

**ΑΛΕΞΗΣ ΚΟΚΚΟΣ**

# **Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Πρόλογος του Νίκου Μουζέλη</i>	13
<i>Εισαγωγή</i>	19
<i>Ευχαριστίες</i>	27

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

<b>1. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων</b>	
<b>ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο</b>	31
Εισαγωγή	31
1.1 Οι έννοιες της μάθησης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης	31
1.2 Η έννοια της ενηλικιότητας	39
1.3 Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	44
<b>2. Θεωρητικό πλαίσιο</b>	47
Εισαγωγή	47
2.1 Η θεωρία της ανδραγωγικής (M. Knowles)	48
2.2 Η προσωπικοκεντρική θεωρία (C. Rogers)	52
2.3 Εκπαίδευση Ενηλίκων και κοινωνική αλλαγή (P. Freire)	56
2.4 Η εμπειρική εκπαίδευση	61
Εισαγωγή	61
2.4.1 Ιστορικές καταβολές: το έργο του J. Dewey	62
2.4.2 Ο «κύκλος της μάθησης» (D. Kolb)	64
2.4.3 Μέθοδοι ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού	69
2.4.4 Η μετασχηματίζουσα μάθηση (J. Mezirow)	75
2.4.5 Η συνθετική προσέγγιση του P. Jarvis	78
Συμπεράσματα	83
<b>3. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης</b>	85
Εισαγωγή	85
3.1 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων	86

3.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης	93
Συζήτηση	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	101

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

<b>4. Οι στάσεις των Ελλήνων απέναντι στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων</b>	107
Εισαγωγή	107
4.1 Η προτίμηση για την τυπική (πανεπιστημιακή) εκπαίδευση	108
4.2 Πώς να γίνει η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων ελκυστική	114
<b>5. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα</b>	119
Εισαγωγή	119
5.1 Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών	120
5.1.1 Ο ρόλος	120
5.1.2 Οι γνώσεις, ικανότητες και στάσεις	121
5.1.3 Η εκπαίδευση και η πιστοποίηση των εκπαιδευτών	123
5.2 Η κατάσταση στην Ελλάδα	125
5.2.1 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών	125
5.2.2 Οι γνώσεις, ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευτών	127
5.2.3 Ένα σχέδιο ερμηνείας	134
5.3 Το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	136
5.3.1 Στόχοι και προδιαγραφές	136
5.3.2 Τα πρώτα αποτελέσματα	139
5.4 Οι επόμενες ρυθμίσεις των αρμόδιων αρχών	143
5.5 Τα μετέωρα βήματα προς την επαγγελματοποίηση	146
<b>Επίλογος</b>	155
<b>Βιβλιογραφία</b>	157
<b>Τα βιβλία της σειράς «Εκπαίδευση Ενηλίκων»</b>	167

## Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΔΙΑΚΡΙΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

### **Εισαγωγή**

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από τρεις ενότητες: στην πρώτη διερευνώνται οι εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη μάθηση, τη διάβιου μάθηση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την αυτομόρφωση. Στη δεύτερη αναλύεται η έννοια της ενηλικιότητας, και με βάση αυτή γίνεται επεξεργασία του ορισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην τρίτη ενότητα εξετάζονται οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων που υπάγονται στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και παρουσιάζονται τα επιχειρήματα με βάση τα οποία η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να θεωρηθεί διακριτό επιστημονικό πεδίο.

