

## **Κεφάλαιο 3. Το περιεχόμενο της έννοιας της διά βίου μάθησης και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων**

### **3.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί το «μονοδιάστατο» ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας. Για την ανάδειξη αυτού του επιχειρήματος, ιδιαίτερη έμφαση πρόκειται να αποδοθεί: α) στο ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας της ΔΒΜ, β) στη ρητορική περί ατομικής ευθύνης, γ) στη σύνδεση των πολιτικών ΔΒΜ με τον περιορισμό του «κράτους πρόνοιας», δ) στην ανάπτυξη και διάχυση πρακτικών και διαδικασιών ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και ε) στη σύνδεση της ΔΒΜ με τις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα, πρόκειται να διατυπωθούν τα κυριότερα θεωρητικά και ερευνητικά πορίσματα του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο να αναδειχθούν ο ρόλος και η σημασία των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στην πρόσβαση και στη συμμετοχή στη ΔΒΜ και στην (ανα)παγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

### **3.2 Το ιδεολογικό περιεχόμενο της διά βίου μάθησης**

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001, σελ. 1) όρισε ως ΔΒΜ «όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα υποκείμενα καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων τους στην προσωπική, κοινωνική, πολιτειακή και επαγγελματική τους ζωή». Γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία της μάθησης απέκτησε μια συγκεκριμένη στοχοθεσία. Όμως, η διαδικασία της μάθησης αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης (Jarvis, 2009, σελ. 9-13). Η μάθηση αποτελεί ένα υπαρξιακό στοιχείο που χαρακτηρίζει την ενσυνείδητη κατάσταση της ανθρώπινης ζωής. Αυτός ο εργαλειακός ορισμός που υιοθετήθηκε από την ΕΕ υποδηλώνει σαφείς στόχους και έρχεται σε αντιπαράθεση με το ίδιο το περιεχόμενο της έννοιας της μάθησης (Πρόκου, 2020, σελ. 114-115).

Με την έμφαση στην έννοια της μάθησης, ενισχύθηκε η ατομική ευθύνη των υποκειμένων για την αξιοποίηση των ωφελγημάτων της ΔΒΜ (Jarvis, 2004, σελ. 22-23). Σε Υπόμνημά της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000, σελ. 7) καλούσε τα υποκείμενα να προσαρμοστούν στις προκλήσεις της «οικονομίας της γνώσης». Η προσαρμοστικότητά τους συνδέθηκε με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη ζωή τους. Η επιδίωξη αυτή αντικατόπτριζε την εμμονή της ΕΕ περί της καθολικής ύπαρξης οικονομικά ορθολογικών υποκειμένων (*homo economicus*). Η αξιοποίηση αυτού του προτύπου φλερτάρει με τα

αφηγήματα της ισότητας των ευκαιριών, της αξιοκρατίας και της αριστείας. Ταυτόχρονα, όμως, υποκρύπτει τον ρόλο και τη σημασία των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών στη δραστηριοποίηση των υποκειμένων εντός της ελεύθερης αγοράς (Blackmore, 2017, σελ. 13). Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά δομούν συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες, πρακτικές δράσης και τρόπους ζωής (Leathwood and Francis, 2017, σελ. 2).

Η προσέγγιση αυτή που κυριαρχεί στο αφήγημα του νεοφιλελευθερισμού συνδέεται με τον περιορισμό του κράτους πρόνοιας. Οι δημόσιες υπηρεσίες αποδυναμώνονται, ενώ ο ρόλος του κράτους στην παροχή δημόσιων αγαθών υποβαθμίζεται. Επίκαιρο παράδειγμα είναι το σύστημα υγείας. Η νεοφιλελεύθερη ρητορική εναντίον του κράτους πρόνοιας εστιάζει στη γραφειοκρατία που το χαρακτηρίζει, στην έλλειψη ευελιξίας, στον «δαπανηρό» του χαρακτήρα, στη μη «αποδοτικότητα». Ταυτόχρονα, ασκεί κριτική στον πατεernalιστικό χαρακτήρα του κρατικού μηχανισμού που τείνει να αναλαμβάνει δράσεις, περιορίζοντας έτσι την ατομική πρωτοβουλία. Ουσιαστικά, για τον νεοφιλελευθερισμό το κράτος πρόνοιας έρχεται σε σύγκρουση με την ελευθερία των υποκειμένων, μιας και περιορίζεται η ελεύθερη επιλογή τους, ενώ συντελεί στη δημιουργία παθητικών και εξαρτημένων υποκειμένων (Στασινοπούλου, 2006, σελ. 80-82).

Η ΔΒΜ αποτελεί ένα εργαλείο για την ανάπτυξη ενός «λιγότερο» δαπανηρού κράτους πρόνοιας, με έμφαση στη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Για τον Griffin (2009), το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που επιδεικνύει η ΕΕ για τη ΔΒΜ αποτελεί μια βασική συνιστώσα της μεταρρύθμισης του κράτους πρόνοιας. Σε αντίθεση με την εκπαίδευση που προϋποθέτει ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών για τη ρύθμισή της, η μάθηση αποτελεί μια υποκειμενική διαδικασία (Griffin, ό.π., σελ. 268). Επομένως, η έμφαση στην έννοια της μάθησης υποδηλώνει τη μεταλλαγή του ρόλου του κράτους, το οποίο απεμπολεί τον ρυθμιστικό του ρόλο και επικεντρώνεται στη χάραξη στρατηγικών για τη διασφάλιση των «μέσων» επίτευξης συγκεκριμένων στοχοθεσιών (Griffin, 2006, σελ. 24-26). Ο περιορισμός του ρόλου του κράτους και η εδραίωση της εξατομικευσης της ευθύνης για τη ΔΒΜ συντελούν στην αντιστροφή των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των υποκειμένων. Η ΔΒΜ από δικαίωμα των «πολιτών» και υποχρέωση του κράτους μετατρέπεται σε ευθύνη και καθήκον των υποκειμένων. Μάλιστα, το κράτος απαιτεί από τους «πολίτες» να αναπτύσσουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της «οικονομίας της γνώσης» και της ελεύθερης αγοράς (Πρόκου, 2020, σελ. 134).

Ο περιορισμός του ρόλου του κράτους συνοδεύεται από την ιδιαίτερη μέριμνα για την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιμετωπίζονται ως εμπορεύματα, υπηρεσίες και επιχειρηματικές δραστηριότητες. Μολονότι η ΕΕ διαχρονικά αναφέρεται στην ανάγκη πολλαπλασιασμού των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αυτός ο δημόσιος διάλογος δεν συνοδεύεται από την ανάλογη έμφαση στην παροχή δημόσιων εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρά σε γενικόλογες αναφορές για την αύξηση των δημόσιων αλλά και ιδιωτικών επενδύσεων για τη

ΔΒΜ. Η εδραίωση της έννοιας της ΔΒΜ και η ατομική ευθύνη που αυτή συνεπάγεται λειτουργούν καταλυτικά στη μετατροπή της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε καταναλωτικό αγαθό.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2001 υπερτονίζει την ανάγκη αύξησης των ιδιωτικών επενδύσεων για την εκπαίδευση και κατάρτιση, καλώντας τα κράτη μέλη να σχεδιάσουν στρατηγικές για την προώθησή τους. Οι πιέσεις για την αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων έγιναν περισσότερο έντονες την περίοδο της οικονομικής κρίσης, όταν τέθηκε στο προσκήνιο η δημοσιονομική σταθερότητα (European Commission, 2010, σελ. 3-5). Η αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων συνεπάγεται τη μεταβίβαση του κόστους για την εκπαίδευση και κατάρτιση στα ίδια τα υποκείμενα. Πρόκειται για μια διαδικασία απορρύθμισης των δικαιωμάτων των υποκειμένων, τα οποία, ανεξάρτητα από τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, καλούνται να επενδύσουν για τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Τα υποκείμενα όχι μόνο θα πρέπει να ξοδέψουν πόρους, αλλά θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάσουν τις απαραίτητες «εκπαιδευτικές στρατηγικές». Η ιδιωτικοποίηση και η εμπορευματοποίηση της ΔΒΜ αποκτούν έναν έντονο κοινωνικά μη ουδέτερο χαρακτήρα, καθώς αναδεικνύουν, παράγουν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες.

