

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΔΙΑΚΡΙΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

(Δημοσιεύτηκε στο Περιοδικό Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση, τ. 1, 2007, σ. 45-48)

Αλέξης Κόκκος*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο άρθρο αυτό εξετάζονται, στην *πρώτη ενότητα*, οι εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη μάθηση, τη διά βίου μάθηση, την κατάρτιση, επιμόρφωση και αυτομόρφωση. Στην *δεύτερη ενότητα* 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. Το άρθρο έχει αντληθεί από το βιβλίο του Α. Κόκκου “Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο”, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικοι εκτείνονται σε πλατύτατο φάσμα. Μαθαίνουμε παρακολουθώντας σεμινάρια ή εκπαιδευτικά προγράμματα, κάνοντας πρακτική άσκηση μέσα σε επιχειρήσεις, μελετώντας μόνοι εκπαιδευτικά υλικά ή παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Μαθαίνουμε, ακόμα, αναζητώντας πηγές στο Internet, συζητώντας με έμπειρους συναδέλφους, παρακολουθώντας συνέδρια, επισκεπτόμενοι βιβλιοθήκες, μουσεία, 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 από 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 περισσότερο η έννοια της «διά βίου μάθησης» αντί της «εκπαίδευσης ενηλίκων»; Γύρω από αυτά τα ζητήματα γίνεται μεγάλη συζήτηση –και υπάρχει σύγχυση -, γι' αυτό θα ξεκινήσουμε με τις απαραίτητες 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 Alan Rogers (2002, σ.

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

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 που μαθαίνουμε. Ας αρκεστούμε εδώ 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, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών του ανθρώπου (Tight, ²2002, σ. 23-24). Από την άλλη πλευρά, μια σειρά σημαντικών μελετητών, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται αρκετοί από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων (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: υποστηρίζει ότι 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.

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

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

Ανεξάρτητα, όμως, από τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μελετητές σχετικά με τη φύση της μάθησης, παρατηρείται ευρύτατη σύμπτωση των απόψεών τους σχετικά με το ότι η μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης, επειδή επιτρέπει στα άτομα να κατανοούν όσα συμβαίνουν στον κοινωνικό τους περίγυρο και στον ίδιο τους τον εαυτό και έτσι να προσανατολίζονται 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) και ο Jarvis (2004), η ανάγκη για μάθηση αναδύεται εντονότερα όταν, σε κάποιες φάσεις της ζωής, ιδιαίτερα της ενήλικης, προκύπτει δυσαρμονία ανάμεσά 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 την 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 Internet, 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 μάθηση». Είναι πολύ ευρύτερος από τον όρο «εκπαίδευση» και υποδηλώνει τον απεριόριστο και αέναο 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 όλες τις μορφές άτυπης μάθησης (Sutton, 1994, σ. 3416, Kogan, 2000, κεφ. 5). Ο όρος αυτός επικρατεί σήμερα διεθνώς για τρεις βασικούς λόγους: πρώτον, αντανakλά την ανάγκη συνεχούς απόκτησης και ανανέωσης γνώσεων που χαρακτηρίζει τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Δεύτερον, πολλαπλασιάζονται ολοένα οι ευέλικτες μορφές μάθησης, που αντικαθιστούν εκείνες που πραγματοποιούνται στους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πληθαίνουν, λοιπόν, τα άτομα που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους ατομικά στο δικό τους χώρο, χρόνο και ρυθμό, παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, μερικής ή περιοδικής φοίτησης, 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 λιγότερο τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και με αυτό τον τρόπο δείχνουν ότι τα άτομα πρέπει πλέον να φροντίσουν τα ίδια για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους (Griffin, 2004, Kallen, 1997). 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 καταστρώνουν τα προσωπικά τους σχέδια μάθησης, ενώ τα κράτη περιορίζουν τον 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 στο έτος που αφιερώθηκε στη διά βίου μάθηση (1996) ήταν η ακόλουθη:

«Η διά βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και 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 επισημάνει ότι η διαφορά έγκειται στο βάθος της σχεδιασμένης μάθησης που προσφέρουν η εκπαίδευση και η κατάρτιση. Ο Dearden (1984, σ. 90) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το σαφέστερο, αν όχι το μοναδικό

