θα έλεγε κανείς ότι δε διεθνοποιούνται μόνο τα κομβικά σημεία-επειγούσες διαστάσεις των νεόδητων πολιτικών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και οι συναφείς νέες προτεραιότητες, αλλά και οι κριτικές που αυτές οι προτεραιότητες και πολιτικές επισύρουν.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alheit, P. (1995), “Biographical learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education”, στο P. Alheit et al (eds), *The biographical approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volksbildung, pp. 57-74.
- Aspin, D. & Chapman, J. (2000), “Lifelong Learning: Concepts and Conceptions”, *International Journal of Lifelong Education* 19, no. 1, pp.2-19.
- Baert, H. & Van Damme, D. (2000), *The Starting Points and Contours of a Cohesive Policy with Regard to Lifelong Learning in Flanders*, Leuven-Gent, Katholieke Universiteit- Rijksuniversiteit.
- Bourgeois, E., Duke, C., Guyot, M. & Merrill, B. (1999), *The Adult University*, Buckingham, Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- CEDEFOP (1998), *Panorama: Recognition and Transparency of Vocational Qualifications. The Way Forward*, Germany, CEDEFOP.
- Charlier, J.E. (2000), “La Régulation de l’Enseignement de la Communauté Française: de la Concurrence a la Compétition”, *Recherches Sociologiques*, vol. XXXI, No 1, pp. 29-40.
- Charlier, J.E. (2001), “Les Citoyens et les Politiques Éducatives Européennes, à Paraitre”, στο J. L. Derout., F. Begyn & R. Normand (eds), *L’Europe de l’Éducation: entre Management et Politique. Actes de l’Université d’Automne de Clermont-Ferrant (27-30 Oct.2001)*, Paris, PUF.
- Charlier, J.E. & Moens, Fr. (2003a), “Gérer les Universités en Belgique Francophone, Les Universités à l’Heure de la Gouvernance”, *Science de la Société* 58, pp. 137-150.
- Coffield, F. (1999), “Breaking the Consensus: Lifelong Learning as Social Control”, *British Educational Research Journal* 25, No. 4, pp. 479-499.

- Comité de l' Académie pour les Applications de la Science (CAPAS) (2000), *Le Financement de la Formation Continue des Ingenieurs Civils et des Ingenieurs Agronomes*, Bruxelles, CAPAS.
- Commission on the Points System (1999), *Final Report and Recommendations*, Dublin, Stationery Office.
- Davies, P. & Williams, J. (2002), "For Me or not for Me? Mature Student Decision Making and Higher Education", στο Department for Education and Science (DfES), *Research Report 297*, London, DfES.
- Dehousse, N. (2002), "University Continuing Education in the French-speaking Part of Belgium", στο M. Osborne & E. Thomas (eds), *Lifelong Learning in a changing continent*, Leicester, NIACE, pp. 65- 72.
- Department of Education and Science (DES) (1998), *Adult Education in an Era of Lifelong Learning Green Paper on Adult Education*, Dublin, Stationery Office.
- Department of Education and Science (2000), *Learning for Life. White Paper on Adult Education*, Dublin, Stationery Office.
- Dienst Postacademische Vorming (DPAV) (1999), *Evaluation and Certification concerning University Continuing Education (Evaluatie en certificering in het kader van postacademische vorming)*, Leuven, DPAV.
- Duderstadt, J., Atkins, D. & Van Houweling, D. (2002), *Higher Education in the Digital Age*, Westport, Praeger.
- European Commission (1995), *White Paper: Teaching and Learning. Towards a Learning Society*, Brussels, ed. E.C./ Directorate General Education, Training and Young.
- European Commission (2003), *The Future of the European Employment Strategy (EES). A Strategy for Full Employment and Better Jobs for All* (Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions), Brussels: xxx COM(2003) yyy final.
- European Ministers of Education (1999), *The European Higher Education Area. Joint Declaration*, Bologna, June 1999.
- European Ministers of Education (2003), *Berlin Communiqué on European Higher Education Area*, Berlin, September 2003.
- Gehre, G. (2002), "University Continuing Education in the Dutch-speaking Part of Belgium", στο M. Osborne & E. Thomas (eds), *Lifelong Learning in a Changing Continent*, Leicester, NIACE, pp. 52- 64.
- Giddens, A. (1998), *Third way. The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity Press.
- Government of Ireland (1999), *National Development Plan 2000-2006*, Dublin, Stationery Office.
- Government of Ireland (2000a), *National Employment Action Plan*, Dublin, Stationery Office.
- Government of Ireland (2000b), *Programme for Prosperity and Fairness*, Dublin, Stationery Office.

