

**Γύρω από την έννοια του οργανισμού μάθησης ως διάσταση της διοίκησης οργανισμών
εκπαίδευσης ενηλίκων**

**About the concept of learning organization as an administrative dimension in adult
education organizations and structures**

Κωνσταντίνος Οικονόμου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ 70, Υποδιευθυντής 1ου ΣΔΕ Λάρισας, Υποψήφιος
Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Θεσσαλίας, lerkos0@gmail.com

Αγγελική Λαζαρίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης Παν/μίου Θεσσαλίας, alazarid@uth.gr

Konstantinos Oikomomou, Teacher of Secondary and Primary Education, Deputy Head of 1st Second Chance
School of Larissa, PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Thessaly,
lerkos0@gmail.com

Angeliki Lazaridou, Associate Professor of Educational Leadership, Department of Primary Education,
University of Thessaly, alazarid@uth.gr

Abstract: The concept of learning organization is very popular in the field of school administration. A literature review, this paper attempts to identify the concept in adult education literature and examine whether it is adopted and how it is perceived as relating to the management of organizations, structures, and institutions of adult education. A first conclusion is that it is possible to develop, although based on a few sources, a small but coherent and insightful body of knowledge around the subject, which was lacking. What we note is that, as in school education, the concept entered the arsenal of the administration of adult education during the 90s within the context of the shift of administrative thinking from functional structuralism to postmodernism. Moreover, it was conceived in a sociocentric rather than technocratic framework. Concluding, we explain how we can move forward with the concept more effectively, both practically and methodologically, in the field of adult education.

Key words: Learning organization, Educational administration, Adult education, Organization of adult education, Administration and leadership of adult education organizations

Περίληψη: Η έννοια του οργανισμού μάθησης είναι πολύ δημοφιλής στην θεωρία της σχολικής διοίκησης. Στην εργασία αυτή, η οποία αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση, επιχειρούμε να εντοπίσουμε τη συγκεκριμένη έννοια στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και να δούμε εάν υιοθετείται και πώς γίνεται αντιληπτή σε σχέση με τη διοίκηση σε οργανισμούς, δομές, ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι είναι δυνατό να συγκροτήσουμε, αν και στη βάση ευάριθμων πηγών, ένα περιεκτικό και διαφωτιστικό σώμα γνώσης γύρω από το θέμα, που έλειπε. Παρατηρούμε, δε, ότι, όπως συνέβη και με τη σχολική εκπαίδευση, η έννοια αυτή εντάχθηκε στο οπλοστάσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τη δεκαετία του 1990 μέσα σ' ένα πλαίσιο στροφής της

διοικητικής σκέψης από το δομολειτουργισμό στο μεταμοντερνισμό. Επίσης, η κατανόησή της έγινε κοινωνιοκεντρικά και όχι τεχνοκρατικά. Καταληκτικά, εξηγούμε πώς μπορούμε να κινηθούμε καλύτερα, πρακτικά και μεθοδολογικά, σε σχέση με την έννοια αυτή και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, εκπαιδευτική διοίκηση, Εκπαίδευση ενηλίκων, οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων, διοίκηση και ηγεσία οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια οργανισμός μάθησης (ΟΜ) έχει βρεθεί στο κέντρο του ενδιαφέροντος αυτών που ασχολούνται με την διοίκηση στη σχολική εκπαίδευση (Hoy & Miskel, 2013, Lunenburg & Ornstein, 2012, Bouvier, 2001, Rolff, 2016, Fischer, 2003, Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015, Πασιάς κ.ά., 2016). Το ενδιαφέρον αυτό τελεί σε συνάφεια με τη μετατόπιση που υιοθέτησε η εκπαιδευτική διοίκηση, μετά το 2000, από το πνεύμα του μανάτζμεντ στο πνεύμα της ηγεσίας (Bush κ.ά. [εκδ.] 2010). Σύμφωνα με τον ορισμό που έχουν προσφέρει πρόσφατα οι Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016, 63) «το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι εκείνο όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μανθάνουσας ηγεσίας». Ο ΟΜ αποτελεί μια καινοτομία, όχι του τεχνολογικού, αλλά του διαδικαστικού είδους καινοτομιών, εκείνων, δηλαδή, οι οποίες επιδιώκουν την αλλαγή τις σχέσεις μεταξύ των μελών των οργανώσεων, ρόλους, κανόνες, διαδικασίες, δομές κλπ. Αποτελώντας ο ίδιος καινοτομία, ο ΟΜ έχει σκοπό την δημιουργία και εισαγωγή άλλων καινοτομιών, προϊόντων ή υπηρεσιών (Kools, 2020).

Η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτεί ένα ξεχωριστό (ή αυτόνομο) πεδίο δράσης, άρα και ένα ξεχωριστό (ή αυτόνομο) πεδίο έρευνας και θεωρίας, με την ειδοποιό διαφορά από την εκπαίδευση των παιδιών να αναζητείται στη δυνατότητα και αναγκαιότητα απόκλισης της μάθησης των ενηλίκων από εκείνη των παιδιών. Η διαφορά αυτή θεωρείται από τους ειδικούς (Jarvis, 2010) μικρότερη και λιγότερο σημαντική ποσοτικά και ποιοτικά σε σχέση με ό,τι είχε υποστηριχθεί παλαιότερα (κυρίως από τον Knowles, 1970), χωρίς να παραγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, που συνίσταται στην ανάγκη να είναι περισσότερο κριτική, μετασχηματιστική και μαθητοκεντρική (Κόκκος, 2017), ανάγκη που συναρτάται με τη μεγαλύτερη εμπειρία (ζωής) που κατά κανόνα χαρακτηρίζει τους ενηλίκους (Καραλής, 2020).

Οι αρχές που διέπουν το πεδίο της –γενικής ή σχολικής– εκπαιδευτικής διοίκησης, δηλαδή τα διάφορα ζητήματα, οι προβληματισμοί, οι ιδέες και οι προτάσεις, αφορούν σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως έχει επισημανθεί (Κόκκος & Μαυρογιώργος, 2008), με

την έννοια ότι υπάρχουν κοινά ερωτήματα και προβλήματα. Ανεξάρτητα από αυτήν την παραδοχή, η βιβλιογραφία για την διοίκηση και τα συναφή ζητήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πάρα πολύ ευσύνοπτη σε σύγκριση με την αντίστοιχη για τη σχολική εκπαίδευση, παρόλο που η ειδική αυτή θεματική δεν έχει αφήσει αδιάφορους τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως στις ΗΠΑ, όπου και αναπτύχθηκε περισσότερο το πεδίο και συνεπώς και οι προβληματισμοί για τη συγκεκριμένη θεματική (Courtenay, 1990, Donaldson & Edelson, 2000, Donaldson, 1992, Edelson, 1992β, Heaney, 1993, Knox, 1993, Galbraith κ.ά., 1997). Η περιορισμένη ενασχόληση –με τη συνακόλουθη ύπαρξη ελάχιστων δειγμάτων (π.χ. Κουτούζης & Πρόκου, 2005)- χαρακτηρίζει και την περίπτωση της Ελλάδας, όπου η ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων –πρακτική, αλλά συνάμα και επιστημονική- έχει υπάρξει υποτονική, καχεκτική και γενικότερα προβληματική –«σισύφεια», όπως χαρακτηριστικά αποκλήθηκε πρόσφατα λόγω των αντιφάσεων της (Karalis, 2017).

