

## Εκπαίδευση και οικονομία

Κωνσταντίνα Κολλιοπούλου

Σχολική Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Μεσσηνίας

### Εκπαίδευση και οικονομία

Ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην οικονομία υπάρχει μια διαδικασία συνεχών προσαρμογών και έντονης αλληλεξάρτησης: αλλαγές στη λειτουργία της οικονομίας, όπως π.χ. η βιομηχανική επανάσταση, θέτουν σε κίνηση δυνάμεις που μεταβάλλουν ριζικά το χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Και αντιστρόφως: νέες τεχνολογίες που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εξέλιξή του επενεργούν καταλυτικά στις οικονομικές σχέσεις (Γλαμπεδάκης, 1990· Αργυρός, 1994: 46). Χωρίς προηγμένη παιδεία δεν υπάρχει προηγμένη οικονομία, αλλά χωρίς προηγμένη οικονομία δεν υπάρχει προηγμένη παιδεία (Παπανούτσος, 1982: 183).

Καμιά οικονομική και τεχνολογική πρόοδος δεν συντελείται χωρίς τον ανθρώπινο παράγοντα. Από οικονομική άποψη, η εκπαίδευση θεωρείται ότι: α) αποτελεί προϋπόθεση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, β) επιτρέπει τη μείωση των εισοδηματικών ανισοτήτων και γ) αποτελεί ουσιαστικό μέσο για την αντιμετώπιση της ανεργίας και ιδιαίτερα της διαρθρωτικής ανεργίας (Δεδουσόπουλος, 1993).

Στις Αρχές Οικονομικής του Α. Marshall αναφέρεται ότι «... Ο άνθρωπος ο ίδιος διαμορφώνεται κατά ένα μεγάλο μέρος από το περιβάλλον του, διαδικασία κατά την οποία η φύση παίζει σημαντικό ρόλο: κι έτσι από κάθε άποψη ο άνθρωπος είναι το επίκεντρο του προβλήματος της παραγωγής, καθώς επίσης και της κατανάλωσης. ...» (Γράβαρης, 1994: 103). Οι άνθρωποι είναι οι ενεργητικοί συντελεστές που συσσωρεύουν κεφάλαιο, εκμεταλλεύονται τους φυσικούς πόρους, συγκροτούν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές οργανώσεις, και προάγουν την ανάπτυξη του έθνους (Harbison, 1973: 3). Σε σχετική έρευνα του ΟΟΣΑ αποδείχτηκε ότι το 70% της οικονομικής ανάπτυξης που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα οφειλόταν όχι τόσο στην τεχνολογία όσο στην ποιοτική βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της παιδείας (Δούκας, 1993: 103).

### Ανάπτυξη

Η έννοια της ανάπτυξης έχει πολυδιάστατο περιεχόμενο. Γενικά, είναι η διαδικασία μετάβασης μιας κοινωνίας από μια φάση σε μια άλλη, ανώτερη. Νοεί-

ται ως μια πολύπλευρη διαδικασία και αναφέρεται σε μονιμότερου χαρακτήρα μεταβολές στη διάρθρωση της παραγωγής (Βαϊτσος, 1980), ως διεύρυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη χώρα (Kindleberger & Herrick, 1982) ή ως κατάσταση οικονομικής και τεχνολογικής ωριμότητας που έχουν κατακτήσει κάποιες κοινωνίες (Τσαούσης, 1984: 23). Δηλαδή, η ανάπτυξη είναι όχι μόνο διαδικασία αλλά και κατάσταση. Πολλοί είναι αυτοί που έχουν προσπαθήσει να δώσουν έναν ορισμό. Μεταξύ αυτών οι: Καββαδίας (1975: 10), Ρέππας (1991: 19-39), Τσάλτας (1991: 151), Todaro (1987: 266-90) κ.ά.

Γενικά, η ανάπτυξη στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 κατανοούνταν σχεδόν πάντα ως ένα οικονομικό φαινόμενο, όπου η γρήγορη αύξηση του συνολικού ή του κατά κεφαλή Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) θα «κατέληγε σιγά σιγά» προς όφελος των μαζών. Για το παραδοσιακό ή νεοκλασικό παράδειγμα, δηλαδή, οικονομική ανάπτυξη συντελείται όταν αυξάνει το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ) και ιδιαίτερα το κατά κεφαλή ΑΕΠ. Κάθε έννοια του ΑΕΠ, όμως, περιέχει πάντοτε ένα στοιχείο μη μετρησιμότητας (Heilbroner & Thurow, 1984: 59).

Η ποιότητα ζωής, τα προβλήματα της φτώχειας, όπως και της ανεργίας και της διανομής του εισοδήματος, είχαν δευτερεύουσα σημασία σε σχέση με την ανάγκη «να προχωρήσει η ανάπτυξη». Βέβαια, διατυπώνονταν και αντίθετες απόψεις, όπως αυτές του Seers (1969: 3), ο οποίος θεωρούσε ότι, εάν ένα από τα κοινωνικά προβλήματα επιδεινώνεται, είναι περιεργο να χαρακτηρίζει κανείς το αποτέλεσμα ως «ανάπτυξη», ακόμα και εάν το κατά κεφαλή ΑΕΠ έχει διπλασιαστεί.

Τα επόμενα χρόνια η ανάπτυξη συνδέθηκε με όλη τη γκάμα των αλλαγών με τις οποίες ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, προσανατολισμένο προς τις ποικίλες βασικές ανάγκες και επιθυμίες των ατόμων και κοινωνικών ομάδων μέσα σ' αυτό, απομακρύνεται από μια συνθήκη ζωής που θεωρείται σχεδόν από όλους ως μη ικανοποιητική και κινείται προς μια κατάσταση ή συνθήκη ζωής η οποία θεωρείται ως υλικά και πνευματικά καλύτερη. Η ανάπτυξη έπαψε να εκτιμάται απλώς με κριτήριο την οικονομική ανάπτυξη, αλλά θεωρείται περισσότερο ως μια παγκόσμια διαδικασία για τη βελτίωση της ευημερίας του ανθρώπου, «την ανθρώπινη ανάπτυξη», όπως τη θέτει το UNDP, και την «κοινή ευημερία της ανθρωπότητας», όπως αναφέρεται στο Καταστατικό της UNESCO, το οποίο γράφτηκε πριν από πολλά χρόνια. Στην αρχή της μεταβιομηχανικής εποχής και στο κατώφλι της «Κοινωνίας της Πληροφορικής» όλες οι ενδείξεις κατέδειξαν ότι η τάση της ανθρώπινης πλευράς της ανάπτυξης παρενέβαινε πλέον με κεκτημένη ταχύτητα (Brunswic, Ochs, Pauvert & Ryan, 1997: 20).

Για την κατανόηση του βαθύτερου νοήματος της ανάπτυξης θεωρήθηκε ότι απαιτούνται τουλάχιστον τρεις συνιστώσες ή θεμελιακές αξίες: η συντήρηση της ζωής, ο αυτοσεβασμός και η ελευθερία, που αντιπροσωπεύουν κοινούς στόχους όλων των ανθρώπων και όλων των κοινωνιών (Todaro, 1987: 270-1).

Είναι γεγονός ότι στη βάση της ανάπτυξης υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός ανθρώπινων αναγκών, που αφορούν: α) την εξασφάλιση τροφής για τις βιολογικές ανάγκες του πληθυσμού μιας χώρας, β) την ύπαρξη ενός ανεκτού ε-

πιπέδου υγείας, γ) την ύπαρξη ευκαιριών εργασίας και δραστηριότητας (όχι πάντα με την έννοια της μίσθωσης και οικονομικής πληρωμής), και δ) την εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μελών μιας κοινωνίας (Βαϊτσος, 1980: 14). Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών δημιουργεί αντικειμενικά και ποσοτικά ελεγχόμενα επίπεδα απόδοσης μιας οικονομίας. Αν μείνουν ανεκπλήρωτες οι βασικές αυτές ανάγκες, δεν ικανοποιούνται ούτε οι ελάχιστες πιθανότητες ολοκλήρωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας ούτε οι συλλογικές δυνατότητες μιας κοινωνίας. Όταν ικανοποιηθούν αυτές οι βασικές ανάγκες, τότε προστίθενται νέα κριτήρια αξιολόγησης του επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας.

