

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας» (glocalisation)

Γεώργιος Κουλαουζίδης

Εισαγωγή

Η λέξη «αποστολή», σύμφωνα με το *Ελληνικό Λεξικό*, ανάμεσα στις άλλες σημασίες της εκφράζει και το σκοπό ή τον προορισμό, καθώς επίσης και την ύπαρξη ενός σημαντικού έργου προς εκτέλεση (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1990: 99). Στη δε αγγλική γλώσσα η «αποστολή» αποδίδεται με τον όρο "mission". Ο όρος αυτός, που προέρχεται από το λατινικό "missio", έχει συνήθως θρησκευτική ερμηνεία. Δηλαδή έχει την έννοια της ιερής αποστολής και χρησιμοποιείται τις πιο πολλές φορές για να περιγράψει την αποστολή που έχει ως στόχο τη διάδοση της θρησκευτικής πίστης στο πλαίσιο ενός δόγματος ή μιας θρησκείας. Επίσης χρησιμοποιείται για περιπτώσεις ανθρωπιστικής βοήθειας από εθελοντικές οργανώσεις. Γενικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η χρήση της συγκεκριμένης λέξης υποδηλώνει μια θετική ενέργεια και πράξη.

Στο άρθρο αυτό θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί και να αναδειχθεί η «αποστολική» διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, που έχει ως συνεχή προορισμό την εκπλήρωση ενός ιδιαίτερα σημαντικού έργου, αυτού της ολοκλήρωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας. Για το σκοπό αυτό θα δοθεί έμφαση στην ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας» (στα αγγλικά "glocalisation"), η οποία αποτελεί μια εναλλακτική μορφή ατομικής και συλλογικής λειτουργίας απέναντι στη λογική της παγκοσμιοποίησης.

Παγκοσμιοποίηση, παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα και προσωπική ταυτότητα

Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» έχει πλέον γίνει συστατικό στοιχείο των περισσότερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών κειμένων που βλέπουν το φως της δημοσιότητας. Όμως, παρά τη συχνή χρήση του, υπάρχει η αίσθηση ότι δεν υφίσταται μια αποκρυσταλλωμένη άποψη για το τι ακριβώς είναι η παγκοσμιοποίηση και αυτό ίσως εξηγεί και τις πολλές και αξιόλογες προσπάθειες ερμηνείας της (Beck, 2000· Giddens, 2001). Παρ' όλα αυτά, το

σίγουρο είναι ότι η παγκοσμιοποίηση είναι μια σύνθετη κατάσταση, ένα πολύπλοκο σύνολο διεργασιών, που αναπτύσσεται όχι μόνο στην οικονομική διάσταση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, αλλά επηρεάζει και την πολιτική, την πολιτιστική και τεχνολογική διάσταση των κοινωνιών μας (Giddens, 2001). Επηρεάζει δηλαδή το σύνολο των κανόνων και διαδικασιών, όπως επίσης και το σύνολο των ιδεών και των αξιών της σύγχρονης κοινωνίας.

Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται η παγκοσμιοποίηση έχουν αναπτυχθεί με σημαντική επιτυχία σε αρκετές κοινωνιολογικές και οικονομικές μελέτες (Beck, 2000· Castells, 1996· Giddens, 2001· Κουματάκης κ.ά., 2002· Μουζέλης, 2004). Αυτό που ενδιαφέρει στο άρθρο αυτό είναι πως η παγκοσμιοποίηση επιδρά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τον καθηγητή Peter Jarvis, η παγκοσμιοποίηση χαρακτηρίζεται από δύο δυνάμεις αλλαγής: α) την επέκταση του προηγμένου καπιταλισμού και β) την πληροφορική τεχνολογία (Κουλαουζίδης, 2005). Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης ασκεί μεγάλη επιρροή στη λογική και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, επειδή απαιτεί από το ανθρώπινο δυναμικό να κατέχει συγκεκριμένες, υψηλής τάξης δεξιότητες που ορίζονται από τις δυνάμεις που κινούν τις διαδικασίες της αλλαγής, από την κίνηση προς την παγκοσμιοποίηση (Πρόκου, 2004: 5). Ο Jarvis αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...η κοινωνία μας ελέγχεται από τον προηγμένο καπιταλισμό ο οποίος περιλαμβάνει την πληροφορική τεχνολογία και έτσι είναι φανερό ότι η επιστημονική και η τεχνολογική γνώση γίνονται, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, τα βασικά συστατικά στοιχεία (η καρδιά) της κοινωνικής εξέλιξης... Νομίζω ότι [η εκπαίδευση ενηλίκων] μπορεί να κάνει ό,τι θέλει στο πλαίσιο πολύ συγκεκριμένων ορίων και τα όρια αυτά ελέγχονται από τη χρηματοδότηση και η χρηματοδότηση θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των δυνάμεων που ελέγχουν την κοινωνία μας».

