

Peter Jarvis

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Θεωρία και πράξη



Επιστημονική επιμέλεια – Μετάφραση
Γιώργος Α. Κουλαουζίδης

ΜΕΤΟΙΧΜΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος σχημάτων	12
Κατάλογος πινάκων	13
Πρόλογος του επιστημονικού επιμελητή / μεταφραστή	15
Πρόλογος της τέταρτης έκδοσης	21
Ευχαριστίες	24
1. Το άτομο ως μανθάνον υποκείμενο	25
Το εξελικτικό και κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου	25
Η φύση του ατόμου	29
Ύπαρξη και μάθηση	39
Μαθαίνοντας την κοινωνική ύπαρξη: κοινωνικοποίηση	41
Συμπέρασμα	46
2. Η κοινωνία της μάθησης	49
Παγκοσμιοποίηση	49
Η ανάδυση της κοινωνίας της μάθησης	59
Συμπέρασμα	75
3. Εκπαίδευση και μάθηση	77
Οι έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης	77
Τυπική μάθηση	84
Μη τυπική μάθηση	95
Άτυπη μάθηση	111
Συμπέρασμα	115
4. Μάθηση	117
Η φύση της μάθησης	117
Θεωρίες μάθησης	119
Εμπειρία και μάθηση	129
Μορφές και πρότυπα μάθησης	143
Συμπέρασμα	155

5. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση των ενηλίκων	157
Paulo Freire	158
Robert M. Gagné.	163
Knud Illeris	167
Malcolm Knowles	170
Jack Mezirow	176
Carl Rogers	181
Συμπέρασμα	184
6. Εξελίξεις στη θεωρία της μάθησης	187
Μάθηση και δράση	188
Γνωστική λειτουργία.	192
Συναισθήματα	192
Εμπειρία.	194
Γήρανση.	195
Το άτομο ως ολότητα	197
Η επιστήμη της μάθησης.	199
Συμπέρασμα	201
7. Διδάσκοντας ενήλικες	203
Συνθήκες μάθησης και διδακτικές προσεγγίσεις	206
Η ηθική της διδασκαλίας	213
Συμπέρασμα	217
8. Η διεργασία της διδασκαλίας	219
Τύποι διδασκαλίας	219
Διδακτικές μέθοδοι.	228
Διδακτικά μέσα	268
Συμπέρασμα	272
9. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία	273
Stephen Brookfield	274
Jerome S. Bruner	276
John Dewey	279
Paulo Freire	281
Ivan Illich	283
Malcolm Knowles	286
Parker Palmer	289
Συμπέρασμα	291

10. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ανοικτή μάθηση	293
Η φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ανοικτής μάθησης	294
Η συνεχής εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ανοικτή μάθηση . . .	302
Σύγχρονες πρακτικές	307
Συμπέρασμα	311
11. Αξιολόγηση και αποτίμηση	313
Αξιολόγηση της μάθησης των εκπαιδευομένων.	316
Πιστοποιητικά και διδακτικές μονάδες	326
Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών/αναλυτικών προγραμμάτων	332
Η δημόσια αξία της μάθησης.	334
Συμπέρασμα	335
12. Θεωρία διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων και σχεδιασμός προγραμμάτων	337
Θεωρία αναλυτικών προγραμμάτων.	338
Σχεδιασμός προγραμμάτων	370
Συμπέρασμα	377
13. Θεωρία, πράξη, έρευνα και πολιτική	379
Θεωρία και πράξη	380
Έρευνα και πράξη	389
Συμπέρασμα	399
14. Η επαγγελματική εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτών ενηλίκων	403
Η διαδικασία της επαγγελματοποίησης	405
Από τον ημι-επαγγελματισμό στις αρχές της επαγγελματοποίησης: η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας	409
Οι εξελίξεις στην επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης στη Μεγάλη Βρετανία. . .	420
Συμπέρασμα	426
Επιλεγμένη βιβλιογραφία για περαιτέρω μελέτη	427
Βιογραφικό του συγγραφέα.	439
Βιογραφικό του επιστημονικού επιμελητή/μεταφραστή.	440
Βιβλιογραφία	441
Ευρετήριο ονομάτων και όρων	473

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΤΕΤΑΡΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Αποτελεί σπάνιο προνόμιο για έναν συγγραφέα να βλέπει την τέταρτη έκδοση ενός βιβλίου του, είκοσι επτά χρόνια μετά την αρχική. Πολλά γεγονότα έχουν συμβεί στη διάρκεια αυτής της περιόδου, με αποτέλεσμα αυτή η νέα έκδοση να είναι πολύ διαφορετική από την πρώτη. Με όλες αυτές τις αλλαγές που έχουν γίνει είναι εύκολο να ξεχάσουμε την ιστορία μας καθώς και την ιστορία των σκέψεων και των ιδεών των μελετητών του πεδίου μας και έτσι προσπάθησα σε αυτό το βιβλίο να διατηρήσω μερικές ιστορικές καταγραφές χωρίς, ελπίζω, να θεωρηθούν αταίριαστες με τον κεντρικό σκοπό του.