κριτήριο διαφοροποίησης, 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 αυτό τον 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 με μάλλον μηχανιστικό και τυποποιημένο 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 (2001, σ. 35-38) εξηγεί ότι, γενικά, η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση τείνει να εξαφανιστεί. Οι επιχειρήσεις χρειάζονται οι εργαζόμενοι όχι μόνο να γνωρίζουν θεωρητικά το αντικείμενο της αρμοδιότητάς τους αλλά και να μπορούν 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 στη διάρκεια της εργασίας, η τεχνική επίλυση προβλημάτων κ.ά. Οι Goldstein και Gessner (1988, σ. 43) προσθέτουν σε αυτή την επιχειρηματολογία ότι, εφόσον σήμερα η κατάρτιση έχει στόχο τη συστηματική εκμάθηση όχι μόνο δεξιοτήτων, 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, management, εξειδίκευση επιστημόνων που παρέχουν υπηρεσίες κ.λπ.), τότε οι επικαλύψεις της λειτουργίας της κατάρτισης 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 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 μετα-

βιομηχανική οικονομική σφαίρα πληθαίνουν οι επιχειρήσεις που δεν χρειάζονται 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 (Totterdill et al., 2002, Marsick, 1990, Argyris, 1993, Goleman, 1999) όσο και με σχετικές μελέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CEDEFOP, 2002).

Θα προσθέταμε ότι και τα προγράμματα κατάρτισης ανέργων, όποιο αντικείμενο και αν έχουν, είναι σκόπιμο να περιέχουν στοιχεία εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στοιχεία που αποβλέπουν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων (key-skills), όπως είναι οι ικανότητες δημιουργικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, διαπραγματεύσεως, συνεργατικότητας κ.ά. Στο βαθμό που οι άνεργοι εκπαιδεύονται με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσουν προσόντα που βρίσκονται πλησιέστερα στις απαιτήσεις των σύγχρονων επαγγελμάτων, αλλά και αποκτούν θεμελιώδη εφόδια που τους επιτρέπουν μακροπρόθεσμα να προσαρμόζονται στις εξελίξεις ή και να αναζητούν καλύτερους όρους εργασίας.

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 μεν 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 (2005, σ. 183):

«Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με το 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 [...]. Γνώριζα ένα κύριο μέσης ηλικίας, ο οποίος ήθελε να παρακολουθήσει μαθήματα φωτογραφίας για προσωπική ευχαρίστηση και μετά αυτό έγινε το κύριο επάγγελμά του. Έκανε τη δική του επιχείρηση. Δεν μπορούμε πραγματικά να κάνουμε ένα σαφή διαχωρισμό.»

Υπάρχουν, λοιπόν, πολλά πραγματολογικά και ερευνητικά δεδομένα, καθώς και έγκυρες 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*¹, καθώς και της *εκπαίδευσης από απόσταση*² – στο μέτρο που η τελευταία απευθύνεται σε ενήλικους– αποτελούν υποκατηγορίες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πέρα όμως από τη βásiμη, από επιστημολογική άποψη, γενίκευση του όρου της «εκπαίδευσης ενηλίκων», προκειμένου να συμπεριλαμβάνει όλες τις σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους, η ευρεία χρήση του όρου δημιουργεί μια σημαντική δυναμική και σηματοδοτεί ένα ιδεώδες. Υποδηλώνει ότι κάθε πρόγραμμα ενήλικης μάθησης σέβεται τη βαθύτατη ανάγκη των ανθρώπων να κατανοούν την περιρρέουσα πραγματικότητα και στοχεύει να τους καθιστά ικανούς να εναρμονίζονται με τις εξελίξεις και απαιτήσεις της.

Μέσα από αυτό το οπτικό πρίσμα γίνεται κατανοητό γιατί οργανισμοί με παγκόσμια εμβέλεια και κύρος, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, υιοθετούν τη διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσουν σε αυτή 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 μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.»

(UNESCO, 1976, στο Rogers, ²2002, 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, ²2002, σ. 55)

¹ «Η επιμόρφωση αποτελεί συνήθως προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση [...]. Πραγματοποιείται μετά την υποχρεωτική, αλλά όχι απαραίτητα μετά την αρχική εκπαίδευση.» (Jarvis, 2004, σ. 58-59).

² 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/των τους.»