(Κουλαουζίδης, 2005: 189)

Η παγκοσμιοποίηση μέσω των δύο αυτών δυνάμεων, του προηγμένου καπιταλισμού και της πληροφορικής, ουσιαστικά καταργεί τα σύνορα και επιτρέπει ή μάλλον επιβάλλει τη χωρίς όρους και προϋποθέσεις κυκλοφορία των κεφαλαίων και των πληροφοριών παγκοσμίως. Με άλλα λόγια, η παγκοσμιοποίηση ασκεί τυποποιητικές πιέσεις στις τοπικές κοινωνίες (Jarvis, 2004: 3).

Ως απάντηση στην παγκοσμιοποίηση και τις διαδικασίες της, ως μια μορφή αντίστασης στην τυποποίηση που προωθεί η παγκοσμιοποίηση, εμφανί-

ζεται η έννοια της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (glocalisation), όπου οι τοπικές κοινωνίες διατηρούν την κουλτούρα τους συνεχίζοντας να λειτουργούν σε παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο (Robertson, 1995). Η προσέγγιση της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας θεωρεί την κοινωνική ισότητα ως τη βάση για τη διεθνή ειρήνη και σταθερότητα. Πρόκειται για μια θεώρηση πιο ευαίσθητη στις τοπικές ανάγκες, που αναγνωρίζει τις τοπικές κοινωνίες ως αυτές που πρέπει να ηγηθούν των διαδικασιών που θα επιφέρουν αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα και έχει ως όραμα ένα καλύτερο μέλλον, που όμως θα είναι θεμελιωμένο στις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των πολιτών και τις ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνίας. Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών θεωρείται το μέσο για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας (The Glocal Forum, 2004). Αναγνωρίζεται δηλαδή η αξία και η σημαντικότητα του τοπικού οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, η αξία της τοπικής κουλτούρας.

Πώς εμπλέκεται όμως η κουλτούρα στον προβληματισμό περί παγκοσμιοποίησης; Υιοθετώντας τον ορισμό της κουλτούρας των Horton και Hunt, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι «κουλτούρα είναι καθετί που είναι αντικείμενο κοινωνικής μάθησης¹ και είναι κοινό για κάθε μέλος της κοινωνίας» (1976: 46), γίνεται αντιληπτό ότι η παγκοσμιοποίηση μέσω των τυποποιητικών πιέσεων που ασκεί αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την κουλτούρα κάθε κοινωνίας. Και αυτό είναι σημαντικό στο βαθμό που το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η κουλτούρα δηλαδή, είναι ένας από τους παράγοντες (ο άλλος είναι ο γενετικός παράγοντας) που έχει άμεση σχέση με τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας κάθε ατόμου (Νασιάκου, 2002). Ο Zygmunt Bauman γράφει χαρακτηριστικά:

«Οι ανησυχίες για την προσωπική ταυτότητα θα αναζητήσουν με βεβαιότητα αγκυροβόλι, στην περιοχή που ταξινομείται ως “κουλτούρα”. Η κουλτούρα είναι η τελευταία σταγόνα ελπίδας για όσους αναζητούν συμπαγείς και σταθερές ταυτότητες σε ένα μετανεωτερικό κόσμο τυχαιότητας».

(1995: 186)

Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η σχέση κουλτούρας και προσωπικής ταυτότητας, θα αναφερθούμε σύντομα στην ταξινόμηση των ταυτοτήτων που έκανε ο κοινωνιολόγος Manuel Castells (2004: 6-12). Ο Castells ορίζει καταρχήν την έννοια της ταυτότητας ως εξής:

«Την ταυτότητα αναφορικά με τους κοινωνικούς ρόλους, την αντι-

λαμβάνομαι ως τη διαδικασία δόμησης νόηματος που θεμελιώνεται σε χαρακτηριστικά της κουλτούρας... Με απλούς όρους, οι ταυτότητες οργανώνουν το νόημα ενώ οι ρόλοι οργανώνουν τη λειτουργία. Ορίζω το νόημα [πλάγια στο κείμενο] ως τη συμβολική ταυτοποίηση από ένα μέλος της κοινωνίας, του σκοπού των πράξεών του/της»

(σελ. 6-7)