Οικονομική ανάπτυξη συντελείται όταν επιτυγχάνονται στο μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της καλής κοινωνίας, όπως: η κοινωνική δικαιοσύνη, η οικονομική ευημερία, η μέγιστη πολιτιστική και αισθητική ολοκλήρωση και ένα αισθητικά και οικολογικά υγιές περιβάλλον (Ρέππας, 1991: 23) ή, αλλιώς, εξασφαλίζονται με κάποιο συνδυασμό κοινωνικών, οικονομικών και θεσμικών διαδικασιών τα μέσα για μια καλύτερη ζωή (Todaro, 1987: 35).

Ο όρος οικονομική ανάπτυξη είναι ευρύτερος του όρου οικονομική μεγέθυνση. Με τον όρο οικονομική μεγέθυνση νοείται η αύξηση του προϊόντος η οποία προκαλείται από την αύξηση της ποσότητας των εισροών που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή και της μεγαλύτερης αποδοτικότητάς τους (Kregel, 1972). Αντίθετα, οικονομική ανάπτυξη σημαίνει όχι μόνο αύξηση του προϊόντος αλλά και μεταβολές στη διάρθρωσή του, στην τεχνολογία καθώς και άλλες θεσμικές αλλαγές του πλαισίου που προσδιορίζει τον τρόπο παραγωγής και διανομής του προϊόντος. (Kindleberger & Herrick, 1982: 4). Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η οικονομική ανάπτυξη είναι οικονομική μεγέθυνση με πολλές σημαντικές διαρθρωτικές αλλαγές στην οικονομία και γενικότερα στην κοινωνία (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995: 194).

Αναπτυγμένες θεωρούνται σήμερα οι σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, εφόσον η ανάπτυξη έχει συνδεθεί με την εκβιομηχάνιση. Αδιαμφισβήτητο κοινό χαρακτηριστικό όλων των αναπτυγμένων χωρών είναι η επιδίωξη υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης (Κασιμάτη, 1988, 22 κ.ε.) και γενικότερα αυξημένων επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο, αφού « η εκπαίδευση είναι ένας συνδετικός κρίκος κλειδί στη συνδετική δομή μεταξύ του πολιτισμού και της ανάπτυξης...» (Brunswic, Ochs, Pauvert & Ryan, 1997: 38) και «οι ανθρώπινοι πόροι ... συγκροτούν την τελική βάση του πλούτου των εθνών». (Harbison, 1973: 3).

Αυτό που είναι πάντα επίκαιρο είναι η σχέση αίτιου-αιτιατού, το αν, δηλαδή, το είδος της εκπαίδευσης και της παιδείας μπορεί να επηρεάσει το είδος της ανάπτυξης ή, αντίστροφα, το είδος της ανάπτυξης είναι αυτό που μπορεί να προσδιορίσει και το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται. Στην αμφίδρομη σχέση τους, δηλαδή, η πλευρά της ζήτησης ή η πλευρά της προσφοράς είναι το πιο καθοριστικό στοιχείο; (Βακαλιός, 1991: 99). Η εκπαίδευση ανήκει και συγχρόνως αποτελεί μια από τις κινητήριες δυνάμεις οικονομικής ανάπτυξης και το επίκεντρο της μάθησης σε μια κοινωνία. Είναι, παράλληλα, τόπος διαφύλαξης και δημιουργίας

γνώσεων. Επιπλέον, είναι το πρωταρχικό όργανο για το πέρασμα της συσσωρευμένης εμπειρίας, πολιτιστικής και επιστημονικής, της ανθρωπότητας.

Σε ένα κόσμο όπου οι πνευματικοί πόροι αναμένεται να κυριαρχήσουν έναντι των υλικών ως παράγοντες ανάπτυξης, η σημασία της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά μόνο να αυξάνεται» (Papadopoulos, 1994). Η γρήγορη ποσοτική και ποιοτική επέκταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί το κλειδί της εθνικής ανάπτυξης, ο δε βαθμός της εθνικής ανάπτυξης αποτελεί δείκτη της ποσοτικής και ποιοτικής επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Όσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση παρέχεται, τόσο περισσότερη θα είναι και η ανάπτυξη, και όσο περισσότερη ανάπτυξη υπάρχει σε ένα έθνος, τόσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση θα παρέχεται. Χωρίς παιδεία, ειδικά δε χωρίς τεχνική παιδεία, δεν υπάρχει ανάπτυξη, αλλά και χωρίς ανάπτυξη δεν διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις διαρκούς εκσυγχρονισμού και ανόδου της παιδείας (Βακαλιός, 1991: 154).

Επισημαίνεται, πάντως, ότι πολλοί από τους αρχικούς ισχυρισμούς που προβλήθηκαν χάριν της ποσοτικής επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών (ότι, δηλαδή, η επέκταση αυτή θα επιτάχυνε την οικονομική μεγέθυνση, θα βελτιώνε τα επίπεδα ζωής, ειδικά για τους φτωχούς, θα δημιουργούσε πολλές και ίσες ευκαιρίες απασχόλησης για όλους, θα ενσωμάτωνε στις διάφορες εθνικές και φυλετικές ομάδες νέα πολιτιστικά στοιχεία και θα ενθάρρυνε «σύγχρονες» στάσεις) αποδείχθηκαν πολύ υπερβολικοί και σε πολλές περιπτώσεις απλώς λαθεμένοι (Todaro, 1988: 310).

### **Ανθρώπινο κεφάλαιο**

Στο ερώτημα εάν η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση ή κατανάλωση ή πρόκειται για αδιαχώριστες έννοιες οι απόψεις διίστανται (Τζάνη, 1986: 44-5). Με τον όρο επένδυση εννοείται η απόκτηση μέσων παραγωγής με στόχο το κέρδος. Με μια ευρύτερη αντίληψη, επένδυση είναι η συσσώρευση και απόκτηση κεφαλαίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια διάρκεια μεγαλύτερη του έτους στην παραγωγή άλλων αγαθών και υπηρεσιών με στόχο την απόκτηση εισοδήματος. Σε αντίθεση με την επένδυση, που συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία, κατανάλωση σημαίνει χρήση των προϊόντων και υπηρεσιών της παραγωγής. Έτσι, με τον όρο κατανάλωση εννοείται η χρήση ή καταστροφή μιας ποσότητας ενός αγαθού (ή μιας υπηρεσίας), η οποία αποβλέπει στην άμεση ικανοποίηση των αναγκών των οικονομικών παραγόντων χωρίς να συμβάλλουν στην αύξηση παραγωγής (Παπακωνσταντίνου, 1992, 36). Σύμφωνα με τον Πεσμαζόγλου, «το ευρύτερο παιδευτικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αντιμετωπίζεται ως καταναλώσιμο στοιχείο, συγκρίσιμο με την κατανάλωση της βενζίνης και του φαγητού, είναι αδύνατο να διαχωριστεί από το επενδυτικό στοιχείο που συνδέεται με τη μελλοντική απόδοση και μάλιστα εισοδηματική» (Φράγκος, 1994: 130).

Επισημαίνονται οι θεωρήσεις των Clark (1956: 495-506) και Miller (1960, 962-86), που αναλύουν την εκπαίδευση ως επένδυση, του Mincer (1958: 281-302), που

θεωρεί την εκπαίδευση, κυρίως τη σχολική, ως επένδυση, του Blaug (1972), για τον οποίο η δαπάνη για την προσχολική, τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση είναι καταναλωτική, ενώ αντίθετα η δαπάνη για την απόκτηση ειδικότητας μέσα στο χώρο εργασίας είναι επενδυτική, καθώς και του Becker (1964), που προσπάθησε να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος και των εισοδημάτων κατά επίπεδο εκπαίδευσης.