### **1.1 Οι έννοιες της μάθησης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης**

Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικοι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα: μαθαίνουμε παρακολουθώντας σεμινάρια ή εκπαιδευτικά προγράμματα, κάνοντας πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις, μελετώντας μόνοι εκπαιδευτικά υλικά ή παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Μαθαίνουμε, ακόμα, αναζητώντας πηγές στο Διαδίκτυο, συζητώντας με έμπειρους συναδέλφους, παρακολουθώντας συνέδρια, επισκεπτόμενοι βιβλιοθήκες, μουσεία ή πολιτιστικά

κέντρα. Οι ενήλικοι που μαθαίνουν μπορεί να είναι άνεργοι ή εργαζόμενοι, μέλη επιστημονικών ή επαγγελματικών κλάδων, φοιτητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή σε κέντρα σπουδών, μέλη ομάδων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, μέλη πολιτικών ή συνδικαλιστικών οργανώσεων, πολιτιστικών ή αθλητικών συλλόγων, θρησκευτικών οργανώσεων, εθελοντικών συλλόγων κ.ο.κ. ή, απλώς, πολίτες που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Όμως, ποιες από αυτές τις δραστηριότητες εντάσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ποιες ενδεχομένως στα πεδία της διά βίου μάθησης, της κατάρτισης, της επιμόρφωσης κ.ά.; Και πώς ερμηνεύεται η τάση που παρατηρείται διεθνώς να χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο ο όρος της «διά βίου μάθησης» αντί της «εκπαίδευσης ενηλίκων»; Γύρω από αυτά τα ζητήματα γίνεται μεγάλη συζήτηση –και υπάρχει σύγχυση–, γι' αυτό είναι απαραίτητες κάποιες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και οριοθετήσεις. Πρώτα θα εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και την εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση της φύσης της *μάθησης*, έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες, που στο σύνολό τους συνθέτουν, σύμφωνα με τον Rogers (<sup>2</sup>2002α, σ. 112), ένα «αχανές πεδίο, γεμάτο κινδύνους και πολυπλοκότητες». Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μελετητών και καμία θεωρία δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι διαθέτει αδιαμφισβήτητες αποδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Τις πιο σημαντικές από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις θα τις δούμε στο επόμενο κεφάλαιο. Προς το παρόν, ας αρκεστούμε στην παρουσίαση της βασικής διαφοράς τους.

Η παλαιότερη και πιο παραδοσιακή θεωρητική προσέγγιση, ο συμπεριφορισμός, θεωρεί τη μάθηση ως σταθερή αλλαγή, η οποία προκαλείται, με αφορμή εξωτερικά ερεθίσματα, στο σύστημα γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών του ανθρώπου (Tight, <sup>2</sup>2002, σ. 23-24). Από την άλλη πλευρά, μια σειρά από σημαντικούς μελετητές, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται αρκετοί από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Lewin, Dewey, Kolb, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud κ.ά.), θεωρούν ότι η μάθηση δεν τελειώνει με ένα αποτέλεσμα, αλλά αποτελεί μια συνεχή διεργασία η οποία έχει ως βασικό σημείο αναφοράς την επεξεργασία των εμπειριών και εμπεριέχει την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο. Η άποψη του Kolb (1984) έχει λάβει μεγάλη δημοσιότητα: η μάθηση αποτελεί μια διεργασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσα σε έναν αέναο κύκλο, όπου το άτομο δρώντας αποκτά συνεχώς νέες εμπειρίες, τις οποίες στη συνέχεια επεξεργάζεται, τις διασυνδέει με τις υπάρχουσες γνώσεις του και αντλεί συμπεράσματα με βάση τα οποία σχεδιάζει νέες δράσεις κ.ο.κ. (βλ. περισσότερα για τον «κύκλο της μάθησης» στο επόμενο κεφάλαιο).

Παροπλήσια είναι η θέση του Jarvis (2004, σ. 50): «Μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναίσθημα».

