

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Αλέξης Κόκκος
Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων
στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια παρατηρείται ευρεία συναίνεση διεθνών οργανισμών, επιχειρήσεων και πολιτών σε ό,τι αφορά στη σκοπιμότητα ανάπτυξης ικανοτήτων κοινωνικού χαρακτήρα. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι συνθήκες οξύτατου ανταγωνισμού και συνεχών αλλαγών που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση απαιτούν εργαζόμενους που να μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι δημιουργικοί και να συνεργάζονται μέσα σε ομάδες και δίκτυα.

Κατά πόσο όμως συνάδουν οι ανθρωποκεντρικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων με την ανάγκη των επιχειρήσεων να προσαρμόζεται η προσωπικότητα των εργαζομένων στις επιταγές της παραγωγικότητας; Η διεθνής βιβλιογραφία και πρακτική δείχνει ότι αυτό είναι δυνατόν, υπό την προϋπόθεση ότι μια επιχείρηση θα αποφασίσει να διερευνήσει σε βάθος τα δυσλειτουργικά της προβλήματα και συνακόλουθα να αναζητήσει μορφές εκπαίδευσης που συντείνουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και των ανθρωπίνων σχέσεων.

ABSTRACT

An extensive common assent between international organizations, enterprises and individuals, regarding the philosophy of developing skills of social character, has been noted in the last twenty years. This derives mainly from globalization which has induced acute competition and constant changes, facts which require employees with initiative, creativity and teamwork attitude.

The emerging question is to what extent the human-centered standards of adult education benefit the need of enterprises to accustom the personality of

their employees to the behests of production. International bibliography and practices show that such a pursue is attainable on condition that the organization will deeply investigate its dysfunctional problems and will co-instantaneously scout training forms which conduce to the improvement of working conditions and interpersonal relationships.

1. Η ανάδυση της έννοιας και της σημασίας των κοινωνικών ικανοτήτων

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια παρατηρείται ευρεία σύμπτωση συμπερασμάτων ερευνών, καθώς και απόψεων των διεθνών οργανισμών, των επιχειρήσεων, των πολιτών, σε ό,τι αφορά στη σημασία που έχουν οι κοινωνικές ικανότητες για την επαγγελματική δραστηριότητα κυρίως, αλλά και για την προσωπική σφαίρα της ζωής.

Μια πρωτοποριακή έρευνα που έγινε στη δεκαετία του 1970 στο Χάρβαρντ υπό τον καθηγητή MacClelland (1973) είχε δείξει ότι η επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία και γενικότερα στη ζωή δεν επηρεάζεται τόσο από τη διανοητική ευφυΐα, όπως ήταν ευρέως αποδεκτό μέχρι τότε, όσο από ικανότητες κοινωνικού χαρακτήρα, που αφορούν στις διανθρώπινες σχέσεις και στα συναισθήματα, όπως είναι η ικανότητα να κατανοούμε τη θέση των άλλων, καθώς και να χειριζόμαστε τα δικά μας συναισθήματα προκειμένου να επικοινωνούμε δημιουργικά.

Δέκα χρόνια αργότερα, το 1982, ο Howard Gardner με το βιβλίο του *Frames of Mind*, που έμελε να ασκήσει καταλυτική επιρροή, έθεσε στο επίκεντρο τη σημασία των κοινωνικών ικανοτήτων, αν και δεν χρησιμοποιούσε αυτό τον όρο. Εξήγησε ότι η νοημοσύνη δεν ταυτίζεται μονολιθικά με τη διανοητική ευφυΐα, αλλά ο άνθρωπος διαθέτει *πολυδιάστατη νοημοσύνη* συστατικά της οποίας αποτελούν μια σειρά από ικανότητες όπως η προφορική έκφραση, η λογικο-μαθηματική ικανότητα, το κιναισθητικό ταλέντο κ.λ.π. Στις ικανότητες συγκαταλέγονται δύο που έχουν κοινωνικό χαρακτήρα. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη*, δηλαδή η ικανότητα να καταλαβαίνουμε πώς λειτουργούν και συμπεριφέρονται οι άλλοι και πώς εμείς μπορούμε να δημιουργούμε σχέσεις μαζί τους και η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη*, δηλαδή η ικανότητα αυτοεπίγνωσης, που

επιτρέπει να διακρίνουμε ποια στοιχεία καθιστούν τη συμπεριφορά μας λειτουργική απέναντι στους άλλους.