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

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑΣ

Στην προηγούμενη ενότητα αναλύθηκε το πρώτο συστατικό στοιχείο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων», η εκπαίδευση. Παραμένουν, όμως, αναπάντητα ορισμένα ερωτήματα που αφορούν το δεύτερο στοιχείο. Ποιοι θεωρούνται ενήλικοι; Τι υποδηλώνει η φράση στον ορισμό της UNESCO που μόλις εξετάσαμε: «*άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν*»; Με βάση ποια κριτήρια μπορεί να θεωρείται ότι ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα εντάσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων και ορισμένα όχι;

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία (Bookfield, 1996, Mezirow, 1991, Jarvis, 1983, Knowles, ⁵1998, Merriam και Caffarella, 1999, Paterson 1979, Rogers, ²2002 κ.ά.), διαπιστώνουμε μια καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης· εξάλλου, ακόμα και αυτό το κριτήριο δεν διατηρείται σταθερό στις διάφορες εποχές και κοινωνίες. Το κριτήριο, λοιπόν, για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενηλίκου έγκειται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας*. Χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο. Ας δούμε ορισμένες αντιπροσωπευτικές απόψεις:

«Η έννοια “ενήλικος” δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας αλλά και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είναι κανείς ενήλικος και να μην είναι έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτο-εικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες.»

(Tight, ²2002, σ. 15)

«Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο.»

(Jarvis, 1983, σ. 58)

«Γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κ.λπ. [...]. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.»

(Knowles, ⁵1998, σ. 64)

Με βάση τον παραπάνω προσδιορισμό της ενηλικιότητας, δεν μπορούν να συγκαταλεχθούν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, όπως είναι λ.χ. τα προγράμματα των ΙΕΚ. Αυτό διαφαίνεται, εξάλλου, στους ορισμούς της UNESCO και του ΟΟΣΑ που παρουσιάστηκαν.

Ο Alan Rogers από την άλλη πλευρά, σε μια εξαιρετική ανάλυσή του (²2002, σ. 60-64 και 75-77), κάνει ένα ακόμα βήμα. Συσχετίζει το ζήτημα της ενηλικιότητας με την αναζήτηση κριτηρίων χαρακτηρισμού της εκπαίδευσης ως «εκπαίδευσης ενηλίκων». Ξεκινώντας το συλλογισμό του θεωρεί ότι χαρακτηριστικά στοιχεία της ενηλικιότητας είναι η *ωριμότητα* (πλήρης ανάπτυξη του ατόμου, αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του), η *ευθυκρισία* σε ό,τι αφορά τον εαυτό και τους άλλους, καθώς και η διάθεση για *αυτοπροσδιορισμό*, δηλαδή για υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Στη συνέχεια, υπογραμμίζει ότι όλοι οι ηλικιακά ενήλικοι δεν διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Υπάρχουν αρκετοί που εκδηλώνονται με τρόπους που καταργούν την ενηλικιότητά τους και συμπεριφέρονται σαν παιδιά: αποποιούνται τις ευθύνες τους, υπερεκτιμούν ή υποτιμούν τον εαυτό τους, απεμπολούν τον αυτοπροσδιορισμό τους. Την ίδια άποψη πρεσβεύει ένας ακόμα σημαντικός μελετητής της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Steven Brookfield (1986, σ. 25-26), επικεντρώνοντας την προσοχή στην εκδήλωση ενήλικης ή μη συμπεριφοράς στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων:

«Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η τάση αυτοδιάθεσης στη μαθησιακή διεργασία δεν αποτελεί εμπειρικά αποδεδειγμένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Υπάρχουν πολλά άτομα που ηλικιακά είναι ενήλικοι, όμως δείχνουν σε πολλούς τομείς μια σαφή άρνηση να υιοθετήσουν συμπεριφορές που τείνουν προς την αυτοδιάθεση. Μάλλον, λοιπόν, μας προκαταλαμβάνει η άποψη ότι η αυτοδιάθεση αποτελεί κεκτημένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας.»

Ο Rogers, συνεχίζοντας την επιχειρηματολογία του, υποστηρίζει ότι ακόμα και οι ενήλικοι που θεωρούνται «ισορροπημένοι», έχουν πάντοτε δυνατότητα να αναπτυχθούν περαιτέρω. Η συνέχεια της προσπάθειας για ολοκλήρωση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Έτσι, η ενηλικιότητα δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ότι επιτυγχάνεται απόλυτα, αλλά αποτελεί ιδανικό, που τίθεται αδιάκοπα ενώπιον του ανθρώπου. Σε τελική ανάλυση, ενηλικιότητα σημαίνει κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό.