- Green Th. (1994), "Policy Questions: A Conceptual Study", *Educational Policy Analysis Archives* 2, no. 7.
- Grubb, D. (2003), "Making Benefits Work", *OECD Observer*, no. 239, September 2003, pp. 23- 25.
- Hurrell, A. (1995), "Explaining the Resurgence of Regionalism in World Politics", *Review of International Studies*, vol. 21, pp. 331- 358.
- Holman, O. & Van Der Pijl, K. (1996), "The Capitalist Class in the European Union", στο G. Kourvetaris and A. Moschonas (eds.), *The Impact of European Integration: Political, Sociological, and Economic Changes*, Westport CT, Praeger, pp. 55- 74.
- Inglis, T. & Murphy, M. (1999), *No Room for Adults? A Study of Mature Students*, (Report for the Higher Education Authority), Dublin, University of Dublin.
- Jongbloed, B., Maasen, P. & Neave, G. (eds) (1999), *From the Eye to the Storm; Higher Education's Changing Institution*, Dordrecht, Kluwer.
- James, O. & Lodge, M. (2003), "The Limitation of Policy Transfer and Lesson Drawing for Public Policy Research", *Political Studies Review* 1, No 2.
- Lijphart, A. (1999), *Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*, New Haven, Yale University Press.
- Matthews, R. (1991), "The Economics of Professional Ethics", *The Economic Journal* 101, No. 407, pp. 737- 750.
- Muller, P. (2000), "L' Analyse des Politiques Publiques: Vers une Sociologie Politique de l' Action Publique", *Revue Francaise de Science Politique* 50, No. 2, pp. 189- 207.
- Murphy, M. (1997), "University Continuing Education in Ireland", στο *University Continuing Education in Europe*, Liege, EUCEN, pp. 289-304.
- Murphy, M. (2002), "Creating New Demand? The Development of Out- reach Access Initiatives in Higher Education", *Research in Post-Compulsory Education* 7, No. 3, pp. 273- 291.
- Murphy, M. & Coughlan, D. (2003), "University Continuing Education in Ireland", στο M. Osborne & E. Thomas (eds.), *Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe*", Leicester, Niace, pp. 240- 255.
- Murphy, M. & Fleming, T. (2003), "Partners in Participation. Integrated Approaches in Widening Access to Higher Education", *European Journal of Education* 38, No. 1, March 2003, pp. 25-39.
- Nemeth, B. (2003), "Globalization, Lifelong Learning and their Impacts of Adult Education of Central East-European Countries", *Journal of Adult and Continuing Education* 9, No. 1, pp. 74-80.
- Nikolaou, Chr. & Papadakis, N. (2003), "European Higher Education in the Era of Change. Context, Values, Politics and the Stake of the New Partnership between University and 'Society at Large'" (paper presented in the 6th International Conference of the European Sociological Association, Murcia 23-26 September), in *European Sociological Association/ Social Theory Research Network*: URL.

- OECD/ IMHE (2003), “Higher Education: The Keys to Sustainability”, *IMHE Info*, No. 2, pp. 1-2.
- Osborne, M. (2002), “Widening Participation to HE in the UK”, στο Murphy et al (eds), *Report for the Scottish Executive*, Glasgow, Scottish Executive.
- Papadakis, N. (2003), “Towards the Second Chance University? Polity, Politics and Policy in the Greek Case”, *Journal of Adult and Continuing Education* 9, No 1, pp. 51- 73.
- Papadakis, N. & Gravaris, D. (2002), “Educational Policy beyond Consensus-Reductionism. Do we need a New Educational-Policy-Researching-Paradigm in the Context of ‘Market-Driven’ Educational Systems?”, in XXth *CESE Conference*, London, University of London/ IoE, July 19 2002.
- Romer, P. (1992), “Endogenous Technical Change”, *Journal of Political Economy* 95, No. 5, pp. 71- 85.
- Schleicher, A. (2003), “Progress in Education. Studying the Signs”, *OECD Observer*, No. 239, September 2003, pp. 33- 35.
- Schmid, G. & Reissert, B. (1996), “Unemployment Compensation and Labour Market Transitions”, στο G. Schmid, J. O’ Reilly & K. Schoemann (eds), *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*, Cheltenham, Edward Elgar, pp. 235 - 276.
- Schuller, T., Raffae, D., Morgan- Klein, B. & Clark, I. (1998), *Part-time Higher Education: Policy, Practice and Experience*, London, Jessica Kingsley.
- Sharp, M. (1990), “Technology and the Dynamics of Integration”, στο W. Wallace (ed.), *The Dynamics of European Integration*, London, Pinter, pp. 50- 68.
- Skilbeck, M. (2001), *The University Challenged. A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*, Dublin, Higher Education Authority.
- Strathern, M. (ed.) (2002), *Audit Culture. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, London, Routledge.
- Teague, P. (1995), “Europe of the Regions and the Future of National Systems of Industrial Relations”, στο A. Amin & J. Tomaney (eds.), *Behind the myth of European Union: Prospects for Cohesion*, London, Routledge, pp. 149-173.
- Thomas, E. (2003), “Europe, the European Union and University Continuing Education”, στο M. Osborne & E. Thomas (eds.), *Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe*, Leicester, Niace, pp. 1-14.
- Tuning Project (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Final report*, Bilbao, SOCRATES.
- Woodrow, M. (2000), “European Experience and Good Practice in Widening Access to Young People from Disadvantaged Backgrounds”, στο M. Osborne & H. Leith (eds.), *Evaluation of the Targeted Initiative on Widening Access for Young People from Socio-Economically Disadvantaged Backgrounds*, Dublin, Higher Education Authority.