Ταυτόχρονα, στη δεκαετία του 1980 άρχισαν να αποκτούν δημοσιότητα έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, εστιασμένες στις ανάγκες που είχαν οι επιχειρήσεις σε ό,τι αφορά στις ικανότητες των εργαζομένων. Και αυτές οι έρευνες, όπως εκείνη του MacClelland, κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση στην εργασία εξαρτάται κυρίως από ικανότητες κοινωνικού χαρακτήρα (Goleman 1999, σ. 30, 34, 60, IRDAC, 1990, σ. 32). Είναι χαρακτηριστικό το πόρισμα μιας διευρωπαϊκής μελέτης του 1990, αναφορικά με τις ικανότητες των εργαζομένων σε τράπεζες (IRDAC, ό.π.). Πριν 10-15 χρόνια, αναφέρεται, εξητείτο από τους υπαλλήλους να χειρίζονται αυστηρά προσδιορισμένες και επαναλαμβανόμενες διαδικασίες, να έχουν ένα συγκεκριμένο, ατομικό τομέα ευθύνης και να εκτελούν με ακρίβεια οδηγίες. Ήδη όμως το 1990 το πόρισμα έδειξε ότι απαιτούνται από τους υπαλλήλους νέου είδους ικανότητες: να μπορούν να χειρίζονται ποικίλες διαδικασίες, να εργάζονται ομαδικά, να επικοινωνούν δημιουργικά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες.

Οκτώ χρόνια αργότερα, προκάλεσαν εντύπωση τα συμπεράσματα δύο ερευνών που έγιναν σε μεγάλο δείγμα εργοδοτών στις Η.Π.Α. και στη Μ. Βρετανία. Και οι δύο έρευνες έδειξαν ότι τους εργοδότες απασχολεί, σε ό,τι αφορά στις ικανότητες των εργαζομένων, περισσότερο η ανεπάρκεια στην επικοινωνία και στη συμπεριφορά και λιγότερο οι ελλείψεις σε τεχνικές ικανότητες (Κικίλιας, 2005).

Την ίδια χρονική περίοδο (αρχές δεκαετίας 1990) έκανε την εμφάνισή του ο όρος «κοινωνικές ικανότητες» και άρχισε να υιοθετείται από διάφορα ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, κυρίως στις Η.Π.Α (Goleman, 1996, σ. 415-418).¹ Παράλληλα, στη μέση της δεκαετίας 1990, η έννοια και η σημασία των κοινωνικών ικανοτήτων εμφανίζονται και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αρχή γίνεται το 1996 με τη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, όπου

¹ Βλ. για παράδειγμα σε προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων σε σχολεία του Σιάτλ, του Νιου Χέιβεν και του Νιου Τζέρσεϊ.

υπογραμμίζεται ότι στο σύγχρονο κόσμο είναι απαραίτητο όλοι να διαθέτουν ένα συνδυασμό βασικών γνώσεων, τεχνικών γνώσεων και *κοινωνικών δεξιοτήτων*. Οι τελευταίες ορίζονται ως «*οι ικανότητες διαχείρισης των σχέσεων, η ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας, η δημιουργικότητα, η επιδίωξη ποιότητας*» (ΕΕΔΕ, 1996, σ. 16). Το 2000, η Σύνοδος στη Λισσαβόνα θέτει τις βάσεις για τη νέα στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που προσδιορίζεται ως οικονομική ανάπτυξη που βασίζεται στη γνώση και στη δια βίου μάθηση. Μία από τις βασικές συνιστώσες της στρατηγικής είναι η ανάπτυξη των «*νέων βασικών δεξιοτήτων*», στις οποίες περιλαμβάνονται και οι *κοινωνικές δεξιότητες: αυτοπεποίθηση, αυτοπροσανατολισμός, διακινδύνευση* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σ. 12-13).

Από την άλλη πλευρά, ο στόχος της ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων φαίνεται ότι συγκεντρώνει τη συναίνεση των ευρωπαίων πολιτών. Σε έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (2003) απαντούν σε ποσοστό πάνω από 80% ότι θεωρούν τις κοινωνικές ικανότητες πολύ χρήσιμες τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική σφαίρα της ζωής (CEDEFOP, 2003, σ. 8).

Παρατηρείται λοιπόν όξυνση του καθολικού ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές ικανότητες. Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα, τα οποία θα εξετάσουμε στη συνέχεια: Σε τι οφείλεται η αυξανόμενη ζήτησή τους; Και ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ό,τι αφορά στην ανταπόκριση σε αυτή τη ζήτηση;

2. Τα αίτια της επικέντρωσης στις κοινωνικές ικανότητες

Το ενδιαφέρον για ρόλο των κοινωνικών ικανοτήτων, που είδαμε ότι αναπτύχθηκε στις προηγμένες κυρίως χώρες, συμπίπτει χρονικά με την εμφάνιση της παγκοσμιοποίησης και σε μεγάλο βαθμό οφείλεται σε αυτήν. Το άνοιγμα των αγορών και η θεαματική διεισδυτικότητα του κεφαλαίου σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, σε συνδυασμό με τη διάδοση των νέων τεχνολογιών, οδηγούν στην αναδιοργάνωση των επιχειρηματικών οργανισμών και ταυτόχρονα στη