Ο Mezirow (1990, σ. 2) προσβύει μια άποψη συγγενική με τις παραπάνω, δίνοντας ωστόσο έμφαση στην ιδιότητα της μάθησης ως διεργασίας συνεχούς επανεργμηνείας των εμπειριών, η οποία επιτρέπει στον άνθρωπο να κατανοεί πληρέστερα τα φαινόμενα, με αποτέλεσμα να συμμετέχει ενεργητικά στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Ανεξάρτητα, όμως, από τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μελετητές σχετικά με τη φύση της μάθησης, παρατηρείται σύμπτωση των απόψεών τους στο ότι η μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης, επειδή επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί όσα συμβαίνουν στον κοινωνικό περίγυρο και στον ίδιο του τον εαυτό και έτσι να προσανατολίζεται μέσα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Μέσω της μάθησης μπορούμε να προσαρμοζόμαστε σε παλιούς και νέους κοινωνικούς ή επαγγελματικούς ρόλους και να δίνουμε απάντηση στις αναζητήσεις μας και στα προσωπικά μας ενδιαφέροντα. Και, όπως έχουν δείξει η Cross (1981), ο Knox (1977) και ο Jarvis (2004), η ανάγκη για μάθηση αναδύεται εντονότερα όταν, σε κάποιες φάσεις της ζωής, ιδιαίτερα της ενήλικης, προκύπτει δυσαρμονία ανάμεσα στις τρέχουσες εμπειρίες μας και στο σύστημα αντιλήψεων και αξιών που διαθέτουμε. Τότε επιδιώκουμε να μάθουμε περισσότερα για τον εαυτό μας και τον κόσμο.

Στις περισσότερες περιπτώσεις μαθαίνουμε κατά φυσικό τρόπο, μέσα από την καθημερινή εμπειρία, την εκτέλεση ενός έργου, την παρατήρηση μιας δραστηριότητας, την αλληλεπίδραση με άλλους κ.λπ. Αυτή η μάθηση είναι άτυπη, περιστασιακή. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, η μάθηση είναι συνειδητή, ξεκινά από κάποια πρόθεσή μας και σχετίζεται με ορισμένους στόχους μας. Τότε αναζητούμε να συμμετάσχουμε σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή να μελετήσουμε ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο. Αυτές οι δραστηριότητες, όπου η μάθηση είναι *συνειδητή* από την πλευρά των συμμετεχόντων και *σχεδιασμένη με συγκρότηση* από κάποιον φορέα παροχής μάθησης, αποτελούν *εκπαίδευση*. Συνεπώς, η εκπαίδευση εμπεριέχει πάντοτε μάθηση, όμως η μάθηση αποτελεί έννοια ευρύτερη της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν έχουν όλες οι μορφές μάθησης εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού φορέα (σχολείο, πανεπιστήμιο, κέντρο κατάρτισης κ.λπ.), μπορεί όμως να παρέχεται και από φορείς των οποίων η βασική λειτουργία δεν είναι εκπαιδευτική (λ.χ. επιχειρήσεις, υπουργεία) ή να παρέχεται από απόσταση και μάλιστα αποκλειστικά μέσω Διαδικτύου, οπότε ο ρόλος του φορέα περιορίζεται στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε ακραία περίπτωση είναι δυνατόν να θεωρηθεί εκπαίδευση ακόμα και η *αυτομόρφωση*, στο μέτρο που άτομα έμπειρα στη μαθησιακή διαδικασία αναλαμβάνουν τα ίδια το έργο του σχεδιαστή της και καταστρώνουν για τον εαυτό τους ένα πρόγραμμα συστηματικής μάθησης.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε τώρα να εξετάσουμε τον όρο «διά βίου μά-