Ελληνόγλωσση

- Bourdieu, P. (2000), «Το Πνεύμα του Κράτους», στο P. Bourdieu, *Πρακτικοί Λόγοι για τη Θεωρία της Δράσης*, μετ. Ρ. Τοτουντζή, Αθήνα, Πλέθρον, σσ. 98- 99.
- Γράβαρης, Δ. (2004), «Από το Κράτος στο Κράτος», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Σαββάλας (υπό έκδοση).
- Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2003), «Διά Βίου Εκπαίδευση: η Αναγγελία μιας Μετατόπισης: Καταγωγή, Σημασιακοί Μετασχηματισμοί και Παραδείγματα Πολιτικής», στο Πανεπιστήμιο Πατρών, *Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών (έκδοση CD-Rom).
- Charlier, J.E., Mahieu, C. & Moens, Fr. (2002), «Ένα Πανεπιστήμιο Πέραν της Ηλικίας. Από την Κοινωνική Ουτοπία στα Όρια της Αποτελεσματικότητας», μετ. Ν. Παπαδάκης & Θ. Ροζάκη, *Πανεπιστήμιο*, τεύχ. 5, σ. 73-92.
- Charlier, J.E. & Moens, Fr. (2003b), «Η Επίθεση της Αγοράς στη Δημόσια Εκπαίδευση», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 87- 98.
- Cowen, R. (2000), «Ακαδημαϊκή Ελευθερία, Πανεπιστήμιο και Οικονομία της Γνώσης», *Πανεπιστήμιο*, τεύχ. 2.
- Elias, N. (1996), *Η Διαδικασία του Πολιτισμού*, μετ. Θ. Λουπασάκης, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- E.I.E. & ΕΚΕΠΙΣ (2001), *Μέθοδοι αναγνώρισης, Πιστοποίησης, Κατοχύρωσης Προσόντων, Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων που Αποκτήθηκαν μέσω της Άτυπης Επαγγελματικής Κατάρτισης*, Αθήνα, Ε.Ι.Ε.
- Καζαμιάς, Α. (2003), «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: Το Σύνδρομο του Αγαμέμνονα», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 285-307.
- Κλάδης, Δ. (2000), «Αναγκαιότητα Νέων Στρατηγικών για τα Πανεπιστήμια μπροστά στον 21ο Αιώνα και στην Κοινωνία της Γνώσης και της Μάθησης», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 463-475.
- Κλάδης, Δ. (2000), *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα (Κείμενο εργασίας για το Διεθνές Συνέδριο «Η διακήρυξη της Μπολόνια και η ελληνική προσέγγιση»)*, Αθήνα, ΥΠΕΠ-Θ, Δεκ. 2000.
- Κλάδης, Δ. (2003), «Η Κοινωνική Διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια και η Πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 56-63.