ριζική αλλαγή των χαρακτηριστικών της εργασίας. Οι επιχειρήσεις συρρικνώνονται, συγχωνεύονται, διευρύνονται και συχνά οδηγούνται σε μετεγκατάσταση σε χώρες που προσφέρουν ευκαιρίες για χαμηλότερο κόστος παραγωγής. Οι πιο αναπτυγμένες χώρες μετατοπίζουν την οικονομική τους δραστηριότητα σε κλάδους υψηλής προστιθέμενης αξίας, όπως αυτές του σχεδιασμού, της έρευνας, της τεχνολογίας, της εξειδικευμένης παραγωγής και του μάρκετινγκ. Αυτό οδηγεί σε θέσεις εργασίας που χαρακτηρίζονται ολοένα περισσότερο από υψηλού επιπέδου ικανότητες (Brown, Green, Lauder, 2001). Έρευνα του ΟΟΣΑ έδειξε ότι στις χώρες αυτές οι θέσεις εργασίας με τη μεγαλύτερη αύξηση είναι εκείνες των τεχνικών στελεχών που διαθέτουν υψηλά προσόντα (OECD, 2002). Μπορούμε λοιπόν να κατανοήσουμε γιατί η Ευρωπαϊκή Ένωση επιλέγει μια αναπτυξιακή πολιτική που συνδέεται με τη δια βίου εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, που χαρακτηρίζεται από οξύτατο ανταγωνισμό, συνεχή κινητικότητα κεφαλαίου και εργασίας, καθώς και αλληπάλλληλες μεταβολές των συνθηκών, οι σταθερές θέσεις εργασίας μειώνονται και οι σταδιοδρομίες γίνονται ρευστές. Οι εργαζόμενοι, ιδίως οι υψηλόβαθμοι, χρειάζεται να διαθέτουν ικανότητες πολυσύνθετες, που να τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να εναλλάσσονται σε θέσεις εργασίας, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται μέσα σε δίκτυα και εργασιακές ομάδες. Έρευνες έχουν δείξει μάλιστα ότι απαιτείται ακόμα και από τους χαμηλόβαθμους να διαθέτουν ορισμένου βαθμού προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Thurow, 1996).

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι η εργοδοσία ζητάει ολοένα περισσότερο οι εργαζόμενοι να κινητοποιούνται με όλο τους τον εαυτό, να ταυτίζονται ψυχικά με τις αξίες της επιχείρησης, να δρουν «σαν να ήταν οι ίδιοι ιδιοκτήτες της» προκειμένου να πραγματώνονται οι στόχοι της (Jarvis, 2002, σ. 11). Είναι χαρακτηριστικές οι θέσεις που παρουσίασε σχετικά ο Σύνδεσμος Ελληνικών Βιομηχανιών:

Το άτομο χρειάζεται να σκέπτεται και να ενεργεί ως επιχειρηματίας. Κάθε άτομο σε μία μικρή, μεσαία ή μεγάλη επιχείρηση αποτελεί ιδιαίτερο δυναμικό γι' αυτήν που μπορεί να κάνει διαφορά μεταξύ μοναδικότητας και

μετριότητας, μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας. Χρειαζόμαστε περισσότερα «επιχειρούντα», πηγαία και καινοτομικά άτομα που έχουν φιλοδοξίες, μπορούν να εκκινήσουν νέες πρωτοβουλίες, έχουν ικανότητες να ηγούνται και να συνεργάζονται και δεν φοβούνται να θέτουν φιλόδοξους στόχους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της επίτευξής τους.

(Παρατηρήσεις του Συνδέσμου Ελληνικών Βιομηχανιών σχετικά με την έκθεση Wim Kok για την ενδιάμεση αναθεώρηση των στόχων της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, Δελτίο του ΣΕΒ, τ. 617, 2004, σ. 9)

Όμως αυτοί ο στόχοι δεν ήταν δυνατόν να προσεγγιστούν με βάση το παραδοσιακό, Τεϋλορικό μοντέλο διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων, που διέπεται από τυποποιημένες διαδικασίες και ελαχιστοποίηση της πρωτοβουλίας των δρώντων. Έτσι, κέρδισε έδαφος μέσα στις επιχειρήσεις η «σχόλη των ανθρωπίνων σχέσεων», που στοχεύει στη διαμόρφωση εργασιακών συνθηκών μέσα στις οποίες γίνεται ευκολότερη η έκφραση των συναισθημάτων και η σύναψη συναλλακτικών σχέσεων (Κύρτσης, 2001, European Commission, 2002, σ. 87-89). Δημιουργήθηκε λοιπόν το πλαίσιο μέσα στο οποίο το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων και των διεθνών οργανισμών στράφηκε στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και ακολούθησε η στοίχιση της κοινής γνώμης στην ίδια κατεύθυνση.