Στη συνέχεια ο Castells αναφέρει τρεις κατηγορίες ταυτοτήτων που αντελούν στη δημιουργία της προσωπικής ταυτότητας του κάθε πολίτη. Αρχικά αναφέρει τη νομιμοποιητική ταυτότητα, την ταυτότητα που διαμορφώνεται από το οικείο περιβάλλον και τους κυρίαρχους κοινωνικούς θεσμούς, ιδιαίτερα από την οικογένεια, το περιβάλλον που εξελίσσονται τα παιδικά και εφηβικά χρόνια, και την τοπική κοινωνία που δρα το άτομο. Κατόπιν αναφέρει δύο ακόμη είδη. Το ένα το ονομάζει «ταυτότητα έργου». Η ταυτότητα αυτή αναπτύσσεται όταν ένα έργο ή ένα εγχείρημα γίνεται τόσο σημαντικό για το άτομο, που του προσδίδει μια επιπλέον ή μια εναλλακτική ταυτότητα. Αυτή η ταυτότητα προκύπτει από κάτι πολύ σημαντικό, όπως η εργασία γενικά, ή η εθελοντική προσφορά σε έναν ανθρωπιστικό θεσμό ή η διδασκαλία σε ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά και από κάτι επιφανειακό όπως η υποστήριξη μιας αθλητικής ομάδας. Η ταυτότητα αυτή σε ομαλές συνθήκες ανάπτυξης δεν έρχεται πάντα σε αντιπαράθεση με τη νομιμοποιητική ταυτότητα. Η ταυτότητα έργου μπορεί να συμπληρώσει τη νομιμοποιητική ταυτότητα και να συμβάλει στην ολοκλήρωσή της. Σε αυτή την περίπτωση, οι δράσεις που αναπτύσσονται από τα άτομα στο πλαίσιο των διεργασιών επεξεργασίας της ταυτότητας έργου είναι πιθανόν να επφέρουν κοινωνική αλλαγή.

Ο Castells αναφέρει τέλος την «ταυτότητα αντίστασης». Πρόκειται για την ταυτότητα που διαμορφώνεται όταν αναπτύσσεται αντίσταση σε κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη νομιμοποιητική ταυτότητα. Η ταυτότητα αντίστασης αντιπαράθεται στις υπάρχουσες ταυτότητες και έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη περιστασιακών αρνητικών στάσεων, οι οποίες όμως μπορούν να εξελιχθούν σε μόνιμες αρνητικές στάσεις απέναντι σε κάθε είδους προσπάθεια αλλαγής. Για παράδειγμα, η υποτίμηση της αξίας της εμπειρίας ενός ενήλικον εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή μπορεί να απειλήσει τη νομιμοποιητική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου που έχει διαμορφωθεί από το μέχρι στιγμής βίο του και αυτό να έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική στάση του εκπαιδευόμενου σε μια μαθησιακή διαδικασία.

Η προσωπικότητα ενός ατόμου είναι συνάρτηση των ταυτοτήτων του και εφόσον η κουλτούρα επηρεάζει τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων, ενδιαφέρει

η επίδραση της αντιπαράθεσης παγκόσμιου και τοπικού ή αλλιώς οι διαδικασίες επιβολής της παγκοσμιοποίησης στην κουλτούρα μιας κοινωνίας. Το «τοπικό» είναι εκεί που διαμορφώνεται η νομιμοποιητική ταυτότητα. Είναι η οικογένεια, το σπίτι, η συνοικία, το σχολείο, το πολιτιστικό κέντρο της πόλης, οι τοπικές οργανώσεις νεολαίας των πολιτικών κομμάτων και άλλα, που συντελούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας αυτής. Από την άλλη, το «παγκόσμιο» και η συμμετοχή στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης προσδίδουν στις σύγχρονες κοινωνίες μια επιβαλλόμενη ταυτότητα έργου. Είναι η ταυτότητα εκείνη που έχει ως χαρακτηριστικά τη συνεχή μετακίνηση, την εύκολη και γρήγορη επικοινωνία με μακρινά μέρη του κόσμου, την πολυπολιτισμικότητα, την αναγωγή της αγγλικής γλώσσας σε *lingua franca*, τις εφήμερες σχέσεις, τις πολυεθνικές και απρόσωπες επιχειρήσεις.

Το πιο εντυπωσιακό της παγκόσμιας κουλτούρας είναι ότι, ενώ μοιάζει να είναι διαθέσιμη σε όλους, στην πραγματικότητα δεν είναι. Η ανάπτυξη της πληροφορικής τεχνολογίας και της τεχνολογίας των επικοινωνιών έχει κάνει διαθέσιμη σε όλους την επαφή με την κουλτούρα αυτή, αλλά αυτό που στην πραγματικότητα έχει δημιουργήσει είναι μια ψευδαίσθηση συμμετοχής και κοινωνίας. Δεν έχουν όλοι την οικονομική δυνατότητα να αποκτήσουν την ταυτότητα των «πολιτών του κόσμου». Για τις τάξεις εκείνες που δεν μπορούν να συμμετέχουν πραγματικά, η παγκόσμια κουλτούρα δημιουργεί μάλλον μια ταυτότητα αντίστασης.