Ποια είναι η κατάσταση αναφορικά με τον ΟΜ στο πεδίο της (διοίκησης της) εκπαίδευσης ενηλίκων; Εντοπίζουμε σχετικούς προβληματισμούς; Έχει υιοθετηθεί η έννοια αυτή και, αν ναι, πώς γίνεται αντιληπτή σε σχέση με τη διοίκηση σε οργανισμούς, δομές, ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων; Αυτά είναι τα ερωτήματα που μας απασχολούν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, την οποία θεωρούμε σημαντική, δεδομένης της ισχνής σχετικής βιβλιογραφίας. Όπως είναι σαφές, στην εργασία μας η έννοια του ΟΜ προσεγγίζεται πρωτίστως από την οπτική της (εκπαιδευτικής) διοίκησης της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2. Μέθοδος

Η εργασία αυτή είναι βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω αναζήτησης εργασιών προερχόμενων αποκλειστικά από μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων για το θέμα «ΟΜ στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων». Επαναλαμβάνουμε ότι η έννοια ΟΜ δε μας ενδιαφέρει ως προς την «ανδραγωγική» της σημασία (=μάθηση, τυπική και άτυπη, των μελών οποιουδήποτε οργανισμού ως εκπαίδευση ενηλίκων), αλλά ως προς τη διευρυμένη σύλληψή της (=μάθηση, τυπική και άτυπη, των μελών των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων ως συστατικό της οργανωσιακής-διοικητικής ζωής τους). Η φράση «ΟΜ στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων» δόθηκε (και με τις αναγκαίες παραλλαγές) στη μηχανή αναζήτησης google σε 5 γλώσσες: ελληνικά, αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά και ιταλικά (που αντιστοιχούν στο εύρος της γλωσσομάθειάς μας). Η αναζήτηση αυτή, που απέβλεπε στον εντοπισμό διαφόρων πηγών (εγχειριδίων, μονογραφιών και άρθρων), απέδωσε μάλλον φτωχά αποτελέσματα, ενώ οι βασικότερες πηγές που εντοπίστηκαν είναι στα αγγλικά και στα γερμανικά. Ο μεγάλος όγκος των αποτελεσμάτων αναφερόταν στην έννοια ΟΜ «ανδραγωγικά». Χρειάστηκε να διατρέξουμε προσεκτικά τα αποτελέσματα ώστε να απομονώσουμε τις πηγές που αντιστοιχούσαν στον δικό μας σκοπό. Η μελέτη μας, ωστόσο, περιέλαβε και πηγές που δεν προέκυψαν από τη μηχανή αναζήτησης (όπως η ελληνική βιβλιογραφία). Παρά τους περιορισμούς αυτούς, πιστεύουμε ότι το σώμα των πηγών μας, και ως εκ τούτου των ευρημάτων μας, μπορεί να θεωρηθεί περιεκτικό και στοιχειώδες, ώστε η ανάλυσή μας επίσης να θεωρεί αξιόπιστη.

3. Ευρήματα και συζήτηση

3.1. Προκαταρκτικές παρατηρήσεις

Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία (Watkins & Marsick, 2010) ότι η έννοια του μαθήματος οργανισμού έγινε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής εξαιρετικά δημοφιλής στις σπουδές και στην πράξη του μάνατζμεντ μέσω του Senge (1990), ο οποίος την εισήγαγε στις οργανωσιακές σπουδές ως έννοια πρακτική, ως ένα συνιστώμενο σχήμα εφαρμοσμένης οργανωσιακής μάθησης. Η ιδέα για την εφαρμογή της έννοιας του OM στην εκπαίδευση καλλιεργήθηκε την δεκαετία του 1990 με σκαπανείς τους Fullan (π.χ. 1993, 1995), Chapman (π.χ. 1996), Leithwood και Seashore Louis (π.χ. Leithwood κ.ά., 1995, Leithwood & Seashore Louis [εκδ.] 1998) και η κορύφωση του ενδιαφέροντος ήταν στις αρχές της νέας χιλιετίας, όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα LOLSO στην Αυστραλία το οποίο απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και παραδοτέα (συγκεντρωτικά: Mulford κ.ά., 2004). Κατά την εισαγωγή της στην παιδαγωγική θεωρία η έννοια ενσωματώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «να κάνει την διαφορά στις ζωές των ανθρώπων», έγινε διάσταση μιας εκπαίδευσης μετασχηματιστικού χαρακτήρα, και προβλήθηκε ως προϋπόθεση και όψη του αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει μια ουσιαστικά μαθήνουσα κοινωνία, του οργανισμού όπου σκοπός της μάθησης των εκπαιδευομένων είναι η απόκτηση από κάθε έναν της ικανότητας να διαχειρίζεται το μέλλον του (Fullan, 1993). Η θεωρία για τον OM στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, ως αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας προς την νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980. Η χειραφετική εκδοχή εμφανίζεται ως η γνήσια εκδοχή της έννοιας, η οποία αντιπαράκειται σε μια διαφορετική, και μάλλον στρεβλή, εκδοχή της στο πνεύμα του νέου διοικητισμού (New Managerialism), που μονοπωλεί ως τάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά την υφήλιο σήμερα (Kalantzis & Cope, 2012).

Οι Timanson & da Costa (2016) αναλύουν τις δύο διαφορετικές στάσεις, ή ερμηνείες, για το σχολείο ως OM, και συγκεκριμένα για το τι μπορεί και πρέπει να επιτύχει το σχολείο ως OM. Η μία συνδέεται με την κοινωνική μάθηση και σχετίζεται με έννοιες όπως η κοινότητα μάθησης, η διερεύνηση, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης κλπ. Στον αντίποδά της βρίσκεται μια νεορεαλιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, στην παράδοση του νεοφιλελευθερισμού του Hayek (1948), η οποία δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μάθηση όσο για τη γνώση. Η γνώση συνδέεται στενά με την αγορά και η κατοχή της γνώσης θεωρείται η αποκλειστική υποχρέωση των ανθρώπων προκειμένου να διακρίνονται στην αγορά, που είναι ο φυσικός χώρος δράσης των ανθρώπων (βλ. επίσης Hargreaves, 2003, Νομικού, 2017, Spratt, 2017). Όμως στη λογική αυτή, η οργανωσιακή μάθηση και ο OM κινδυνεύουν να μεταπέσουν από κοινωνιοκεντρικές έννοιες σε έννοιες που έχουν ταχθεί στην υπηρεσία του ατομισμού.

Πρόσφατα, οι Kools & Stoll (2016) προσέφεραν στην επιστημονική κοινότητα το πρώτο μοντέλο για τον OM στην εκπαίδευση, το «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation), όπου ο

ΟΜ, όπως προκύπτει με σαφήνεια από τον ορισμό τους, που παραθέσαμε στην αρχή της εργασίας μας, προσεγγίζεται ολιστικά ως μετασχηματιστική και χειραφετική έννοια, προβάλλεται δηλαδή ως μέσο για την εξασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, αλλά και της ισοτιμίας των αποτελεσμάτων της μάθησης, για τη βελτίωση της μάθησης. Όπως έχουμε υποστηρίξει αναλυτικότερα αλλού (Οικονομου & Lazaridou υ.δ.), το μοντέλο αυτό αποτελεί τον πιο σημαντικό πρόσφατο σταθμό στη μελέτη του πεδίου. Κτίζει επάνω στην εκδοχή του ΟΜ από τις Watkins και Marsick (1993, 1996, 2019), για την οποία έχουμε εξηγήσει ότι είναι η πιο κριτική θεώρηση του ΟΜ (Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.) αλλά συγχρόνως την υπερβαίνει: το μοντέλο γενικά διέπεται από ένα ολιστικό-μετασχηματιστικό πνεύμα για το πρότυπο του (σχολείου ως) οργανισμού μάθησης, αλλά είναι σαφέστατα μαθητοκεντρικά προσανατολισμένο. Σε τελική ανάλυση, όπως επιχειρηματολογήσαμε (Οικονομου & Lazaridou υ.δ.), το μοντέλο αυτό, ομιλώντας τη «γλώσσα της δυνατότητας» (Cho, 2013, Ματσαγγούρας, 2019), διεκδικεί έναν κριτικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα.