Σε αυτό όμως το σημείο τίθεται για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων ένα καίριο ζήτημα. Διαπιστώνουμε, από τη μία, ότι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις κοινωνικές ικανότητες οφείλεται κυρίως στην ανάγκη των επιχειρήσεων να προσαρμόζεται η προσωπικότητα καθενός εργαζομένου στις νέες μορφές της οργάνωσής τους. Ποιος λοιπόν μπορεί να είναι, από την άλλη, ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων σε αυτές τις διεργασίες, με δεδομένο ότι αυτή είναι εκ θεμελίων προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων με στόχο την αυτοδυναμία τους και βασικό της αξίωμα έχει να θεωρεί τους ανθρώπους σημαντικούς αυτούς καθαυτούς και όχι απλά ως πόρους;

3. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων

3.1 Η «ελεύθερη» (liberal) παράδοση

Η εκπαίδευση ενηλίκων, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα που εμφανίστηκε μέχρι το τέλος της δεκαετίας 1970 που αρχίζει η παγκοσμιοποίηση, δεν ήταν κυρίως προσανατολισμένη προς επαγγελματικούς σκοπούς. Ασφαλώς υπήρχαν στο πλαίσιο της μορφές κατάρτισης εργαζομένων και ανέργων, όμως ο κύριος όγκος των δραστηριοτήτων της απέβλεπε στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική αλλαγή (Rogers A., 2002, σ. 50). Τα θεωρητικά θεμέλιά της ως επιστημονικού πεδίου όσο και η καθημερινή της πρακτική διέπονταν από την ανθρωπιστική προσέγγιση, που σήμαινε ότι στο επίκεντρο τοποθετούνταν οι εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2005, κεφ. 1 και 2). Κύριος στόχος ήταν να τους δίνονται εφόδια ώστε να μπορούν να κατανοούν τις συνθήκες της ζωής τους και σε προέκταση να χειραφετούνται και να συμμετέχουν ενεργητικά στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό γίγνεσθαι. Εξίσου μεγάλη σημασία είχε η ποιότητα και δημοκρατικότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων αναγόταν σε θεσμό που συνέβαλε σε πολλές χώρες – σε ορισμένες μάλιστα αποφασιστικά – στη δημιουργία ενεργών πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Jarvis, 2004, σ. 51, 79, 155, 175). Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων όλη εκείνη την περίοδο απεκαλείτο «ελεύθερη» / liberal (Jarvis, 2002· Swedish National Council of Adult Education, 2003).

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, ότι επί έναν αιώνα η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έκανε άλλο παρά να ενδυναμώνει τις ανθρώπινες ικανότητες που σήμερα αποκαλούμε «κοινωνικές». Κανείς από τους θεμελιωτές της δεν σκέφτηκε να χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο όρο, ωστόσο αυτό εννοούσαν. Ποιον άλλο σκοπό είχε, σε τελική ανάλυση, παρά την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων το θεμελιακό μέλημα του John Dewey για απελευθέρωση της ανθρώπινης ευαισθησίας και διάνοιας (Dewey, 1916); Ποιον άλλο σκοπό είχαν οι εκπαιδευόμενες ομάδες (T-Groups) που συγκροτούσε ο Kurt Lewin και απέβλεπαν στην ανάπτυξη του σχετίζεσθαι και της συνεργατικότητας (στο Μπακιρτζής, 2002, σ. 178); Ποιον άλλο σκοπό είχε το έργο του Carl Rogers που απέβλεπε στη διαμόρφωση μιας γεμάτης νόημα και δημιουργικότητας

σχέσης εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Rogers C., 1961), το έργο του Paulo Freire και επέβλεπε στην κριτική συνειδητοποίηση με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Freire, 1977), η πρόταση του Jack Mezirow για κριτικό στοχασμό με στόχο το μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και στάσεων (Mezirow, 2004, 2007);

Η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν λοιπόν, από τη γέννησή της συνυφασμένη με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Σε όλο τον κόσμο υπήρξαν δραστηριότητες της που συνέβαλαν σε αυτό και εξακολουθούν, παρά τις δυσκολίες στις οποίες θα αναφερθούμε, να υπάρχουν μέχρι σήμερα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την κοινοτική εκπαίδευση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, τους Κύκλους Μάθησης στις σκανδιναβικές χώρες, τα κινήματα αλφαριθμητισμού και κριτικής συνειδητοποίησης σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και Αφρικής, τις εκπαιδευτικές δράσεις του γυναικείου κινήματος, του οικολογικού, του συνδικαλιστικού κινήματος κ.ά. Στην Ελλάδα, σημαντική δράση ανέπτυξαν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα οι μορφωτικές οργανώσεις που είχαν στόχο τον αλφαριθμητισμό (Βεργίδης, 1999, σ. 15), και στις τελευταίες δεκαετίες η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, αρκετοί φορείς που δραστηριοποιούνται για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, για την συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη κ.ά.