Στην πρώτη έκδοση είχα ευχαριστήσει ιδιαίτερα τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με τους οποίους συνεργαζόμουν, ενώ ταυτόχρονα έγραφα το βιβλίο. Ούτε εγώ ούτε εκείνοι είχαμε υποψιαστεί ότι τα μαθήματα εκείνης της χρονιάς θα διαρκούσαν για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα! Το βιβλίο απευθυνόταν και εξακολουθεί να απευθύνεται σε φοιτητές και φοιτήτριες που πραγματοποιούν σπουδές στα πεδία της διά βίου μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και κάθε άλλης μορφής μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά ωστόσο δεν είναι ένα βασικό εγχειρίδιο που παρουσιάζει απλώς τον τρόπο με τον οποίο κάνουμε κάτι. Αντίθετα, επιδιώκει να συνδυάσει την πράξη με τη θεωρία και να δείξει τον δρόμο για περισσότερη αναζήτηση και μελέτη. Στο βιβλίο αναγνωρίζεται ότι η πράξη προηγείται της θεωρίας, μολονότι το πεδίο μας συνήθως διδάσκεται ξεκινώντας από τα θεωρητικά του θεμέλια.

Ίσως η αλλαγή στο εναρκτήριο κεφάλαιο να είναι ένας δείκτης τού πόσο έχει αλλάξει το πεδίο: στις τρεις πρώτες εκδόσεις το πρώτο κεφάλαιο ήταν αφιερωμένο στην αιτιολόγηση της αναγκαιότητας παροχής ευκαιριών εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά σε αυτή την έκδοση το πρώτο κεφάλαιο αφορά το άτομο ως μανθάνον υποκείμενο. Στη συνέχεια, υπάρχει ένα νέο κεφάλαιο για την παγκοσμιοποίηση, καθώς έχει καταστεί προφανές ότι όλο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλί-

κων έχει επηρεαστεί σε όλο τον κόσμο από τις πρόσφατες εξελίξεις της παγκοσμιοποίησης. Το τρίτο κεφάλαιο είναι μια σημαντική εκ νέου συγγραφή του αρχικού δεύτερου κεφαλαίου. Μόνο όταν προχωρήσουμε στη μελέτη των πραγματικών διεργασιών διδασκαλίας και μάθησης, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι το βιβλίο είναι μια αναθεωρημένη έκδοση ενός προηγούμενου έργου, ενώ τα υπόλοιπα κεφάλαια είναι αναθεωρήσεις της τρίτης έκδοσης, εκτός από το έκτο κεφάλαιο το οποίο είναι εντελώς νέο.

Αρκετό υλικό από την τρίτη έκδοση έχει αφαιρεθεί –σε κάθε κεφάλαιο–, ενώ επίσης έχει αφαιρεθεί ολόκληρο το τελευταίο κεφάλαιο, που ήταν αφιερωμένο στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στη σταδιοδρομία μου είχα για πολλά χρόνια το προνόμιο να συμμετάσχω στην εξαιρετική κοινότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και σε όλο τον κόσμο, και υπήρξα παρατηρητής και μαθητής σε κάθε μου ταξίδι και σε κάθε παρέα στην οποία είχα την τύχη να παρευρεθώ. Μπορεί να μην ήμουν πάντα καλός μαθητής, αλλά με το πέρασμα των χρόνων αυτή η επαγγελματική κοινότητα έχει γίνει πολύ σημαντική για μένα. Τόσο η συναναστροφή μου με συναδέλφους από όλο τον κόσμο όσο και η ανάγνωση της δουλειάς τους υπήρξε για μένα πηγή γνήσιας μάθησης. Μολονότι η αρχική έμπνευση για την πρώτη εκδοχή αυτού του βιβλίου προερχόταν από τους φοιτητές μου και η έμπνευση αυτή εξακολουθεί να αποτελεί τη βάση του βιβλίου, μεγάλο μέρος του νέου υλικού έχει αποκτηθεί από και μέσω της επαφής μου με την επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων. Δεν υπάρχει ένα άτομο το οποίο μπορώ να ξεχωρίσω και θα ήταν δύσκολο να επιχειρήσω να κάνω κάτι τέτοιο, αν και σίγουρα πρέπει να αναγνωρίσω τη συμβολή εκείνων των συναδέλφων με τους οποίους εργαζόμουν, όταν προετοιμαζόταν η πρώτη έκδοση – αλλά θέλω απλώς να αναγνωρίσω τη συνεχή βοήθεια και υποστήριξη όλων των συναδέλφων στις προσπάθειές μου να κατανοήσω το πεδίο. Όλοι τους ήταν η έμπνευσή μου και η πηγή πολλών από τις γνώσεις μου, ενώ τα λάθη ανήκουν μόνο σ' εμένα.

Ωστόσο, υπάρχει ένα άτομο το οποίο πρέπει να αναγνωρίσω ως μια σταθερή πηγή υποστήριξης: τη γυναίκα μου, Maureen. Όλα αυτά τα χρόνια έχει ανεχθεί τις απαιτήσεις της συγγραφικής μου δουλειάς και, ως εκ τούτου, τις απαιτήσεις του συγγραφέα. Χωρίς αυτήν το συγγραφικό μου έργο θα ήταν περιορισμένο. Ήταν ιδιαίτερα ευγενική στην κατανόηση του τρόπου ζωής μου και έτσι σε αυτήν παραμένω, όπως πάντα, αιώνια ευγνώμων.