θηση». Είναι πολύ ευρύτερος από τον όρο «εκπαίδευση» και υποδηλώνει τον απεριόριστο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και τις μορφές άτυπης μάθησης (Sutton, 1994, σ. 3.416· Kogan, 2000, κεφ. 5). Ο όρος αυτός επικρατεί σήμερα διεθνώς για τρεις βασικούς λόγους: πρώτον, αντανακλά την ανάγκη για συνεχή απόκτηση και ανανέωση γνώσεων που χαρακτηρίζει τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες (βλ. Εισαγωγή). Δεύτερον, ολοένα πολλαπλασιάζονται οι ευέλικτες μορφές μάθησης, οι οποίες αντικαθιστούν εκείνες που πραγματοποιούνται στους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πληθαίνουν, λοιπόν, τα άτομα που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους ατομικά στον δικό τους χώρο, χρόνο και ρυθμό, παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, μερικής ή περιοδικής φροίτησης, αυτομόρφωσης κ.ά. (Jarvis, 2004, σ. 56, 229). Ο τρίτος λόγος είναι ότι τα κράτη, μέσα στις διεθνείς συνθήκες οξύτατου ανταγωνισμού και τάσης μείωσης των δημόσιων δαπανών, χρηματοδοτούν ολοένα και λιγότερο τους εκπαιδευτικούς θεσμούς· με αυτό τον τρόπο δείχνουν ότι τα άτομα πρέπει πλέον να φροντίσουν τα ίδια για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους (Griffin, 2004· Kallen, 1997· Rogers, 2005β). Συνεπώς, η έμφαση που δίνεται σήμερα στον όρο «διά βίου μάθηση» από τις κυβερνήσεις και τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ κ.ά.) υποδηλώνει ορισμένες πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές: θεωρείται ότι τα άτομα πρέπει να αναλάβουν να καταστρώσουν τα προσωπικά τους σχέδια μάθησης, ενώ τα κράτη περιορίζουν το ρόλο τους στο συντονισμό των ενεργειών ή, ενδεχομένως, στη διαμόρφωση κινήτρων. Χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνει ο Βεργίδης (2000, σ. 140) η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το έτος που αφιερώθηκε στη διά βίου μάθηση (1996) ήταν η ακόλουθη:

*Η διά βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας.*

Ας εξετάσουμε τώρα τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τίθεται το ερώτημα αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών, δεδομένου ότι και η κατάρτιση, όπως η εκπαίδευση, αποτελεί σχεδιασμένη δραστηριότητα που στοχεύει στη μάθηση.

Πολλοί συγγραφείς έχουν επισημαίνει ότι η διαφορά έγκειται στο βάθος της σχεδιασμένης μάθησης που προσφέρουν η εκπαίδευση και η κατάρτιση. Ο Dearden (1984, σ. 90) αναφέρει ότι το σαφέστερο κριτήριο διαφοροποίησης, αν όχι το μονα-

δικό, είναι ότι η εκπαίδευση, σε αντίθεση με την κατάρτιση, «συμβάλλει στη σε βάθος και πλάτος ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης». Οι Barrow και Milburn (1990, σ. 106-107) υιοθετούν την ίδια αντίληψη και επισημαίνουν ότι η έννοια «κατανόηση» που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση «είναι κάτι παραπάνω από την απλή πληροφόρηση και την ικανότητα προσαρμογής σε μοντέλα, προδιαγραφές και οδηγίες (που αποτελούν γνώρισμα της κατάρτισης και όχι της εκπαίδευσης) [...]». Εκείνο που απαιτείται από ένα εκπαιδευμένο άτομο είναι να έχει εσωτερικεύσει με οργανικό τρόπο πληροφορίες, ερμηνείες και συλλογισμούς, να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις αρχές που βρίσκονται πίσω από κάθε συγκεκριμένο ζήτημα και να τοποθετεί τα επιμέρους στοιχεία μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο θεωρητικής κατανόησης». Ο Peters (1967, σ. 15) προσθέτει ότι «η έννοια (κατάρτιση) υποδηλώνει ότι: α) υπάρχει κάποιος ειδικός τρόπος εκτέλεσης ενός έργου που πρέπει να γίνει αντικείμενο μάθησης, β) για αυτόν το σκοπό απαιτείται πρακτική άσκηση, και γ) λίγη έμφαση δίνεται στη λογική (rationale) που υπάρχει πίσω από το έργο αυτό».

Με άλλα λόγια, η άποψη που εκφράζουν οι παραπάνω μελετητές υποδηλώνει ότι η κατάρτιση αποτελεί «υποδεέστερο» είδος εκπαίδευσης, με περιορισμένους στόχους, που προετοιμάζει τα άτομα ώστε να μπορούν να εκτελούν έργα ή ρόλους μάλλον μηχανιστικού και τυποποιημένου χαρακτήρα, χωρίς να κατανοούν τις βαθύτερες διαστάσεις των ζητημάτων που χειρίζονται.