Αν η εκπαίδευση θεωρηθεί επενδυτικό αγαθό, αυτή η αντίληψη την περιορίζει σε μια διαδικασία «εξάσκησης» για συγκεκριμένες ανάγκες των παραγωγικών μας δραστηριοτήτων και δεν της αναγνωρίζονται ο εξανθρωπιστικός ρόλος της ούτε η συμβολή της στην ψυχο-διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Από την άλλη μεριά, αν γίνει αποδεκτή η «αρχή» ότι «ο άνθρωπος μπορεί να είναι ελεύθερος στο μέτρο που δεν υποβιβάζεται από την άγνοιά του», τότε η εκπαίδευση ταυτίζεται με την παιδεία, αναγνωρίζεται ως αγαθό και ως τέτοιο είναι έρεα και έξω από τη λογική που διέπει την κάθε επενδυτική πράξη (Τζάνη, 1983: 43).

Όταν τα οφέλη είναι μελλοντικά, τότε η εκπαίδευση έχει την ιδιότητα της επένδυσης. «Είναι ένας από τους βασικούς τομείς επένδυσης σε ένα μακροπρόθεσμο και θεμελιωμένο προγραμματισμό οικονομικής ανάπτυξης» (Τρικολής, 1987: 60). Ως επένδυση, μπορεί να επηρεάσει είτε τη μελλοντική κατανάλωση είτε τα μελλοντικά κέρδη. Το καταναλωτικό συστατικό της εκπαίδευσης αντλείται από την αξία της, που μπορεί να είναι ηθική ή να συνίσταται σε εκλέπτυνση της αισθητικής και του γούστου ή σε κάποια άλλη πηγή ικανοποίησης. Στην έκταση που η εκπαίδευση αποτελεί καταναλωτικό αγαθό, εμπεριέχει κατά κύριο λόγο ως συστατικό τη διάρκεια, που είναι μεγαλύτερη και από τα πιο διαρκή καταναλωτικά αγαθά. Ως διαρκές καταναλωτικό συστατικό, είναι πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων και προάγει το μελλοντικό πραγματικό εισόδημα, πλην όμως οι ικανοποιήσεις αυτές δεν υπολογίζονται στο μετρούμενο εθνικό εισόδημα (Schultz, 1972: 46-7).

Γνωστοί οικονομολόγοι (Page A., Schultz T. κ.ά.) δέχονται ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούν μια έμμεσα παραγωγική επένδυση κυρίως για τις αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ στις αναπτυγμένες χώρες η δαπάνη στην εκπαίδευση θεωρείται καταναλωτική και αυξάνει παράλληλα με το επίπεδο ζωής. Θεωρείται δε καταναλωτική από την οπτική ότι, όσο ανεβαίνει το επίπεδο ζωής των οικογενειών, τόσο περισσότερο δημιουργούνται και ωριμάζουν στον οικογενειακό χώρο οι υλικές και ψυχολογικές συνθήκες που ευνοούν την επέκταση της σχολικής φοίτησης των παιδιών. Σχετικά με το μέρος της δαπάνης για την εκπαίδευση που θεωρείται κατανάλωση και το μέρος που θεωρείται επένδυση, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η δαπάνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικής κατεύθυνσης και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση που απευθύνεται στην παροχή ανθρωπιστικής παιδείας (π.χ. η αισθητική αγωγή, η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία κ.λπ.) είναι καταναλωτική, ενώ η δαπάνη για την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση επενδυτική, επειδή έχει άμεση ανταπόδοση και για τα άτομα και για την κοινωνία.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου γεννήθηκε από την τάση –αλλά με τη σειρά της και με τη μεγάλη της διάδοση ενίσχυσε τελικά και η ίδια αυτή την τάση– των κρατών να αυξήσουν την οικονομική ανάπτυξη. Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν είναι ούτε πρωτότυπη ούτε καινούρια. Σύμφωνα με τους Karabel & Halsey (1977: 12), «η ιδέα σύμφωνα με την οποία η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αυξάνει την ατομική παραγωγικότητα και δημιουργεί το τεχνικό υπόβαθρο του είδους εκείνου της εργατικής δύναμης που είναι αναγκαία για την οικονομική ανάπτυξη είναι παλιά, τη βρίσκουμε στους οικονομολόγους του πρώιμου 19ου αιώνα, αν όχι και στον A. Smith».

Επιχειρώντας μια σχετική αναδρομή στην εξέλιξη της οικονομικής σκέψης πάνω στη θεώρηση του ανθρώπινου συντελεστή στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και της λειτουργίας της εκπαίδευσης ως παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης, βλέπουμε τα εξής: Πρώτος ο «οικονομολόγος-φιλόσοφος» A. Smith θεώρησε ότι τα άτομα αποτελούν τον πλούτο των εθνών και ότι οι αποκτώμενες ικανότητες των κατοίκων είναι μέρος του κεφαλαίου μιας χώρας. Μετά από αυτόν οι μεγάλοι οικονομολόγοι (W. Petty, Ricardo, Marx, μέχρι και τον Marshall) επέμειναν στη σημασία του «ταλέντου» και των ανθρώπινων ικανοτήτων στη διαδικασία της παραγωγής, αλλά δεν ανέλυσαν περισσότερο τους παράγοντες που προσδιορίζουν την ποιότητα του ανθρώπου ως μονάδας παραγωγής. Ο A. Marshall ασχολήθηκε εμπειριστικώς με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγή και την ανάπτυξη, και σε πολλά σημεία προανήγγειλε τη σύγχρονη οικονομική σκέψη. Μεταπολεμικά, ο W.A. Lewis ασχολήθηκε με το ρόλο της γνώσης στην οικονομική ανάπτυξη και διέκρινε την εκπαίδευση, συνδέοντάς τη με οικονομικούς όρους, σε κατανάλωση και επένδυση. Οι νεότεροι οικονομολόγοι (όπως ο M. Fridman και ο Ch. Kindelberger), βασιζόμενοι στη φύση των αγαθών και στη διάκρισή τους σε καταναλωτικά και παραγωγικά, υποστήριξαν, με διάφορες αποχρώσεις ο καθένας, ότι η γενική εκπαίδευση είναι καταναλωτικό αγαθό και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, περιλαμβανομένης και αυτής που γίνεται στους χώρους εργασίας, είναι παραγωγικό αγαθό.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η συμβολή του G.S. Becker, που έγινε ευρύτερα γνωστή και αποτέλεσε τον κορμό για τη μικροοικονομική προσέγγιση. Ο G.S. Becker προσπάθησε να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος και των εισοδημάτων κατά επίπεδο εκπαίδευσης, όπως και την παρατηρούμενη αρνητική σχέση μεταξύ εισοδήματος και γεννητικότητας (Becker, 1960: 209-40· 1964· 1965: 493-517· Becker & Lewis, 1973: 279-88· Schultz, Th. (ed.), 1974: 81-116).