Επιπλέον, είμαι πολύ ευγνώμων στον Philip Mudd του εκδοτικού οίκου Routledge, ο οποίος με ενθάρρυνε να συνεχίσω να γράφω ακόμα και μετά τη συνταξιοδότησή μου από το πανεπιστήμιο – όχι μόνο σε σχέση με αυτό το βιβλίο αλλά και για μια σειρά από άλλα, μερικά από τα οποία αναφέρονται σε αυτό το κείμενο.

Παλαιότερες εκδόσεις αυτού του βιβλίου έχουν μεταφραστεί σε άλλες γλώσσες και αυτό μου έδειξε τη χρησιμότητά του. Το μόνο που μπορώ να ελπίζω είναι ότι αυτή η έκδοση θα είναι επίσης χρήσιμη σε όσους τη διαβάζουν – γιατί αυτός είναι ο σκοπός της.

PETER JARVIS
Thatcham,
Μεγάλη Βρετανία
Αύγουστος 2009

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Τα παρακάτω σχήματα αναπαράχθηκαν κατόπιν άδειας από τους αντίστοιχους εκδοτικούς οίκους:

Σχήμα 1.2: αναπαραγωγή από το βιβλίο Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*, 3η έκδοση, © John Wiley & Sons, Inc.

Σχήμα 4.2: αναπαραγωγή από το κεφάλαιο των Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). «Toward an applied theory of experiential learning». Στο C. Cooper (επιμ.) *Theories of Group Process*, σελ. 33-7. © John Wiley & Sons Ltd.

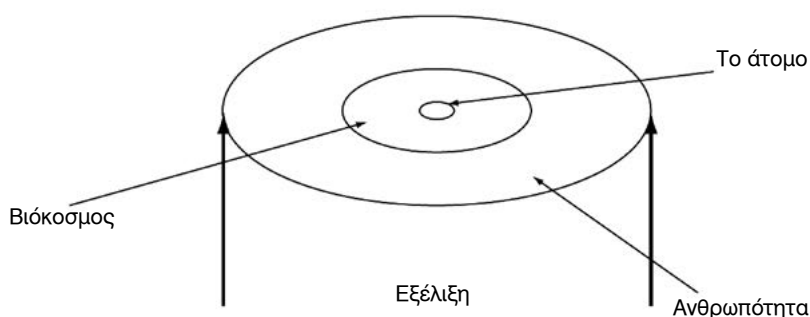
ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΩΣ ΜΑΝΘΑΝΟΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

Στην πρώτη έκδοση ήταν σημαντικό να υποστηρίξουμε με σθένος τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς ήταν ένας θεσμός που ακόμη δεν τον θεωρούσαμε δεδομένο, ενώ εκείνη την εποχή ξεκινούσε μία από τις πιο έντονες περιόδους γοργών κοινωνικών αλλαγών, μια εποχή που μεταξύ άλλων έχει μεταβάλει τις αντιλήψεις μας τόσο για την εκπαίδευση όσο και για τη μάθηση. Στις μέρες μας αντιλαμβανόμαστε το άτομο ως μανθάνον υποκείμενο και θεωρούμε ότι η εκπαίδευση είναι, αν όχι δικαίωμα, τότε σίγουρα προσδοκία. Η ταχύτητα των αλλαγών που βιώσαμε ήταν τόσο μεγάλη, ώστε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτή η έκδοση καθίσταται ένα εντελώς διαφορετικό βιβλίο σε σύγκριση με την πρώτη, αν και συνεχίζουν να υπάρχουν κάποια περιορισμένα σε έκταση μέρη χωρίς σημαντικές αλλαγές. Το εναρκτήριο αυτό κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες στις οποίες αναλύονται: η θέση του ατόμου σε ένα εξελικτικό και κοινωνικό πλαίσιο, η υπαρκτική διάσταση της μάθησης και η σχεσιακή διάσταση της κοινωνικής ύπαρξης – μάθησης.

Το εξελικτικό και κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου

Μία από τις βασικές παραδοχές της κοινωνικής ζωής του δυτικού πολιτισμού θεωρεί ότι οι άνθρωποι γεννιούνται ως πρόσωπα (άτομα) τα οποία, καθώς μεγαλώνουν και αναπτύσσονται, μαθαίνουν να λειτουργούν ως μέλη της κοι-

ωνίας, γίνονται δηλαδή κοινωνικά άτομα. Ωστόσο, αυτή η παραδοχή είναι μία από τις αδυναμίες του τρόπου σκέψης που βασίζεται στις αξίες του Διαφωτισμού (βλ. Hall, 1976· Gray, 1995· Jarvis, 2008). Στην πραγματικότητα, το άτομο είναι πάντα μέρος μιας κοινωνίας/ομάδας/οικογένειας και έτσι, ακολουθώντας το σκεπτικό του Buber (1958), ξεκινάμε με την παραδοχή ότι το άτομο εξαρχής βρίσκεται σε σχέση και ότι μετά τη γέννησή μας, σχεδόν αμέσως, μαθαίνουμε αρχικά το πώς να γίνουμε άτομα και στη συνέχεια το πώς να γίνουμε κοινωνικά άτομα. Ξεκινάμε επίσης με την παραδοχή ότι, ως αποτέλεσμα της γέννησής μας, είμαστε μέλη της ανθρωπότητας – και έτσι, μόλις συνειδητοποιήσουμε αυτή την παραδοχή, δεν είναι πλέον δυνατό να μη λαμβάνουμε υπόψη την εξελικτική μας ιστορία. Η ανθρωπότητα έχει εξελιχθεί, ως μέρος αυτής της εξέλιξης έχουμε αλλάξει και αναπτυχθεί, ώστε να γίνουμε οι άνθρωποι που είμαστε τώρα και η αναγνώριση αυτής της πορείας πρέπει να επηρεάσει αποφασιστικά την κατανόηση της μάθησής μας. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να απεικονίσουμε τη θέση του ατόμου (εγώ) στην ευρύτερη κοινωνία με τον τρόπο που φαίνεται στο Σχήμα 1.1.