Τέλος, ο Rogers συνδέει το ζήτημα της φύσης της ενηλικιότητας με το ερώτημα που μας απασχολεί εδώ (κριτήρια που ανάγουν την εκπαίδευση σε «ενηλίκων») κάνοντας τον εξής συλλογισμό: το κριτήριο που διαφοροποιεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι η *μαθησιακή μέθοδος* που υιοθετούν. Εάν ένα πρόγραμμα αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες ως επί της ουσίας ενήλικους (*«ως ικανά, πεπειραμένα, υπεύθυνα, ώριμα και ισορροπημένα άτομα»*), τότε συγκαταλέγεται στην «Adult Education» («εκπαίδευση ώριμης ηλικίας»). Εάν όμως αντιμετωπίζει τους ηλικιακά ενήλικους σαν να ήταν ανήλικα άτομα (*«σαν να ήταν έως ένα μεγάλο βαθμό άσχετοι με το θέμα που μελετάται, χωρίς σχετική εμπειρία, ανάξιοι να τους εμπιστευθεί κανείς τον έλεγχο της μάθησής τους, με μικρή ή καμία δυνατότητα συμβολής στη μαθησιακή διαδικασία»*), τότε πρόκειται απλώς για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ηλικιακά ενηλίκων («Education of Adults»).

Την ίδια άποψη υιοθετεί ο Wiltshire, ο οποίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγεται με ενήλικο τρόπο (στο Jarvis, 2004, σ. 52). Επίσης, ο Knowles (⁵1998, σ. 61-62) θεωρεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ηλικιακά ενήλικους (στα Πανεπιστήμια και στους φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης) δεν αποτελεί εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή μεταχειρίζεται τους εκπαιδευομένους σαν να είναι παιδιά: *«ο διδάσκων έχει*

την απόλυτη ευθύνη να αποφασίζει το τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί, πότε θα διδαχθεί και αν αφομοιώθηκε».

Ακόμα, ο Brookfield (1986, σ. 26) αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Για να θεωρηθεί ενήλικη μια μαθησιακή δραστηριότητα, δεν μπορεί παρά να παρουσιάζει κάποια στοιχεία αυτοδιάθεσης.»*

Ωστόσο, είναι φανερό ότι το κριτήριο που αφορά τη μέθοδο που ακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αν και είναι σαφές σε όσους έχουν διδακτική εμπειρία αλλά και σε όσους σκέφτονται με όρους κοινής λογικής, εντούτοις δεν αρκεί για να προσδιορίζεται με ακρίβεια από ποιο σημείο και πέρα κάποιο πρόγραμμα συγκαταλέγεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, χρειάζεται να εξετάσουμε και άλλα κριτήρια που έχουν προταθεί κατά καιρούς.

Ο ΟΟΣΑ, στον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων που είδαμε, πρότεινε να συγκαταλέγονται σε αυτή εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία: α) συμμετέχουν άτομα που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και β) η κύρια δραστηριότητά τους δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Ο ορισμός υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από τις μορφές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε φοιτητές και σπουδαστές, προφανώς γιατί οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν δυνατότητα πραγματοποίησης αυτοδύναμων επιλογών ζωής. Από την άλλη πλευρά, όμως, ούτε αυτά τα δύο κριτήρια είναι αρκετά για να γίνεται με ακρίβεια η ταξινόμηση των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στη σημερινή αγορά εργασίας, όπου πολλαπλασιάζονται οι μορφές ευέλικτης απασχόλησης (μερική ή περιοδική ή κατ' αποκοπήν απασχόληση) και όπου οι μορφές αυτές συνδυάζονται με πλήθος εξίσου ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης (μαθητεία, περιοδική φοίτηση, βραδινή φοίτηση, εκπαίδευση μέσω υπολογιστή, εκπαίδευση από απόσταση που διακόπτεται για μεγάλα διαστήματα, αυτοεκπαίδευση κ.λπ.), δεν είναι εύκολο να διαπιστώνεται κατά πόσο η κύρια δραστηριότητα ενός ατόμου είναι εκπαιδευτική ή επαγγελματική. Επίσης, δεν είναι εύκολο να διακρίνεται κατά πόσο ένα άτομο βρίσκεται σε σχέση εξάρτησης από την πατρική οικογένεια, γεγονός που καθιστά ευάλωτο το κριτήριο που αφορά τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού.