Όμως, υπάρχει αντίλογος σε αυτές τις απόψεις. Πολλοί θεωρητικοί διατείνονται ότι είναι δυσδιάκριτη η διαφορά μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης και ότι συχνά οι δύο έννοιες επικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό. Για παράδειγμα, ο Jarvis (2001α, σ. 35-38· 2005β, σ. 24) εξηγεί ότι, γενικά, η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση τείνει να εξαφανιστεί. Οι επιχειρήσεις δεν χρειάζονται εργαζομένους που να γνωρίζουν το αντικείμενο της αρμοδιότητάς τους μόνο θεωρητικά αλλά που να μπορούν και να το εφαρμόζουν. Προκειμένου, λοιπόν, οι εργαζόμενοι (και οι μελλοντικοί εργαζόμενοι) να μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες πρακτικές γνώσεις, μέσα στα διάφορα μαθησιακά προγράμματα πληθαίνουν δραστηριότητες όπως η πρακτική και εργαστηριακή άσκηση, η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της εργασίας, η τεχνική επίλυση προβλημάτων κ.ά. Οι Goldstein και Gessner (1988, σ. 43) προσθέτουν σε αυτή την επιχειρηματολογία ότι, εφόσον η κατάρτιση έχει στόχο τη συστηματική εκμάθηση όχι μόνο ικανοτήτων, κανόνων και εννοιών αλλά και *στάσεων* και *συμπεριφορών*, δεν μπορεί παρά να ασχολείται, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, και με τη βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων. Ο Tight με τη σειρά του (2002, σ. 21) επισημαίνει ότι, εφόσον σημαντικός αριθμός των προγραμμάτων κατάρτισης έχει ως αντικείμενο τη σχέση των καταρτιζομένων με ανθρώπους (πωλήσεις, εποπτεία, μανάτζμεντ, εξειδίκευση επιστημόνων που παρέχουν υπηρεσίες κ.λπ.), οι επικαλύψεις της λειτουργίας της κατάρτι-



σης με εκείνη της εκπαίδευσης γίνονται σημαντικές. Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να προσθέσουμε ότι, ακόμα και αν το αντικείμενο της κατάρτισης σχετίζεται με το χειρισμό αντικειμένων (λ.χ. αυτοκινήτων, συσκευών, ηλεκτρονικών υπολογιστών), και πάλι είναι σκόπιμο, προκειμένου οι καταρτιζόμενοι να εντάσσονται λειτουργικά στο πλαίσιο της εργασιακής τους θέσης, να μπορούν να κατανοούν όχι μόνο τους τεχνικούς κανόνες χειρισμού των αντικειμένων αλλά και ευρύτερα ζητήματα, τα οποία σχετίζονται, λ.χ., με την υγιεινή και την ασφάλεια της εργασίας, με τις επιπτώσεις της χρήσης της νέας τεχνολογίας στις εργασιακές σχέσεις κ.λπ. Ο Tight μάλιστα αναφέρει (σ. 21) ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι ίδιοι οι εργαζόμενοι ζητούν να έχει η κατάρτιση αυτό τον διευρυμένο χαρακτήρα. Επιπλέον, εξετάζοντας το ζήτημα και από την πλευρά της εργοδοσίας, επισημαίνει (σ. 33) ότι στη σύγχρονη μεταβιομηχανική οικονομική σφαίρα πληθαίνουν οι επιχειρήσεις στις οποίες δεν χρειάζεται οι εργαζόμενοι να εκτελούν μηχανιστικές διαδικασίες αλλά να μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν συνεχώς νέους, σύνθετους ρόλους. Γι' αυτό συμπεραίνει ότι η κατάρτιση οφείλει να εφοδιάζει τους εργαζόμενους με τη δυνατότητα κατανόησης των διεργασιών που συντελούνται μέσα στην επιχείρησή τους αλλά και στο ευρύτερο οικονομικο-κοινωνικό της πλαίσιο. Οι τελευταίες αυτές απόψεις του Tight συμπίπτουν τόσο με ερευνητικά δεδομένα από τον κόσμο των επιχειρήσεων (Argyris, 1993· Goleman, 1999· Marsick, 1990· Mintzberg, 2003· Schon, 1987) όσο και με σχετικές μελέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CEDEFOP, 2002· Totterdill et al., 2002).