Σχήμα 1.1 Το κοινωνικό άτομο στο πλαίσιο της ανθρωπότητας

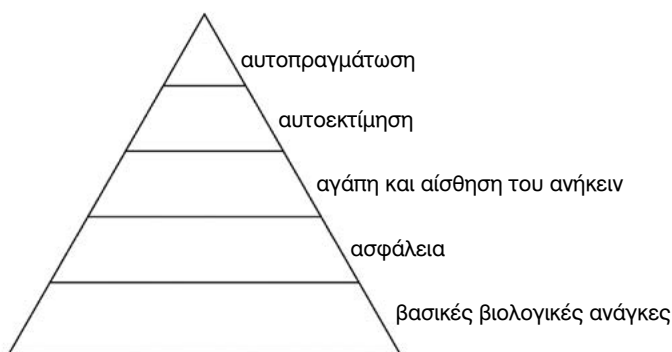
Τα κάθετα βέλη με την ανοδική φορά στο Σχήμα 1.1 απεικονίζουν τη διαδικασία του χρόνου διαμέσου της οποίας έχουμε εξελιχθεί και έχοντας αυτό κατά νου μπορούμε να ξεκινήσουμε τη διαμόρφωση των ερωτημάτων μίας από τις πιο σημαντικές σύγχρονες συζητήσεις: σε ποιο βαθμό έχει εξελιχθεί η ανθρωπότητα και πώς αυτή η ερώτηση επηρεάζει την κατανόησή μας για τη φύση του πολιτισμού; Μήπως όλα τα αποτελέσματα της εξέλιξης είναι ενσωματωμένα (hard-wired) στον εγκέφαλο των ατόμων, έτσι ώστε ο ρόλος που τελικά παίζουν ο πολιτισμός και η μάθηση να έχει λίγο μικρότερη σημασία από ό,τι αρχικά υποθέσαμε; Είναι σαφές ότι αυτή είναι η αρχή μιας μεγάλης και παρατεταμένης συζήτησης που δεν

θέλω να διερευνήσω εδώ, παρόλο που, αν δεν αναφερόμασταν σε αυτήν, θα κάναμε κακό στην αναζήτησή μας (για περισσότερα δείτε Jarvis, 2009a). Στο πλαίσιο αυτού του βιβλίου θεωρούμε ότι έχουμε εξελιχθεί και ότι υπάρχουν πτυχές αυτής της εξέλιξης που επηρεάζουν τη μάθησή μας. Περιστασιακά θα αναφερόμαι στα διάφορα στοιχεία που έχουμε ενσωματώσει στο πλαίσιο της εξέλιξης, αλλά δεν θεωρώ διόλου πειστική την άποψη του Dawkins (1976) για τα μιμείδια (memes) – αν και πάντα υπάρχει θέση στη συζήτηση για μια βιολογία της μάθησης (δείτε το Jarvis & Parker, 2005). Ωστόσο, θα αναφέρω επίσης την ιδέα της πλαστικότητας (plasticity) – ότι δηλαδή η διαμόρφωση του εγκεφάλου μας δεν είναι απαραίτητα μόνιμη και οριστική. Κατά συνέπεια, το βιβλίο αυτό υποθέτει ότι η ανατροφή –το κοινωνικό περιβάλλον– παίζει σημαντικό ρόλο και ότι στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση και η μάθηση έχουν κύριο ρόλο, ο οποίος πραγματώνεται εντός του κοινωνικού πλαισίου.

Πριν από τη γέννησή μας βρισκόμαστε σε σχέση με τη μητέρα μας –εντός της μήτρας της– και στη συνέχεια αυτή η σχέση συνεχίζεται από τους πρώτους μήνες της ζωής μας. Επιπρόσθετα, από τη γέννησή μας σχετιζόμαστε με άλλους ανθρώπους –τους σημαντικούς άλλους– και έτσι, ως βρέφη, ξεκινάμε με αξιόπιστο τρόπο τη μαθησιακή μας διεργασία. Στη διάρκεια αυτών των τριών πρώτων χρόνων της ζωής μας συντελείται ένα σημαντικό μέρος της μάθησής μας για τη ζωή (βλ. Tomasello, 1999· Nelson, 2007· Jarvis, 2009a). Η μάθηση της προσχολικής ηλικίας δεν αφορά τους στόχους αυτού του βιβλίου, παρόλο που είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι για να είμαστε σε θέση να καταλάβουμε τη μάθηση στην ενηλικιότητα πρέπει να έχουμε πλήρη κατανόηση της μαθησιακής διεργασίας σε όλο το εύρος της ζωής.

Ένας ακαδημαϊκός του οποίου το έργο έχει αναγνωρίσει αυτή τη διάσταση και του οποίου η συνεισφορά έχει κυριαρχήσει στη σκέψη μας σε σχέση με αυτό το θέμα, ιδιαίτερα σε παλαιότερες εποχές, είναι ο Maslow (1968), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι γεννιόμαστε με ανάγκες. Η πολύ γνωστή του «ιεράρχηση» των αναγκών παρουσιάζεται συνήθως με το Σχήμα 1.2.