Ο Th. Schultz, ο βασικότερος εκπρόσωπος της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, θεώρησε ότι οι αποκτώμενες ικανότητες του ανθρώπου αποτελούν μορφή κεφαλαίου. Κατά τον T.W. Schultz (1972: 13), το πιο ουσιώδες χαρακτηριστικό του οικονομικού μας συστήματος είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1961: 1-17· 1971, κεφ. 12). Χωρίς αυτό θα υπήρχε μόνο σκληρή χειρωνακτική εργασία και φτώχεια. Το ανθρώπινο κεφάλαιο, όμως, έχει τρεις διακεκριμένες ιδιότητες: α) είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο, δηλαδή

είναι στοιχείο ανθρώπινο, β) είναι κεφάλαιο, γιατί αποτελεί πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων ή μελλοντικών κερδών ή και αμφοτέρων, όπως και οι λοιπές μορφές κεφαλαίου, και γ) δεν είναι δυνατό να διαχωριστεί από το άτομο το οποίο το κατέχει.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως υποστηρίζει και ο Δεδουσόπουλος (1995: 143-144, 154, 165-185), υποκρύπτει μια ουσιαστική υπόθεση, ότι, όπως η εργασία έτσι και η εκπαίδευση δεν αποτελεί ανταξία, και ο εκπαιδευόμενος δεν αποκομίζει καμία άλλη χρησιμότητα από τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από εκείνη που προσδιορίζεται από τα υψηλότερα επίπεδα εισοδήματος και κατανάλωσης που θα του αποφέρει στο μέλλον η εκπαίδευση. Βασικό μειονέκτημα του υποδείγματος του ανθρώπινου κεφαλαίου, που είναι και μειονέκτημα όλης της νεοκλασικής θεωρίας, είναι η μονοδιάστατη αντίληψη της εκπαίδευσης, όπως και της εργασίας, ως «αρνητικών» αγαθών, τα οποία, όμως, διαθέτουν την ικανότητα να δημιουργούν εισόδημα.

Επένδυση σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» ο T.W. Schultz (1972) αποκαλεί τις λεγόμενες μη παραγωγικές επενδύσεις, δηλαδή τις επενδύσεις για την εκπαίδευση, για τη δημόσια υγεία και για την εσωτερική μετανάστευση. Οι δαπάνες που γίνονται για τη βελτίωσή τους θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ως επενδυτικές, διότι αναμένεται ότι θα αποφέρουν αποδόσεις με την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και γενικότερα της οικονομίας. Οι επενδύσεις αυτές έχουν μεγάλη σημασία, γιατί αυξάνουν τη σημαντικότερη από όλες τις μορφές πλούτου, «την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου» (Αγγελόπουλος, 1989: 207) και «το πιο αξιοποιήσιμο δυναμικό σε μια χώρα είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, οι ικανότητές του και οι ιδέες του» (Μπαλάσκας, 1989: 113).

Οι βασικές υποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι οι εξής: I) Τα άτομα προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν την ικανοποίησή τους κατανέμοντας την κατανάλωση και τα εισοδήματα που χρηματοδοτούν την κατανάλωση αυτή, στη διάρκεια της ζωής τους. II) Τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης συνδέονται με διακριτές ροές εισοδημάτων στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. III) Η απόκτηση εκπαίδευσης συνεπάγεται ένα άμεσο (χρηματικό και ψυχικό) και ένα έμμεσο (χρηματικό, με όρους διαφυγόντων εισοδημάτων) κόστος, το ύψος του οποίου τα άτομα είναι σε θέση να εκτιμήσουν με ακρίβεια και βεβαιότητα πριν ενταχθούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. IV) Δεν υπάρχουν περιορισμοί εισόδου σε κάποιο επίπεδο εκπαίδευσης. V) Δεν υπάρχουν οικονομικοί περιορισμοί στη χρηματοδότηση των σπουδών.

Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή η περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση, δεν αποδίδει μόνο στο άτομο (μικροοικονομική θεώρηση), που βελτιώνει τη θέση του ατομικά και κοινωνικά, αλλά και στο σύνολο της χώρας (μακροοικονομική θεώρηση), όπου αθροιζόμενα τα καλύτερα εκπαιδευμένα άτομα συμβάλλουν στην ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη και στην αύξηση του ρυθμού οικονομικής ανόδου της (Ψαχαρόπουλος, 1999). Έτσι, οι χώρες με ικανό εργατικό δυναμικό μπορούν να ξεπεράσουν τη στενότητα των φυσικών πόρων τους,

αναπτύσσοντας κλάδους που στηρίζονται κυρίως στην υψηλή ποιότητα του ανθρώπινου παράγοντα (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995: 208-10), ενώ χωρίς τη μεσολάβηση του ανθρώπινου παράγοντα δεν θα ήταν δυνατή η αξιοποίηση των φυσικών πόρων.

Η απήχηση της θεωρίας αυτής τόσο στις ΗΠΑ, όπου στοιχειοθετήθηκε τη μεταπολεμική περίοδο (Wolfe, 1954· Clark, 1962· Halsey, Floyd & Anderson, 1961: 33· Blaug, 1974: 627-9 κ.ά.), όσο και σε άλλες χώρες, στα διάφορα κοινωνικά στρώματα, αλλά και στους εκπρόσωπους των θεσμών (πολιτικών και πανεπιστημιακών) και στις κυβερνήσεις ήταν μεγάλη. Η αύξηση του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος σε διάφορες χώρες δεν μπορούσε να ερμηνευτεί από την αύξηση των ποσοτήτων των τριών συντελεστών της παραγωγής, δηλαδή της γης, του υλικού κεφαλαίου και του αριθμού των εργαζομένων, άρα υπεύθυνοι θεωρήθηκαν παράγοντες όπως: η βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού και η μεταβολή της κατανομής του κατά ηλικιακή ομάδα, φύλο και εμπειρία, η βελτίωση των μεθόδων παραγωγής και ο εκσυγχρονισμός της οργάνωσής της, οι οικονομίες κλίμακας παραγωγής και η μεταβολή της απασχόλησης ενδοεπιχειρησιακά, ενδοκλαδικά και διακλαδικά. Στις Η.Π.Α. η αύξηση του εθνικού εισοδήματος, που ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση των κλασικών συντελεστών παραγωγής (γη, υλικό κεφάλαιο, εργασία), μπορούσε να ερμηνευτεί μόνο με βάση τη θεωρία αυτή (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Οι οικονομικοί στόχοι της εκπαίδευσης δυνάμωσαν πολύ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Σε μια απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών, το 1960, αναγνωρίστηκε η αρωγή προς την εκπαίδευση ως ένας σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη. Επίσης, παρασχέθηκε ευρεία υποστήριξη από τους κυριότερους διεθνείς οργανισμούς, και ειδικότερα από την UNESCO, για την εφαρμογή των μεθόδων οικονομικού προγραμματισμού και τεχνικών στην εκπαίδευση. Η UNESCO στη 18η Γενική Συνεδρίασή της όρισε την ανάπτυξη ως διαδικασία που, για να υπάρχει, αφορά υποχρεωτικά τρία επίπεδα: το οικονομικό, το κοινωνικό και το μορφωτικό (Brunswick, Ochs, Pauvert & Ryan, 1997: 20).

Ως συνέπεια της απήχησης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί η εκπαιδευτική έκρηξη. Η εκπαιδευτική αυτή έκρηξη δεν αποτελεί μηχανιστική αντίδραση στις «ανάγκες» της οικονομίας. Σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδεται η επίδραση της οικονομίας μέσω των άλλων θεσμών (Roberts, 1971: 3-14). Η καθιέρωση της καθολικής μόρφωσης του λαού ακολουθήθηκε από επιμήκυνση της σχολικής ζωής, διεύρυνση και εμβάθυνση του εκπαιδευτικού προγράμματος και βαθμιαία είσοδο όλο και μεγαλύτερων τμημάτων της κοινωνίας στην ανώτατη παιδεία (Banks, 1987: 33).

Θεωρήθηκε σημαντική η συνεισφορά της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη αλλά και στην κατανομή του εισοδήματος (Παπαγεωργίου & Χατζηδήμα, 2003: κεφ. 1.5). Το επίπεδο εκπαίδευσης συνδέθηκε με το εισόδημα. Όσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση έχει κάποιος, τόσο περισσότερο αμείβεται, παρόλο που μπορεί να μην είναι τόσο παραγωγικός, γεγονός που ση-

μαίνει ότι η παραγωγική ικανότητα δεν συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη (Bowles, Gintis & Osborne, 2001, 39-4: 1137-1176).