3.2. Αρχές

Θα ήταν λάθος να εμμείνει κανείς απλώς στην ορολογία και να παραβλέψει το γεγονός ότι η έννοια του ΟΜ, αλλά όχι ο όρος, απαντά ήδη στο κλασικό βιβλίο του Knowles (1970, 1980). Στην ενότητα όπου ο συγγραφέας αναφέρεται στη διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και όπου επισημαίνει την ανάγκη οι οργανισμοί να διαμορφώνονται δημοκρατικά προωθώντας κουλτούρα και κλίμα χωρίς να επικεντρώνονται αποκλειστικά στα αποτελέσματα, επισημαίνεται ότι κάθε οργανισμός οφείλει να φροντίζει για την αυτο-ανανέωση κάθε μέλους του, αλλά και του ίδιου ως συνόλου. Τα στοιχεία της δημοκρατίας και της καινοτομίας συμπορεύονται, σύμφωνα με τον Knowles, και είναι η αφετηρία για την πραγματοποίηση της ενήλικης μάθησης εντός των οργανισμών. Κάνει μάλιστα τη σαφή διάκριση μεταξύ στατικών οργανισμών και καινοτόμων οργανισμών, το δεύτερο είδος των οποίων έχει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, αποβλέποντας στην αλλαγή και στην ανάπτυξη-εξέλιξη. Ο Knowles επισημαίνει την υποχρέωση του οργανισμού να λειτουργεί ως «εκπαιδευτικό περιβάλλον» το οποίο δεν παρέχει απλώς κάποιες ευκαιρίες οργανωμένης μάθησης αλλά πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως: σεβασμό για την προσωπικότητα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ελευθερία έκφρασης και διαθεσιμότητα πληροφόρησης, αμοιβαιότητα ευθύνης στον καθορισμό στόχων, στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση. Ουσιαστικά, στις επισημάνσεις αυτές του Knowles ενυπάρχει η έννοια του ΟΜ, κάτι που από όσο γνωρίζουμε έχει αγνοηθεί από τη βιβλιογραφία (με την εξαίρεση μόνον του Rubenson, 2011), ενώ θεωρούμε ως αυτονόητο ότι, καθώς μεταφέρει όλες αυτές τις ιδέες στην διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Knowles ουσιαστικά εισηγείται την εφαρμογή του ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παραπέμποντας σε έναν άλλο θεμελιωτή της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον Lindeman, ο Knowles επισημαίνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων λόγω της φύσης της υποβάλλει και επιβάλλει αυτήν την ιδέα.

3.3. Η δεκαετία 1990

Ωστόσο, όπως ισχύει και για τη σχολική εκπαίδευση, η εισαγωγή στις οργανωσιακές και διοικητικές σπουδές της έννοιας του ΟΜ από τον Senge (1990) και η περαιτέρω επεξεργασία της από τις Watkins & Marsick (1993) ήταν οι παράγοντες που έστρεψαν τους μελετητές που ασχολούνται με την διοίκηση στην εκπαίδευση ενηλίκων προς την έννοια αυτή. Σε κάθε περίπτωση, η «στροφή» αυτή πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τη διάθεση να απομακρυνθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων από το στενό πλαίσιο του μάνατζμεντ και να προσανατολιστεί προς εκείνο της ηγεσίας, με βασικές αξίες την αποκέντρωση και τον περιορισμό της γραφειοκρατίας, την ομαδικότητα, την ενδυνάμωση και φυσικά τη μάθηση, ατομική και οργανωσιακή (Edelson, 1992). Σύμφωνα με τον Donaldson (1992), ο ηγέτης οφείλει να βγει από το περιτύλιγμα του μάνατζερ και να μετατρέψει την διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στον οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων σε βάση και αφετηρία πραγματοποίησης μάθησης σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, αφού η διδασκαλία είναι το κέντρο του οργανισμού και ο πλουσιότερος πόρος μάθησης. Σύμφωνα με τους Galbraith κ.ά. (1997), ανήκει κατεξοχήν στην αποστολή του επικεφαλής ενός οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών του, γιατί αυτό αποτελεί μέτρο της αποτελεσματικότητάς του και όχι απλώς τα αριθμητικά και ποσοτικά στοιχεία της απόδοσης. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης αποτελεί το πρότυπο του ατόμου που μαθαίνει για τα υπόλοιπα μέλη, καθώς ενδιαφέρεται να αλλάζει, να θέτει στόχους, να επιζητά ευκαιρίες μόρφωσης, να κάνει αυτοκριτική, να παρακολουθεί την πορεία του κλπ. Μολονότι ωστόσο η μάθηση είναι ζωτικής φύσης για τους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων αυτών της εκπαίδευσης ενηλίκων που κατεξοχήν αρμόδιοι για τη μάθηση, το θέμα παραβλέπεται. Επικαλούμενοι τη θεωρία του Senge, οι Galbraith κ.ά. (1997) παροτρύνουν τους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων να υπερβούν τις μαθησιακές ανικανότητές τους και να εφαρμόσουν τις 5 πειθαρχίες του Senge, αποβλέποντας στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ομοίως, ο Apps (1994) επικαλείται το έργο του Senge, όταν εξηγεί τη σχέση του ηγέτη με την εξουσία. Η δύναμη του ηγέτη προέρχεται από τις σχέσεις, από την αναγνώριση της δύναμης των άλλων και της σημασίας της για την αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό ο ηγέτης οφείλει να εμπνέει, να δημιουργεί γέφυρες, να ανέχεται τις άβολες καταστάσεις, να δημιουργεί όραμα, να συμβάλει επίσης στην ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού και στην εξέλιξη, να μαθαίνει και να προωθεί την μάθηση των άλλων, να αναλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου.

3.4. Μετά το 2000

Η πιο σημαντική αναφορά για τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζεται σε σχετικά πρόσφατη έκδοση της Unesco αφιερωμένη το μάνατζμεντ της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Αφρική (Nafukho κ.ά., 2011). Η εργασία αυτή, που έχει προγραμματικά υιοθετήσει την ιδέα της μετακίνησης από το μάνατζμεντ στην ηγεσία, συνιστά στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων (οι οποίοι είναι απαραίτητο να ιδρυθούν στην

Αφρική) να γίνουν μανθάνοντες οργανισμοί. Βασική πηγή είναι ο Senge, αλλά αυτό που κάνει εντύπωση είναι η σύνδεση του οργανισμού μάθησης με την αφρικανική φιλοσοφία Ubuntu, η οποία όπως γνωρίζουμε είναι η έντονα ανθρωπιστική εκείνη φιλοσοφία για τη ζωή που έχει εμποτίσει την αφρικανική κουλτούρα. Βλέπουμε, λοιπόν, εδώ μια πρόιμη ένδειξη της συζήτησης που έχει ξεκινήσει πρόσφατα για την ανίχνευση της σχέσης μεταξύ θεωριών ηγεσίας του Δυτικού κόσμου και της αντίστοιχης σκέψης που απαντά στις μη δυτικές κουλτούρες (Walker & Qian, 2019).

Ενώ η βορειοαμερικανική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων έδειξε αρκετά νωρίς αυτό το θερμό ενδιαφέρον προς τον ΟΜ, αντίστοιχο ενδιαφέρον εκδηλωνόταν, αν και με μικρή καθυστέρηση, και στο ευρωπαϊκό έδαφος, συγκεκριμένα στη Γερμανία, χώρα που διαθέτει μακρά ιστορία στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχει ως «σήμα κατατεθέν» το θεσμό του (δημόσιου) Λαϊκού Πανεπιστημίου, το οποίο λειτουργεί από τον 19^ο αιώνα, τώρα πλέον πλάι στον -επίσης ανεπτυγμένο- ιδιωτικό τομέα. Η γνώση της γερμανικής επιστημονικής κοινότητας όσον αφορά τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων συγκεντρώθηκε και αποτυπώθηκε σε ένα συλλογικό τόμο (Dollhausen & Nuissl von Rein, [εκδ.] 2007), την ίδια εποχή που εκπονήθηκε και η πρώτη διατριβή, με θέμα την δυνατότητα και τον τρόπο λειτουργίας των Λαϊκών Πανεπιστημίων ως οργανισμών μάθησης (Feld, 2007), μια ποιοτική έρευνα που στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις με στελέχη των Λαϊκών Πανεπιστημίων με σκοπό την δημιουργία του προφίλ που απαιτείται για τη μετατροπή των ιδρυμάτων αυτών σε ΟΜ. Πόσο απασχολεί τους ερευνητές αυτό το θέμα φαίνεται από το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν και άλλες εργασίες (Juschak, 2011). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να συνοψιστούν τα περιεχόμενα του συλλογικού αυτού του τόμου, διότι, αν και σχετίζονται με τη Γερμανία, έχουν μια διευρυμένη, υπερτοπική σημασία και αξία από θεωρητική άποψη, αποτελώντας μια εμβριθή και ολοκληρωμένη αποτύπωση της προβληματικής για τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με την Dollhausen (2007) η έννοια του ΟΜ είναι το ιδανικό εφαλτήριο για την ανάπτυξη μιας θεωρίας για την διοίκηση, η οποία δεν υπάρχει, κι αυτό, μολονότι η εκπαίδευση ενηλίκων τη χρειάζεται, αφού παραδοσιακά στηρίζεται σε μερική, και όχι πλήρη, κρατική χρηματοδότηση, διέπεται από ενός βαθμού παιδαγωγική αυτονομία και έχει να αντιμετωπίσει πολλά πρακτικά προβλήματα διοίκησης. Κατεξοχήν ζήτημα για τη διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ισορροπία μεταξύ της διοικητικής και της παιδαγωγικής όψης των εκπαιδευτικών οργανισμών, η οποία, άλλωστε, απασχολεί και τη γενική-σχολική εκπαίδευση. Και στην εκπαίδευση ενηλίκων, λοιπόν, θεωρείται αναγκαία και μεταφέρεται η ιδέα της μάθησης των οργανισμών ως μέσου αντιμετώπισης της αυξανόμενης περιπλοκότητας του κόσμου, από τη μια, και των ελλείψεων που έχουμε πλέον κατανοήσει ότι χαρακτηρίζουν τον ορθολογισμό, από την άλλη. Αποτέλεσμα αυτού του σκεπτικού είναι η διαπίστωση της ανάγκης για μια «παιδαγωγική προσέγγιση του οργανισμού»: ο οργανισμός πρέπει να γίνει τόπος μάθησης, να μεταμορφωθεί σε έναν δάσκαλο. Η μάθηση πλέον εκλαμβάνεται ως διάσταση της εργασίας των εργαζομένων, από τους οποίους ο οργανισμός απαιτεί να σκέφτονται, να συμμετέχουν σε πολλές διαδικασίες που ερεθίζουν τη μάθηση, και να συνεργάζονται. Απώτερος σκοπός της μάθησης ορίζεται το «παιδαγωγικό καθήκον» των οργανισμών, οι οποίοι