Αυτό το βασικό σχήμα έχει δεχθεί σημαντική κριτική από την εποχή που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά. Ο Dennis Child (1977: 40 κ.ε.), για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι η ανάγκη για μάθηση πρέπει να τοποθετηθεί στην κορυφή της ιεραρχίας, αν και ο ίδιος στην τρίτη έκδοση του βιβλίου του άλλαξε γνώμη και την αφαίρεσε ως κυρίαρχο στοιχείο από το σχήμα του. Ωστόσο, συνέχισε να υποστηρίζει τη σημαντικότητα της γνώσης και της κατανόησης και έτσι θα επιστρέψουμε σε αυτή τη συζήτηση σύντομα.



Σχήμα 1.2 Η ιεράρχηση των αναγκών σύμφωνα με τον Maslow
 Πηγή: Maslow (1968)

Αναμφίβολα, ο Maslow (1968: 60 κ.ε.) συνυπολόγισε την ανάγκη για μάθηση, αλλά ισχυρίστηκε ότι υπάρχει μια αμφιλεγόμενη διάσταση στην ανάγκη για απόκτηση γνώσης, διευκρινίζοντας ότι στα περισσότερα άτομα συνυπάρχει τόσο η ανάγκη για μάθηση όσο και ο φόβος της γνώσης. Ωστόσο, ο φόβος της γνώσης είναι πιθανό να είναι συνέπεια των κοινωνικών εμπειριών ενός ατόμου και όχι θεμελιώδες στοιχείο της φύσης του, αλλά η ανάγκη για μάθηση είναι θεμελιώδης, ακόμα και αν οι συνέπειες της γνώσης μπορεί να είναι επικίνδυνες, όπως θα συζητήσουμε στην επόμενη ενότητα. Μήπως υπάρχει κάποια προοδευτική πορεία στο πλαίσιο αυτής της ιεράρχησης, έτσι ώστε η κίνηση προς τα πάνω να γίνεται μόνο όταν ικανοποιούνται οι πιο σημαντικές ανάγκες; Πρόκειται πράγματι για ιεράρχηση; Ο Argyle (1974: 961) υποστήριξε ότι το κεντρικό υποστηρικτικό στοιχείο υπέρ της ιεράρχησης σχετίζεται με το τιμήμα της βάσης της, αλλά υποστήριξε επίσης ότι δεν «υπάρχουν σαφή υποστηρικτικά στοιχεία σχετικά με τα ανώτερα τμήματά της». Ωστόσο και αυτή η θέση είναι αμφισβητήσιμη, από τη στιγμή που το ανώτερο τμήμα σε πολλές περιπτώσεις υπερτερεί σε σημαντικότητα των κατώτερων τμημάτων, όπως συμβαίνει στις «ακραίες» αθλητικές δραστηριότητες (extreme sports).

Πράγματι, θα ήταν δυνατό να υποστηριχθεί ότι η επιθυμία για επιτυχία υπερτερεί των πιο βασικών αναγκών μας, αλλά θα μπορούσε να υποστηριχθεί επίσης ότι ως αποτέλεσμα της διαφήμισης και της δημιουργίας επιθυμιών στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία στην πραγματικότητα υποβιβάσαμε τις ανάγκες μας σε μια κατάσταση κατώτερη από εκείνη της επιθυμίας. Οι Houston et al. (1979: 297) ισχυρίστηκαν ότι η σειρά των αναγκών είναι από μόνη της αυθαίρετη και ότι η

ακριβής σειρά δεν έχει ιδιαίτερη σημασία – παρά μόνο το γεγονός ότι εμείς, ως άνθρωποι, έχουμε ανάγκες. Από τη στιγμή που γεννηθήκαμε σε σχέση, μία από τις θεμελιώδεις ανάγκες μας είναι να ζούμε σε αρμονία με την κοινωνία και το περιβάλλον μας (βλ. το τρίτο επίπεδο της ιεράρχησης του Maslow) και αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη δυσαρμονία και τις προσπάθειες της κοινωνίας να μας εντάξει στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο γεννιόμαστε.

Οι ανάγκες που παρουσιάζει στο σχήμα του ο Maslow είναι ένα μείγμα βιολογικών (φυσιολογικών) και προσανατολισμένων στο άτομο αναγκών ή ένα μείγμα αναγκών του σώματος και αναγκών του νου, και επομένως είναι σημαντικό να εξετάσουμε τη φύση του ατόμου, καθώς οι βασικές θεωρίες μάθησης είναι θεωρίες της φύσης του ατόμου.

Η φύση του ατόμου

Το άτομο είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι αποτελεί ενσάρκωση του εαυτού ή ότι είναι η δυαδική υπόσταση σώματος και εαυτού: αυτό εκφράζει τη διαφορά μεταξύ του *είμαι* το σώμα μου και του *έχω* ένα σώμα. Κατά συνέπεια, αυτή η ενότητα περιέχει τρία μέρη: το σώμα, τον εαυτό και τη φύση της συζήτησης για το σώμα και τον νου.