Από τη δεκαετία του 1990, η ΕΕ έχει επικεντρωθεί στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ με τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 το ενδιαφέρον της επικεντρώθηκε στη διαφάνεια των προσόντων και στην αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Η έννοια της «ποιότητας» αποτελεί ένα δάνειο από τον κόσμο των επιχειρήσεων και της αγοράς (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 262-263). Η διασφάλιση της ποιότητας συνοδεύεται από πρακτικές ελέγχου, αξιολόγησης και λογοδοσίας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζονται από την ΕΕ ως διαδικασίες με πολλαπλά οφέλη για το εργατικό δυναμικό και τις επιχειρήσεις. Πρώτα από όλα, εξυπηρετούν τον στόχο της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Τα υποκείμενα αποκτούν τη δυνατότητα κινητικότητας και οι εργοδότες τη δυνατότητα ευκολότερης κατανόησης και αξιολόγησης των προσόντων των εργαζομένων. Παράλληλα, ενισχύονται η πρόσβαση και η συμμετοχή στη ΔΒΜ. Με τα αναγνωρισμένα προσόντα καταπολεμούνται τα εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση και στον διαχωρισμό ανώτατης εκπαίδευσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2008, σελ. 1-2).

Αυτή η προσέγγιση που κυριαρχεί στον λόγο πολιτικής της ΕΕ για την πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα επιδέχεται έντονη κριτική στη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέονται με την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η έμφαση στα προσόντα και στα μαθησιακά αποτελέσματα λειτουργεί ως δείκτης για τις δεξιότητες που κατέχουν τα υποκείμενα και τα καθιστούν περισσότερο παραγωγικά.

Επομένως, καταδεικνύουν την «οικονομική αξία» ενός υποκειμένου στην αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, η αξία των προσόντων στηρίζεται στο πόσα ακόμη υποκείμενα κατέχουν τα προσόντα αυτά και ενισχύουν τον ανταγωνισμό για τίτλους σπουδών και πιστοποιητικά. Η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση των υποκειμένων. Ουσιαστικά, τα μαθησιακά αποτελέσματα εξυπηρετούν τις επιδιώξεις της αγοράς, αποτελώντας έναν μηχανισμό ελέγχου για τους εργοδότες (Allais, 2014, σελ. 9-11). Στην πολιτική οικονομία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η εκπαίδευση αποτελεί δείκτη παραγωγικότητας, ένα φίλτρο για την επιλογή αποδοτικών εργαζομένων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα παραπέμπουν σε συγκεκριμένους κανόνες και ρυθμίσεις και εξυπηρετούν την πληροφόρηση εκείνου που αγοράζει την εργατική δύναμη. Αποτελούν μια ταμπέλα αναφορικά με την ποιότητα της απασχολησιμότητας ενός υποκειμένου. Συνεπώς, η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν αποτελεί ένα μέσο για την επαγγελματική εξέλιξη του υποκειμένου, όπως ευαγγελίζεται η ΕΕ, αλλά μια πηγή έγκυρης πληροφόρησης για τα επίκτητα χαρακτηριστικά, η οποία ενισχύει με τον τρόπο αυτόν το διευθυντικό δικαίωμα (Δημουλάς, 2008, σελ. 4, 9).

Με όρους της αγοράς, η ΔΒΜ αντιπροσωπεύει την ευέλικτη προετοιμασία των υποκειμένων με στόχο την προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού και την προώθηση της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας. Αυτή η τεχνολογία ευέλικτης προσαρμογής του εργατικού δυναμικού στις ανάγκες της αγοράς εργασίας διευρύνει την ατομική ευθύνη των υποκειμένων για την ένταξη στην απασχόληση. Η ΔΒΜ αντικαθιστά το δικαίωμα του εργατικού δυναμικού στην εκπαίδευση με ένα αυτοματοποιημένο σύστημα παρουσίασης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων του εργατικού δυναμικού. Εντούτοις, η μάθηση μετατρέπεται σε μια διαδικασία και μια λειτουργία πληροφόρησης των εργοδοτών (Prokou, 2018, σελ. 83). Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία, που υπόκειται σε διαρκή αναπροσαρμογή και αναθεώρηση για την κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας. Έτσι, η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως εφήμερη προσθήκη προσόντων και δεξιοτήτων για την κάλυψη των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας (Olssen, 2006, όπως παρατίθεται στο Prokou, 2018). Τα άτομα γίνονται υποκείμενα και αντικείμενα αυτής της διαδικασίας επίσημης αποτύπωσης των μαθησιακών τους προσόντων (Tuschling and Engemann, 2006, όπως παρατίθεται στο Prokou, 2018, σελ. 87). Με τον τρόπο αυτόν η ΔΒΜ γίνεται ένα καθήκον για τα υποκείμενα, τα οποία καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων τους (Prokou, 2018, σελ. 90).

Η μετατροπή της ΔΒΜ σε καθήκον φέρνει στο προσκήνιο της έννοια της επιτελεσματικότητας (performativity). Σύμφωνα με τον Deleuze (2001), οι μορφές ελέγχου των υποκειμένων βρίσκονται σε μια διαδικασία διαρκούς αναπροσαρμογής. Αυτός ο έλεγχος συντελείται διαμέσου μιας τυποποιημένης γλώσσας, που στηρίζεται σε στατιστικές, δεδομένα και τράπεζες πληροφοριών (Deleuze, ό.π., σελ. 12). Η επιτελεσματικότητα αποτελεί μια νέα μορφή ελέγχου των υποκειμένων, που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια και η οποία εισάγει τις πρακτικές της αγοράς. Ως επιτελεσματικότητα ορίζεται η

τεχνολογία, η κουλτούρα και η κανονιστική λειτουργία, η οποία εμπεριέχει κρίσεις και συγκρίσεις και εμφανίζεται ως μέσο ελέγχου και αλλαγής. Έτσι, οι επιδόσεις των υποκειμένων λειτουργούν ως μια μονάδα για τη μέτρηση της παραγωγικότητάς τους. Οι επιδόσεις των υποκειμένων ενσωματώνουν και αντιπροσωπεύουν την αξία και την ποιότητά τους στην αγορά εργασίας και προωθούν ένα καθεστώς κρίσεων και συγκρίσεων. Η επιτελεσματικότητα έχει άμεσες επιπτώσεις στον επαγγελματισμό, προωθώντας ένα νέο είδος επαγγελματισμού, όπου ο κάθε επαγγελματίας είναι υπεύθυνος για την απόδοσή του και την ικανοποίηση των κριτηρίων ελέγχου (Ball, 2000, σελ. 4-10). Η έννοια της επιτελεσματικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της απασχολησιμότητας. Η επιτελεσματικότητα διαμέσου των πρακτικών κρίσεων και συγκρίσεων υποκινεί την ενεργοποίηση των υποκειμένων, η οποία είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της απασχολησιμότητάς τους (Grummel and Murray, 2015, σελ. 9-10).

Η διαδικασία αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων εδραιώνει την τυποποίηση, που αποτελεί προϋπόθεση της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα υποκείμενα μεταβάλλονται σε «εμπορεύματα» που μπορούν να ελεγχθούν και να συγκριθούν. Ταυτόχρονα, αυτή η τυποποίηση είναι απαραίτητη για τη συναίνεση περί της αντικειμενικότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η αντικειμενικότητα με τη σειρά της προάγει την ιδέα περί αμερόληπτης και δίκαιης ταξινόμησης των υποκειμένων (Au, 2020, σελ. 96).

Η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα έχει αρνητικές επιδράσεις και στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στις μεθόδους διδασκαλίας και στους τρόπους αξιολόγησης για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, οι αλλαγές αφορούν τον τρόπο διαχείρισης και ελέγχου των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από το κράτος. Τα μαθησιακά αποτελέσματα προσφέρουν έναν χρήσιμο μηχανισμό για την εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία καθίστανται υπόλογα για τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσφέρουν και υπόκεινται σε διαδικασίες σύγκρισης και αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, με τα μαθησιακά αποτελέσματα εξυπηρετείται η μετάβαση σε ένα σύστημα στο οποίο το κράτος είναι διαχειριστής και εισάγονται οι αρχές της ελεύθερης αγοράς και του ανταγωνισμού στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Allais, 2014, σελ. 11-16). Σε αυτό το πλαίσιο, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν παρέχουν κατά κύριο λόγο εκπαίδευση, αλλά πιστοποιούν μαθησιακά αποτελέσματα ανεξάρτητα από τον τόπο και τον χρόνο απόκτησής τους (Prokou, 2018, σελ. 87).