Μια ακόμα προσπάθεια οριοθέτησης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων έγινε από το Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACACE). Εδώ χρησιμοποιείται ένα κριτήριο καθαρά θεσμικού-διοικητικού χαρακτήρα, δηλαδή «εκπαίδευση ενηλίκων» θεωρείται κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται *μετά την αρχική εκπαίδευση*. Το ACACE συγκαταλέγει στην τελευταία όχι μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και ολόκληρη τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια, καθώς και τα βρετανικά κολέγια, τα οποία, από θεσμική άποψη, μοιάζουν με τα ΙΕΚ.

«Το ACACE δήλωσε ότι η κατανόηση του όρου "εκπαίδευση ενηλίκων" θα γίνει πληρέστερη αν γίνει μία μείζων διάκριση μεταξύ "αρχικής" εκπαίδευσης και εκπαίδευσης "μετά την αρχική". Αυτή είναι πιο βασική διάκριση από τις διάφορες διοικητικές υποδιαιρέσεις, όπως "η υποχρεωτική" και "η μετά την υποχρεωτική". Το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει προφανώς το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου, αλλά θα μπορούσε να συνεχιστεί με πλήρη ή μερική παρακολούθηση έως τα μέσα της τρίτης δεκαετίας της ζωής. Μετά την υποχρεωτική, η αρχική εκπαίδευση παίρνει διάφορες μορφές: πλήρης παρακολούθηση σε λύκειο, σε πανεπιστήμιο, σε κολέγιο, σε επαγγελματική σχολή, σε ιατρική σχολή, σε στρατιωτική ακαδημία κ.λπ., μερική παρακολούθηση με ειδική άδεια μιας ημέρας από

την εργασία, νυκτερινά προγράμματα και προγράμματα δι' αλληλογραφίας, εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας στο εργοστάσιο.»

(ACACE, 1979, στο Rogers, ²2002, σ. 57)

Το κριτήριο είναι πράγματι σαφές και με βάση αυτό θα μπορούσε να θεωρείται «εκπαίδευση ενηλίκων» κάθε πρόγραμμα που ανήκει στο πεδίο της εκπαίδευσης μετά την αρχική. Ωστόσο, ακριβώς σε αυτό το σημείο εγείρεται μια νέα προβληματική. Αν, δηλαδή, χρησιμοποιείται το κριτήριο του ACACE, δεν υπάρχει λόγος τα προγράμματα να διαχωρίζονται σε «εκπαίδευσης ενηλίκων» και μη, δεδομένου ότι μπορεί κάλλιστα να διαχωρίζονται σε προγράμματα «αρχικής» και «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης»³. Και, γενικά, ολόκληρη η συζήτηση για την ταυτότητα της ενήλικης εκπαίδευσης καταλήγει να περιστρέφεται γύρω από στοιχεία διοικητικού χαρακτήρα.

Τίθεται, λοιπόν, το δίλημμα: να επιλεγεί ο όρος «συνεχιζόμενη», που βασίζεται σε κριτήρια σαφή μεν αλλά απονευρωμένα από ιδεολογική άποψη, ή ο όρος «ενήλικων», που βασίζεται σε κριτήρια κάπως ασαφή, όμως σηματοδοτεί έναν προβληματισμό για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων;

Επεξεργαζόμενοι τα δύο σκέλη του διλήμματος οδηγούμαστε να επανεξετάσουμε τα πλεονεκτήματα του δεύτερου. Το γεγονός ότι φέρνει στο προσκήνιο τους εκπαιδευομένους αναπτύσσει μια δυναμική. Διατηρεί ανοικτή τη συζήτηση για όλες τις παραμέτρους της ενηλικιότητας –και αυτή η συζήτηση δεν έχει μόνο επιστημονικό ενδιαφέρον αλλά και σημαντικές επιπτώσεις σε ό,τι αφορά την επίτευξη της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των μαθησιακών προγραμμάτων. Πράγματι, όπως έχει δείξει οι βασικοί θεμελιωτές του πεδίου που εξετάζουμε⁴, αν οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων (σχεδιαστές, εκπαιδευτές) επιζητούν να κατανοούν σε βάθος τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων προκειμένου να τους αντιμετωπίζουν όπως πράγματι είναι (ανθρώπινα όντα που βιώνουν τη σύνθετη και πολύπλοκη ενήλικη κατάσταση, η οποία είναι συχνά γεμάτη αντιφάσεις και αλληλοσυγκρουόμενες τάσεις, αφενός προς τον αυτοπροσδιορισμό και αφετέρου προς την απεμπόλησή του), τότε τα προγράμματα έχουν αυξημένες πιθανότητες να κερδίζουν την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων, με τελικό αποτέλεσμα όχι μόνο την επιτάχυνση της ανάπτυξης των γνώσεων και των ικανοτήτων τους αλλά και την εμπλοκή τους σε μια διεργασία ενεργητικής συμμετοχής στην πορεία της μάθησης, η οποία ενισχύει την ωρίμανσή τους.

Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν θέλουν να εμπλακούν σε μια τέτοια διεργασία και εκδηλώνουν άρνηση, παθητικότητα, υπεκφυγή (πρόκειται για τα εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτές οφείλουν να βρουν τρόπους ώστε η εκπαιδευόμενη ομάδα να αντιμετωπίσει την ίδια της την αντίφαση του να αποτελείται από άτομα που η κοινωνία προσδοκά να συμπεριφέρονται σαν ενήλικα ενώ εκείνα αντιδρούν αντίστροφα. Αυτή η διεργασία διαπραγμάτευσης με στόχο την υπέρβαση της αντίφασης, αν γίνεται με κατάλληλο τρόπο, είναι πιθανό, με τη σειρά της, να οδηγήσει την ομάδα στην κατεύθυνση του αυτοπροσδιορισμού.

³ Δεν είναι τυχαίο ότι ο όρος «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» χρησιμοποιείται αντί του «εκπαίδευση ενηλίκων» από αρκετούς μελετητές (λ.χ. Alford, 1980, Cervero, 1988, Griffin, 1979), καθώς και από έγκυρους οργανισμούς (λ.χ. Centre for Continuing Education / University of British Columbia, Division of Continuing Education / University of Sheffield, Northern Ireland Council for Continuing Education).

⁴ Βλ., ενδεικτικά, Brookfield, 1986, 1995, Cross, 1981, Freire, 1977a, 1977b, 1987, Jarvis, 1983, 1985, 2004, Houle, 1992, Knowles, ⁵1998, Mezirow, 1990, 1991, Rogers, ²2002, 2003 κ.ά.

Είναι, λοιπόν, ζήτημα ζωτικής σημασίας να συζητούνται εκτενώς τα ζητήματα που σχετίζονται με την ενηλικιότητα, επειδή με εφελτήριο αυτή την προβληματική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι περισσότερο πιθανό να επικεντρώνονται στην προοπτική της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διεργασία να προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής εκπαίδευσης. Αυτό υποδηλώνει εξάλλου και ο ορισμός της UNESCO, στο σημείο που απαιτεί να ενυπάρχει στα εκπαιδευτικά προγράμματα η «*προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης*» προκειμένου να θεωρείται ότι ανήκουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Υποθέτουμε εύλογα ότι οι παραπάνω συλλογισμοί περιλαμβάνονται στους βασικούς λόγους για τους οποίους ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά την ενήλικη μάθηση και έχει επίσης αποτυπωθεί στον τίτλο πολυάριθμων Πανεπιστημιακών Τμημάτων, καθώς και οργανισμών, όπως, ενδεικτικά, Department of Adult Education/University of Nottingham, Department of Adult Education/University of Surrey, Department of Adult and Higher Education/University of Manchester, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «*Εκπαίδευση Ενηλίκων*» / Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Center for Adult Education, Adult Education Association of the USA, American Association of Adult and Continuing Education, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων/Ελλάδα, *Studies in Adult Education* (περιοδικό), *Adult Education* (περιοδικό) κ.ά.

ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Με βάση τη συλλογιστική που αναπτύχθηκε στις δύο προηγούμενες ενότητες προκύπτει ότι ο ορισμός της «εκπαίδευσης ενηλίκων» που πρότεινε η UNESCO είναι ίσως ο εντελέστερος. Με βάση αυτόν, μπορούμε να οριοθετήσουμε το πεδίο, αρκεί να γίνει μια συμπληρωματική προσέγγιση: χρειάζεται να οριστούν οι έννοιες της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, στις οποίες αναφέρεται ο ορισμός αλλά δεν τις αναλύσαμε ακόμη.

Σύμφωνα με την κλασική ταξινόμηση των Coombs και Ahmed (1974, σ. 8), *τυπική εκπαίδευση* είναι εκείνη που παρέχεται από φορείς του δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο. *Μη τυπική εκπαίδευση* είναι όλες οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνονται σε ενηλίκους ή ανηλίκους.