Η παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα έρχεται λοιπόν να εξομαλύνει αυτή την κατάσταση. Σε ένα πλαίσιο παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας ο στόχος είναι τα άτομα να συνεχίζουν να αναπτύσσονται με βάση το τοπικό και τη νομιμοποιητική τους ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα να τους δίνεται η ουσιαστική δυνατότητα να συμμετέχουν με κριτική σκέψη και δημιουργικότητα στις πραγματικές ευκαιρίες που αναδύονται από τις διαμορφωτικές δυνάμεις της παγκόσμιας κουλτούρας, δηλαδή την πληροφορική τεχνολογία και τον προηγμένο καπιταλισμό. Έχοντας ως κέντρο τον άνθρωπο και τις ανάγκες του, η παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα αποτελεί μια ανθρωπιστική αναπτυξιακή φιλοσοφία.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων

Το ερώτημα που προκύπτει από την παραπάνω συλλογιστική σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι: πώς μπορεί να λειτουργήσει η εκπαίδευση ενηλίκων για να ενισχύσει τις αρχές της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας;

Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, θα δούμε τις βασικές θέσεις για την

εκπαίδευση ενηλίκων που αναπτύχθηκαν σχετικά με τη λειτουργία της από δύο κορυφαίους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο πεδίο. Πρόκειται για τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers (1902-1987) και τον Βρετανό κοινωνιολόγο Peter Jarvis (1937-). Για τους σκοπούς του άρθρου αυτού θα δούμε τις απόψεις τους συγκεκριμένα για το τρίπτυχο «επιθυμία για μάθηση - διαδικασία μάθησης - ρόλος του εκπαιδευτή». Αυτές οι τρεις πτυχές είναι και οι βασικοί πυλώνες λειτουργίας της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η επιλογή των δύο αυτών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι ταυτοχρόνως εφάρμοσαν για πολλά χρόνια στην πράξη τις θεωρήσεις τους, δεν γίνεται τυχαία. Αφενός υπάρχουν δύο πολύ ενδιαφέροντα δίπλοια που προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά της βιογραφίας τους, τα οποία ενισχύουν τη σημαντικότητα και την εγκυρότητα των θεωρητικών ανθρωπιστικών τους προσεγγίσεων. Το ένα είναι το δίπλοιο «ψυχολογίας-κοινωνιολογίας», και το άλλο το δίπλοιο «ευρωπαϊκής-αμερικανικής κουλτούρας». Υπάρχει όμως και ένα πολύ ενδιαφέρον κοινό στοιχείο. Το γεγονός είναι ότι τόσο ο Rogers όσο και ο Jarvis επηρεάστηκαν στα πρώτα τους βήματα σημαντικά από τις αρχές και τις αξίες της χριστιανικής θρησκείας. Ο Carl Rogers πριν στραφεί προς την ψυχολογία και την εκπαίδευση ήθελε να γίνει πάστορας (Bertrand & Valois, 2000: 311). Κατά τη διάρκεια των σπουδών του συνδέθηκε στενά με τη γνωστή χριστιανική οργάνωση Y.M.C.A. (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003: 18-19), σπούδασε για δύο χρόνια στο Union Theological Seminary και άσκησε το λειτούργημα του πάστορα για ένα χρόνο (ό.π.: 21). Από την άλλη πλευρά, ο Peter Jarvis, πριν στραφεί στην κοινωνιολογία και την εκπαίδευση ενηλίκων, χειροτονήθηκε πάστορας της Εκκλησίας των Μεθοδιστών, σπούδασε Θεολογία στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (Κουλαουζίδης, 2004: 27), ενώ μέχρι και σήμερα συνεχίζει να τον ενδιαφέρει το κήρυγμα του Ευαγγελίου και είναι φορές που χαρακτηρίζει τον εαυτό του περισσότερο ως «κοσμικό ιερέα» (secular priest), παρά ως καθηγητή πανεπιστημίου (Peter Jarvis, προσωπική επικοινωνία με το συγγραφέα, 15 Φεβρουαρίου 2004). Αυτή η θεολογική επιρροή που δέχτηκαν στα πρώτα τους βήματα τόσο ο Jarvis όσο και ο Rogers μάλλον έχει παίξει ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρωπιστικής τους φιλοσοφίας.

Ο Rogers στη θεωρία του καταρχήν υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μια φυσική ικανότητα και συνεχή τάση για μάθηση, η οποία όμως είναι σημαντική για τον εκπαιδευόμενο όταν το αντικείμενό της έχει σχέση με τα προσωπικά σχέδιά του (Rogers, 1973, όπως αναφέρεται στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003: 119). Ταυτόχρονα είναι ξεκάθαρος σε ό,τι αφο-

ρά την ανάπτυξη ταυτοτήτων αντίστασης από τους εκπαιδευόμενους, όταν μια νέα κατάσταση προκαλεί τη νομιμοποιητική τους ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Rogers, η μάθηση που προϋποθέτει αλλαγή στο ίδιο το άτομο ή στην αντίληψη του εαυτού του γίνεται απειλητική και αναπτύσσεται προσπάθεια να ασκηθεί αντίσταση απέναντί της (Bertrand & Valois, 2000: 318). Παρόμοια προσέγγιση αναπτύσσει και ο Jarvis, σύμφωνα με τον οποίο ο βίος μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αδιάκοπο φαινόμενο μάθησης, το οποίο διαδραματίζεται σε ένα πολύμορφο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον. Η μάθηση για τον Jarvis συντελείται από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης (Παλμός, 2003). Σε κάθε περίπτωση μάθησης, τα πάντα ξεκινούν από μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ της βιογραφίας του κάθε εκπαιδευόμενου με μια νέα εμπειρία (Jarvis, 1995). Δηλαδή η επιθυμία για μάθηση είναι τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα μιας αποτυχημένης προσπάθειας του ατόμου να αντεπεξέλθει σε μία απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής του. Είναι μια αδυναμία της νομιμοποιητικής ταυτότητας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ταυτότητας έργου.