Θα προσθέταμε ότι και τα προγράμματα κατάρτισης ανέργων, όποιο αντικείμενο και αν έχουν, είναι σκόπιμο να περιέχουν στοιχεία εκπαίδευσης, κυρίως στοιχεία που αποβλέπουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων (βλ. σχετικά με τις κοινωνικές ικανότητες στην Εισαγωγή). Στο βαθμό που οι άνεργοι εκπαιδεύονται με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν προσόντα που βρίσκονται πλησιέστερα στις απαιτήσεις των σύγχρονων επαγγεμάτων, αλλά και αποκτούν θεμελιώδη εφόδια που τους επιτρέπουν μακροπρόθεσμα να προσαρμόζονται στις εξελίξεις ή και να αναζητούν καλύτερους όρους εργασίας. Πολύ περισσότερο όταν στη σύγχρονη οικονομία, στην οποία ο τομέας των υπηρεσιών έχει γίνει κυρίαρχος, οι κοινωνικές ικανότητες των απασχολούμενων έχουν καθοριστική σημασία (Κουλαουζίδης και Κουτρούκης, 2005).

Τέλος, ο Tight επισημαίνει (σ. 33) ότι οι τυχόν διαφορές κατάρτισης και εκπαίδευσης συχνά δεν οφείλονται στη διαφορετική υφή των αντίστοιχων προγραμμάτων, αλλά στους διαφορετικούς στόχους των συμμετεχόντων (λ.χ., όταν ένας 18χρονος και ένας συνταξιούχος παρακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, μπορεί αυτό να λειτουργεί για τον πρώτο ως κατάρτιση ενώ για τον δεύτερο ως εκπαίδευση). Μέσα από αυτό το πρίσμα γίνονται ακόμα περισσότερο δυσδιάκριτες οι διαφορές

μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτό επισημαίνει και ο Alan Rogers σε πρόσφατη συνέντευξή του (2005α, σ. 183):

*Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με τον δικό τους σκοπό [...]. Για παράδειγμα, έρχεται κάποιος και ζητά να μάθει να παίζει ένα μουσικό όργανο. Λέει, λοιπόν, «πάντα ήθελα να μάθω και τώρα θα μάθω», και αυτό δεν γίνεται ούτε για επαγγελματικούς λόγους ούτε για λόγους συμμετοχής. Γίνεται απλά για λόγους προσωπικής ικανοποίησης. Από την άλλη, δεν μπορείς να αποκλείσεις την οικονομική διάσταση του ανθρώπου [...]. Γνώριξα έναν κύριο μέσης ηλικίας ο οποίος ήθελε να παρακολουθήσει μαθήματα φωτογραφίας για προσωπική του ευχαρίστηση και μετά αυτό έγινε το κύριο επάγγελμά του. Έκανε τη δική του επιχείρηση. Δεν μπορούμε πραγματικά να κάνουμε έναν σαφή διαχωρισμό.*

Υπάρχουν, λοιπόν, πολλά πραγματολογικά και ερευνητικά δεδομένα, καθώς και θεωρητικές προσεγγίσεις, που δείχνουν ότι δεν είναι δόκιμη η εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντίθετα, θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιείται η γενική έννοια της «εκπαίδευσης ενηλίκων» για να αποδίδονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν ενήλικοι, θεωρουμένης της κατάρτισης ως υποκατηγορίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή ως σχεδιασμένης μαθησιακής δραστηριότητας που εμπεριέχει πάντοτε, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, στοιχεία εκπαίδευσης, όπως είναι η απόκτηση βασικών ικανοτήτων (λ.χ. γραφής, ομιλίας, κατανόησης μαθηματικών), κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση διαστάσεων του μαθησιακού αντικειμένου.