Η έμφαση στην πιστοποίηση προσόντων δεν συνεπάγεται απλώς την προώθηση της αγοραιοποίησης του συστήματος ΔΒΜ διαμέσου της προαγωγής της ευελιξίας, της λογοδοσίας και της ατομικής ευθύνης. Το πρόβλημα είναι βαθύτερο. Αυτές οι αρχές δεν λαμβάνουν υπόψη το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται. Ομογενοποιούν διαφορετικές αγορές εργασίας και συστήματα

εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον, υποβαθμίζουν τον ανθρωπιστικό ρόλο της εκπαίδευσης σε ζήτημα παροχής δεξιοτήτων (Young, 2007, σελ. 449).

Άμεσα συνδεδεμένο με την πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας (Chakroun, 2010, σελ. 200). Η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί ζήτημα που δεσπόζει στον δημόσιο διάλογο της ΕΕ. Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον εκσυγχρονισμό και στη βελτίωση των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στην αποτελεσματικότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην τόνωση της συμμετοχής στην κατάρτιση και στη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί το κλειδί για την προώθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης στην αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων (Cedefop, 2009, σελ. 6).

Πιο συγκεκριμένα, η έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης εξυπηρετεί τη μεταλλαγή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αποτελεσματικότερη σύνδεσή τους με τις απαιτήσεις της αγοράς. Η έννοια της ποιότητας στρέφει το ενδιαφέρον στις εισροές, στις εκροές και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η Λεύκη Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση», μολονότι δημοσιεύτηκε το 1995, αποτελεί μέχρι σήμερα ένα από τα πιο επιδραστικά κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, υποστηρίχθηκε σε αυτή ότι «η απόδοση μεγαλύτερης έμφασης στην ποιότητα έχει καταστεί ζωτικής σημασίας για την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη διασφάλιση του κοινωνικού της μοντέλου» (European Commission, σελ. 28). Η ποιότητα συνδέεται με την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού και τη μεγαλύτερη λογοδοσία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για τον περιορισμό της «σπατάλης».

Στον επίσημο γραπτό λόγο της ΕΕ, η ποιότητα συνδέεται με την αποδοτικότητα. Για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της ΔΒΜ, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτείνει στα κράτη μέλη να λάβουν μέτρα και να θεσπίσουν πολιτικές για την αξιολόγηση των δομών ΔΒΜ μέσω συγκεκριμένων δεικτών και ποιοτικών επιπέδων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων, την αύξηση της χρηματοδότησης της ΔΒΜ από δημόσιες και ιδιωτικές επενδύσεις, τη δημιουργία συνεργειών και συμπράξεων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο και τη στενότερη σύνδεση της ΔΒΜ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (European Council, 2011, σελ. 3-5). Αποδίδοντας περισσότερη έμφαση στον στόχο της στενότερης σύνδεσης της ΔΒΜ με την αγορά εργασίας επιβεβαιώνεται η θέση του Ματθαίου (2007, σελ. 23-25) ότι η «ποιοτική» εκπαίδευση και κατάρτιση σήμερα συνδέεται με την προετοιμασία του ευέλικτου εργατικού δυναμικού. Εντούτοις, πεμπτουσία της ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορεί να θεωρηθεί η εργαλειακή γνώση και οι δεξιότητες.

Ταυτόχρονα, ο δημόσιος διάλογος της ΔΒΜ αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη ΣΕΚ. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη ΔΒΜ ταυτίζεται με την προαγωγή της ΣΕΚ. Η δρομολόγηση της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης αποτελεί ένα

ξεκάθαρο στοιχείο που υποστηρίζει το παραπάνω επιχείρημα. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ εστιάστηκε με τη Στρατηγική της Λισαβόνας στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση και στη μαθητεία για την ένταξη κυρίως των νέων στην αγορά εργασίας και στη ΣΕΚ για τη διασφάλιση και βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Η ΕΕΚ σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης βρίσκεται σε συνάρτηση με τις πολιτικές για την ΕΕΚ. Με γνώμονα ότι η καταπολέμηση της ανεργίας και η αύξηση της απασχόλησης αποτελούν την καρδιά του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου και του σχεδίου για την τόνωση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της ΕΕ, η ΕΕΚ και ιδιαίτερα η ΣΕΚ κυριαρχούν στην ατζέντα της ευρωπαϊκής οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής.

Υπό αυτό το πλαίσιο, η απόκτηση της γνώσης δίνει τη θέση της στην αέναη διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων με σκοπό την κάλυψη των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας. Καθώς η μάθηση επαναπροσδιορίζεται με όρους μιας διαδικασίας, απεμπολεί τον ουμανιστικό της χαρακτήρα και φετιχοποιείται (Olssen, 2008, σελ. 40-41, 45). Ειδικά, η μάθηση των ενηλίκων απεμπολεί με αυτόν τον τρόπο τον ρόλο που θα έπρεπε να είχε για τη χειραφέτηση των υποκειμένων, τη μεταλλαγή των κοινωνικών δομών και την κοινωνική αλλαγή, όπως είχε οραματιστεί ο Φρέιρε (2009).

Καταληκτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το ίδιο το περιεχόμενο της ΔΒΜ συνδέεται εκ προοιμίου με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας, η οποία έρχεται σε αντίφαση με την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η διασφάλιση «πραγματικών» ευκαιριών για όλους δεν μπορεί να επιτευχθεί, όταν η ΔΒΜ αποτελεί μηχανισμό ελέγχου των ανθρώπινων πόρων, απορρύθμισης του κράτους πρόνοιας, προώθησης της ιδιωτικοποίησης και της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ ταυτόχρονα αποδομείται συστηματικά ο ουμανιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### 3.3 Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει καταδείξει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος και των κοινωνικών σχέσεων. Η εκπαίδευση δρα ως φορέας κοινωνικοποίησης, διαμέσου του οποίου τα υποκείμενα μαθαίνουν να επιτελούν συγκεκριμένους ρόλους εντός του κοινωνικού συστήματος. Αυτοί οι «κανόνες του παιχνιδιού» αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ένταξης των υποκειμένων. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων επιδιώκει να καταδείξει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει έναν ακόμη πιο σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη των υποκειμένων. Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά την ενηλικίωση (adulthood), τους ρόλους, τις αξίες και τις στάσεις που θα πρέπει να τη χαρακτηρίζουν σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία (όπως το σημερινό μεταβαλλόμενο περιβάλλον), μιας και η εκπαίδευση ενηλίκων είναι

κοινωνική κατασκευή που συνδέεται με την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Καθώς οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, η εκπαίδευση ενηλίκων προσαρμόζεται στην κοινωνική αλλαγή και στις αναδυόμενες κοινωνικές ανάγκες, επιδιώκοντας να εκπληρώσει τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των υποκειμένων. Όσο το κοινωνικό σύστημα μεταβάλλεται, νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης καθίστανται απαραίτητες για την υποβοήθηση των υποκειμένων να επιτελούν συγκεκριμένους ρόλους. Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων ενεργεί με την ιδιότητα ενός μηχανισμού ένταξης που επεκτείνει τη λειτουργία που είχε αρχικά να επιτελέσει η αρχική εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτόν αναπαράγει, όπως ακριβώς η αρχική εκπαίδευση, τις υπάρχουσες σχέσεις παραγωγής και τις κοινωνικές ανισότητες (Jarvis, 1985, σελ. 135-137).

Μολονότι η ΔΒΜ προβάλλεται ως μηχανισμός για την αντιμετώπιση της κοινωνικής μειονεξίας, τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων αποτελούν ρυθμιστές της πρόσβασης, της συμμετοχής και των εκπαιδευτικών τους στρατηγικών (Nesbit, 2005, σελ. 10-13). Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα που τείνουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά την ενήλικη ζωή τους έχουν ορισμένα διακριτά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η κοινωνική προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, αλλά και δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η κατάσταση απασχόλησης, το είδος απασχόλησης, ο τόπος διαμονής και η εθνικότητα, επιδρούν με θετικό ή αρνητικό τρόπο στην πρόσβαση, στη συμμετοχή και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων (Knipparth and DeRick, 2015, σελ. 97-98).