Σε σχετική έρευνα του ΥΠΕΠΘ στη χώρα μας, που άρχισε το 1976 και ολοκληρώθηκε το 1985, υποστηρίχτηκε ότι, για να επιτευχθεί ο σκοπός της οικονομικής ανάπτυξης, θα έπρεπε να βελτιωθεί η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και να αποκτήσει πλήρη ισοτιμία με τη γενική, και να γίνει περισσότερο ορθολογική η κατανομή των εισακτέων στις ανώτατες σχολές, ο αριθμός των οποίων θα έπρεπε να αυξηθεί (ειδικά στις σχολές χαμηλού κόστους), για να ικανοποιηθεί η υπερβολική ατομική και κοινωνική ζήτηση για σπουδές (Ψαχαρόπουλος & Καζαμιάς, 1985). Το ίδιο κατέδειξε και πρόσφατη μελέτη για τις χώρες της Αφρικής, όπου τα ποσοστά φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι περίπου 5%, τα χαμηλότερα στον κόσμο. Οι αφρικανικές κυβερνήσεις τώρα πια, για να ενισχύσουν την οικονομική τους ανάπτυξη και να κερδίσουν το χαμένο έδαφος έναντι των τεχνολογικά προηγμένων κοινωνιών, ενθαρρύνουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσδοκώντας καλύτερες προοπτικές απασχόλησης, υψηλότερους μισθούς και θετική επίδραση στην οικονομική τους ανάπτυξη (Bloom, Canning & Chan, 2005).

### **Διά βίου μάθηση και οικονομική ανάπτυξη**

Σήμερα, οι ραγδαίες εξελίξεις στην επιστήμη και στην τεχνολογία έχουν θέσει ως βασικό στρατηγικό στόχο, ώστε μια οικονομία να είναι ανταγωνιστική, δυναμική και ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη, την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της διά βίου μάθησης. Η ανάγκη της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι πλέον πραγματικότητα. Στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση και η επιμόρφωση τοποθετούνται μεταξύ των υψηλότερων στρατηγικών προτεραιοτήτων. Η δημιουργία ενός υψηλού επιπέδου γνώσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των ατόμων σε όλες τις πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας, όπως επαγγελματική ένταξη, ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, ενεργοποίηση και προσωπική ανάπτυξη και, κατ' επέκταση, για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Η εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διεργασία, έναν αέναο κύκλο δράσης και απόκτησης νέων εμπειριών, επεξεργασίας και διασύνδεσής τους με υπάρχουσες γνώσεις, από την οποία αντλούνται συμπεράσματα που υπαγορεύουν με τη σειρά τους νέες δράσεις. Ζούμε και εξελισσόμαστε σε μια παγκόσμια οικονομία. Χιλιάδες εργαζόμενοι, πτυχιούχοι, άνεργοι και μη, στελέχη και ακαδημαϊκοί αντιμετωπίζουν σήμερα την πρόκληση της συνεχιζόμενης διά βίου εκπαίδευσης. Στην εποχή της γνώσης, στην οικονομία της γνώσης, η γνώση παραμένει δύναμη περισσότερο από ποτέ. Η αναβάθμιση της γνώσης, η αλλαγή κατεύθυνσης και ο επανασχεδιασμός της καριέρας είναι μεταβλητές που συναντάμε και θα συναντάμε ολοένα και συχνότερα στο άμεσο μέλλον.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση και τη Μόρφωση το 2006 όρισε τη διά βίου εκπαίδευση ως «όλη τη μάθηση στη ζωή ενός ανθρώπου που εξυπη-

ρετεί τη βελτίωση της γνώσης, των προσόντων και δεξιοτήτων και πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής ή σχετιζόμενης με την εργασία προοπτικής». Με αυτό τον ορισμό η διά βίου μάθηση εκτείνεται σε ολόκληρη τη ζωή, από την προσχολική ηλικία μέχρι τη συνταξιοδότηση. Με άλλη διατύπωση, περιλαμβάνει τη σχολική, την εξωσχολική και την άτυπη μάθηση, δηλαδή τόσο τη θεωρητική γνώση όσο και τις πρακτικές δεξιότητες, και περικλείει την απόκτηση, τη βελτίωση και την επέκταση οποιουδήποτε τύπου δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, ως εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να οριστεί κάθε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων μετά την ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αποτελεί μία διαρκή διαδικασία, που έχει σκοπό να διασφαλίσει ότι οι γνώσεις και δεξιότητες του ατόμου προσαρμόζονται συνεχώς και ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες απαιτήσεις της θέσης εργασίας του και των αναγκών της αγοράς εργασίας. Η κριτική σκέψη και οι μαθησιακές δεξιότητες απαιτούνται περισσότερο από ποτέ. Συνεπώς, η συνεχιζόμενη κατάρτιση αποβλέπει στη συντήρηση, την ανανέωση, την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η UNESCO (1976) στον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» περιέλαβε κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε για διεργασία, που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια, καθώς και τη μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν ή αναπροσανατολίζουν τα τεχνικά και επαγγελματικά προσόντα τους και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους, με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Rogers, 1999: 56).

Η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των ενηλίκων αντιπροσωπεύει σημαντικό πλεονέκτημα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Μια καλύτερη εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στην επαγγελματική σταδιοδρομία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006) και την κοινωνική ένταξη των λιγότερο ευνοημένων κατηγοριών στην αγορά της εργασίας, όπως είναι οι μετανάστες και οι ηλικιωμένοι, των οποίων όλο και αυξάνεται ο αριθμός στην Ευρώπη. Από την άλλη πλευρά, η ανύψωση του γενικού επιπέδου των δεξιοτήτων των πολιτών συμβάλλει στη βελτίωση των οικονομικών δεικτών, όπως η παραγωγικότητα και το ποσοστό ανεργίας, καθώς και των κοινωνικών δεικτών, όπως η συμμετοχή των πολιτών στα δρώμενα, η εγκληματικότητα και το κόστος των φροντίδων για την υγεία.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αύξηση του συνολικού επιπέδου δεξιοτήτων του ενήλικου πληθυσμού με την παροχή περισσότερων και καλύτερων ευκαιριών εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής είναι σημαντική για λόγους τόσο αποδοτικότητας όσο και ισότητας δεδομένων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, εκτός του ότι συμβάλλει στην προσωπική ευημερία, βοηθά να γίνουν οι

ενήλικες όχι μόνο αποδοτικότεροι εργαζόμενοι και καλύτερα ενημερωμένοι, αλλά και να παραμένουν παραγωγικοί και πιο ενεργοί πολίτες.

Σήμερα, στις εργασίες ανώτερου επιπέδου και ειδικεύσεως, που προϋποθέτουν εκπαίδευση και εμπειρία, η αποδοτικότητα μόλις αρχίζει στη νεαρή, για πολλούς, και στην ηλικία ακμής (30 ετών και άνω), και συνεχίζει να αυξάνεται ακόμη και μέχρι το τέλος της μέσης ηλικίας (50-60 ετών). Στα περισσότερα επαγγέλματα η αποδοτικότητα αυξάνει κατά κανόνα μέχρι την ηλικία των 50 ετών και πλέον, και παραμένει σε υψηλά επίπεδα για πολλά ακόμη χρόνια. Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες η ικανότητα για δημιουργία δεν περιορίζεται αναγκαστικά ούτε μετά τα 65 χρόνια, ενώ στην πολιτική αφθονούν τα παραδείγματα οξυδέρκειας, ενόρασης και διοικητικής ικανότητας και σε ηλικίες ανώτερες των 65 ετών (από τον Τσώρτσιλ και τον Αντενάουερ μέχρι τον Ν. Μαντέλα) (Φακιολάς, στο Κοτζαμάνης κ.ά. (επιμ.), 1996: 188-9). Σχετική έρευνα σε επτά χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταρρίπτει το μύθο ότι οι υπερήλικοι του χθες δεν είναι παραγωγικοί και δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους κατάρτιση (Πετρινωτή, 1989: 104· Anderson, 2000: 2/3 -11 κ.ά.).