Συνθέτοντας τις παραπάνω θέσεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, η ανάγκη για μάθηση στους ενηλίκους ενυπάρχει ως φυσική τάση και προκύπτει από τη σύγκρουση μεταξύ νομιμοποιητικής ταυτότητας και ταυτότητας έργου, μια σύγκρουση που πολλές φορές οδηγεί στην ανάπτυξη ταυτοτήτων αντίστασης.

Ποια είναι όμως η προσέγγιση εκείνη που μπορεί να εξυπηρετήσει ομαλά την ανάγκη για μάθηση στους ενηλίκους; Τόσο ο Rogers όσο και ο Jarvis υποστηρίζουν την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και οι δύο θεωρούν ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι περισσότερο διευκολυντικός και λιγότερο διδακτικός. Για τον Rogers η κλασική διδασκαλία, αυτή που στην ουσία επιβάλλει την εμπειρία του εκπαιδευτή, έχει ελάχιστη ή μηδενική επίδραση στη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου, ενώ αποτελεσματική εκπαίδευση είναι αυτή που βοηθά τον άνθρωπο να εξελιχθεί μέσω της αναζήτησης της γνώσης, μέσω της συνειδητοποίησης των γνώσεων που πρέπει να αποκτηθούν και των προβλημάτων που πρέπει να ρυθμιστούν (Bertrand & Valois, 2000· Κοσμάπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Αυτή η διαδικασία είναι εφικτή σε ένα μαθησιακό κλίμα που ανταποκρίνεται στις ρεαλιστικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου και δεν κατastreφεί την ιδιαιτερότητα του προσωπικού τρόπου ζωής. Σε ένα περι-

βάλλον δηλαδή που δεν υπάρχουν τυποποιητικές πιέσεις. Σε αυτή τη διαδικασία ο Rogers ορίζει τον εκπαιδευτή ως διευκολυντή της μάθησης που απελευθερώνει την περιέργεια, επιτρέπει την κίνηση προς νέες κατευθύνσεις που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, αποδεσμεύει τη διάθεση για έρευνα και εμπιστεύεται τη δημιουργική τάση του ατόμου (Rogers, 1983: 120· Rogers & Freiberg, 1994: 160-161).

Στο ίδιο σχεδόν πνεύμα ο Jarvis θέτει τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι δεν πρέπει να υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευόμενων, αλλά πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυσή τους (Jarvis, 2004α: 155). Με άλλα λόγια, δεν πρέπει να προσβάλουν τη νομιμοποιητική τους ταυτότητα. Έτσι θεωρεί αποτελεσματική μάθηση τη στοχαστική μάθηση. Η στοχαστική μάθηση, κατά τον Jarvis, ευνοεί την κριτική σκέψη και στάση των εκπαιδευόμενων. Αυτό σημαίνει κριτική ανάλυση της κάθε κατάστασης και στη συνέχεια αποδοχή ή/και προσπάθεια αλλαγής της (Jarvis, Holford, & Griffin, 1998). Υποστηρίζει και αυτός ότι η διδασκαλία στους ενήλικους είναι ένας τρόπος διευκόλυνσης της μάθησης και μια διαδικασία που έχει στόχο να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να γίνει ανεξάρτητος (Jarvis, 2004α: 154) και δηλώνει για τον εκπαιδευτή ενήλικων (Κουλαουζίδης, 2005):

«Θεμελιακά πρέπει νομίζω να ξεκινήσουμε από την παραδοχή ότι η διδασκαλία είναι μια ηθική πράξη. Άρα πρέπει να σέβεσαι [ως εκπαιδευτής ενήλικων] την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου αρχικά και πρώτιστα. Η ικανότητα να ξεκινήσεις μία σχέση με τους εκπαιδευόμενους ή με τον εκπαιδευόμενο είναι μια πρωταρχική πράξη ποιότητας. Αν δεν μπορείς να σχετιστείς με τους εκπαιδευόμενούς σου, δε θα γίνεις ποτέ καλός εκπαιδευτής... Αρχικά, λοιπόν, πρέπει να νοιάζεσαι για τους εκπαιδευόμενούς σου, να νοιάζεσαι για την ανάπτυξή τους και να αναγνωρίζεις ότι τους κοστίζει να συνεχίζουν να μαθαίνουν, όχι μόνο οικονομικά, αλλά και σε χρόνο, σε προσπάθεια και σε ταυτότητα. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν κρίση ταυτότητας».