Με γνώμονα ότι το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η διαδικασία της μάθησης δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο (Caffarella and Merriam, 1999, σελ. 4), η προσέγγιση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων υπεισέρχεται σε ζητήματα χάραξης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το συστηματικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων χρονολογείται από τον 19ο αιώνα και συνδέθηκε με την προσωπική ανάπτυξη των υποκειμένων, έχοντας ανθρωπιστικό χαρακτήρα (Rubenson, 2005, σελ. 15). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είχε μόνο επαγγελματικό χαρακτήρα αλλά συνδεόταν με τον προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό, αποσκοπώντας στην κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2011, σελ. 15). Ωστόσο, οι οικονομικές και κοινωνικές πιέσεις που άσκησε η οικονομική παγκοσμιοποίηση οδήγησαν τους διακρατικούς οργανισμούς και τις εθνικές κυβερνήσεις να καταστήσουν κεντρική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής την εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, κυρίως με τη μορφή της ΣΕΚ, συνδέθηκε με την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Rubenson, 2005, σελ. 17).

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων εστίασε στο ζήτημα της πρόσβασης και της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρώτοι οι Verner και Newberry (1958, σελ. 210) διατύπωσαν τη θέση ότι η επιλογή για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων επηρεαζόταν από παράγοντες που σχετιζόνταν με την προσωπικότητα των υποκειμένων και την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσονταν και αλληλεπιδρούσαν. Ο



London (1963), μελετώντας τις στάσεις των συμμετεχόντων και μη στην εκπαίδευση ενηλίκων στις ΗΠΑ, διενήργησε μια έρευνα κατά την οποία συμμετείχαν 2.710 άτομα στην πολιτεία Oakland. Παρατήρησε ότι οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις σε συνδυασμό με τις μεταλλαγές στην οργάνωση και στον καταμερισμό της εργασίας συντέλεσαν στην αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όμως, αυτή η αύξηση στη συμμετοχή συνδεόταν ρητά με την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων. Ειδικότερα, τα μέλη της εργατικής τάξης υποεκπροσωπούσαν. Τα υποκείμενα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης όχι μόνο δεν συμμετείχαν, αλλά είχαν αρνητικές στάσεις ως προς την εκπαίδευση ενηλίκων εξαιτίας των αρνητικών εμπειριών από τα χρόνια της σχολικής τους εκπαίδευσης (London, ό.π., σελ. 227-228)

Στη μελέτη του για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και των στάσεων και αξιών που αυτή συνεπάγεται στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο London (1970) επέκτεινε τα συμπεράσματά του πέρα από την αρνητική επίδραση της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης στη συμμετοχή και στις στάσεις έναντι της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων καθοριζόταν ταυτόχρονα και από τον τρόπο ζωής. Τα υποκείμενα υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης υιοθετούσαν περισσότερο εκλεπτυσμένο τρόπο ζωής και έτειναν προς την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων συμβατών με την κοινωνικοοικονομική τους θέση. Ο τρόπος ζωής και οι κοινωνικές σχέσεις διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο στην ενημέρωση για δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, για τις οποίες δεν είχαν πληροφόρηση τα υποκείμενα χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης. Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή και στην ενημέρωση διαδραμάτιζε το εκπαιδευτικό επίπεδο. Όσο υψηλότερο ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο των υποκειμένων, τόσο περισσότερες ήταν οι πιθανότητες συμμετοχής και θετικών στάσεων. Οι άνεργοι αποτελούσαν μια ομάδα που υποεκπροσωπούσαν στην εκπαίδευση ενηλίκων και το πρόβλημα γινόταν εντονότερο καθώς αυξανόταν το διάστημα αποχής από την αγορά εργασίας. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων επηρεαζόταν καταλυτικά και από την κατάσταση απασχόλησης. Οι εργαζόμενοι που κατείχαν διευθυντικές, επιστημονικές και γενικότερα θέσεις εργασίας υψηλής ειδίκευσης έτειναν σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής από εκείνα τα υποκείμενα που επιτελούσαν τυποποιημένα και χειρωνακτικά εργασιακά καθήκοντα (London, ό.π., σελ. 147-151).

Ο Jarvis (1985) συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, επεκτείνοντας και διανθίζοντας τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι, πέρα από το εκπαιδευτικό επίπεδο, την κοινωνική προέλευση και την κατάσταση απασχόλησης, σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων διαδραμάτιζαν το φύλο, η ηλικία και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Μάλιστα, το φύλο και η ηλικία λειτουργούν συσσωρευτικά για τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Σε ό,τι είχε να κάνει με το φύλο, η εκπαίδευση ενηλίκων συντελούσε στην αναπαραγωγή του έμφυλου καταμερισμού της εργασίας. Οι γυναίκες όχι μόνο συμμετείχαν σε μικρότερο βαθμό από τους άνδρες αλλά συμμετείχαν

κατά κύριο λόγο σε δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Αντίθετα, οι άνδρες συμμετείχαν κατά κύριο λόγο σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Ταυτόχρονα, η ηλικία αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής. Τα υποκείμενα νεαρής ηλικίας συμμετείχαν σε πολλαπλάσιο βαθμό από τα γηραιότερα (Jarvis, ό.π., σελ. 205-210).

Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου επέκτεινε τη συζήτηση για την κοινωνική προέλευση πέρα από τα στενά όρια του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου των υποκειμένων. Εντούτοις, δεν εστίαζε μονάχα στο επάγγελμα των γονέων, στους οικονομικούς πόρους και στο στάτους που συνόδευε το επάγγελμα αυτό. Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου αναπτύχθηκε από τον Bourdieu (1994) και αφορούσε τις κληρονομούμενες έξεις. Πιο συγκεκριμένα, το πολιτισμικό κεφάλαιο συνίσταται σε τρεις καταστάσεις: α) την ενσωματωμένη κατάσταση που παίρνει τη μορφή διαθέσεων, β) την αντικειμενοποιημένη κατάσταση με τη μορφή κατοχής και αξιοποίησης πολιτισμικών αγαθών και γ) τη θεσμοποιημένη κατάσταση, η οποία αποτελεί μια μορφή αντικειμενοποίησης. Η ενσωματωμένη κατάσταση αποτελεί μια κατάσταση συσσώρευσης πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία προϋποθέτει την ενσωμάτωση μέσω μιας διαδικασίας εγχάραξης και εξομίωσης που απαιτεί χρόνο, χρήμα και ατομική προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτόν το πολιτισμικό κεφάλαιο γίνεται ιδιοκτησία ενός ατόμου, μια έξις. Στην κατάσταση αυτή, εγκαθιδρύεται ο δεσμός οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, μιας και αποτελεί μια κληρονομούμενη ιδιότητα από το οικογενειακό περιβάλλον. Η αντικειμενοποιημένη κατάσταση διαθέτει ορισμένες ιδιότητες που ορίζονται σε σχέση μόνο με την ενσωματωμένη κατάσταση. Δηλαδή, το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο μεταδίδεται στην υλικότητά του στα υποκείμενα, για παράδειγμα μια συλλογή πινάκων που κληρονομείται το ίδιο εύκολα όπως το οικονομικό κεφάλαιο. Τα πολιτισμικά αγαθά αποτελούν αντικείμενο της υλικής ιδιοποίησης, για την οποία όμως είναι απαραίτητη η ύπαρξη οικονομικού κεφαλαίου. Ωστόσο, η ύπαρξη μονάχα οικονομικού κεφαλαίου δεν συνεπάγεται την ιδιοποίηση των πολιτισμικών αγαθών. Η θεσμοποιημένη κατάσταση αφορά την αντικειμενοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου, για παράδειγμα την απόκτηση ενός πτυχίου. Οι τίτλοι αυτοί αποδίδουν μια αξία νομικά εγγυημένη. Η κατάσταση αυτή αποτελεί το επιστέγασμα της μετατροπής του οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu, ό.π., σελ. 75-84). Οι προδιαθέσεις των υποκειμένων, οι οποίες είναι αποτέλεσμα του πολιτισμικού κεφαλαίου, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις κοινωνικές πρακτικές, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, καθορίζοντας τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2014, σελ. 145).