3.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στο πλαίσιο «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων

Από τις αρχές του 1980, μέσα στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, οι δραστηριότητες της «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων μειώνονται και αντίστροφα πολλαπλασιάζονται οι μορφές της επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι και σήμερα δεν υπάρχουν σε όλες τις χώρες φορείς που, άλλοτε περισσότερο άλλοτε λιγότερο, υιοθετούν τους στόχους της «ελεύθερης» παράδοσης. Ωστόσο, μέσα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα του ανταγωνισμού, της κυριαρχίας των κανόνων της αγοράς και της συρρίκνωσης των δημοσίων δαπανών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, οι μορφές της «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων χάνουν βαθμιαία την κοινωνική και πολιτική ισχύ τους (Jarvis 2004· Rogers A., 2002). Οι ενδιαφερόμενοι φορείς αναγκάζονται να

εμπορευματοποιούν τις δραστηριότητές τους για να αντλούν πόρους, ενώ ταυτόχρονα οι διεθνείς οργανισμοί αλλά και οι εθνικές πολιτικές επιβάλλουν ρυθμίσεις που αποβλέπουν στον ατομικιστικό και απλά χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης με στόχο την πιστοποίηση δεξιοτήτων με τεχνοκρατικά συνήθως κριτήρια (Alexander και Martin, 1995). Αλλά και οι εκπαιδευόμενοι από την πλευρά τους, εγκλωβισμένοι σε αυτές τις συνθήκες, συχνά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε για να οφεληθούν από τα σχετικά επιδόματα είτε γιατί απλά έχουν εθιστεί στην ιδέα της μάθησης δια βίου (Jarvis, 2004, σ. 191). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι φορείς και οι εκπαιδευτές της «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην εκπλήρωση των στόχων τους, εγγενές στοιχείο των οποίων είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμα περισσότερο, αν συνυπολογιστεί ότι οι φορείς και οι εκπαιδευτές αυτοί δεν διαθέτουν πάντα την απαραίτητη τεχνογνωσία για να φέρουν σε πέρας ενέργειες σύνθετες και απαιτητικές, όπως είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των διαπροσωπικών σχέσεων ή ο χειρισμός των αλλαγών και των κρίσεων.

3.3. Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης που πραγματοποιείται μέσα σε επιχειρήσεις γίνεται ακόμα πιο δύσκολη η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Αυτό συμβαίνει γιατί βασικό μέλημα μιας επιχείρησης είναι η μέγιστη δυνατή απόδοση, πράγμα που δεν εναρμονίζεται κατ' ανάγκη με τον ανθρωποκεντρικό στόχο της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας, που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συχνά μάλιστα στους εργασιακούς χώρους αυτός ο στόχος θεωρείται “είδος πολυτελείας”, που αρμόζει πιθανόν σε άλλου είδους περιβάλλοντα όχι όμως στις συνθήκες «πραγματικής ζωής» μιας επιχείρησης (Marsick, 1990, σ. 23).

Πολλές εταιρείες ασπάζονται αυτή την άποψη και δεν ασχολούνται συστηματικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, αν και

αρκετές φορές υιοθετούν μια ρητορική που τάσσεται υπέρ του στόχου (Mojab Sh., Gorman R., 2003). Ωστόσο έρευνα που έγινε σε μεγάλες ευρωπαϊκές επιχειρήσεις έδειξε ότι, αν και σχεδόν όλες ισχυρίζονται ότι προωθούν την ανάπτυξη καινοτόμων κοινωνικών ικανοτήτων, στην πράξη υιοθετούν συστήματα που δεν αντιστοιχούν στις διακηρύξεις τους (Nyhan, 1999). Επιπρόσθετα, η μη συστηματική ενασχόληση των επιχειρήσεων με τις κοινωνικές ικανότητες οφείλεται και στο ότι συχνά δεν διαθέτουν την αναγκαία τεχνογνωσία για την επίτευξη του στόχου (Goleman, 1999), πράγμα που είδαμε ότι ισχύει και για τους φορείς της μη επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι πολλές επιχειρήσεις περιορίζονται στην ευκαιριακή διοργάνωση προγραμμάτων που, αναπόφευκτα, έχουν ρηγά αποτελέσματα. Είναι ενδεικτική η επικριτική διάθεση του Goleman αναφορικά με αυτό το ζήτημα:

Πολύ συχνά, τα προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζουν αδυναμία στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση και έτσι η θετική επίδραση που έχουν στην αποτελεσματικότητα των ατόμων όταν επιστρέφουν στην εργασία τους είναι απογοητευτικά μικρή [...]. Πολύ συχνά, το μόνο πραγματικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης είναι ότι οι άνθρωποι κάνουν μια βραχύβια «ένεση» ενέργειας, η οποία δεν διαρκεί πάνω από λίγες μέρες ή εβδομάδες.