- Λάβδας, Κ. (2002), «Δημόσιες Σφαίρες στο Πολιτικό Σύστημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: Κρατικότητα, Πολυφωνία και Θεσμοποίηση στις Διαδικασίες Εξευρωπαϊσμού», *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, τεύχ. 1, 2002, σ. 62- 91.
- Λάβδας, Κ. (2003), «Πολιτική Ανάλυση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Ομάδες Συμφερόντων», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 28-53.
- Ματθαίου, Δ. (2003), «Το Πανεπιστήμιο σε Μεταλλαγή. Ο Αναγνωστικός Κώδικας της Νέας Δεξιάς και η Μάχη των Λέξεων», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 147-172.
- Murphy, M. (2004), «Πετρέλαιο, Ύφεση και η Αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη Διά Βίου Μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Σαββάλας (υπό έκδοση).
- Osborne, M. (2003), «Η Διεύρυνση της Πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Μεγάλης Βρετανίας», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 64-86.
- Παπαδάκης, Ν. (2003α), *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η Εκπαιδευτική ως Κοινωνική Πολιτική(;)* , Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2003β), *E- QUALITY. Μελέτη-Ανάλυση Πλαισίου Πολιτικών Απασχόλησης (Έκθεση για το INE/ ΓΣΕΕ)*, Αθήνα, INE/ΓΣΕΕ (αδημοσίευτη έκθεση).
- Rodriguez, R.M. (2002), «Η Αυτοκρατορία της Παγκοσμιοποίησης και η Εκπαίδευση», στο *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχολογία*, τόμ. Δ΄.
- Schmidt, H. (2003), *Η Αυτοδυναμία της Ευρώπης. Προοπτικές για τον 21ο Αιώνα*, μετ. Μ. Πανάγου, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2000), «Παιδεία, Κράτος, Ανταγωνιστικότητα: Για μια Βελτίωση της Σχέσης», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 549-565.
- Ωρολογιά, Α. (2002), *Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση. Συνοπτική Παρουσίαση*, Αθήνα, Ε.Ε., ΕΕΤΑΑ & ΚΕΔΚΕ.
- Quintin, O. (2002), «Οδηγώντας την Ευρώπη πάλι στην Εργασία – Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση», στο Ε.Ε., *Η Απασχόληση και η Κοινωνική Πολιτική της Ε.Ε. 1999-2001*, Αθήνα, Υπηρεσία Εκδόσεων των Ε.Κ., σ. 6-10.

URLs

European Sociological Association/ Social Theory Research Network: http://www.kuleuven.ac.be/socialtheoryeurope/STESA-03/Nikolaou_Papadakis.pdf.
 KU Leuven: www.dpav.kuleuven.ac.be

ABSTRACT

Higher Education Policies and Adult Education: The cases of Belgium and Ireland.

Nikos Papadakis, Mark Murphy & Theodora Rosaki

The present paper deals with the new trends in University Adult Education policies (hereby the term «University Adult Education» codifies and subsequently includes each form of Adult Education in a tertiary-higher level, following the rule of the term «University Continuing Education»). In fact, the paper takes into consideration

- ▶ the relation of the University-Adult-Education policies to the active employment policies and macro-economic policies, and
- ▶ the whole political, ideological and economic context within trends in Adult Education are formatted and changes take shape.

The focus is on two «national cases», namely the case of Belgium (including both Flanders and Wallonia) and the case of Ireland. What is actually attempted here is a comparative approach of the two cases, in terms of their policies on University Adult Education (*tertium comparationis*), before and after the Bologna Follow Up Process towards the establishment of the European Higher Education Area.

The paper initially analyses the nature and the components of the post-industrial Educational Policy, focusing on the new trends in Adult Education and Higher Education Policy,

- in the context of the internationalization of the economy and the state, (of) the relevant movement of economic power from the national to the international arena and (of) the supranational rationality of the European integration, and
- in relation to the trends concerning training and employment.

The focus is on the role of the changing political economy of the E.U. and the European Strategy for Employment to the transformation of the Adult Education structures and methods, in the context of the revisited «human-recourse-development» model. Inevitably the ascertained growing involvement of Higher Education Institutes to Adult Education and LLL projects is taken into consideration.

On the basis of the abovementioned theoretical discussion, we proceed to the

phenomenological presentation of

- ▮ the context for adult education in universities and institutions of higher education and
- ▮ the main developments and changes concerning the policies in University Adult Education, in Belgium and Ireland.

Special emphasis is laid on issues such as the forms of organization of University Adult Education, its relation to the broader cultural context and to the existing political system (especially in the case of Belgium), issues of supply and demand, the legal status of University Adult Education, providers and competitors, practices and methods, the role of ICTs (especially in the delivery of ODL), modes of certification, issues of funding and governmentality, and more particular issues (i.e. the «recognition of vocational qualifications» and non-formal apprenticeship in the context of University Adult Education programmes, the operation of the Open University in each case, the role of the traditional Universities, the issue of the professionalisation of adult educators).

At the end, the focus moves on the way the supranational logic of the European integration and the relevant movement towards the strengthening of economies of scale within the EU affect the new tendencies in the «national» University-Adult-Education policies. Via the final comparative synopsis of convergences and divergences between the two «national» cases and the subsequent interpretative analysis of the common trends, initiatives, discourses, practices and even more common antinomies and counterpoints to the abovementioned trends, the paper attempts:

- ▮ to synopsise the major forms of the state retreat concerning the policy and institutional dimensions of University Adult Education,
- ▮ to explore why adult education (and furthermore its tertiary version) is a social policy domain where the European Union gains more and more control (in the terms of the decision making process),
- ▮ to trace some of the political and economical reasons behind adult education policies and their growing connection to the logics of flexibility, adaptability and market-orientation.