Σύμφωνα με τον Jarvis (1985), το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο επιδρά σημαντικά στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα, τα υποκείμενα με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο τείνουν (με βάση τα δεδομένα της έρευνας του Bergsten, 1977) να είναι περισσότερο συνειδητοποιημένα για τους λόγους συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων μονάχα με στόχο την επαγγελματική και εργασιακή τους ανέλιξη, αλλά και την προσωπική τους

ανάπτυξη, συμμετέχοντας ισόρροπα στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και στην επαγγελματική κατάρτιση (Jarvis, ό.π., σελ. 144-146).

Η έρευνα της Edwards (1986) επέκτεινε ακόμη περισσότερο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέσω ατομικών συνεντεύξεων και παρατήρησης, έδειξε ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση καθοριζόταν σε σημαντικό βαθμό και από άλλους δύο, ιδεολογικά μη ουδέτερους, κοινωνικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η εθνικότητα και ο τόπος διαμονής επιδρούσαν στην πρόσβαση και στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, οι μετανάστες και τα μέλη εθνοτικών ομάδων αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα που αφορούσαν ρατσιστικές συμπεριφορές και αρνητικές στάσεις ως προς την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, ο τόπος διαμονής αποτελούσε σημαντικό παράγοντα πρόσβασης και συμμετοχής διότι τα υποκείμενα που κατοικούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής εξαιτίας της έλλειψης μεταφορικού μέσου, του κόστους της μετακίνησης και του περιορισμένου χρόνου (Edwards, ό.π., σελ. 71-82).

Οι ανισότητες αυτές παρατηρούνται και σήμερα. Η κοινωνική προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το πολιτισμικό κεφάλαιο, η κατάσταση απασχόλησης, το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα και ο τόπος διαμονής αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή και στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων (English and Mayo, 2021· Boyadjieva and Trichkova, 2017· Cincinnato, Wever, Keer and Valcke, 2016· Knipparth and DeRick, 2015· Elman and O'Rand, 2004· Massing and Gauly, 2016· Nesbit, 2005· Zarifis, 2012· Boeren, 2017· Kazepov, Cefalo and Pot, 2020· Kalenda and Kocvarova, 2020· Ohidy and Forray, 2019).

Ας σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η κατοχή και η αξιοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου είναι σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν τις δράσεις των υποκειμένων στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Όπως ακριβώς το πολιτισμικό κεφάλαιο, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί μια σημαντική όψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Knipparth and DeRick, 2015, σελ. 51).

Το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται από την ίδια του τη λειτουργία. Δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη οντότητα αλλά ένα σύνολο διαφορετικών οντοτήτων που έχουν κοινά σημεία και αντικατοπτρίζουν πτυχές της κοινωνικής δομής, ενώ υποκινούν σε δράση τα υποκείμενα στο πλαίσιο αυτής της δομής. Όπως κάθε μορφή κεφαλαίου, το κοινωνικό κεφάλαιο είναι παραγωγικό και συντελεί στην επίτευξη ατομικών και συλλογικών στόχων. Η αξία του κοινωνικού κεφαλαίου έγκειται σε αυτή την ικανότητά του, να αναγνωρίζει πτυχές της κοινωνικής δομής, συντελώντας ώστε οι κοινωνικοί του να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω μιας πτυχής του κοινωνικού κεφαλαίου, η οποία είναι η πληροφόρηση. Τα μέλη ενός δικτύου μοιράζονται πληροφορίες, οι οποίες αποτελούν συστατικά στοιχεία της κοινωνικής δράσης. Παράλληλα, τα μέλη ενός δικτύου μοιράζονται κοινές αξίες, νόρμες και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Οι ομάδες γίνονται κατά αυτόν τον τρόπο στεγανές. Επιπλέον, το κοινωνικό

κεφάλαιο συνδέεται άμεσα και συντελεί στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικό κεφάλαιο συντελεί ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι μέσω της ικανότητάς του να υποκινεί κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων, οι οποίες δρομολογούν την ανθρώπινη δράση και διευρύνουν τις γνώσεις και ικανότητες των υποκειμένων. Το κοινωνικό κεφάλαιο και τα οφέλη του αποτελούν σημαντική πτυχή της κοινωνικής προέλευσης των υποκειμένων. Ειδικότερα, με αυτό υποδηλώνονται οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και μελών, καθώς και μεταξύ της οικογένειας και πληθώρας άλλων κοινωνικών δικτύων. Το κοινωνικό κεφάλαιο μιας οικογένειας μπορεί να προσφέρει στα μέλη της την πρόσβαση σε εκείνα τα δίκτυα που προωθούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Coleman, 1988, σελ. 100-111).

Η ύπαρξη και η χρήση του κοινωνικού κεφαλαίου επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Field, 2005, σελ. 1-12). Οι εκπαιδευόμενοι, μέσω της ύπαρξης και της χρήσης του κοινωνικού κεφαλαίου, αναπτύσσουν στρατηγικές επένδυσης σε γνώσεις και δεξιότητες για τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης (Βεργίδης, 2014, σελ. 144-145). Τα υποκείμενα, δρώντας σε ευρύτερα πλαίσια που απαιτούν την αλληλεπίδραση με άλλους, καλλιεργούν το κοινωνικό τους κεφάλαιο, το οποίο με τη σειρά του ενισχύει τη συμμετοχή στη ΔΒΜ, μιας και το κοινωνικό κεφάλαιο προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης κατάλληλων δικτύων πληροφόρησης. Τα υποκείμενα που κάνουν χρήση του κοινωνικού κεφαλαίου και των ωφελειών του είναι εκείνα με υψηλότερο ανθρώπινο κεφάλαιο, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι ανισότητες ως προς τη σχέση κοινωνικού κεφαλαίου και ΔΒΜ. Το ανθρώπινο κεφάλαιο που συνίσταται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την αξιοποίηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και κατ' επέκταση κοινωνικού κεφαλαίου (Γουγουλάκης, 2012, σελ. 41-44).

Η ενασχόληση με την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων. Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων επηρεάζονται από την κοινωνική τους προέλευση. Ειδικότερα, οι επενδύσεις για την εκπαίδευση, η ενδεδειγμένη αναζήτηση του φορέα εκπαίδευσης και της ποιότητας του προγράμματος είναι στοιχεία που εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα υποκείμενα υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, σελ. 254-260).

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να ειπωθεί ότι η θέση στην κοινωνική ιεραρχία συντελεί στην υιοθέτηση πολυπλοκότερων εκπαιδευτικών στρατηγικών για την αναπαραγωγή των ωφελειών της υπάρχουσας κοινωνικής θέσης. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν εκπαιδευτικά αντικείμενα που συντελούν στην εξασφάλιση της προσδοκώμενης κοινωνικής κινητικότητας στον μεγαλύτερο βαθμό. Μάλιστα, τα υποκείμενα υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης είναι έτοιμα να επενδύσουν όλο και περισσότερους πόρους ως προς την κατεύθυνση αυτή. Οι στρατηγικές αυτές, μάλιστα, ενισχύουν την εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και επομένως αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες (Μαλούτας, 2006, σελ. 200-206).

Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στις μέρες μας, όπου επικρατούν η ορθολογικότητα του *homo economicus* και η ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές διαφοροποιούνται και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και διευρύνουν τα οφέλη των υποκειμένων υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης και εκπαιδευτικού επιπέδου (Βεργίδης, 2014, σελ. 142-143). Όπως έχει υποστηριχθεί, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η ΔΒΜ έχουν μετατραπεί σε καταναλωτικό αγαθό. Η κατανάλωση, όμως, ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Εντούτοις, η κοινωνική προέλευση επηρεάζει το εύρος και την ποιότητα της κατανάλωσης. Συνεπώς, η κοινωνική ανισότητα με όρους οικονομικών πόρων, πολιτισμικού κεφαλαίου και εκπαιδευτικού επιπέδου αποδομεί τη νεοφιλελεύθερη προσέγγιση περί αυτόνομου ορθολογικού καταναλωτή (συμπεριλαμβανομένης της κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών) διότι η κατανάλωση δεν είναι ιδεολογικά και κοινωνικά ουδέτερη (Εμμανουήλ, 2016, σελ. 13-23).