καλούνται να διαφοροποιηθούν από παραδεδομένες μορφές οργανισμών όπως η δημόσια υπηρεσία και ο κερδοσκοπικός οργανισμός. Αυτό το παιδαγωγικό καθήκον στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η απόκτηση από τον πολίτη της ικανότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ένα ιδανικό του οποίου η επίτευξη αναθέτει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ένα νέο ρόλο: του βοηθού της δημιουργίας γνώσης, και όχι του μεταδότη, γνώσης. Όλα αυτά απαιτούν, λοιπόν, ώστε ο οργανισμός να γίνει «δάσκαλος» των εργαζομένων-διδασκόντων, οι οποίοι (από την πλευρά τους) είναι δάσκαλοι των εκπαιδευομένων που φοιτούν εκεί. Ανοιχτότητα, ευελιξία και συνεργασία είναι βασικά συστατικά της οργανωσιακής ανάπτυξης των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι κατανοούνται ως «δάσκαλοι» που μαθαίνουν αυτοκατευθυνόμενοι, καθώς οι ίδιοι δεν διαθέτουν δικό τους δάσκαλο (Dollhausen, 2007).

Σύμφωνα με τον NuiSSL von Rein (2007) η ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης θεωρίας εκπαιδευτικής διοίκησης ανεξάρτητα από τη γενική επιστήμη της διοίκησης είναι αδύνατη. Παρόλ' αυτά, δεν είναι δυνατό να αγνοηθούν ορισμένα χαρακτηριστικά που απαντούν μόνο στην εκπαίδευση, και μάλιστα μόνο εκεί απαντούν συνδυασμένα, σηματοδοτώντας την ειδοποιό διαφορά της εκπαίδευσης από άλλα πεδία δράσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η ισορροπία μεταξύ της εξυπηρέτησης των οικονομικών αναγκών, από τη μια, και των παιδαγωγικών στόχων, από την άλλη - το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός, και οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων ακόμη περισσότερο, είναι μοναδική περίπτωση οργανισμού όπου ο εκπαιδευόμενος είναι και «προϊόν» και συνδημιουργός του παραγόμενου προϊόντος - η ανάγκη ώστε η κουλτούρα του οργανισμού να υπερβαίνει τη δομή, γιατί η εκπαίδευση έχει ανάγκη την βελτίωση και την εξέλιξη, ενώ η δομή εκπροσωπεί τη σταθερότητα - το γεγονός ότι η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία συνδυάζει μια ατομική και μια κοινωνική πλευρά (NuiSSL von Rein, 2007). Επομένως, ο ΟΜ ως λειτουργία του (εκπαιδευτικού) οργανισμού (πρέπει να) είναι προσανατολισμένος σε τρία στοιχεία: στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας, στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία, καθώς και στην ανάπτυξη του προσωπικού.

Σήμερα η γνώση θεωρείται ρέουσα και ανοιχτή και τη θέση του παραδοσιακού δασκάλου έχει λάβει ο εκπαιδευτικός ως «συνοδός της μαθησιακής διαδικασίας» (του εκπαιδευόμενου). Ενώ οι οργανισμοί υπόκεινται ομοίως στη διαρκή αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει όχι απλώς να επιτρέπουν την καινοτομία, όπως οι άλλοι, αλλά συνεχώς να προκαλούν την δημιουργικότητά τους. Οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ως επίσημη αποστολή τη συλλογική χειραφετική γνώση και, καθώς διαφέρουν από τους άλλους οργανισμούς (της ιδιωτικής οικονομίας), των οποίων οι στόχοι είναι βραχυπρόθεσμοι, οφείλουν να αποζητούν την αιφόρο ανάπτυξη και αιφόρο μάθησή τους (Hartkemeyer, 2007).

Ο ΟΜ έχει στόχο την βελτίωση της ποιότητας σε κάθε επίπεδο και κάθε λειτουργία του οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος παραδοσιακά αποβλέπει στην παροχή μόρφωσης με σκοπό την άρση των εκπαιδευτικών ελλειμμάτων, την διαμόρφωση της προσωπικότητας και την αύξηση των ευκαιριών για επαγγελματική αναβάθμιση των ατόμων. Παρόλ' αυτά, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει να αντιμετωπίσει νέες συνθήκες όπως: η δημιουργία μιας αγοράς εκπαίδευσης ενηλίκων, η αναμόρφωση της δημόσιας διοίκησης, οι απαιτήσεις που θέτουν οι

ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, τα νέα τεχνολογικά μέσα κλπ. Οι διαφορετικές στοχοθεσίες, αυτή του Κράτους και εκείνη της Αγοράς, συγκρούονται και η ισορροπία είναι το ζητούμενο (Schlüter, 2007). Η λειτουργία του ΟΜ προϋποθέτει δύο διαδικασίες: τη συνεργασία και τον συναγωνισμό, όχι τον ανταγωνισμό. Πυλώνες του ΟΜ είναι η ύπαρξη κουλτούρας επικοινωνίας και η ανάπτυξη του προσωπικού. Η Schlüter (ό.π.) παρουσιάζει μια τυπολογία 4 τύπων οργανισμών ως προς τη μαθησιακή τους συμπεριφορά, ανάλογη προς τη μαθησιακή συμπεριφορά των ανθρώπων. Ο καταβεβλημένος οργανισμός: είναι αυτός που ικανοποιείται ελάχιστα με τις αλλαγές, έχοντας πολύ μικρή ικανότητα για αλλαγή. Αποφεύγει τη μάθηση, αλλά παρεμποδίζει και τη μάθηση των άλλων. Ο περιχαρακωμένος οργανισμός ικανοποιείται λίγο με τις αλλαγές, αλλά διαθέτει ικανότητα αλλαγής. Ρίχνει τις ευθύνες για τα πράγματα στους άλλους, ενώ έχει τη συνήθεια να προσπαθεί να λύσει τα νέα προβλήματα χρησιμοποιώντας παλιά γνώση. Ο καυχησιάρης οργανισμός ικανοποιείται με τις αλλαγές, αλλά διαθέτει μικρή ικανότητα αλλαγής, με αποτέλεσμα τελικά να εξαπατά. Δεν διστάζει να αναλάβει κάτι, αλλά ωστόσο στην πραγματικότητα ούτε τη γνώση ούτε τη διάθεση διαθέτει. Τέλος, έχουμε τον οργανισμό που μαθαίνει, ο οποίος και ικανοποιείται με τις αλλαγές και έχει μεγάλη ικανότητα αλλαγής. Αντιπαρατίθεται με τις διάφορες καινοτομίες και εξελίσσεται προς τις εκάστοτε καταστάσεις. Η τελευταία κατηγορία οργανισμών είναι η μικρότερη ποσοτικά: επειδή εργαζόμενοι αυτής της κατηγορίας σπανίζουν, σπανίζουν και οι αντίστοιχοι οργανισμοί. Αυτό σημαίνει ότι η πλειονότητα των οργανισμών δεν είναι οργανισμοί που μαθαίνουν ούτε συνεχώς αλλά ούτε και αυτόνομα (Schlüter, 2007).