Το μοντέλο της προόδου μεταβάλλεται και η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως «το εγχείρημα του μέλλοντος». Θεωρείται ότι χωρίς την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό των μέσων παραγωγής καμιά χώρα δεν μπορεί να μπει στο δρόμο της οικονομικής ανάπτυξης, και ότι σε ένα τέτοιο αγώνα η εκπαίδευση παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, επειδή παρέχει τη γνώση και την ειδικεύση, καλλιεργεί τις δεξιότητες και συμβάλλει στην αξιοποίηση των εισαγόμενων μέσων παραγωγής και στην εξέλιξή τους. Η επίδραση αυτή της εκπαίδευσης οδηγεί στην οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη. Εν κατακλείδι, θεωρείται ότι «η εκπαίδευση ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη, η οποία παρέχει τα μέσα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης». (Charlot, 1992: 295).

Θα πρέπει να προσεχθεί, όμως, ιδιαίτερα ένα σημείο, η μηχανική, δηλαδή, σύνδεση ανάμεσα στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και στην οικονομική ανάπτυξη. Δεν μπορεί να τεθεί ως απόλυτη αλήθεια η εξίσωση: εκπαίδευση = επένδυση = αύξηση της παραγωγικότητας. Όλα εξαρτώνται από την οργάνωση της εργασίας και, πέραν αυτής, από την ίδια την κοινωνία. Ένας σημαντικά περιοριστικός παράγοντας στην εξάπλωση της εκπαίδευσης είναι αυτή η ίδια η δυνατότητα της οικονομίας να επενδύσει σε αυτή, επειδή μόνο μια προωθημένη οικονομία μπορεί να προσφέρει ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα (Charlot, 1992: 300).

Μια πραγματική οικονομική ανάπτυξη χρειάζεται εγγράμματους εργάτες, εκπαιδευμένους τεχνικούς και καταρτισμένους επιστήμονες, για να προσφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματά της. Όμως, η ανταπόκριση σε αυτή την ανάγκη μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος απέχει πολύ από το να είναι αυτόματη. Παλιότερα είχαν εκφραστεί, μάλιστα, και γενικότερες αμφιβολίες. Σύμφωνα με τον Coombs (1968), η υπόθεση που κάνουμε είναι πως το εκπαιδευτικό σύστημα θα παράγει το είδος και την ποσότητα των ανθρώπινων πόρων που απαιτούνται για την ανάπτυξη της οικονομίας, και πως η οικονομία, με τη σειρά της, θα κάνει ό-

ντως ορθή χρήση αυτών των πόρων. Αλλά αν υποθέσουμε πως γίνεται το αντίθετο; Αν υποθέσουμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει το εσφαλμένο «μείγμα» ανθρώπινου δυναμικού; Ή αν υποθέσουμε πως παράγει το σωστό μείγμα, αλλά η οικονομία δεν το χρησιμοποιεί σωστά; Τι γίνεται τότε; Μήπως η παραγωγικότητα της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα της επένδυσης που γίνεται σε αυτή επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, π.χ. ιδεολογικούς, οι οποίοι μπορεί να έχουν επίδραση στο εύρος της εξάπλωσης της εκπαίδευσης και, άρα, στο βαθμό οικονομικής ανάπτυξης; (Τζάνη, 1983: 39-42)

### **Η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας**

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως ιδέα συναντάται για πρώτη φορά στην αρχαιότητα. Είναι γνωστό σε όλους το ρητό «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Από τότε μέχρι σήμερα έχει διανύσει μια πολύχρονη περίοδο σημαντικών μετεξελίξεων και αλλαγών. Στην εξελικτική της πορεία, οι οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί και πολιτικοί παράγοντες έπαιξαν πρωταρχικό ρόλο διαμορφώνοντας την εκάστοτε ιστορική συγκυρία και, κατ' επέκταση, την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική.

Η Ελλάδα παρακολούθησε τις αλλαγές αυτές άλλοτε συμβαδίζοντας με τις διεθνείς εξελίξεις και άλλοτε παρουσιάζοντας σημαντική χρονική υστέρηση. Από το 1950 έως σήμερα σημειώθηκαν στη χώρα μας πολλές αλλαγές και παρατηρήθηκαν μεγάλες διαρθρωτικές προσαρμογές στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 1985· 1987· 1999· 2004· 2005α· 2005β· Vergidis, 1988· Κόκκος, 2004α· 2004β· Papaioannou & Palios, 1994· Jarvis (επιμ. Κόκκος Α.), 2004).

**Περίοδος από το 1950 έως το 1981:** Κύριοι φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που εκπονήθηκαν την περίοδο αυτή ήταν η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ), σε κεντρικό επίπεδο, και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ), στην περιφέρεια, τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) και από 1965 η Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΚΕΛΕ) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ), που αποτέλεσαν μετεξέλιξη της Κεντρικής Επιτροπής Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού και των Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού αντίστοιχα (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Η θεματολογία και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων της περιόδου αυτής αποδεικνύουν ότι ο προσανατολισμός είχε περισσότερο κοινωνικό παρά οικονομικό χαρακτήρα. Ο προσανατολισμός αυτός χαρακτηριζε, βέβαια, και τα αντίστοιχα προγράμματα σε διεθνές επίπεδο (Κόκκος, 2008).

**Περίοδος από το 1981 έως το 1993:** Το σημαντικότερο γεγονός της περιόδου αυτής είναι, χωρίς αμφιβολία, η ένταξη της χώρας μας στην τότε ΕΟΚ και η προσαρμογή της στα νέα δεδομένα που δημιούργησε η ένταξη. Ο στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένει με κοινωνικό προσανατολισμό, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται εντυπωσιακά η χρηματοδότηση, μέσω κυρίως του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (ΕΚΤ). Εκείνη την περίοδο η κυβέρνηση είχε ως προτεραιότητα την εδραίωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης και απευθυ-

νόταν κυρίως στα λαϊκά κοινωνικά στρώματα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, δίνοντας βαρύτητα στην προσωπική ανάπτυξη, στην ενεργητική συμμετοχή στα κοινά και στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Κόκκος, 2008). Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) για πρώτη φορά πραγματοποίησε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως οι παλιννοστούντες, οι τσιγγάνοι οι φυλακισμένοι κ.ά. Είναι αξιοσημείωτο δε ότι η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης αποτελεί έναν από τους ελάχιστους φορείς στην Ελλάδα στελέχη του οποίου επεξεργάστηκαν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με σκοπό την πρακτική εφαρμογή των αρχών αυτών στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κόκκος, 2002). Πέραν, όμως, από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, εμφανίζονται και άλλοι φορείς που εκπονούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων παράλληλα με τους ήδη υπάρχοντες. Ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων (ΕΟΜΜΕΧ), το Υπουργείο Εσωτερικών, η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ), η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ) και η Πανελλήνια Συνομοσπονδία Ενώσεων Γεωργικών Συνεταιρισμών (ΠΑΣΕΓΕΣ) είναι ορισμένοι από αυτούς. Παράλληλα, βέβαια, με τη δραστηριότητα των δημόσιων φορέων που εκπονούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων κάνουν την εμφάνισή τους και οι πρώτοι ιδιωτικοί φορείς.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων της περιόδου αυτής απευθύνονταν στη συντριπτική τους πλειονότητα σε εργαζομένους τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, και λάμβαναν χώρα κυρίως στα αστικά κέντρα, αν και υπήρχαν κάποιοι δημόσιοι φορείς (όπως το Υπουργείο Γεωργίας) που εκπονούσαν προγράμματα και σε αγροτικές περιοχές. Τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αφορούσαν θεσμικά και νομικά ζητήματα, μολονότι νέες έννοιες, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το marketing, οι διεθνείς σχέσεις, το management κ.ά., άρχισαν να εισάγονται στο περιεχόμενο αρκετών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αυτής της περιόδου. Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι εκπονούνταν και διάφορα άλλα προγράμματα, που είχαν ως στόχο τους την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου από τους συμμετέχοντες.