(σελ. 193)

Από τη σύντομη αυτή παρουσίαση των θέσεων των Jarvis και Rogers προκύπτει ότι η εκπαίδευση ενήλικων που ενισχύει την κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων και τους βοηθά να αντιμετωπίσουν προβλήματα που είναι θεμελιωμένα στις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες, διευκολύνει τις συγκρούσεις που αναδύονται όταν η νομιμοποιητική ταυτότητα ενός ενήλικου

έρχεται σε σύγκρουση με μια δυνητική ταυτότητα έργου. Άρα η ανθρωπιστική προσέγγιση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας στους ενηλίκους με κύρια χαρακτηριστικά τη μη επιβολή τυποποιήσεων και τη διαπραγμάτευση σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου, και με εκπαιδευτές που αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους εκπαιδευόμενους είναι αυτή που εξυπηρετεί τις αρχές της προσωπικής ανάπτυξης στη λογική της ικανοποίησης των κοινωνικών και πολιτισμικών αναγκών των πολιτών. Η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτή που με επίκεντρο τον άνθρωπο και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του ταιριάζει στο πλαίσιο λειτουργίας της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας.

Αποστολική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων και παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα

Η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως αυτή, που πολύ σύντομα παρουσιάστηκε προηγουμένως μέσα από τις θέσεις των Carl Rogers και Peter Jarvis, έχει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο, την ικανοποίηση των αναγκών του και την προσωπική του ανάπτυξη. Είναι μια προσέγγιση που αγκαλιάζει κάθε έκφραση της εκπαίδευσης ενηλίκων είτε αυτή είναι προσανατολισμένη στην επαγγελματική κατάρτιση είτε στη γενική εκπαίδευση και είναι φανερό ότι μια τέτοια προσέγγιση λειτουργεί περισσότερο στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας παρά της παγκοσμιοποίησης, η διαδικασία της οποίας δεν απαιτεί προσωπική ολοκλήρωση αλλά ανάπτυξη και διαχείριση ανθρώπινων πόρων (Πρόκου, 2004: 8). Χαρακτηριστική είναι η ερμηνεία του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» από τον Jarvis (2005), σύμφωνα με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων είναι:

«Το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών στις οποίες τα άτομα που αντιμετωπίζονται ως ενήλικες από την κοινωνία που ανήκουν, αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα στρέφουν προς νέες κατευθύνσεις, και αλλάζουν στάσεις και συμπεριφορές στη βάση μιας διπλής κατεύθυνσης: α) της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και β) της συμμετοχής σε μια ισορροπημένη, ανεξάρτητη, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

(2005: 20)

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίζεται επίσης στις απόψεις και άλλων θεω-

ρητικών του πεδίου όπως ο Mezirow και ο Knowles. Τόσο η θεώρηση του Mezirow (1991) για τον προσωπικό νοηματοδοτικό μετασχηματισμό και την απελευθερωτική δύναμη της εκπαίδευσης στους ενήλικους όσο και η ιδεολογική θεώρηση της «ανδραγωγικής» του Knowles βασίζονται στα ανθρωπιστικά ιδανικά της εκπαίδευσης (Jarvis, 2004β: 140-148). Ο Knowles (1980) μάλιστα έχει δώσει και αυτός ένα συνεκτικό ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων ο οποίος εισάγει και την έννοια του «τελικού» στόχου της, που είναι μια σημαντική διάσταση εκφόσον η έννοια της «αποστολής» συνδέεται με την εκπλήρωση ενός στόχου. Ο Knowles όρισε την εκπαίδευση ενηλίκων ως «ένα διακριτό κοινωνικό σύστημα ατόμων, θεσμών και οργανισμών που ασχολούνται με τη μάθηση των ενηλίκων με στόχο τη βελτίωση των μεθόδων και των υλικών, έτσι ώστε να δίδονται περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στους ενήλικες» (1980: 25). Παρόμοια αντίληψη εκφράζει και ένας πρακτικός της εκπαίδευσης ενηλίκων, επίσης ανθρωπιστής, ο Alan Rogers, ο οποίος αναφέρει ότι «η εκπαίδευση [ενήλικων] επιδιώκει να αλλάξει τους συμμετέχοντες κατευθύνοντάς τους προς κάποιον προκαθορισμένο στόχο και ταυτόχρονα να τους καταστήσει ανεξάρτητους» (Rogers, 1999: 78).

Από όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, προκύπτει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων εμπεριέχει μια «αποστολική» διάσταση. Υπάρχει μια τελολογική αίσθηση στη λειτουργία της και αυτή μοιάζει να είναι η γενική άνοδος του επιπέδου της κοινότητας της κοινωνίας μέσω της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων. Η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να είναι το σημείο αναφοράς σε μια κοινωνία μάθησης, η οποία έχει ως ιδανικό στόχο την ολοκλήρωση του ατόμου μέσω μιας συνεχούς και διά βίου διαδικασίας μάθησης και ανάπτυξης (Jarvis, 1995: 42).