Ας εξετάσουμε τώρα, με βάση τον ορισμό της UNESCO και συνυπολογίζοντας την ταξινόμηση των Coombs-Ahmed, την περίπτωση της Ελλάδας. Μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς φορείς που απευθύνονται σε ηλικιακά ενηλίκους ως εξής:

- **Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων**, οι οποίοι όμως δεν εντάσσονται στο θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι εκείνοι που παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών και απευθύνονται σε άτομα που δεν θεωρούνται ενήλικα (με τα κριτήρια της ωρίμανσης και της δυνατότητας αυτοπροσδιορισμού) από την ελληνική κοινωνία. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα ΙΕΚ.

- **Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων** είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δεδομένου ότι επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολεία ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία.
- **Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων** είναι εκείνοι που παρέχουν εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα. Εδώ κατατάσσονται σε υποκατηγορίες οι φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (αποτελούν την πλειονότητα), γενική εκπαίδευση ενηλίκων (λ.χ. οι σχολές γονέων), επιμόρφωση, εκπαίδευση από απόσταση κ.λπ. Οι φορείς που παρέχουν αυτές τις δραστηριότητες στη χώρα μας είναι ποικίλοι (ενδεικτικά: ΚΕΚ, Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, ΟΑΕΔ, δημόσιοι οργανισμοί, υπουργεία, επιχειρήσεις, επιστημονικές ενώσεις, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μουσεία, βιβλιοθήκες κ.ά.).

Συμπερασματικά, το θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, όπως και σε όλο τον κόσμο, αποτελείται από τους φορείς που παρέχουν όλο το φάσμα των μορφών της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τώρα, μένει να προσεγγίσουμε το τελευταίο από τα ερωτήματα που στοχεύσαμε να επεξεργαστούμε στο πλαίσιο αυτού του κειμένου: η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να θεωρηθεί ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο ή πρέπει να συγκαταλεχθεί στους τομείς των επιστημών που εξετάζουν τις διεργασίες εκπαίδευσης ατόμων μικρότερης ηλικίας;

Υπάρχει ένα κοινά αποδεκτό κριτήριο, με βάση το οποίο καθορίζεται η εδραίωση ενός επιστημονικού πεδίου ως διακριτού από άλλα. Είναι το κατά πόσο έχει αναπτυχθεί ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, θεωρητικών προσεγγίσεων, υποθέσεων και αξιωμάτων γύρω από ένα αντικείμενο, έτσι ώστε να γίνεται δυνατή η ερμηνεία, η βαθύτερη κατανόηση ή και η πρόβλεψη της λειτουργίας των φαινομένων ή δραστηριοτήτων που συγκροτούν το αντικείμενο αυτό (βλ. λ.χ. Keegan, 2001, κεφ.1 και 2, Κελπανίδης και Βρυνιώτη, 2004, σ. 39-52).

Γύρω από το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύχθηκε, λοιπόν, τα τελευταία περίπου σαράντα χρόνια, ιδίως τα τελευταία είκοσι, σημαντικός θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα που αφορούν κυρίως τη φύση και τα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης και τις συνέπειές της στην αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων. Εκκινώντας οι μελετητές από το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά και οι μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων διαφέρουν από εκείνα των ανηλίκων, αναζήτησαν τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι προσεγγίζουν τη μάθηση και διερεύνησαν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η εκπαίδευσή τους γίνεται πιο αποτελεσματική. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν μελέτες που αφορούν την ενήλικη κατάσταση και τις φάσεις ζωής, τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων, τις στάσεις, τα εμπόδια και τις μορφές υποκίνησής τους απέναντι στην εκπαίδευση, τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις εμπειρίες για μαθησιακούς σκοπούς, τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται στις εκπαιδευόμενες ομάδες, τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους σχεδιασμού προγραμμάτων που αντιστοιχούν στις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων εκπαιδευομένων κ.ά. Από τους μελετητές ξεχώρισαν και θεωρούνται θεμελιωτές του πεδίου (χωρίς ο παρακάτω κατάλογος να εξαντλεί το ζήτημα) οι Argyris, Boud, Dewey, Lindeman, Rogers (Carl), Erikson, Gelpi, Kolb, Knowles,

Brookfield, Jarvis, Freire, Mezirow, Houle, Merriam, Caffarella, Schon, Rubenson, Cross, Rogers (Alan), Knox, Griffin.