Το πλήθος αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων έλαβε εκρηκτικές διαστάσεις στην Ελλάδα το 1989, όταν η Κοινότητα, μέσω του Α' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1989-1993), χρηματοδότησε πλουσιοπάροχα την εκπαίδευση ενηλίκων, μεταβάλλοντας όμως τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων από την κοινωνική στόχευση προς την επαγγελματική κατάρτιση (Κόκκος, 2002).

Οι εξελίξεις αυτές ήταν αναμενόμενες και εναρμονισμένες με τις ευρύτερες εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο. Τα πρώτα αποτελέσματα της διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας, η διόγκωση της ανεργίας και η εμφάνισή της πλέον ως κοινωνικού φαινομένου, οι αλλαγές στην παραδοσιακή δομή της οικογένειας, η ραγδαία είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας και, φυσικά, η τεχνολογική πρόοδος και η ανάπτυξη της πληροφορικής άρχισαν να δημιουργούν νέα δεδομένα και, επομένως, νέες απαιτήσεις από το σύστημα εκπαίδευσης, μέρος του οποίου αποτελεί και η εκπαίδευση ενηλίκων. Επομένως, η αλλαγή πλεύσης στην

εκπαίδευση ενηλίκων έμοιαζε να είναι μονόδρομος. Υπήρξε πλουσιοπάροχη χρηματοδότηση της Κοινότητας προς την Ελλάδα, αλλά δεν έτυχε της ανάλογης αξιοποίησης, διότι η χώρα μας δεν διέθετε την κατάλληλη υποδομή, αλλά ούτε και το αναγκαίο σχέδιο, για να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τη χρηματοδότηση της Κοινότητας, με φυσικό επακόλουθο η πίεση για την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων να οδηγήσει στην ευκαιριακή λειτουργία δεκάδων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν πληρούσαν τις στοιχειώδεις αρχές λειτουργίας. Επιπλέον, οι φορείς που δραστηριοποιούνταν στο χώρο, στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις, συχνά επικαλύπτονταν και εκπονούσαν προγράμματα χωρίς καμία μελέτη σκοπιμότητας και, φυσικά, με παντελή έλλειψη αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Αν σε όλα αυτά συνυπολογίσουμε και το γεγονός της έλλειψης εξειδικευμένων εκπαιδευτών ενηλίκων και, επομένως, της χαμηλής ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων, είναι λογικό να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στο τέλος της περιόδου αυτής είχε δημιουργηθεί ένα χαώδες τοπίο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η χαώδης αυτή κατάσταση δημιούργησε νέες προϋποθέσεις και οδήγησε στην υποχρέωση για αυστηρότερη εφαρμογή των κοινοτικών προδιαγραφών και αναθέμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

**Περίοδος 1994 έως σήμερα:** Το σημαντικότερο γεγονός της περιόδου αυτής είναι αδιαμφισβήτητα η αναθέμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφενός ως αποτέλεσμα των δυσλειτουργιών που παρατηρήθηκαν έντονα την προηγούμενη χρονική περίοδο αφετέρου δε λόγω των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών που συντελούνταν σε διεθνές επίπεδο. Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί το κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου και δημιούργησε νέα δεδομένα για κάθε χώρα σε διεθνές επίπεδο. Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από τις εξελίξεις. Τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της πληροφορίας και του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού οδήγησαν σε μια αναθεώρηση της αντίληψης για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Από τον κοινωνικό προσανατολισμό περάσαμε πλέον σε μια οικονομική λογική κόστους-οφέλους (Βεργίδης, 2005β). Η επαγγελματική κατάρτιση κυριαρχούσε, τουλάχιστον μέχρι το 2003, πλήρως στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2008) και ο στρατηγικός προσανατολισμός τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της Ελλάδας ήταν η σύνδεση της γνώσης με την προοπτική απασχόλησης. Προς την κατεύθυνση αυτή θεσμοθετήθηκαν και άρχισαν να λειτουργούν μια σειρά νέων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων. Ήδη από το 1992 είχαν θεσμοθετηθεί τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), ως μια προσπάθεια για την καθιέρωση ενός Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΣΕΚ). Το 1994, που συμπίπτει και με την έναρξη του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β' ΚΠΣ, 1994-1999), ιδρύονται τα δημόσια και ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) ως δομές που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σε ενήλικες.

Το 1994 ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), το οποίο ε-

πανιδρύεται το 1997 με σκοπό την πιστοποίηση των ΚΕΚ, των εκπαιδευτών ενηλίκων και των προγραμμάτων κατάρτισης, και την παρακολούθηση και αξιολόγηση των ΚΕΚ. Το 2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και μέσω της ίδρυσης του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) αναλαμβάνει τον έλεγχο της λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) . Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για ανοικτά προγράμματα σπουδών, για παραγωγή γνώσης και όχι για μετάδοση γνώσης, για άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και για ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών.

Τη χρονιά 1999-2000 άρχισε, επίσης, η πλήρης λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π), ανοίγοντας νέους δρόμους στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων. Το 2003 θεωρείται μια ιδιαίτερα σημαντική χρονιά αυτής της περιόδου, καθώς αρχίζει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ε.Α.Π., όπως επίσης και το πρώτο εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης, διάρκειας 300 ωρών. Την περίοδο αυτή, που η κοινοτική χρηματοδότηση συνεχίζεται με αμείωτους ρυθμούς μέσω των Β' και Γ' ΚΠΣ, και στις μέρες μας του ΕΣΠΑ, παρατηρούνται σημαντικές εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Νέοι φορείς θεσμοθετούνται και λειτουργούν με αυστηρότερες προδιαγραφές και διαδικασίες αξιολόγησης. Παράλληλα με την αναγκαιότητα επαγγελματικής κατάρτισης του πληθυσμού στόχου, αναγνωρίζεται και η ανάγκη για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες γίνονται στόχος πολλών προγραμμάτων κατάρτισης προκειμένου να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Οι άνεργοι και οι εργαζόμενοι στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα αποτελούν τις δύο πολυπληθέστερες ομάδες-στόχο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και εξειδίκευσης. Η επαγγελματική κατάρτιση εξακολουθεί να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των συνολικών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, όμως η αναλογία σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων μετατρέπεται σταδιακά προς όφελος της δεύτερης: από 1 : 0,2 την περίοδο 1994-1999 μετατρέπεται σε 1 : 0,7 την περίοδο 2003-2008 (Κόκκος, 2008). Αυτό σημαίνει ότι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων τείνει να αλλάξει στρατηγική: από τη στρατηγική που είναι προσανατολισμένη στη σχέση κόστους-οφέλους προς τη στρατηγική της προσωπικής και της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης.