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη ΔΒΜ και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα υποκείμενα φέρουν ένα σύνολο εκπαιδευτικών, κοινωνικών και εργασιακών εμπειριών. Έχουν γνώσεις και δεξιότητες, σχέδια για το μέλλον με βάση την ερμηνεία που υιοθετούν για την πορεία τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή και τις δυνατότητές τους. Επομένως, χαρακτηρίζονται από κοινωνικές πρακτικές που αντικατοπτρίζονται σε εκπαιδευτικές στρατηγικές. Οι πρακτικές των υποκειμένων καθορίζονται από το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν, για παράδειγμα, την οικονομική συγκυρία και την κοινωνική τους προέλευση. Τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και κυρίως το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, καθώς και το πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δράσης. Ως εκ τούτου, οι προδιαθέσεις που τα χαρακτηρίζουν επιδρούν στον τρόπο, στους λόγους και στους στόχους τους για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, μιας και οι κοινωνικά προνομιούχοι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική άποψη για την εκπαίδευση, κατανοούν καλύτερα τα οφέλη της, σχεδιάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία και επωφελούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την εκπαίδευση ενηλίκων σε σύγκριση με τους κοινωνικά μη προνομιούχους (Βεργίδης, 2014, σελ. 143-146).

Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν αναλογιστεί κανείς ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μία από τις σημαντικότερες στρατηγικές των υποκειμένων για τη διευθέτηση της διακινδύνευσης και της αβεβαιότητας της σημερινής εποχής, τόσο σε εργασιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμμετοχής στην κοινωνική ζωή (Axford and Seddon, 2006, σελ. 167). Επομένως, η μετάβαση από την ισότητα στην ελευθερία τίθεται υπό αμφισβήτηση διότι η αυτονομία της επιλογής εξαρτάται από τους περιορισμούς των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (Shirk, 1998, σελ. 28-29).

### 3.3.1 Εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις

Τα εμπόδια στη συμμετοχή στη ΔΒΜ αποτελούν μια σημαντική διάσταση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μελέτη των εμποδίων αποτελεί ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση των ιδεολογικά μη ουδέτερων παραγόντων που εμποδίζουν τη συμμετοχή των υποκειμένων στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και τις ανισότητες που αναδύονται από τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, αναπτύσσοντας εμπόδια και διευρύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Groener, 2011, σελ. 1).

Τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέονται με το κράτος πρόνοιας και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στα υποκείμενα για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, οι δομικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία και τα μέτρα πολιτικής για την άρση των εμποδίων συμμετοχής από το κράτος πρόνοιας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή των υποκειμένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η δημόσια πολιτική μπορεί να επιδράσει τόσο στις δομικές συνθήκες που βιώνουν τα υποκείμενα, όπως η κατάσταση απασχόλησης, το επίπεδο εκπαίδευσης οι οικογενειακές υποχρεώσεις κ.λπ., περιορίζοντας τα εμπόδια συμμετοχής που προκαλούνται από αυτές τις δομικές συνθήκες, όσο και στις υποκειμενικές αντιλήψεις των υποκειμένων, υποκινώντας τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η άρση των εμποδίων που αφορούν τις υποκειμενικές αντιλήψεις για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άμεσα και με την άρση των εμποδίων που αφορούν τις δομικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που βιώνουν τα υποκείμενα (Rubenson and Desjardins, 2009, σελ. 195-196).

Η Cross (1984) υποστήριξε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε τους λόγους για τους οποίους τα υποκείμενα συμμετέχουν ή όχι στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η σημασία έγκειται στο γεγονός ότι τα υποκείμενα που χρειάζονται περισσότερο την εκπαίδευση τείνουν να αντιμετωπίζουν τα περισσότερα εμπόδια συμμετοχής και εντέλει να μη συμμετέχουν. Μελετώντας τα εμπόδια συμμετοχής, ανέπτυξε μια κατηγοριοποίηση. Με την κατηγοριοποίηση αυτή, τα εμπόδια διαχωρίζονται σε καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά. Τα καταστασιακά εμπόδια είναι εκείνα που αντικατοπτρίζουν την κοινωνική κατάσταση ενός υποκειμένου σε μια δεδομένη στιγμή, όπως είναι η ανεργία, η έλλειψη πόρων, ο περιορισμένος χρόνος, η μη ύπαρξη μεταφορικού μέσου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις κ.λπ. Τα θεσμικά εμπόδια εμπεριέχουν όλες εκείνες τις πρακτικές και τις διαδικασίες που αποκλείουν ή αποθαρρύνουν τα υποκείμενα από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέτοια εμπόδια είναι τα δίδακτρα, η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των υποκειμένων, η τοποθεσία υλοποίησης των προγραμμάτων, οι ώρες των μαθημάτων κ.λπ. Τα προδιαθετικά εμπόδια είναι εκείνα που αποτυπώνουν τις στάσεις και την αυτοαντίληψη του υποκειμένου ως μαθητευομένου. Υποκείμενα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο καταδεικνύουν συχνά περιορισμένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και χαμηλότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Cross, ό.π., σελ. 98-99).

Μια προσέγγιση που εμφανίζει σημαντικές ομοιότητες με την προσέγγιση της Cross (1984) είναι εκείνη των Merriam και Caffarella (1999), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα εμπόδια συμμετοχής κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες: α) τα εξωτερικά και β) τα εσωτερικά. Τα εξωτερικά εμπόδια αφορούν επιδράσεις που είναι πέρα από τα υποκείμενα και δεν μπορούν να ελεγχθούν από αυτά. Από την άλλη, τα εσωτερικά εμπόδια αντικατοπτρίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων. Σε αυτό το πλαίσιο, εξωτερικά εμπόδια μπορούν να θεωρηθούν η ηλικία, μιας και τα υποκείμενα μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να θεωρούν πως η εκπαίδευση δεν αποτελεί κάτι που τους αφορά, τα προβλήματα υγείας αποτρέπουν τα υποκείμενα από τη συμμετοχή, οι οικογενειακές υποχρεώσεις κ.λπ. Εσωτερικά εμπόδια μπορούν να θεωρηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των υποκειμένων που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως είναι ο φόβος αποτυχίας και οι προγενέστερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Merriam and Cafarella, *ό.π.*, σελ. 57, 97).

Μελετώντας τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταξύ διάφορων κρατών, οι Rubenson και Desjardins (2009) παρατήρησαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κρατών, όχι μόνο σε επίπεδο συμμετοχής αλλά και όσον αφορά τη φύση των εμποδίων για τη συμμετοχή. Οι διαφορές στα επίπεδα συμμετοχής και στη φύση των εμποδίων μεταξύ των κρατών αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές παραδόσεις, τις ευκαιρίες κατάρτισης στην απασχόληση, τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και τα χαρακτηριστικά του κράτους πρόνοιας. Μολονότι τα εμπόδια συμμετοχής αντικατοπτρίζουν κοινωνικές ανισότητες που αφορούν την κοινωνική προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την κατάσταση απασχόλησης, το φύλο, την ηλικία κ.λπ., οι ανισότητες αυτές διαφέρουν σε εύρος και ποιότητα μεταξύ των κρατών. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων αντικατοπτρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κράτους πρόνοιας. Το κράτος πρόνοιας μπορεί άμεσα να επηρεάσει τις δομικές συνθήκες που βιώνουν τα υποκείμενα, τις στάσεις και τις προδιαθέσεις τους. Οι δομικές συνθήκες διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση των ευκαιριών των υποκειμένων και ταυτόχρονα περιορίζουν τις επιλογές τους. Έτσι, λοιπόν, υπάρχουν δύο κατηγορίες εμποδίων: α) τα δομικά εμπόδια, τα οποία εμπεριέχουν τα καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια όπως αναπτύχθηκαν από την Cross (1984), και β) τα προδιαθετικά εμπόδια, που αφορούν τις δυνατότητες των υποκειμένων σχετικά με τις δομικές συνθήκες που επικρατούν και επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (2009, 187-197).