Έτσι, μέσα από αυτές τις διεργασίες, το θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων απέκτησε σταδιακά επιστημονική οντότητα. Ασφαλώς, χρειάζεται να γίνουν ακόμη πολλά στο επίπεδο τόσο της έρευνας όσο και της ανάπτυξης θεωρητικών μοντέλων. Αυτό, όμως, δεν αναιρεί το γεγονός ότι υπάρχει σήμερα ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο, με δικό του σώμα ερευνητικών δεδομένων και γνώσεων, που έχει ως ειδοποιό διαφορά του τη μελέτη της ενήλικης κατάστασης και τις συνέπειές της στην ενήλικη μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βεργίδης Δ., Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, στο συλλογικό τόμο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000, σ. 127-144.

Κελπανίδης Μ., Βρυσιώτη Κ., *Διά Βίου Μάθηση: κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.

Κόκκος Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

CEDEFOP, *Κατάρτιση και Μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων*, Λουξεμβούργο 2002.

Freire P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, εκδ. Ράππας, Αθήνα 1977α.

Freire P., *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1977β.

Goleman D., *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Griffin C., Συνέντευξη, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 3, 2004, σ. 22-26.

Jarvis P., *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Kallen D., Ανασκόπηση στη διά βίου μάθηση, στο περιοδικό του CEDEFOP *Επαγγελματική Κατάρτιση*, 8/9, 1997, σ. 16-23.

Keegan D., *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Rogers A., *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Rogers A., Συνέντευξη, στο Κόκκος Α., *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2005, σ. 179-187.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alford H.J. (ed.), *Power and Conflict in Continuing Education*, Wadsworth Publishing Co., Belmont, California 1980.

Argyris C., *On Organizational Learning*, Blackwell, Cambridge 1993.

Barrow R., Milburn G., *A Critical Dictionary of Educational Concepts: an appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf 1990.

Brookfield St., *Understanding and Facilitating Adult Learning*, The Open University Press, 1986.

Brookfield St., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

Brookfield St., Adult Learning: An Overview, στο Tuijnman A. (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, Oxford ²1996, σ. 375-380.

Cervero R., *Effective Continuing Education for Professionals*, Jossey - Bass, San Francisco 1988.

Coombs P., Ahmed M., *Attacking Rural Poverty: how nonformal education can help*, John Hopkins University Press, Baltimore 1974.

Cross P., *Adults as Learners*, Jossey-Bass, San Francisco 1981.

Dearden R., Education and Training, στο *Westminster Studies in Education*, 7, 1984, σ. 57-66.

Freire P., Shor I., *A Pedagogy for Liberation*, Bergin and Carvey, Connecticut, USA 1987.

Goldstein I., Gessner M., Training and development in work organizations, στο *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 1988, σ. 43-72.

Griffin C., Continuing education and the adult curriculum, στο *Adult Education*, 52(2), 1979.

Houle C., *The Literature of Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

Jarvis P., *Adult and Continuing Education*, Croom Helm, London 1983.

Jarvis P., *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Croom Helm, London 1985.

- Jarvis P., (ed.),** *The Age of Learning*, Kogan Page, London 2001.
- Knowles M.,** *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas ⁵1998.
- Kogan M.,** Lifelong learning in the UK, στο *European Journal of Education*, 35, 3, 2000, σ. 341-359.
- Marsick V.,** Action Learning and Reflection in the Workplace, στο Mezirow J. and Associates, *Fostering Critical Reflexion in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco 1990, σ. 23-46.
- Merriam Sh., Caffarella R.,** *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Mezirow J. and Associates,** *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.
- Mezirow J.,** *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Moore M. (ed.),** *Contemporary Issues in American Distance Education*, Pergamon Press, New York 1990.
- Paterson R.,** *Values, Education and the Adult*, Routledge and Kegan Paul, London 1979.
- Peters R. (ed.),** *The Concept of Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1967.
- Rogers A.,** *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*, NIACE, Leicester 2003.
- Sutton J.P.,** Lifelong and Continuing Education, στο Husen T., Postlethwaite N. (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford 1994, σ. 3416-3422.
- Tight M.,** *Key Concepts in Adult Education and Training*, Routledge Falmer, London, New York ²2002.
- Totterdill P., Phondt St., Milsome S.,** *Partners at Work? A report to Europe' s Policy Makers and Social Partners*, DG Research of the European Commission, Brussels 2002.