Η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων αναγνωρίζει την ανάγκη για προσωπική ολοκλήρωση ως ένα στόχο που ενυπάρχει στην προσωπικότητα κάθε μέλους της κοινωνίας. Είναι αυτό που ισχυρίζεται ο Mezirow (1991) όταν αναφέρει ότι η ενήλικη μάθηση συσχετίζεται με την πραγματοποίηση ενός σκοπού που νοηματοδοτεί τη ζωή ενός ενήλικου (σελ. 14-15). Υπάρχουν μάλιστα ερευνητικά αποτελέσματα που αναδεικνύουν τη θετική σχέση μεταξύ της υλοποίησης του στόχου της προσωπικής ολοκλήρωσης και της διάθεσης για μάθηση, παρά το γεγονός ότι χρειάζεται αρκετή ακόμη έρευνα για να διαπιστωθεί η καθολική αλήθεια αυτού του ισχυρισμού (Kroth & Boverie, 2000). Η προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου όμως διέρχεται μέσα από μια πορεία συνεχών συγκρούσεων της νομιμοποιητικής του ταυτότητας με τις εκάστοτε ταυτότητες έργου που συναντά και καλείται

να αποκτήσει κατά τη διάρκεια του βίου του. Το επιθυμητό είναι οι συγγραφείς αυτές να ενισχύουν τη νομιμοποιητική ταυτότητα και να συμβάλουν θετικά στην πορεία προς τον «τελικό στόχο» της προσωπικής ολοκλήρωσης. Αυτό είναι δυνατό να συμβεί μόνο στο αναπτυξιακό πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας μέσα στο οποίο υπάρχει σεβασμός στην τοπική κουλτούρα στην οποία αναπτύχθηκε η νομιμοποιητική ταυτότητα κάθε ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργεί η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναδεικνύει την «αποστολική» διάστασή της. Υπό αυτό το πρίσμα επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αποκτά και αυτός έναν «αποστολικό» χαρακτήρα, αυτόν που βοηθά με εκ των προτέρων θετική αναγνώριση κάθε ενήλικο να ολοκληρώσει στο βαθμό που ο ίδιος το επιθυμεί κάθε διάσταση της προσωπικότητάς του. Η Cilla Ross αναφέρει χαρακτηριστικά για το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής προσέγγισης:

«Η δουλειά του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τις ομάδες, να ενθαρρύνει κριτικά πληροφορημένες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, να υποστηρίζει δομές και πληροφορίες, και ακόμη πιο ουσιαστικά είναι να βοηθά τις ομάδες και τα άτομα να επεξεργάζονται τις δικές τους ιδέες και αναλαμβάνουν δράση για αυτές».

(1995: 235)

Το σημαντικότερο στοιχείο της διδασκαλίας στην ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο εκπαιδευτής να είναι μαζί με τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να είναι διαθέσιμος να εξυπηρετήσει κάθε μαθησιακή τους ανάγκη. Αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο MacQuarrie:

«Πρέπει να έχω τη θέληση να θέσω τον εαυτό μου στη διάθεση του άλλου. Δυστυχώς η αλήθεια είναι ότι οι άνθρωποι γενικά δεν είναι διαθέσιμοι ο ένας για τον άλλο. Ο μη-διαθέσιμος άνθρωπος είναι απορροφημένος με τον εαυτό του και άρα κλειστός προς τους άλλους...»

(1973: 111, όπως αναφέρεται στο Jarvis, 1997: 87)

Έτσι, αποκτά σημαίνουσα βαρύτητα η δήλωση του Peter Jarvis ότι «η πρώτη προτεραιότητα για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να είναι καλός άνθρωπος» (Κουλαουζίδης, 2005: 193).

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι η «αποστολική» διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τον ιδιαίτερο ρόλο που επιφυλάσσει για τους εκπαιδευτές ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων για προσωπική ολοκλήρωση. Η πορεία προς την προσωπική ολοκλήρωση για κάθε

ενήλικο είναι και το ξεκίνημα για την ανάπτυξη ενός ενεργητικού και ισόπαμου διαλόγου μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου. Έτσι, ένα πρώτο συμπέρασμα θα ήταν ότι η παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα έχει ανάγκη την «αποστολική» διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία με τη σειρά της μπορεί να αναπτυχθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αναπτυξιακής φιλοσοφίας.

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή είχε σαν στόχο να διερευνήσει την «αποστολική» διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την ανάλυση που έγινε στις προηγούμενες ενότητες, αναδείχθηκε η «αποστολική» διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων και ο μετασχηματισμός του ρόλου του εκπαιδευτή στο πλαίσιο της διάστασης αυτής. Μια διάσταση που θεωρεί ως πρωτεύοντα στόχο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας την ενίσχυση της προσπάθειας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για προσωπική ολοκλήρωση.