(Goleman, 1999, σ. 365, 354)

Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι, εάν τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, είναι εφικτή η ουσιαστική ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων μέσα στις επιχειρήσεις. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν μια επιχείρηση αποφασίσει να εισέλθει σε μια συστηματική προσπάθεια για την αντιμετώπιση μιας δυσλειτουργικής κατάστασης στην οποία έχει εμπλακεί και της οποίας συστατικό στοιχείο είναι η υπανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Στην πράξη, αυτό το εγχείρημα έχουν αναλάβει πολλές επιχειρήσεις σε όλο τον κόσμο (Goleman, 1999· Brodner και Latniak, 2002). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν είναι ποικίλες². Μπορεί να

² Είναι ευνόητο ότι οι μέθοδοι που θα αναφερθούν εδώ μπορούν να εφαρμόζονται και σε μη επιχειρηματικούς οργανισμούς.

αποφασιστεί να πραγματοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικά με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, εάν εκεί επικεντρώνεται το πρόβλημα. Μπορεί όμως το πρόβλημα να έχει περισσότερες διαστάσεις, που άπτονται του συνολικού τρόπου λειτουργίας της επιχείρησης. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να επιλεγούν μέθοδοι όπως η *μάθηση – δράση* (action learning) ή η *συνεργατική διερεύνηση* (collaboative inquiry) σήμερα κερδίζουν έδαφος στις αγγλοσαξωνικές χώρες (Yorks και Marsick, 2000) ή, ακόμα, η μέθοδος της *επιστήμης – δράσης* (action science) που σχεδίασαν οι Argyris και Schon (1974, 1978) ή η μέθοδος της *μετασχηματίζουσας μάθησης* (transformative learning) που προτείνει ο Mezirow (1990, 1991, 2007). Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μεθόδων είναι ότι αποσκοπούν να βοηθήσουν τους διοικούντες και τους εργαζόμενους να αναλύσουν τα προβλήματα συστηματικά και να αναζητήσουν λύσεις από κοινού. Τα προβλήματα μπορεί να αφορούν ποικίλα θέματα, όπως οι συνθήκες της εργασίας, ο τρόπος που διοικείται η εταιρεία, οι οργανωτικές της δομές, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι προϊστάμενοι και υφιστάμενοι, οι συμπεριφορές που συνδέονται με αυτούς τους ρόλους, οι σχέσεις που διαμορφώνονται κ.ο.κ. (Yorks και Marsick, 2000). Μπορεί επίσης να προσεγγιστούν προβλήματα που αφορούν στο φόρτο εργασίας, στις πηγές πρόκλησης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, ακόμα και στο σύστημα αμοιβών και απολύσεων (Goleman, 1999, 5ο Μέρος).

Το βάθος στο οποίο μπορεί να γίνει αυτή η διερεύνηση και στη συνέχεια η εκπαιδευτική διαδικασία επίσης ποικίλει (Yorks και Marsick, 2000· Argyris, 1982· Argyris και Schon, 1978). Μπορεί να προτιμηθεί να γίνει απλώς ένας εντοπισμός των επειγόντων προβλημάτων και η εκπαιδευτική διαδικασία να θεραπεύσει ορισμένες πλευρές τους. Είναι όμως δυνατόν η διερεύνηση να προχωρήσει σε ένα επόμενο στάδιο και να φτάσει έως τον επαναπροσδιορισμό του προβλήματος. Για παράδειγμα, μπορεί να αποδειχθεί ότι το βασικό αίτιο της μείωσης των πωλήσεων μιας εταιρείας δεν είναι το ανεπαρκές marketing, όπως φαινόταν από πρώτη άποψη, αλλά η εσωτερική αποδιοργάνωση που προκαλείται από τον ανταγωνισμό των στελεχών του τμήματος σχεδιασμού και του τμήματος marketing. Συνεπώς, για να μπορέσει η εταιρεία να αυξήσει τις πωλήσεις, θα πρέπει το πρόβλημα να επαναπροσδιοριστεί, να εξεταστούν οι εσωτερικές

σχέσεις και αρμοδιότητες των εργαζομένων και να αναληφθούν εκπαιδευτικές δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Επίσης, μπορεί να διανυθεί ακόμα ένα στάδιο, που περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη ερευνητική και εκπαιδευτική προσέγγιση του προβλήματος. Εδώ εξετάζονται με παρρησία όλες οι πτυχές και οι οπτικές γωνίες και, ακόμα βαθύτερα, οι πεποιθήσεις, οι παραδοχές, οι αξίες και στάσεις που αποτέλεσαν το υπόβαθρο επάνω στο οποίο οικοδομήθηκε το πρόβλημα. Για παράδειγμα, αν επιστρέψουμε στην περίπτωση της εταιρείας που μειώνονται οι πωλήσεις της, στο τρίτο αυτό στάδιο θα ήταν δυνατόν να εξεταστούν οι λόγοι για τους οποίους τα στελέχη του τμήματος σχεδιασμού θεωρούν τον εαυτό τους ηγετική δύναμη της εταιρείας, πράγμα που τους ωθεί να παρεμβαίνουν σε όλες τις λειτουργίες της, συχνά με συμπεριφορά αυταρχική. Θα μπορούσε επίσης να συζητηθεί πώς επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά το σύνολο των ενδοεπιχειρησιακών σχέσεων. Ακόμα θα μπορούσε να ανιχνευτεί η δυνατότητα να ισχύσουν νέες μορφές οργάνωσης και επικοινωνίας μέσα στην εταιρεία.