Το σώμα

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών για τη φύση του σώματος (π.χ. Shilling, 1993) ένα μεγάλο μέρος των οποίων όμως δεν αφορά την εστίαση αυτού του βιβλίου. Ωστόσο, το σώμα είναι ένα θεμελιακό στοιχείο του ατόμου και δεν είναι δυνατό να παραλειφθεί από οποιαδήποτε συζήτηση αφορά τη μάθηση. Στη γέννηση το σώμα είναι ήδη υποκείμενο εξελικτικών διεργασιών, επειδή μεταφέρει τις γενετικές μας δομές. Πράγματι, κάθε εμπειρία από την οποία προκύπτει μάθηση συνδέεται με τις αισθήσεις – με την όραση, την ακοή, την αφή και ούτω καθεξής. Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι το έμβρυο στην πραγματικότητα μαθαίνει όταν βρίσκεται ακόμη στη μήτρα, κάτι που υποδεικνύει ότι είναι δυνατό να μάθουμε προ-συνειδητά πριν από τη γέννησή μας. Και μετά, όλοι γνωρίζουμε ότι το σώμα μπορεί να προγραμματιστεί μέσα από τη συνεχή επανάληψη μιας δραστηριότητας – όπως συμβαίνει με έναν δάσκαλο πιάνου, για παράδειγμα, ο οποίος μας μαθαίνει μια αλληλουχία μουσικής που τελικά μέσω της επανάληψης είναι δυνατό να παίζεται σχεδόν αυτόματα. Το ίδιο συμβαίνει όταν οδηγούμε ένα αυτοκίνητο. Κατά συνέπεια, κάθε είδος κατανόησης των ατόμων

ως μανθανόντων υποκειμένων πρέπει να ξεκινά από την κατανόηση της φύσης του ατόμου, έτσι θα δούμε στη συνέχεια μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με αυτή. Αναγνωρίζω ότι ίσως δεν θα έπρεπε σε ένα τέτοιο βιβλίο να ασχοληθούμε με αυτά τα θέματα. Ωστόσο, όλες οι εμπειρίες μας για τον κόσμο είναι αποτέλεσμα των αισθήσεών μας: γευόμαστε, αγγίζουμε, αισθανόμαστε, μυρίζουμε, ακούμε και βλέπουμε τον εξωτερικό κόσμο. Μέσα από τις αισθήσεις βιώνουμε τον κόσμο και μαθαίνουμε για αυτόν. Όπως μας υπενθυμίζει η O'Loughlin (2006: 5) «Οι αισθήσεις δεν δίνουν απλώς “νόημα” στη ζωή, είναι τα μέσα που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε και τελικά μας προσφέρουν την ικανότητα να συλλογιστούμε, να κρίνουμε και να αισθανόμαστε καθώς ζούμε τη ζωή μας». Η ίδια συγγραφέας επισημαίνει ότι από την αρχαιότητα η γνώση σχετίζεται με την όραση – αλλά και ότι η εμπειρία μας για τον κόσμο είναι ευρύτερη. Δεν βασίζεται απλώς στην όραση. Το σώμα, λοιπόν, βρίσκεται στο επίκεντρο των εμπειριών μας· είναι το κομμάτι του εαυτού μας που αφενός είναι ορατό αφετέρου μέσω αυτού μαθαίνουμε και επικοινωνούμε.

Ωστόσο, το σώμα περιέχει επίσης έναν εγκέφαλο – όχι έναν νου· αλλά ο εγκέφαλος, όπως επισημαίνει ο Gardner (1983), επεξεργάζεται διαφορετικά κομμάτια πληροφοριών σε διαφορετικά μέρη του. Η Greenfield (1999) υποστηρίζει ότι ο εγκέφαλος ανταποκρίνεται στις εμπειρίες με φυσικό τρόπο και η ίδια συγγραφέας (ό.π.: 112) ορίζει τη συνείδηση, για παράδειγμα, ως «μια αναδυόμενη ιδιότητα μη εξειδικευμένων ομάδων νευρώνων... που είναι συνεχώς μεταβαλλόμενες σε σχέση με ένα επίκεντρο». Επιπλέον, η κατασκευή και η αντίληψή μας για το σώμα μας επηρεάζουν την αίσθηση της ταυτότητάς μας, η οποία από μόνη της είναι το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διεργασίας, ένα μαθησιακό φαινόμενο. Ο Gardner (1999) εξηγεί επίσης τον τρόπο με τον οποίο η εγκεφαλική βλάβη επηρεάζει συγκεκριμένα μέρη του εγκεφάλου, τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται με διαφορετικές ανθρώπινες ικανότητες. Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι οι διαδικασίες γήρανσης επηρεάζουν το σώμα μας και κατά συνέπεια τις μαθησιακές μας ικανότητες, με διαφορετικούς τρόπους. Είναι επομένως σαφές ότι οι νέες εξελίξεις στον χώρο των θεωριών μάθησης μάλλον θα προέλθουν από τη νευροεπιστήμη και τη βιολογία – ακόμα και από τη χημεία και τη φαρμακολογία, αν σκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο τα φάρμακα επηρεάζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου μας.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ήταν οι μόνοι εκπαιδευτικοί, μέχρι πολύ πρόσφατα, που λάμβαναν υπόψη τους τη διαδικασία της γήρανσης του σώματος στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι φυσικές δυνατότητες του ενήλικα μειώνονται από τη στιγμή που έχουν φτάσει στο αποκορύφωμά τους στα τέλη της εφηβείας ή στη διάρκεια της πρώιμης ενηλικίωσης. Ο Verner (1964: 18) συνόψισε αυτή τη δια-