Εν κατακλείδι, μέχρι σήμερα η χώρα μας βρίσκεται σε δεινή θέση σχετικά με την πραγμάτωση της διά βίου μάθησης, όπως φανερώνουν και οι εξαιρετικά χαμηλοί δείκτες επίδοσής μας στην εκπαίδευση ενηλίκων και γενικότερα στη διά βίου μάθηση. Μέχρι σήμερα δεν υπήρχε ενιαίο και συνεκτικό πλαίσιο αρχών διασφάλισης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, ένα ενιαίο πλαίσιο κανόνων, με αποτέλεσμα τον κατακερματισμό, την αλληλοεπικάλυψη και την ελλιπή αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Ζητούμενο είναι η νέα εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Π.Δ.Β.Μ.Θ.,

που εντάσσεται στον ευρύτερο ανασχεδιασμό του αναπτυξιακού μοντέλου της Ελλάδας, με αποστολή να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο προφίλ γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, να παράσχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε η χώρα μας να ανακάμψει οικονομικά και να μπει σε τροχιά οικονομικής ανόδου.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Α. (1989). *Οικονομική Ανάπτυξη. Θεωρία και Πολιτική*. Αθήνα: Πιτσίλος.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (επιμ.) (2006). *Διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση*. Αθήνα: Ευρωπαϊκές Τεχνολογικές Εκδόσεις.
- Αργυρός, Σ. (1994). *Σύνδεση παιδείας με την οικονομία*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Α' έκδοση. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- Βαϊτσός, Κ. (1980). *Σημειώσεις για το Μάθημα Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βακαλιός, Α. (επιμ.) (1991). *Τεχνικό Πανεπιστήμιο και Ανάπτυξη*. Α' τόμος, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Βεργίδης, Δ. (1985). *Η διαρκής εκπαίδευση στην Ελλάδα στα πλαίσια του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης*, στο: Debesse, M. – Mialaret, G., *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (τ. 8ος). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Βεργίδης, Δ. (1987). Η αρχική και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των δασκάλων με στόχο την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και την ευαισθητοποίησή τους στα προβλήματα των παιδιών που προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Ο ρόλος της έρευνας δράσης, στο: *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ σήμερα*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Βεργίδης, Δ. (1999). *Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα*, στο: Βεργίδης, Δ. – Abrahamsson, K. – Davis, M. – Fay, R.: *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2004). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευόμενων*, στο: *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ - ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2005α). *Προς μια τυπολογία στρατηγικών εκπαίδευσης ενηλίκων*, στο: Βεργίδης, Δ. – Πρόκου, Ε.: *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (τ. Α'): *Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2005β). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες, στο: *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γκόβαρης, Χ. – Ρουσόακης Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι., ΥΠΕΠΘ.
- Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Οικονομία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίον.
- Γράβαρης, Δ.Ν. (1994). *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Δεδουσόπουλος, Α. (1993). *Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Απασχόληση: Η Διφορούμενη Σχέση*, στο Γετίμης, Π. – Γράβαρης, Δ. (επιμ.), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική. Η Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Δεδουσόπουλος, Α. (1995). *Οικονομική της Εργασίας. Η Προσφορά της Εργασίας*, τόμ. Α', Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Δούκας, Χ. (1993). *Το Μέλλον Είναι η Παιδεία*. Αθήνα: Έκφραση.
- Καββαδίας, Γ. (1975). *Εισαγωγή εις την Κοινωνιολογίαν της Αναπτύξεως*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Κασιμάτη, Κ. (1988). *Εισαγωγή στη Βιομηχανική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Κόκκος, Α. (επιμ.-μιτφρ. Βούλα Αυγουστίνου) (2002). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων: 23-25 Νοεμβρίου 2001*, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2004α, 2004β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. Α': Θεωρητικό πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. τ. Β': Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κώττης, Γ.Χ. – Πετράκη-Κώττη, Α. (1995). *Σύγχρονα Οικονομικά Θέματα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπαλάσκας, Κ. (1989). *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαγεωργίου, Π. - Χατζηδημά, Στ. (2003). *Εισαγωγή στην Οικονομική των Ανθρώπινων Πόρων και της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1992). *Επένδυση σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο ή Απλή Εκπαιδευτική Διαδικασία*; Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 62.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1982). *Οι Δρόμοι της Ζωής*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Πετρινωτή, Ξ. (1989). *Αγορές Εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ρέππας, Π.Α. (1991). *Οικονομική Ανάπτυξη. Θεωρίες και Στρατηγικές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τροικιλής, Σ.Ν. (1987). *Εκπαίδευση, κοινωνία και παραγωγικές δυνάμεις*. Αθήνα: Ν.Δ. Παπαδήμας.
- Τσάπας, Γ. (1991). *Αναπτυξιακό Φαινόμενο και Τρίτος Κόσμος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1984). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φακιολάς, Ρ. (1996). Αποδοτικότητα στην εργασία και αύξηση της ηλικίας & Συνθήκες ζωής των ηλικιωμένων σε απομονωμένα νησιά, στο: Κοτζαμάνης, Β. κ.ά. (επιμ.), *Γήρανση και Κοινωνία*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Φράγκος, Χ.Π. (οργ.-επιμ.) (1994). *Παιδεία, Παραγωγή και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. – Καζαμίας, Α.Μ. (1985). *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης

### Ξενογλώσση

- Anderson, R. (2000). Workplace Measures to Improve Employment Opportunities for an Ageing Workforce, N.L.I. Conference, *The Challenge of Demographic Ageing & the Knowledge Base Society*. Αθήνα, 2-3/11.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Becker, G.S. (1960). *An Economic Analysis of Fertility. Demographic and Economic Change in Developed Countries*. Princeton: Princeton University Press.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, G.S. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *Economic Journal*, 75.
- Becker, G.S. – Lewis, H.G. (1973). Interaction Between Quantity and Quality of Children. *Journal of Political Economy*, 81(2).

- Blaug, M. (1972). *An Introduction to the Economics of Education*. Penguin Books.
- Blaug, M. (1974). Parameters of Social Structure. *American Sociological Review*, XXXIX.
- Bloom, D. – Canning, D. – Chan, K. (2005). *Higher education and economic growth in Africa*. World Bank.
- Bowles, S.– Gintis, H. – Osborne, M. (2001). The Determinants of Individual Earnings: Skills, Preferences and Schooling, *Journal of Economic Literature*, 39-4: 1137-1176.
- Brunswic, E. – Ochs, R. – Pauvert, J.-C. – Ryan, J. (μτφρ. ΥΠΕΠΘ, ΟΕΕΚ) (1997). 1946, UNESCO, 50 Χρόνια για την Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύγχρονες Εκδόσεις Κορυφή Α.Ε.
- Charlot, B. (1992). *Το Σχολείο Αλλάζει*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Clark, B. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.
- Clark, H.F. (1956). *The Return on Educational Investment*. Yearbook of Education (eds R.K. Hall - Lauwery).
- Coombs, P.H. (1968). *Η Παγκόσμια Εκπαιδευτική Κρίση*. New York: Oxford University Press.
- Halsey, A.H. – Floyd J. – Anderson C.A. (1961). *Education, Economy and Society*. New York: Free Press.
- Harbison, F.H. (1973). *Human Resources as the Wealth of Nations*. New York: Oxford University Press.
- Heilbroner, R.L. – Thurow, L.C. (1984). *Για την κατανόηση της Μακροοικονομικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση* (μτφρ. Α. Μανιάτη, επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Karabel, J. – Halsey, A.H. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Kindleberger, C.P. – Herrick, B. (1982). *Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kregel, J.A. (1972). *Θεωρία της Οικονομικής Μεγεθύνσεως*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Miller, H. (1960). Annual and Lifetime Income in Relation to Education, 1939-1959. *American Economic Review*, 50.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, LXVI.
- Papadopoulos, G.S. (1994). *Learning for the Twenty-first Century*. Παρίσι: UNESCO.
- Papaioannou, S. – Palios Z.K. (1994). *Education in Europe. The case of Greece*. Rethymnon.
- Roberts, K. (1971). Economy and Education: Foundations of a General Theory. *Comparative Education*, 7.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51.
- Schultz, T.W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education*. New York: Free Press.
- Schultz, T.W. (1972). *Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schultz, T.W. (ed.) (1974). *Economics of the Family. Marriage, Children and Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Seers, D. (1969). The Meaning of Development. Paper presented at the 11th World Conference of the Society for International Development, New Delhi, 14-17 November. *International Development Review*, 11:2-6.
- Todaro, M.P. (1987, 1988). *Οικονομική του Αναπτυσσόμενου Κόσμου* (2 τόμοι). Αθήνα: Gutenberg.
- Wolfe, D. (1954). *American Resources of Specialized Talent*. New York: Harper and Bros.
- Vergidis, D. (1988). *L'Evolution et le Rôle de l'Education Populaire en Grèce: Facteur de Compensation de la Sou-scolarisation des Adultes*. Lille: Université de Lille III.