Είναι φανερό ότι όσο περισσότερο βαθειά αποφασίσει μια επιχείρηση να εξετάσει τα δυσλειτουργικά προβλήματα τόσο μεγαλώνει η πιθανότητα να βρεθούν κατάλληλες λύσεις και να επέλθουν οι απαιτούμενες αναπροσαρμογές. Σε μια τέτοια περίπτωση, όπως έχει δείξει με πολλά παραδείγματα η βιβλιογραφία, η επιχείρηση καρπώνεται ιδιαίτερα επωφελή αποτελέσματα σε επίπεδο απόδοσης και κερδοφορίας (Goleman, 1999· Marsick, 1990· Yorks και Marsick, 2000· Kanter, 2005). Από την άλλη πλευρά όμως, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχει μια τέτοια εξέλιξη για τους συντελεστές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι προκύπτουν σημαντικά οφέλη και για τους εργαζόμενους. Σε ένα πρώτο επίπεδο, αναμένεται να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους, οι μεταξύ τους σχέσεις, πιθανόν και οι απολαβές τους. Αλλά και σε δεύτερο επίπεδο προσδοκάται η διεργασία της κριτικής, συλλογικής αναζήτησης και εκπαίδευσης να δημιουργήσει δυνατότητες για την ουσιώδη ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους. Οι εργαζόμενοι είναι πιθανό να αντιληφθούν καλύτερα πώς λειτουργούν ως άτομα και ως μέλη ομάδας, πώς επικοινωνούν, σχετίζονται, διαπραγματεύονται, αναλαμβάνουν και

διεκπεραιώνουν ρόλους, αντιμετωπίζουν κρίσεις, επεξεργάζονται αλλαγές κ.ά. Με άλλα λόγια, έχοντας την ευκαιρία να σκεφτούν βαθειά για τη λειτουργία της εταιρείας, δεν μπορεί παρά να σκεφτούν και για τη δική τους συμπεριφορά. Τότε, ωριμότεροι, πιθανόν να αξιοποιούν καλύτερα τα συναισθηματικά τους θεμέλια, να βρίσκουν περισσότερο νόημα και ευχαρίστηση στην εργασία, αλλά και να μεταφέρουν αυτές τις νέες τους ιδιότητες στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Αποτέλεσμα είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών ικανοτήτων τους να μην εξυπηρετεί μόνο τις οργανωσιακές απαιτήσεις της εταιρείας αλλά και αυθεντικά αυτούς τους ίδιους. Έτσι επέρχεται ισορροπία ανάμεσα στην οικονομική και την ανθρώπινη πλευρά μιας επιχείρησης.

Επίλογος

Το έργο λοιπόν ενός εκπαιδευτή ενηλίκων σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων δεν είναι εύκολο. Χρειάζεται να μπορεί να προσανατολίζει τους συμμετέχοντες σε έναν τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς που είναι διαφορετικός ενδεχομένως από αυτόν που είχαν συνηθίσει, πράγμα που μπορεί να τους προκαλεί ανάμεικτα και ορισμένες φορές οδυνηρά συναισθήματα. Γιατί για πολλούς ενηλίκους δεν είναι εύκολο να *απομαθαίνουν*, ιδίως όταν καλούνται να μετασχηματίσουν αξίες και πεποιθήσεις που τις θεωρούσαν δεδομένες και είχαν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές (Rogers, 2002, κεφ. 10· Merriam, 2004· Mezirow, 2004). Μια τέτοια διεργασία τους προκαλεί συχνά συναισθήματα απογοήτευσης για όσα είχαν πιστέψει στο παρελθόν, αλλά και ανησυχίας μπροστά στη ανοίκεια νέα κατάσταση (Brookfield, 2000). Και όλα αυτά, μέσα στο πλαίσιο οργανισμών που συνήθως δεν έχουν εθιστεί σε διεργασίες συναισθηματικής νοημοσύνης και κριτικής σκέψης και επομένως, όπως δείχνει η βιβλιογραφία, ακόμα και όταν ξεκινούν κάποια διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων, συχνά αναδιπλώνονται εξαιτίας του φόβου των κραδασμών (Mezirow, 1991, σ. 180-181· Yorks και Marsick, 2000, σ. 274-275).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν μπορούν να παραγνωρίζουν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων αποτελεί πρόταγμα της σύγχρονης εποχής αλλά και δημιουργική πρόκληση,