Ο ΟΜ στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη μάθηση των μελών του. Γι' αυτό τείνει να διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως: η συναίνεση, η τάση για συμμετοχή, η ύπαρξη ηγετικών προσωπικοτήτων, η επίλυση των συγκρούσεων κλπ. Οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να γίνουν κέντρα μάθησης επιτελώντας ποικίλες λειτουργίες όπως: αναλύσεις αναγκών, προγραμματισμός, διασφάλιση ποιότητας, συμβουλευτική για τη μάθηση, ερευνητικές διαδικασίες, δημιουργία τραπεζών δεδομένων κλπ. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός πρέπει να προωθεί και να αναπτύσσει τη μάθηση των μελών του πρώτα και κύρια, γιατί η έννοια μαθητών οργανισμός μπορεί να παρερμηνευθεί και να μετατραπεί σε μια εντελώς αντιανθρωπιστική έννοια, σε έναν οργανισμό όπου λαμβάνει χώρα υποχρεωτική, καταπιεστική και συμμορφωτική μάθηση (Faulstich, 2007).

Εάν η υποστήριξη της δημιουργίας του αυτοκατευθυνόμενου στη μάθησή του κοινωνικού υποκειμένου είναι σήμερα ο στόχος των οργανισμών που διδάσκουν, και μάλιστα αυτών, προπάντων, που διδάσκουν ενηλίκους, ο ίδιος θα πρέπει να είναι ο στόχος και των μελών του προσωπικού των αντίστοιχων οργανισμών, ώστε οι οργανισμοί αυτοί από διδάσκοντες οργανισμοί να γίνουν μαθητών οργανισμοί. Όπως αναλύει ο Dietrich (2007), η μάθηση ξεκινά από το άτομο, επιδρά στο σύνολο, μετά ξαναπερνά στο άτομο κ.ο.κ.: ο οργανισμός εντοπίζει πληροφορίες που επεξεργάζεται για τη δημιουργία νέας γνώσης – η νέα γνώση διαχέεται μεταξύ των μελών του οργανισμού – ενσωματώνεται στα γνωστικά συστήματα του οργανισμού – τέλος, μετατρέπεται σε νέα δράση. Η οργανωσιακή μάθηση είναι αποκλειστικά κοινωνική μάθηση, η οποία αναγκαστικά εμπλέκει την επικοινωνία και τη συνεργασία για την

επίτευξή της. Τρία κύρια πεδία υποστήριξης του προκύπτουν, που είναι τα εξής. 1) Η ανάπτυξη του προσωπικού μέσω της προσφοράς επιμόρφωσης και συμβουλευτικής, όπου περιλαμβάνονται π.χ.: δημιουργία διαφόρων fora παροχής συμβουλών και ανταλλαγής (κύκλοι ποιότητας, εξειδικευμένα fora κλπ.), τόσο εντός του (εκπαιδευτικού) οργανισμού, όσο και με εξωτερικούς συνεργάτες, κι ακόμη: εργαστήρια, μεθοδολογικές ασκήσεις, εξάσκηση και επίβλεψη κλπ. 2) Η προώθηση εργασιακών συνθηκών κοινωνικοπολιτισμικής φύσης μέσω της φιλοσοφίας του πρότζεκτ και της νέας κατανόησης της έννοιας της ηγεσίας, όπου περιλαμβάνονται π.χ.: η συμμετοχή και μάθηση του προσωπικού στο πλαίσιο ενός πρότζεκτ, το φιλικό προς τα λάθη εργασιακό κλίμα, η ανάληψη από τα ηγετικά στελέχη του ρόλου του συμβούλου, η κουλτούρα επικοινωνίας και στοχασμού, η κουλτούρα αμοιβαίας εκτίμησης αξιών, το πνεύμα του συγκαθορισμού των γεγονότων, η κοινή επεξεργασία οράματος και αξιών, η ενεργητική ακρόαση κλπ. 3) Η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών υλικής φύσης με τη δημιουργία ευνοϊκών υποδομών για τη μάθηση, όπου περιλαμβάνονται π.χ.: η ύπαρξη βιβλιοθήκης και βιβλιογραφίας, η χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη όλων των παραπάνω (των fora και των τραπεζών δεδομένων), τα αποθετήρια εκπαιδευτικών υλικών (για εργαζομένους και εκπαιδευομένους), οι συλλογές υλικών κάθε φύσης, διάφορα υλικά αυτομάθησης, η πρόσβαση στην τεχνολογία, η ύπαρξη κατάλληλων αιθουσών κλπ. Παρόλ' αυτά, δύο σημαντικά εμπόδια εμφανίζονται σε βάρος αυτών των πεδίων (και των αντίστοιχων διαδικασιών) υποστήριξης, που είναι η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη οικονομικών μέσων. Τα εμπόδια αυτά τείνουν να οδηγούν το εκπαιδευτικό προσωπικό (όχι μόνο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά αυτής σε μεγαλύτερο βαθμό) σε μια στάση οπισθοχώρησης και παραίτησης. Σε μια τέτοια περίπτωση, και προκειμένου να εισαχθεί μια κουλτούρα μανθάνοντος οργανισμού (που πλέον φαντάζει αναπόφευκτη), ενδείκνυται η εφαρμογή μιας «πολιτικής μικρών βημάτων», ώστε σταδιακά να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η έννοια του ΟΜ δεν μπορεί να μη συσχετιστεί με εκείνη της ποιότητας, η οποία έχει επίσης κυριαρχήσει στη διοικητική σκέψη και πράξη κατά τα τελευταία χρόνια. Η προβληματική για τη σχέση των δύο εννοιών, του ΟΜ και της ποιότητας, στρέφεται γύρω από το ζήτημα της σύνδεσης μεταξύ της έννοιας της οργανωσιακής ανάπτυξης, της οποίας σκέλος θεωρείται ο οργανισμός μάθησης, και της διοίκησης ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία ο ολιστικός χαρακτήρας της έννοιας της ποιότητας που υιοθετείται. Στο βαθμό που η διοίκηση της ποιότητας περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα θεμάτων, όπως η δημιουργία συλλογικού οράματος, η βελτιστοποίηση των διαδικασιών, η κοινωνική ευθύνη, η αλληλεπίδραση με περιβάλλον, και στο βαθμό που δεν ενδιαφέρεται απλώς για τεστ και ελέγχους, τότε η διοίκηση της ποιότητας επικεντρώνεται στη βελτίωση και την ανάπτυξη, στόχος που δεν είναι πάντα δεδομένος στο λόγο περί ποιότητας. Ο οργανισμός μάθησης μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί έννοια αλληλένδετη με την ποιότητα, αλλά μόνο με αυτήν την έννοια (Gnahn, 2007). Όπως παρατηρεί ο Zech (2004 στον Gnahn, 2007), «τα μοντέλα ποιότητας δεν πρέπει να προδιαγράφουν καταστάσεις, αλλά να υποστηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση με ενίσχυση της ικανότητας στοχασμού... Ως εκ τούτου, το ... μοντέλο ποιότητας [πρέπει να] είναι κυρίως μοντέλο ανάπτυξης και όχι μια εξεταστική διαδικασία. Ανάπτυξη ποιότητας στην

εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να σημαίνει ενίσχυση της διαδρομής της μετατροπής των οργανισμών σε μαθητόντες οργανισμούς».