δικασία ως «αισθητηριακή παρακμή· απώλεια δύναμης· επιμήκυνση του χρόνου αντίδρασης· μείωση της σεξουαλικής ικανότητας· αλλαγή στην υφή του δέρματος, τον τόνο των μυών και το χρώμα των μαλλιών, και σταδιακή μείωση της συνολικής ενέργειας». Πρότεινε ότι υπάρχουν κάποιες φυσιολογικές απώλειες που είναι πολύ σημαντικές στη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων όπως: η απώλεια οπτικής οξύτητας, η απώλεια ακουστικής οξύτητας, η απώλεια ενέργειας και τα προβλήματα ομοιοστατικής προσαρμογής. Δεδομένου ότι όλα αυτά επηρεάζουν τη μάθηση των ενηλίκων και επομένως τη διδασκαλία των ενηλίκων, πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ωστόσο, αυτές οι φυσιολογικές αλλαγές είναι δυνατό να ωθήσουν τους ενήλικες να υποτιμήσουν τις δυνάμεις τους για μάθηση και έτσι να ενισχύσουν την αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι κάτι που συμβαίνει νωρίς στη ζωή. Όμως, η μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως θεραπεία και σε μια άλλη δημοσίευση (Jarvis, 2001a) έχω υποστηρίξει τη δημιουργία του επαγγέλματος των μαθησιακών θεραπευτών, οι οποίοι θα μπορούν να βοηθήσουν τους ηλικιωμένους που βρίσκονται σε σύγχυση να αναδιαμορφώσουν μερικές από τις ικανότητές τους και να συνεχίσουν να μαθαίνουν παρά την ύπαρξη στοιχείων φθοράς που συνδέονται με την ηλικία τους.

Τι γίνεται όμως όταν το φυσικό σώμα και ακόμα και ο ίδιος ο εγκέφαλος αρχίσουν να αλλοιώνονται κατά την ενηλικίωση; Μέχρι πρόσφατα θεωρούσαμε ότι όταν τα ανθρώπινα όντα επιτύχουν τη βιολογική ωριμότητα, προσεγγίζουν ένα σταθερό επίπεδο στο οποίο παραμένουν για μερικά χρόνια, πριν αρχίσουν να βιώνουν φυσικές φθορές και αλλοιώσεις. Ο Thorndike (1928), για παράδειγμα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα για μάθηση «αυξάνεται μέχρι περίπου τα είκοσι έτη και στη συνέχεια, ίσως μετά από μια στάσιμη περίοδο μερικών ετών, συρρικνώνεται με αργό ρυθμό» (παρατίθεται στο Yeaxlee, 1929: 41). Ωστόσο, αυτό το επιχειρήμα έχει δεχθεί σημαντική κριτική και η Allman (1982) συνόψισε μερικά από αυτά τα κριτικά ερευνητικά ευρήματα πριν από σχεδόν τρεις δεκαετίες. Κατέγραψε πώς ο Horn πρότεινε ότι υπάρχουν δύο μορφές νοημοσύνης: η ρευστή, που έχει βιολογικό υπόβαθρο, και η αποκρυσταλλωμένη, η οποία είναι ικανή να αναπτύσσεται στη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους της ζωής, καθώς επηρεάζεται από τις κοινωνικές διαδικασίες που βιώνει το άτομο. Μας παρέπεμψε (ό.π.: 47) στην «υπόθεση ασυνέχειας» του Biggan, η οποία αναφέρει ότι «η βιολογική βάση παύει να είναι η πρωταρχική επίδραση στη συμπεριφορά μετά την ολοκλήρωση της φυσικής ωρίμανσης και, εφόσον η βιολογική βάση δεν εισχωρήσει σε κάποιο υποτιθέμενο εύρος παθολογίας, δεν πρόκειται να ανακτήσει την υπεροχή της επιρροής». Η αξία της υπόθεσης ασυνέχειας έγκειται στο γεγονός ότι όταν τα άτομα αποσυνδέονται από το κοινωνικό περιβάλλον, τείνουν να ασχολούνται λιγότερο με τη φυσική/σωματική δρα-

στηριότητα, μολονότι η φυσική δραστηριότητα είναι αυτή που διεγείρει τον εγκέφαλο (Blakemore & Frith, 2005: 134-137). Επιπλέον, οι Blakemore και Frith (ό.π.: 8-9) υποστηρίζουν ότι «η έρευνα αρχίζει να δείχνει ότι αυτή η άποψη του εγκέφαλου [που αλλοιώνεται με την ηλικία] είναι πολύ απαισιόδοξη: ο εγκέφαλος των ενηλίκων είναι ευέλικτος· μπορεί να αναπτύξει νέα κύτταρα και να κάνει νέες συνδέσεις, τουλάχιστον σε ορισμένες περιοχές όπως στην εγκεφαλική δομή του ιππόκαμπου. Άλλοι ερευνητές, όπως οι Cusack και Thompson (1998), έχουν δείξει ότι το επίπεδο νοημοσύνης στους ηλικιωμένους μπορεί να μεταβληθεί από την ποσότητα της σωματικής δραστηριότητας, αφού αυτή η δραστηριότητα διεγείρει τον εγκέφαλο. Πάντως, ισχύει και το αντίστροφο, όπως υποστηρίζει η Hammond (Schuller et al., 2004: 78), όταν προτείνει ότι «οι θετικές εμπειρίες μάθησης αναπτύσσουν ψυχοκοινωνικές ιδιότητες που οδηγούν τόσο σε βελτιωμένα αποτελέσματα υγείας όσο και σε κίνητρα και ευκαιρίες για συνέχιση της μάθησης». Αλλά το σώμα δεν συνεχίζει να αναπτύσσεται για πάντα! Ωστόσο, το άτομο είναι κάτι περισσότερο από ένα σώμα.