εφόσον συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Ούτε μπορούν να μην ασχολούνται με το πεδίο των επιχειρήσεων, το οποίο είναι μεν δύσκολο, όμως εκεί μετατίθεται βαθμιαία ο όγκος των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ας δράσουμε λοιπόν. Καθένας θα αναμετρήσει τις δυνάμεις του και θα επιλέξει την πορεία πλεύσης του. Άλλοτε θα κατορθώσουμε να διαπραγματευτούμε, άλλοτε θα διαπιστώσουμε ότι δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθούν με επάρκεια οι κοινωνικές ικανότητες στο πλαίσιο κάποιου οργανισμού. Σε κάθε περίπτωση, το κριτήριό μας για το τι θα αποφασίσουμε δεν μπορεί παρά να είναι το αν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε οι διαδικασίες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων να μην υπολείπονται των διαδικασιών που αποσκοπούν στην αύξηση της παραγωγικότητας. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, υπάρχουν ζωτικής σημασίας λόγοι για να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης Δ. (1999) «Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα», στο συλλογικό τόμο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- ΕΕΔΕ (1996) *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση* (φωτοτυπημένο).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, 9/11/2000.
- IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities) (1990), *Ελλείψεις Τεχνικών Ικανοτήτων στην Ευρώπη* (φωτοτυπημένο).
- Κικίλιας Η. (2005) «Η επιχείρηση ως χώρος μάθησης: Επιχειρηματικές στρατηγικές, οργάνωση της εργασίας και η έννοια του “ελλείμματος δεξιοτήτων”», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 6, σ. 9-15.
- Κόκκος Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κύρτσος Α.Α. (2001) *Τεχνολογικός Σχεδιασμός και Κοινωνική Οργάνωση της Ψηφιακής Επιχείρησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μπακιρτζής Κ. (2002) *Επικοινωνία και Αγωγή*, Gutenberg, Αθήνα.
- Σύνδεσμος Ελληνικών Βιομηχανιών (2004) *Δελτίο* 617.
- Freire P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα.
- Goleman D. (1996) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goleman D. (1999) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της*

Επιχείρησης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Mezirow J. και Συνεργάτες (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rogers A. (2002) Παρέμβαση ως σύνοδος, στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 49-52.

Ξενόγλωσση

- Argyris C. (1982) *Reasoning, Learning and Action*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris C., Schon D. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris C., Schon D. (1978) *Organizational Learning: A theory of action perspective*, Addison – Wesley, Reading, MA.
- Alexander D., Martin J. (1995) «Competence, Curriculum and Democracy», στο Mayo M. και Thompson J. (επιμ.) *Adult Learning, Critical Intelligence and Social Change*, NIACE Publications, Leicester.
- Brookfield St. (2000) «Adult cognition as a dimension of lifelong learning», στο Field J. και Leicester M. (επιμ.) *Lifelong Learning : Education Across the Lifespan*, Routledge, London, σ. 89-101.
- Brodner D., Latniak E. (2002) *Sources of Innovation and Competitiveness: National Programmes Supporting the Development of Work Organisation*, European Commission/Unit D3, Brussels.
- Brown P., Green A., Lauder H. (2001) *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford.
- Dewey J. (1916) *Education and Democracy*, The Free Press, New York.
- European Commission (2002) *New Forms of Work Organisation: The Obstacles to Wider Diffusion*, Unit D3, Brussels.
- Gardner H. (1983) *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
- Jarvis P. (2002) «Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society», *Comprare*, v. 32, (1), σ. 5-19.
- Kanter R. (2005) «Some Social Issues in the Community Development Corporation Proposal», στο Roussopoulos D., Benello G. (επιμ.) *Participatory Democracy*, Black Rose Books, Montréal / N.Y. / London, σ. 57-63.
- Marsick V. (1990) «Action Learning and Reflection in the Workplace», στο Mezirow J. και Συνεργάτες, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, σ. 23-46.
- McClelland D. (1973) «Testing for Competence Rather than Intelligence», *American Psychologist*, 46.
- Merriam Sh. (2004) «The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory», *Adult Education Quarterly*, 55 (1), σ. 60-68.
- Mezirow J. και Συνεργάτες (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*,

Jossey-Bass, San Francisco.

- Mezirow J. (2004) «Forum comment on Sharan Merriam's “The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory”», *Adult Education Quarterly*, 55(1), σ. 69-70.
- Mojab Sh., Gorman R. (2003) «Women and Consciousness in the “Learning Organisation”: Emancipation or Exploitation?», *Adult Education Quarterly*, 53 (4), σ. 228-241.
- Nyhan B. (1999) «Building learning organisations: Putting theory to test», *Vocational Training*, 16, CEDEFOP.
- OECD (2002) *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, OECD, Paris.
- Rogers C. (1961) *On becoming a person*, Houghton-Mifflin, Boston.
- Swedish National Council of Adult Education (2003) *Facts on Liberal Education in Sweden*, FBR, Stockholm.
- Thurow L. (1996) *The Future of Capitalism*, Nicholas Brearley Publishing, New York.
- Yorks L., Marsick V. (2000) «Organisational Learning and Transformation», στο Mezirow J. και Συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, σ. 253-281.