Ο ΟΜ δεν είναι δυνατό να συλληφθεί, πολλώ μάλλον να υλοποιηθεί, χωρίς τη συνδρομή των ΤΠΕ, που σημαίνει ότι συσκευές (hardware) και λογισμικά (software) ανήκουν στα θεμέλια της οργανωσιακής μάθησης. Καθώς η επικοινωνία είναι η βάση της οργανωσιακής μάθησης, οι νέες τεχνικές της επικοινωνίας είναι προωθητικοί παράγοντες της οργανωσιακής μάθησης. Πολύ σημαντική είναι η διασφάλιση μιας συνεχούς επικοινωνίας του οργανισμού και του εκπαιδευόμενου σε 24ωρη βάση, πλάι στη σύγχρονη προσωπική επικοινωνία, η οποία αποτελεί την παραδοσιακή μορφή. Αυτή η συνεχής επικοινωνία αφορά σε κάθε τι, από ζητήματα διοικητικής φύσης έως τα μαθησιακά περιεχόμενα. Μπροστά στις νέες, περίπλοκες επικοινωνιακές διαδικασίες, που έχουν κάνει την εμφάνισή τους, η παλιά, ιεραρχικά προσανατολισμένη, διοίκηση δεν είναι πλέον αποτελεσματική. Αυτή η κατάσταση καθιστά αναγκαία την αποκέντρωση, προκειμένου να υπάρξει αποφόρτιση των συστημάτων και δυνατότητα αντίδρασης σε ατομική βάση μέσα σε ένα πνεύμα σαφώς πελατοκεντρικό. Αυτά προϋποθέτουν ηγεσία επικεντρωμένη στη συμμετοχικότητα και την επικοινωνία (Schöll, 2007).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων βρέθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε ένα σημαντικό μεταίχμιο: θεωρητικά υποστηρίχθηκε η ανάγκη αποστασιοποίησης από τη στατικότητα της δομολειτουργικής προσέγγισης που αδυνατεί να ανταποκριθεί στην πίεση της αλλαγής, ενώ πρακτικά έγινε αντιληπτή η αδυναμία των διαφόρων οργανωσιακών μοντέλων να απαντήσουν στην επιταχυνόμενη κοινωνική μεταβολή. Η λύση δόθηκε μέσα από τις έννοιες της οργανωσιακής μάθησης και του ΟΜ, στον πυρήνα της φιλοσοφίας των οποίων βρίσκεται η εκπαίδευση ενηλίκων, με την έννοια ότι οι έννοιες αυτές δηλώνουν διαδικασίες που εμπλέκουν την εκπαίδευση και μάθηση των ενηλίκων. Ωστόσο, τα δύο πεδία που στηρίζονται στις δύο αυτές έννοιες είναι διεπιστημονικά, αφού, πέραν αυτής, εμπλέκουν επίσης τις οργανωσιακές σπουδές, αλλά και την οργανωσιακή κοινωνιολογία και ψυχολογία, όπως και την οικονομία. Πριν την δεκαετία του 1990, η εκπαίδευση ενηλίκων εκτυλισσόταν μέσα σε σχετικά σταθερές και εύκολα υπολογίσιμες συνθήκες, έτσι ώστε η δημόσια ρύθμισή της ήταν επαρκής, ενώ η μερική αυτονομία από την οποία διεπόταν ήταν επίσης επαρκής. Στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων βρισκόταν ένας συγκεκριμένος ιδεότυπος εκπαιδευόμενου: το άτομο που ενδιαφερόταν για την πολιτισμική και πολιτική μόρφωσή του. Η εκπαίδευση ενηλίκων προσέφερε τη μορφωτική παροχή της προς αυτόν τον ιδεότυπο εκπαιδευόμενου, διακρινόμενη από σταθερότητα στην αποστολή και συνέχεια στη λειτουργία των οργανισμών της, καθώς δεν υπήρχε η πίεση της αλλαγής. Εάν εξαιρέσει κανείς κάποιες αλλαγές που ήταν απαραίτητες, το προφίλ της δράσης, η διαδικασία της και ο επαγγελματισμός (στην εκπαίδευση ενηλίκων) συνιστούσαν σταθερά μεγέθη. Έτσι, η οργάνωση και η διοίκηση έμοιαζαν άορατες και δεν βρίσκονταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Όταν όλοι αυτοί οι κοινωνικοί όροι σταμάτησαν να υπάρχουν, η διοίκηση ήρθε στο προσκήνιο. Με αυτό, ξεκίνησαν να συζητούνται διάφορες πτυχές, όπως η ποιότητα, η ανάπτυξη, η διαχείριση της γνώσης, το μάρκετινγκ, ο οργανισμός μάθησης κλπ. Η έννοια του ΟΜ εμφανίζεται ως συστατικό ενός ευρέος φάσματος θεμάτων

διοίκησης. Η δημιουργία μιας αυτόνομης ερευνητικής παράδοσης για τον οργανισμό μάθησης απαιτεί να καταπιαστούμε με ζητήματα όπως ο εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων που επιτρέπουν την (οργανωσιακή) μάθησή τους, καθώς και των αντίστοιχων δρώντων-παικτών. Εφόσον η μαθησιακή ικανότητα των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων αποδειχθεί επιτυχής παράγοντας προσαρμογής και επιβίωσής τους στις σημερινές συνθήκες, τότε είναι δυνατό να τεθούν ερωτήματα όσον αφορά συγκεκριμένες μαθησιακές συμπεριφορές, να διερευνηθούν οι γνωστικές μαθησιακές διαδικασίες, να διακριθούν μεταξύ τους οι οργανισμοί ως προς τα εμπόδια και τους προωθητές της μάθησής τους και προπάντων να ερμηνευθεί κατά τρόπο συγκεκριμένο πώς γεννώνται κουλτούρες μάθησης μέσα στα συμφραζόμενά τους (Düsseldorf, 2007).

Αναφορά στον ΟΜ (ως αρχή, πρακτική, μοντέλο κλπ. διοίκησης) συναντούμε και στην ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Η αναφορά που εντοπίζουμε δεν είναι εκτεταμένη και γίνεται από την οπτική των προβληματισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτών ενηλίκων (Παπασταμάτης, 2011), θέμα πολύ σημαντικό και άμεσα σχετιζόμενο με εκείνο της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2011), η διδακτική πράξη και το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, στοιχείο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς λήψη αποφάσεων που δεν βασίζονται μόνο στα επιστημονικά δεδομένα και στις τεχνικές δεξιότητες, αλλά και σε κρίσεις και επιλογές των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την εμπειρία τους. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθορίζεται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή να αναστοχάζεται και να εφαρμόζει στην πράξη τα πορίσματα των επιστημών της αγωγής. Εξάλλου, η συνεχής κοινωνική εξέλιξη απαιτεί επίσης συνεχή, διά βίου επαγγελματική μάθηση, μέσω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, στην διαμόρφωση των οποίων οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όλων των πεδίων και βαθμίδων έχουν λόγο. Όπως είναι γνωστό (Κόκκος, 2005), στην Ελλάδα η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων έχει υπάρξει ένα προβληματικό πεδίο, καθώς μόλις πρόσφατα η πολιτεία αντιμετώπισε σοβαρά την ανάγκη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι, οφείλουν επιπλέον, όπως άλλωστε όλοι οι εκπαιδευτικοί, να είναι διά βίου μαθάνοντες στον τομέα τους. Οι σύγχρονες απόψεις όμως επιβάλλουν, πέραν αυτών, ώστε οι εκπαιδευτές ενηλίκων να είναι «ικανοί να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους με σκοπό να δημιουργήσουν στην περιοχή της δράσης τους ένα μαθησιακό οργανισμό, ο οποίος θα βελτιώνει τη διδακτική πράξη. Επίσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να προσφέρουν κατάλληλο περιβάλλον για την διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, επίτευγμα το οποίο προϋποθέτει την προσπάθεια όλων των μελών. Οι εκπαιδευτές της πράξης πρέπει να μπορούν να λειτουργούν ως μέλη μιας συνεργατικής κοινότητας επαγγελματιών που χαρακτηρίζεται από γνώση και θέληση να προσφέρει ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στους εκπαιδευομένους της» (ό.π.).

4. Συμπεράσματα

Στις προηγούμενες σελίδες είδαμε ότι η έννοια του ΟΜ δεν έχει αφήσει αδιάφορο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ενασχόληση αυτή ξεκινά νωρίς, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας

του 1990, παρόλο που ο «σπόρος» της βρίσκεται ήδη στα γραπτά του Knowles (1970). Την δεκαετία αυτή συναντούμε περισσότερες θεωρητικές αναφορές, αλλά τα επόμενα χρόνια παρατηρούμε πιο χρηστικές-πρακτικές αναφορές, αφού σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (συ)ζητείται η εφαρμογή της έννοιας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι αναφορές της δεκαετίας του 1990 έχουν δεχθεί ισχυρό ερέθισμα από τα κείμενα του Senge (1990), όπως γενικά ίσχυσε και για τη σχολική εκπαίδευση.