Είναι όμως κατανοητό ότι κάθε προσπάθεια προσωπικής ολοκλήρωσης ενός ενήλικου ατόμου, ενώ κατ' αρχάς προβάλλει ως ατομικός στόχος, αποτελεί ταυτόχρονα αντικείμενο κοινωνικής και άρα συλλογικής μάθησης, με έμμεσο αποτέλεσμα την ενίσχυση του τοπικού πολιτισμικού κεφαλαίου μιας κοινωνίας, δηλαδή της τοπικής κουλτούρας.

Με αυτό το σκεπτικό η διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων που στηρίζεται στην ανθρωπιστική προσέγγιση και εμπεριέχει την «αποστολική» διάσταση αποτελεί παράγοντα ισχυροποίησης του τοπικού απέναντι στο παγκόσμιο, ένα στοιχείο που είναι και ο ακρογωνιαίος λίθος για ανάπτυξη με βάση την προσέγγιση της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Με τον όρο «κοινωνική μάθηση» εννοούμε τη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα εσωτερικεύουν τις αξίες, τα πιστεύω και τα πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας στην οποία ζουν (Jarvis, Holford, & Griffin, 1998: 38).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bauman, Zyg. (1995). *Life in Fragments*. Oxford: Blackwell.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (2000). "Carl Rogers", στο Houssaye, Jean, *Λεκαπέντε Παιδαγωγολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 311-325.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Cambridge: Polity.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2004). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.

- Giddens, An. (2001). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών: Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 39-55.
- Horton, P. & Hunt, Ch. (1976). *Sociology*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Jarvis, P. (1995²). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and the Education of Adults in a late modern society*. Leicester: NIACE.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (1998). *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004α). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004β). *Adult education & Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2005). «Εκπαίδευση Ενηλίκων: προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα;» μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, στα *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 19-28.
- Knowles, Mal. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge.
- Κοσμάπουλος, Αλ. & Μουλαδουίδης, Γρ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2004). «Peter Jarvis – προσωπογραφία», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σσ. 27-28.
- Κουλαουζίδης, Γ. (επιμ.) (2005). «Συνέντευξη με τον Καθηγητή Peter Jarvis», στο Αλ. Κόκκος, *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 188-197.
- Κουρμάτζης, Αθ., Λιούσης, Νικ., Σπυλιάνης, Ιω., & Λεκάκιου, Μ. (2002). *Η παγκοσμιοποίηση και το αναπτυξιακό σπινάκι στην Ελλάδα – Περιφερειακές και Εισοδηματικές ανισότητες (1981-1999)*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 148-156.
- Kroth, M. & Boveric, P. (2000). "Life mission and adult learning", στο *Adult Education Quarterly*, 50(2), 134-149.
- MacQuarrie, J. (1973). *Existentialism*. Harmondsworth: Penguin.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μουζέλης, Ν. (2004). *Παγκοσμιοποίηση αριστερά και δεξιά*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Νασιάκου, Μ. (2002). «Προσωπικότητα», στο Στ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg, σσ. 125-134.
- Παληός, Ζ. (2003). «Θεωρίες Μάθησης και Μάθηση Ενηλίκων», στο Αλ. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*. Αθήνα: ΕΚΕΠΠΣ, σσ. 15-16.
- Πρόκου, Ελ. (2004). «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Διά Βίου Μάθηση», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σσ. 4-9.
- Robertson, R. (1995). "Globalisation", στο M. Featherstone, Sc. Lash, & R. Robertson, (eds), *Global Modernities*. London: Sage.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφρ. Μαρία Παπαδοπούλου - Μαρία Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dumond, σσ. 156-162.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus: Charles Mcrill.
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Merill.

- Ross, C. (1995). "Seizing the Quality Initiative: Regeneration and the Radical Project", στο M. Mayo & J. Thompson (eds), *Adult learning, critical intelligence and social change*. Leicester: NIACE.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης (1999). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία.
- The Glocal Forum (2004). *The Glocalization Manifesto*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://topics.developmentgateway.org/glocalization/rc/ItemDetail.do?~1011133?page=1>.

Abstract

This paper inquiries the apostleship dimension of adult education, which has as a continuous and ultimate goal the achievement of a significant task: the integration of human personality. The analysis emphasizes the humanistic approach of adult education, as Carl Rogers and Peter Jarvis have explicitly described it. It is suggested that the humanistic approach of adult education is the one, which is functionally more appropriate in the framework of glocalisation. Glocalisation is considered as the alternative form of individual and collective development, which opposes the reasoning of globalisation.

Γεώργιος Α. Κουλαουζίδης

Τραπεζούντος 60

55132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 451773, 693 7165467

e-mail: koulaouzides@the.forthnet.gr