Η συνεισφορά των Rubenson και Desjardins (2009) ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με την πρόσβαση και τη συμμετοχή στη ΔΒΜ διότι ανέδειξαν τον ρόλο του κράτους πρόνοιας στην άρση και στην αναπαραγωγή των εμποδίων συμμετοχής. Η επισήμανση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στις μέρες μας, με τον περιορισμό του κράτους πρόνοιας και τη μετατροπή του δικαιώματος της ισότητας σε δικαίωμα της «ελευθερίας» και της «αυτονομίας».

### 3.3.2 Το δίπολο υπερκαπαίδευσης-υποεκπαίδευσης

Το σημαντικότερο πρόβλημα που συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ενίσχυση του διπόλου υπερεκπαίδευσης και υποεκπαίδευσης, το οποίο δημιουργεί δύο κατηγορίες από μανθάνοντες: εκείνους με υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και εκείνους με χαμηλό επίπεδο (Βεργίδης, 2014). Ο ορισμός του Cedefop (2010a, σελ. 2) αδυνατεί να συμπεριλάβει τις κοινωνικές διαστάσεις αυτού του διπόλου και προσδιορίζει την υπερεκπαίδευση ως τη φοίτηση στην εκπαίδευση περισσότερων ετών απ' ό,τι απαιτεί η τρέχουσα εργασιακή θέση, ενώ ως υποεκπαίδευση τα λιγότερα έτη εκπαίδευσης από εκείνα που απαιτούνται για τα καθήκοντα της τρέχουσας θέσης απασχόλησης.

Παρ' όλα αυτά, στην οικονομία της γνώσης ο κόσμος διαιρείται στους πλούσιους σε γνώσεις και στους φτωχούς σε γνώσεις. Το δίπολο αυτό σχετίζεται με το χάσμα μεταξύ των υποεκπαιδευμένων, εκείνων των υποκειμένων που είναι φτωχά σε γνώσεις και οι περιορισμένες γνώσεις αποτελούν εμπόδιο για την απόκτηση γνώσεων, και των υπερεκπαιδευμένων, των οποίων οι υψηλές γνώσεις αποτελούν τη βάση απόκτησης νέων γνώσεων. Με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύεται ότι το χάσμα αφορά την εκπαιδευτική διαδρομή των υποκειμένων. Επομένως, το δίπολο υπερεκπαίδευσης και υποεκπαίδευσης καταλήγει να καταδεικνύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Μουζέλης, 2012, σελ. 36).

Ο ορισμός του Cedefop (2010a) για το δίπολο υπερεκπαίδευσης και υποεκπαίδευσης αδυνατεί να κατονομάσει τις κοινωνιολογικές διαστάσεις του διπόλου αυτού. Για τον Βεργίδη (1995), η υποεκπαίδευση δεν περιγράφει απλώς μια εκπαιδευτική κατάσταση αλλά προσδιορίζει το οριακό εκπαιδευτικό επίπεδο των υποεκπαιδευομένων. Με τον όρο της υποεκπαίδευσης περιγράφεται μια δυναμική τάση διεύρυνσης των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων. Αντίθετα, ο όρος υπερεκπαίδευση, σε ποσοτικό επίπεδο, σηματοδοτεί το υπερβολικό, δηλαδή την τάση διαρκούς συσσώρευσης εκπαιδευτικών προσόντων από μια ομάδα πληθυσμού, διευρύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Βεργίδη, ό.π., σελ. 14).

Σημαντική στην εμβάθυνση των δύο αυτών εννοιών ήταν η συνεισφορά του Dore (1980), διότι εστίασε το ενδιαφέρον στις δομικές συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας (ανεργία, περιορισμός θέσεων απασχόλησης) και οι οποίες εντείνουν το χάσμα μεταξύ της υπερεκπαίδευσης και της υποεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η οικονομική ζωή στηρίζεται όλο και περισσότερο στον τριτογενή τομέα παραγωγής, καθιστώντας ακόμα αμεσότερη τη σχέση εκπαίδευσης και καταμερισμού εργασίας. Οι απαραίτητες δεξιότητες για την κατάληψη μιας συγκεκριμένης θέσης απασχόλησης αυξάνονται. Το φαινόμενο αυτό γίνεται εντονότερο καθώς διευρύνεται η βάση εκείνων που αναζητούν απασχόληση εξαιτίας της αυξανόμενης ανεργίας. Από την άλλη, οι εργοδότες πιέζουν για όλο και περισσότερες δεξιότητες εξαιτίας αυτής της υπερπροσφοράς πλεονάζοντος εργατικού δυναμικού, με αποτέλεσμα να αυξάνονται όλο και πιο



πολύ τα απαραίτητα προσόντα για μια δεδομένη θέση εργασίας. Το παράδοξο είναι ότι η συγκεκριμένη θέση απασχόλησης δεν χρειάζεται τόσα εργασιακά προσόντα για την επιτέλεσή της. Έτσι, λοιπόν, υπάρχει όλο και περισσότερη εκπαίδευση για λόγους που δεν έχουν να κάνουν με την επιτέλεση των εργασιακών καθηκόντων. Ταυτόχρονα, τα υποκείμενα με περιορισμένα εκπαιδευτικά προσόντα μένουν όλο και πιο πίσω σε αυτόν τον ανταγωνισμό, αφού η ελλιπής εκπαίδευσή τους δεν τους προσφέρει τις ευκαιρίες για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Με τον τρόπο αυτόν εντείνεται το δίπολο υπερεκπαίδευσης-υποεκπαίδευσης. Μάλιστα, ο Dore (1980, σελ. 1-8) αναφέρει ότι αυτή η «ασθένεια για διπλώματα» (diploma disease) χαρακτηρίζεται από κοινωνικές ανισότητες, μιας και τα υποκείμενα με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση τείνουν να μην παίρνουν μέρος σε αυτόν τον ανταγωνισμό για εκπαίδευση και κατάρτιση.

Παρόμοια προσέγγιση με τον Dore διατύπωσε ο Brown (2006), αναπτύσσοντας τη θεωρία της «παγίδας της ευκαιρίας» (opportunity trap). Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι όσο διευρύνονται οι ευκαιρίες για εκπαίδευση τόσο δυσκολότερο είναι να εξαρτηθούν στην αγορά εργασίας. Αυτή η παθογένεια είναι δομικό στοιχείο του καπιταλισμού. Τα υποκείμενα από τη μεσαία κοινωνική τάξη και εκείνα από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις που θεωρούν την εκπαίδευση σκάλα κοινωνικής κινητικότητας συμμετέχουν σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ταυτόχρονα, τα υποκείμενα είναι όλο και πιο εξαρτημένα από την αγορά εργασίας για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Το πρόβλημα που δημιουργείται, όμως, είναι ότι η αγορά εργασίας δεν μπορεί να συμβαδίζει με τις προσδοκίες της κοινωνίας για ένταξη στην απασχόληση, ανταμοιβές και κύρος. Επομένως, οι ευκαιρίες του καθενός εξαρτώνται όχι μόνο από τις προσπάθειές του, αλλά και από τις ευκαιρίες των υπόλοιπων ανταγωνιστών. Εντούτοις, υπάρχουν νικητές και νικημένοι. Όλοι μπορούν να ενταχθούν είτε στη μία είτε στην άλλη κατηγορία. Ωστόσο, η κοινωνική προέλευση των υποκειμένων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατάληξη αυτού του ανταγωνισμού, θέτοντας σε δυσχερέστερη θέση τα υποκείμενα χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης (Brown, ό.π., σελ. 387-390).

Το ζήτημα της υπερεκπαίδευσης-υποεκπαίδευσης, πέρα από τις κοινωνικές ανισότητες που συνεπάγεται, αποτελεί μια σημαντική έκφανση αναντιστοιχίας προσόντων. Η υπερεκπαίδευση περιγράφει το φαινόμενο της μη δυνατότητας χρήσης του συνόλου των προσόντων στην τρέχουσα εργασιακή θέση, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλότερους μισθούς, περιορισμένη εργασιακή ικανοποίηση και αποειδίκευση (McGuinness and Rouliakas, 2016, σελ. 1-5). Από την άλλη πλευρά, η υποεκπαίδευση συνδέεται με τη χαμηλή παραγωγικότητα και τη μη ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Cedefop, 2010a, σελ. 24-25).