Γενικά, είναι φανερό ότι και η εκπαίδευση ενηλίκων πίστεψε στη σημαντικότητα της υιοθέτησης και εφαρμογής αυτού του οργανωσιακού προτύπου, όπως δείχνει και η –ισχνή-ελληνική αναφορά που εντοπίσαμε. Βέβαια, μέσα στα όρια της εκπαίδευσης ενηλίκων η θεωρία για τον ΟΜ είναι πολύ περιορισμένη σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση, όπου υπάρχει μια εκτενής βιβλιογραφία. Συγκρίνοντας, δε, τις πηγές μας θα λέγαμε ότι η πιο σφαιρική και περιεκτική αποτύπωση προσφέρεται από τη γερμανόγλωσση βιβλιογραφία και χρονολογείται αρκετά χρόνια μετά το 2000.

Διασκευάζοντας, λοιπόν, τη φράση «σχολείο ως οργανισμός μάθησης», που έχει καθιερωθεί, θα προτείναμε και τη χρήση της έννοιας «οργανισμός εκπαίδευσης ενηλίκων ως οργανισμός μάθησης», εννοώντας, ανάλογα, ότι οι οργανισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να μετασχηματιστούν σε ΟΜ και έτσι να λειτουργούν.

Συγκρίνοντας, ωστόσο, τις δύο βιβλιογραφίες, σχολική και ενηλίκων, βλέπουμε ότι η νοηματοδότηση είναι κοινή. Η θεωρητική κίνηση για τον ΟΜ προσδιορίζεται από τη μετάβαση της σκέψης από τον δομολειτουργισμό στο μεταμοντερνισμό (Donaldson & Edelson, 2000), ενώ οι έννοιες του ανοιχτού συστήματος, του χάους και της περιπλοκότητας, η ανάδειξη της έννοιας της ηγεσίας και η οριοθέτησή της έναντι εκείνης του μάνατζμεντ, η «διανομή» της ηγεσίας, η αναγκαιότητα του στρατηγικού χαρακτήρα της ηγεσίας, αλλά και οι έννοιες της οργανωσιακής μάθησης και του οργανισμού μάθησης, μεταξύ άλλων, είναι δείκτες της κοινής γλώσσας που χρησιμοποιούν τα δύο πεδία, εκείνο τη σχολικής (Hoy & Miskel, 2013) και αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων (Donaldson & Edelson, 2000, Donaldson, 1992, Edelson, 1992, Heaney, 1993, Knox, 1993). Και θα προσθέταμε ότι, εάν ο ΟΜ είναι συνιστώσα ενός κοινωνικά δίκαιου μαθητοκεντρισμού, ο οποίος επιδιώκει πάνω από όλα να αλλάξει τη ζωή των εκπαιδευομένων (κριτική σύλληψη του ΟΜ, Οικονομου & Lazaridou, υ.δ.), τότε πράγματι ο ΟΜ ως όψη της διοικητικής ζωής βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεωρητική ανάπτυξη της οποίας δεν είναι κάτι άλλο παρά η υποστήριξη ενός μαθητοκεντρισμού εννοούμενου με αυτόν τον τρόπο.

Η περιορισμένη αναφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων στον ΟΜ, της οποίας ο εντοπισμός και η περιγραφή ήταν αντικείμενο αυτής της εργασίας, συνδέεται ενδεχομένως και με την ακαδημαϊκή υπόσταση του πεδίου, που είναι ισχνή και συντελεί στην περιορισμένη έκταση της θεωρίας και της έρευνας. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν προχώρησε σε έκταση ή/και σε βάθος, και δεν έχει φτάσει στην αποδέσμευσή της από το έργο του Senge (1990), που σήμερα θεωρείται προβληματικό λόγω της αμφισημίας του (Kools & Stoll, 2016).

Ενδεχομένως, η περιορισμένη αναφορά να συνδέεται και με την εκπαιδευτική πολιτική η οποία τα τελευταία χρόνια διεθνώς έχει πριμοδοτήσει –μέσω της χρήσης του διάσημου πλέον όρου «διά βίου μάθηση»- τη μάθηση για την εξυπηρέτηση των απαιτήσεων της οικονομίας και όχι –ή πολύ λιγότερο- τη μάθηση για την αλλαγή και την κοινωνική βελτίωση. Αντίθετα προς την προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με την έμφαση στον μαθητοκεντρισμό και την πλούσια κοινωνική ατζέντα, με σκοπό την κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη (π.χ. Rubenson, 2011, Hake, 2011, Popovic & Koulaouzides, 2017), στον φιλοσοφικό πυρήνα των τρεχουσών αντιλήψεων βρίσκεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (π.χ. Bagnall, 2001, Jarvis, 2007, Field, 2018). Η σύλληψη της διά βίου μάθησης που θέτει στο επίκεντρο την εργασία και την οικονομία, που αποβλέπει στη διατήρηση του status quo και αποδίδει την ευθύνη για τη μάθηση –όπως και για πολλές άλλες λειτουργίες στο πλαίσιο ενός συρρικνωμένου κοινωνικού κράτους- στο ίδιο το άτομο, είναι η κυρίαρχη πραγματικότητα σήμερα (Halliday, 2012, Βεργίδης, 2011, Zarifis & Gravani, 2014, Regmi, 2015). Έτσι, έχει πραγματοποιηθεί στην πράξη η «μη επιθυμητή» σύγκλιση της εκπαίδευσης ενηλίκων προς την σχολική εκπαίδευση, η οποία έλαβε χώρα μέσα στο πνεύμα του οικονομισμού (Merriam & Brockett, 2007).

Όμως, σήμερα οι θεωρητικοί επιμένουν, επίσης μέσω του όρου *διά βίου μάθηση*, στη σύγκλιση μεταξύ όλων των μορφών εκπαίδευσης όχι όμως στο πλαίσιο αυτής της οικονομικοκεντρικής προσέγγισης (Jarvis, 2008). Μέσω της προσέγγισης αυτής δεν είναι δυνατή η χειραφέτηση ατόμων και κοινωνιών, παρά τους ισχυρισμούς που προβάλλονται περί του αντιθέτου με το σύνθημα ότι η Αγορά, και όχι το Κράτος, είναι ο καλύτερος ρυθμιστής της ζωής. Η ιδέα αυτή έχει αποδειχθεί, κατά τους μελετητές, ότι δεν μπορεί να φέρει την δικαιοσύνη που οι κοινωνίες επιζητούν (Leicester & Parker, 2001).

Στο πνεύμα, λοιπόν, της καλλιέργειας μιας κοινής θεωρίας για μια διά βίου μάθηση που επιδιώκει την χειραφέτηση, πιστεύουμε, κάνοντας ένα βήμα παραπέρα, πως δεν μπορεί παρά να είναι χρήσιμος ο διάλογος για πολλά και διάφορα θέματα, όπως και για την έννοια του ΟΜ, δηλαδή για σημαντικά στοιχεία του εννοιολογικού οπλοστασίου της διοίκησης. Ως εκ τούτου, η παραλαβή και αξιοποίηση εννοιών από τη βιβλιογραφία της σχολικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά χρήσιμη και διαφωτιστική και προσφέρει σημαντικά ερεθίσματα και βοήθεια στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφού η διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης έχει προαγάγει σημαντικά τη γνώση μας για τον ΟΜ. Οι ειδικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων επισημαίνουν ότι οι διαφορές των δύο πεδίων δεν θα πρέπει να εξοβελίζουν τις ομοιότητες και να αποκλείουν τις όποιες γέφυρες (Merriam & Brockett, 2007).