Με βάση τους παραπάνω συλλογισμούς, μπορεί να θεωρηθεί ότι και οι δραστηριότητες της *επιμόρφωσης*<sup>2</sup>, καθώς και της *εκπαίδευσης από απόσταση*<sup>3</sup> –στο μέτρο που η τελευταία απευθύνεται σε ενηλίκους– αποτελούν υποκατηγορίες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πέρα όμως από τη βάσιμη, από επιστημολογική άποψη, γενίκευση του όρου της «εκπαίδευσης ενηλίκων», προκειμένου να συμπεριλαμβάνει όλες τις σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους, η ευρεία χρήση του όρου δημιουργεί μια σημαντική δυναμική και σηματοδοτεί ένα ιδεώδες. Υποδηλώνει ότι κάθε πρόγραμμα ενήλικης μάθησης σέβεται την ανάγκη των ανθρώπων να

---

2. «Η επιμόρφωση αποτελεί συνήθως προεπαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση [...]. Πραγματοποιείται μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά όχι απαραίτητα μετά την αρχική» (Jarvis, 2004, σ. 58-59).

3. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Moore (1990, σ. XV), «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν όλες εκείνες οι ενέργειες προκειμένου να παρασχεθεί διδασκαλία μέσω έντυπου υλικού ή ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας σε ανθρώπους που μετέχουν σε οργανωμένη μάθηση σε τόπο ή χρόνο διαφορετικό από εκείνον του/των καθηγητή/τών τους».

κατανοούν την περιορούσα πραγματικότητα και στοχεύει στο να τους καθιστά ικανούς να εναρμονίζονται με τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις της.

Μέσα από αυτό το πρίσμα γίνεται κατανοητό το γιατί οργανισμοί με παγκόσμια εμβέλεια και κύρος, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, υιοθετούν τη διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσουν σε αυτήν κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης, ανεξάρτητα από το επίπεδό της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα. Στον ορισμό μάλιστα της «εκπαίδευσης ενηλίκων» της UNESCO διακρίνεται καθαρά το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

*Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.*

(UNESCO, 1976, στο Rogers, <sup>2</sup>2002α, σ. 56)

*Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό.*

(ΟΟΣΑ, 1977, στο Rogers, <sup>2</sup>2002α, σ. 55)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της διά βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο.

Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας, με βάση την πολυετή πείρα του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσεγγίζει βασικά ζητήματα του πεδίου.

Στο πρώτο μέρος, αναλύονται αρχικά οι έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Διά Βίου Μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στη συνέχεια, σχολιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της ενήλικης μάθησης και διατυπώνονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκπαίδευση των ενηλίκων.

Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Διερευνάται η στάση των Ελλήνων απέναντι στις τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, παρουσιάζεται το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και εξετάζεται κατά πόσο η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει διακριτό επαγγελματικό πεδίο.

Ο **Αλέξης Κόκκος** είναι Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης.

*Το βιβλίο του Αλέξη Κόκκου αποτελεί μια υψηλής ποιότητας εισαγωγή στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μας δίνει μια συνολική, συνθετική εικόνα του γνωστικού αυτού πεδίου – εικόνα που βασίζεται και στη συστηματική παροχή εμπειρικών στοιχείων και στη σοβαρή κριτική ανάλυση των σχετικών θεωριών. Αποτελεί πολύτιμο εργαλείο και σίγουρο οδηγό για όποιον ενδιαφέρεται για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε θεωρητικό ή και σε πρακτικό επίπεδο.*

Νίκος Μουζέλης

Ομότιμος Καθηγητής Κοινωνιολογίας LSE

ISBN 978-960-375-850-1



9 789603 758501

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 3850