Αυτή η αναντιστοιχία προσόντων ως προς την επιτέλεση των εργασιακών καθηκόντων, η οποία όπως αναφέρθηκε αποτελεί παθογένεια και ενδημικό στοιχείο του καπιταλισμού, αποδομεί την ίδια την έννοια της απασχολησιμότητας. Η υπερεκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την έννοια της απασχολησιμότητας και της επιτελεστικότητας (performativity),

όντας βασικό της χαρακτηριστικό μέσω της έμφασης στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Για να έχουν θέση στην αγορά εργασίας, τα υποκείμενα τείνουν να επενδύουν όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση και κατάρτιση (Brown, 2003, σελ. 150). Οι εργοδότες, έχοντας στα χέρια τους περιορισμένες πληροφορίες για την παραγωγικότητα των υποκειμένων, επιδιώκουν να προσλάβουν τους καταλληλότερους με όρους παραγωγικότητας και ευελιξίας. Ταξινομούν ιεραρχικά τα υποκείμενα με βάση τα προσόντα τους και η εκπαίδευση αποτελεί μια σοβαρή ένδειξη για την απασχολησιμότητά τους. Προσλαμβάνοντας ένα υπερεκπαιδευμένο υποκείμενο, οι εργοδότες τείνουν να θεωρούν ότι το υποκείμενο αυτό είναι περισσότερο πιθανό να ενισχύει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (DiStasio, 2017, σελ. 110).

Επομένως, η έννοια της υπερεκπαίδευσης συνδέεται με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η υπερεκπαίδευση των εργαζομένων νομιμοποιείται από την επιδίωξη προσαρμογής τους στις μεταβαλλόμενες παραγωγικές διαδικασίες, με αντάλλαγμα οφέλη στο εργατικό δυναμικό από την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (McGuinness, 2006, σελ. 389-391). Ωστόσο, το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης και της αναντιστοιχίας προσόντων κλονίζει τα θεμέλια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, καταδεικνύοντας τις παθογένειες της σύγχρονης αγοράς εργασίας (Borghans and De Grip, 2000, σελ. 10), οι οποίες αφορούν τη μη ικανότητά της για ανάπτυξη των απαραίτητων θέσεων εργασίας που να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα στα προσόντα των υποκειμένων (Brown, 2003, σελ. 160).

Παρ' όλα αυτά, η υπερεκπαίδευση δεν έχει μονάχα αρνητική διάσταση. Δεν μπορεί να θεωρηθεί αρνητικό για μια κοινωνία και μια οικονομία το σύνολο των υποκειμένων να συγκεντρώνει γνώσεις και δεξιότητες. Το μεγαλύτερο πρόβλημα έγκειται στην υποεκπαίδευση, η οποία αφορά όλες τις μορφές αναλφαβητισμού, την περιορισμένη ή μηδαμινή επαγγελματική κατάρτιση και την απαξίωση των επαγγελματικών γνώσεων. Έτσι, λοιπόν, η υποεκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ελλιπή σχολική φοίτηση αλλά στη στοιχειώδη ή και ανύπαρκτη κατάρτιση του εργατικού δυναμικού, η οποία συνδέεται με την περιορισμένη διανοητική δραστηριότητα στον χώρο εργασίας που έρχεται σε αντίθεση με τις επιταγές της οικονομίας της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η υποεκπαίδευση προσδιορίζεται από τις ανάγκες και τις επιταγές της αγοράς εργασίας και της οργάνωσης της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η έλευση της οικονομίας της γνώσης συντελεί στην αποειδίκευση ενός μέρους του εργατικού δυναμικού, στην αποξένωσή του από την ίδια του την εργασία και στην απαξίωση των επαγγελματικών του γνώσεων. Εντούτοις, πέρα από την ποσοτική διάσταση της διάρκειας φοίτησης, το φαινόμενο της υποεκπαίδευσης αποκτά και μια ποιοτική διάσταση που σχετίζεται με τη θέση του υποκειμένου στην αγορά εργασίας. Στα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα εντάσσονται εκείνα τα υποκείμενα με περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες, τα οποία, πέρα από την ανικανότητα επιτέλεσης εξειδικευμένων εργασιών, δεν διαθέτουν το γνωσιακό επίπεδο για την απόκτηση επαγγελματικής εξειδίκευσης. Παράλληλα, η υποεκπαίδευση υποδηλώνει την ελλιπή κοινωνική κατάρτιση. Η οικονομία της γνώσης και η παγκοσμιοποίηση

συντελούν στην απόρριψη παραδοσιακών αξιών και τρόπων συμπεριφοράς. Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα χαρακτηρίζονται συνήθως από παραδοσιακές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς που δεν συνάδουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και, ως εκ τούτου, καθίστανται μη λειτουργικοί, αναδεικνύοντας τη σημασία της «κοινωνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Βεργίδης, 1995, σελ. 13-14).

Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα εντάσσονται δυσκολότερα στην αγορά εργασίας από τα υπερεκπαιδευμένα (Brine, 2006, σελ. 38). Το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης έχει εκτενέστερες αρνητικές συνέπειες στις μέρες μας διότι οι θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν υψηλής έντασης γνώσεις και δεξιότητες είναι ελάχιστες, ενώ και αυτές που υπάρχουν καταλαμβάνονται από τα υποκείμενα με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα εξαιτίας των δυσλειτουργιών της αγοράς εργασίας. Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα ωθούνται σε θέσεις εργασίας με χαμηλούς μισθούς και περιορισμένα δικαιώματα, ακόμη και στη μαύρη εργασία, ή και αποκλείονται από το εργατικό δυναμικό. Όσο αυξάνεται το επίπεδο υπερεκπαίδευσης, τόσο τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα περιθωριοποιούνται από την αγορά εργασίας (Borghans and De Grip, 2000, σελ. 3-5). Επομένως, η υποεκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ανεργία και τη φτώχεια (Kofie, 2014, σελ. 226) και κατ' επέκταση με τον κοινωνικό αποκλεισμό (Βεργίδης, 2005, σελ. 49).

Μάλιστα, η υποεκπαίδευση διαφοροποιεί τα υποκείμενα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τη συμμετοχή στη ΔΒΜ. Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα, πέρα από την έλλειψη των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη ΔΒΜ, αδυνατούν να διατυπώσουν αιτήματα και δεν διεκδικούν συνήθως τα δικαιώματά τους για εκπαίδευση και κατάρτιση. Έτσι, λοιπόν, οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται. Μάλιστα, η υποεκπαίδευση συνδέεται και με τα ιδιαίτερα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, διότι τα υποκείμενα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, αρνητικών προδιαθέσεων ως προς την εκπαίδευση και περιορισμένης συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα πλήττονται, κατά κύριο λόγο, από το φαινόμενο αυτό (Βεργίδης, 2014, σελ. 142-147), αναδεικνύοντας ότι αποτελεί ένα φαινόμενο με ρητή ταξική διάσταση (Φακιολάς, 2006, σελ. 190).

### 3.4 Συμπεράσματα

Η ανάλυση που προηγήθηκε επιχείρησε να αναδείξει το περιεχόμενο της έννοιας της ΔΒΜ και την έμφαση που αποδίδεται διαμέσου αυτής στην προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης τίθεται υπό αμφισβήτηση. Ειδικότερα, είναι εκ προοιμίου αδύνατο να συνδράζεται ο δημόσιος διάλογος για τη ΔΒΜ με επιχειρήματα για την κοινωνική της διάσταση, όταν οι πολιτικές που εφαρμόζονται τονίζουν την ατομική ευθύνη, συνεπικουρούν τον περιορισμό του ρόλου του κράτους πρόνοιας, προάγουν την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης και αποσυνδέουν τη διαδικασία της μάθησης από

τον ουμανιστικό της χαρακτήρα, τονίζοντας την ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού και την αέναη καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αναδείξει διαχρονικά τις κοινωνικές ανισότητες που διέπουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ, τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και τα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής. Αυτές οι κοινωνικές και δημογραφικές ανισότητες καταδεικνύουν την άμεση ανάγκη μεταλλαγής του υποδείγματος για τη ΔΒΜ. Μέχρι να διασφαλιστεί η μετάβαση από την ισότητα των ευκαιριών στην ισότητα των αποτελεσμάτων, η σχέση μεταξύ οικονομικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που συνοδεύει τον δημόσιο διάλογο για τη ΔΒΜ θα παραμείνει αντιφατική.