Γι' αυτό πιστεύουμε ότι εάν θέλουμε να πραγματευτούμε την έννοια του ΟΜ, από οποιαδήποτε άποψη, στην εκπαίδευση ενηλίκων, πρέπει να αξιοποιήσουμε την πρόσφατη βιβλιογραφία της γενικής/σχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό είναι πολύ σημαντική η συμβολή των Kools & Stoll με το «Integrated Model of the School as Learning Organisation» (Kools & Stoll, 2016, Stoll & Kools, 2017, Kools κ.ά. 2019, Kools κ.ά. 2020, OECD, 2018, RSICW, 2019, Welsh Government, 2019, Kools, 2020), την οποία, όπως έχουμε ήδη επιχειρηματολογήσει (Oikonomou & Lazaridou υ.δ.), θεωρούμε αρκούντως κριτική και η οποία μπορεί επομένως να

αποτελέσει πλατφόρμα εκκίνησης στερεή και ασφαλή -και χρήσιμη για την εξοικονόμηση χρόνου και κόπου- για όποιον ενδιαφέρεται να προωθήσει περαιτέρω τη θεωρία, την πράξη και την έρευνα στο πεδίο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2020) (εκδ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης, Ένα διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα, Gutenberg
- Apps, J. D. (1994) *Leadership for the Emerging Age. Transforming Practice in Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass
- Aspin, D., Chapman, J., Evans, K. & Bagnall, R. (εκδ.) (2012) *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (εκδ.). (2001) *International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (εκδ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. 2 τόμοι. ΕΑΠ
- Bagnall, R. (2001) Locating Lifelong Learning and Education in Contemporary Currents of Thought and Culture. Στο: D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano, (εκδ.) (2001).
- Bartram, B. (εκδ.) (2018). *International and Comparative Education: Contemporary issues and debates*. Routledge Education Studies, Abingdon
- Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Β. Καραβάκου (εκδ.)
- Bouvier, A. (2001). *L' établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (εκδ.) (2010). *The principles of Educational Leadership and Management* (2^η έκδ.). Sage
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (εκδ.) (2019). *Principles of Educational Leadership and Management* (3^η έκδ.). Sage
- Chapman, J. (1996). A new agenda for a new society. Στο: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (εκδ.)
- Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social change. Critical analysis on the language of possibility*. Routledge
- Courtenay, B. (1990) An Analysis of Adult Education Administration Literature, 1936-1989, *Adult Education Quarterly* 40, 2, 63-77
- Dietrich, S. (2007). Die — selbstgesteuert — lernende Organisation: Organisatorische

Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Dollhausen, K. (2007). Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Dollhausen, K. & Nuissl von Rein, E. (εκδ.) (2007). *Bildungseinrichtungen als "lernende Organisationen"?* Befunde aus der Weiterbildung. Deutscher Universitäts-Verlag

Donaldson, J. F. (1992) Reconfiguring the Leadership Envelope: Teaching and Administration. Στο: P. Edelson (εκδ.).

Donaldson, J. F. & Edelson, P.J. (2000) From Functionalism to Postmodernism in Adult Education Leadership. Στο: A. L. Wilson & E. R. Hayes (εκδ.)

Düsseldorff, K. (2007) „Lernende Organisation“ im Fokus: Forschungsperspektiven für den Wandel der organisierten Erwachsenenbildung. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Edelson, P. (1992) Editor's notes. Στο: P. Edelson (εκδ.).

Edelson, P. (εκδ.) (1992) *Rethinking leadership in Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass.

Faulstich, P. (2007). Jenseits der „Lernenden Organisation“: Menschliches Lernen als Entwicklungsimpuls der Weiterbildung. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Feld, T. (2007) *Volkshochschulen als lernende Organisationen*. Dr Kovacs Verlag, Hamburg

Field, J. (2018) Comparative issues and perspectives in adult education and training. Στο: B. Bartram (εκδ.)

Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Mulino, Bologna (ελλ. μετάφραση: (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*, Μεταίχμιο

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.

Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams, *Theory into Practice*, 34, 4, 230-235

Galbraith, M. W., Sisco, B. R. & Guglielmino, L. M. (1997). *Administering successful programs for adults*. Krieger Publishing Company, Malabar Florida.

Gnahn, D. (2007). Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Hake, B. J. (2011). Rewriting the history of adult education: the search for narrative structures. Στο: K. Rubenson (εκδ.) (2011)

- Halliday, J. (2012). *The Economic Context of Lifelong Learning*. Στο: Aspin, D., Chapman, J., Evans, K. & Bagnall, R. (εκδ.) (2012).
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College.
- Hartkemeyer, J. F. (2007). Die Unterscheidung der „Lernenden Organisation“: Generierung alternativer Sichtweisen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).
- Hayek, F. (1948). *Individualism and economic order*. Chicago University Press
- Heaney, T. W. (1993) *Identifying and Dealing with Educational, Social and Political Issues*. Στο: P. Mulcrone (εκδ.)
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013) *Educational administration. Theory, Research, and Practice*. Ninth Edition (with Tarter, C. J.). McGrawHill
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning* 4th Edition. Routledge.
- Juschak, I. (2011). *Die lernende Organisation Volkshochschule*. Grin
- Kalantzis, M & Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press (ελλ. Μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013). *Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική).
- Καραβάκου, Β. (εκδ.) (2011) *Διά βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο: Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (εκδ.)
- Karalis, Th. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of adult and continuing education*, 23, 1, 78-96.
- Kasworm, C., Rose, A. & Ross-Gordon, J. (2010). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Sage.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*. Association Press. New York.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Association Press. New York.
- Knox, A. (1993). *Strengthening Adult and Continuing Education: A Global Perspective on Synergistic Leadership*. Jossey-Bass.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο

- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. ΕΕΕΕ
- Κόκκος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Εισαγωγή στη «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.).
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. PhD Dissertation. Erasmus University Rotterdam.
- Kools, M., Gouedard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54 (3), 426-442.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Paper, 137. Paris: OECD Publishing.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouedard, P. (2020) The school as a learning organization: the concept and its measurement. *European Journal of Education*, 5, 24-42
- Koulaouzides, G. & Popovic, K. (εκδ.) (2017). *Adult education and lifelong learning in Southeastern Europe. A critical view of policy and practice*. Sense.
- Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τ. Γ'. Διοίκηση Μονάδων*. Πάτρα ΕΑΠ
- Κυθραιώτης, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015). Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (εκδ.).
- Leicester, M. & Parker, S. (2001). *From Adult Education to Lifelong Learning*. Στο: Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (εκδ.).
- Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (εκδ.) (1996) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (εκδ.) (1998). *Organizational Learning in Schools*. Taylor and Francis, London and New York.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2012). *Educational Administration. Concepts and Practices*. 6th Edition. Wadsworth, Cengage Learning.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019) *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα, Gutenberg
- Merriam, Sh. & Brockett, R. (2007). *The profession and practice of Adult Education. An introduction*. Jossey-Bass.

- Mulcrone, P. (εκδ.) (1993) *Current Perspectives on Administration of Adult Education Programs*. Jossey-Bass
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers
- Nafukho, F.M. Wawire, N. & Lam, P.M. (2011). *Management of Adult Education Organizations in Africa*. UNESCO
- Νομικού, Χ. (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Nuissl von Rein, E. (2007) Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).
- OECD. (2018a). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD Publishing.
- Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (υπό δημοσίευση). Εννοιολόγηση του οργανισμού μάθησης: οι κριτικές προσεγγίσεις – επισκόπηση και διαπιστώσεις.
- Οικονομου, Κ. & Lazaridou, Α. (υπό δημοσίευση). Sharpening the definition of the “School as learning organization”.
- Παπασταμάτης, Α. (2011) *Εκπαίδευση ενηλίκων. Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Πασιαρδής, Π. (εκδ.) (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Ίων, Εκδόσεις Έλλην, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Popovic, K. & Koulaouzides, G. (2017). Critical thinking, empowerment and lifelong learning policy. Στο: Koulaouzides, G. & Popovic, K. (εκδ.) (2017).
- Regional School Improvement Consortia of Wales. (2019). *Resources to support the development of learning organizations*.
- Regmi, K. D. (2015) Lifelong Learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques, *International Review of Education*
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3^η έκδοση. Beltz
- Rubenson, K. (εκδ.) (2011) *Adult learning and education*. Academic Press, Elsevier.
- Rubenson, K. (2011). The field of adult education: an overview. Στο: Rubenson, K. (εκδ.) (2011).
- Schlüter, A. (2007). Die “Lernende Organisation” als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Στο: K. Dollhausen & E.

Nuissl von Rein (εκδ.).

Schöll, I. (2007) *Technikeinsatz in Volkshochschulen als Impuls zur Entwicklung der „Lernenden Organisation“*. Στο: Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday.

Spratt, J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education*. Springer

Timanson, P., & Da Costa, J. (2016). Learning Organisations and Their Relationship to Educational Improvement. Στο P. Newton, & D. Burgess (εκδ.), *The Best Available Evidence Decision Making for Educational Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.

Walker, A. & Qian, H. (2019). Leadership and Culture. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the Learning Organization*. Alexandria VA: American Society for Training and Development.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2010). Group and Organizational Learning. Στο: C. Kasworm, A. Rose & J. Ross-Gordon (εκδ.)

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2019). Conceptualizing an organization that learns. In Örtenblad (Ed.) (2019). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford University Press.

Welsh Government (2019). *Schools as learning organizations*.

Wilson, A. L. & Hayes, E. R. (εκδ.) (2000). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass.

Zarifis, G. & Gravani, M. (2014). *Challenging the “European Area of Lifelong Learning*. Springer.