Ο εαυτός

Η αυτοαντίληψη είναι κεντρική έννοια στις θεωρίες μάθησης. Ο Jarvis (1987, 1992), σε συμφωνία με τη θεωρητική προσέγγιση του George Herbert Mead, υποστήριξε ότι ο νους και ο εαυτός συνδέονται με μαθησιακές διεργασίες, είναι μαθησιακά φαινόμενα. Ο εγκέφαλος αποθηκεύει αναμνήσεις εμπειριών, σχεδόν σίγουρα από την εποχή που το βρέφος βρίσκεται στη μήτρα της μητέρας του, και αυτές οι εμπειρίες συνεισφέρουν στην ανάδυση του νου και στη συνέχεια του εαυτού. Ωστόσο, ο εγκέφαλος δεν γεννιέται από το τίποτα στη μήτρα· περιέχει εντός του τα αποτελέσματα της εξελικτικής μας διαδικασίας, η οποία, όπως υποστηρίζει ο Donald (2001), διέρχεται από τρία στάδια: το μιμητικό στάδιο, το προφορικό και το θεωρητικό. Τα στάδια αυτά είναι παρόμοια με εκείνα που ανακάλυψε ο Nelson (2007: 48) και τα οποία αφορούν την πρώιμη ανάπτυξη στην παιδική ηλικία – είναι σαν να ενεργοποιούμε πάλι τις εξελικτικές μας διαδικασίες κατά τους πρώτους μήνες της ζωής μας σε αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ο Nelson (ό.π.: 105) γράφει:

Η ανάπτυξη της διυποκειμενικότητας προς το τέλος του πρώτου έτους περιπλέκει τον εαυτό και τον άλλο σε μια νέα σχέση όπου τα δύο αναγνωρίζονται από το βρέφος ως διακριτά, διαχωρίσιμα και διαδραστικά. Στα μέσα του δεύτερου έτους αρχίζει να αναδύεται μια ισχυρότερη αναπαράσταση ενός αντικειμενικού εαυτού.

Μέσα από τις διεργασίες της μνήμης δημιουργείται νόημα, αλλά ο Nelson (ό.π.: 111) υποστηρίζει ότι «καθετί που εισέρχεται στη μνήμη έχει κατά κάποιο τρόπο νόημα για το άτομο. Άρα η μνήμη είναι νόημα». Κάθε ανάμνηση έχει νόημα ή σημασία για το παιδί που τη θυμάται. Έτσι, αυτό το νόημα αναπτύσσεται, καθώς η μνήμη αναπτύσσεται μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες του παιδιού και το σώμα των μεμονωμένων αναμνήσεων (νοημάτων) καταλήγει κατά κάποιο τρόπο σε μια εξατομίκευση της συνείδησης και, όπως υποστηρίζει ο Luckmann (1967: 48-49), ο ατομικός εαυτός αποσπάται από την άμεση εμπειρία του κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Κάτι τέτοιο μπορούμε να το δούμε στα παιδιά, καθώς χρησιμοποιούν πρώτα τα δικά τους ονόματα για να αναφερθούν στον εαυτό τους, στη συνέχεια χρησιμοποιούν το «εμένα» και τέλος χρησιμοποιούν το «εγώ»· έχουν αποκτήσει συνειδητότητα του εαυτού.

Αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να ενσωματώνει τα νοήματα που έχουν εξελιχθεί ως απάντηση στις μαθησιακές ερωτήσεις που έχουν προκύψει από την προηγούμενη εμπειρία. Ως εκ τούτου, τελικά σχηματίζεται ένας εαυτός που ενσωματώνει το «παρελθόν, το παρόν και το μέλλον σε μια κοινωνικά καθορισμένη, ηθικά σχετική βιογραφία» (Luckmann, 1967: 48-49). Υπάρχει, επομένως, η αίσθηση ότι ο εαυτός υπερβαίνει το βιολογικό του σώμα, προσεγγίζοντας το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και ότι ανταποκρίνεται στις πιέσεις που δέχεται από αυτό σε μια διαλεκτική σχέση, προκειμένου να δημιουργήσει μια αίσθηση νοήματος.

Έτσι, μπορεί να φανεί ότι κάθε νέα εμπειρία ερμηνεύεται από τον νου και έχει ένα προσωπικό νόημα που της αποδίδεται, το οποίο στη συνέχεια ενσωματώνεται στα νοήματα των προηγούμενων εμπειριών που έχουν ήδη αποθηκευτεί στον εγκέφαλο, γεγονός που μας δίνει μια καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι ως άτομα μπορούν να μαθαίνουν και να συμπεριφέρονται. Αυτό είναι τελικά το νοηματικό σύστημα ή ένα σώμα γνώσεων που μας βοηθά να ερμηνεύσουμε την «πραγματικότητα». Το νοηματικό αυτό σύστημα είναι σημαντικό για το άτομο και έτσι πρέπει να τεθεί το ερώτημα εάν αυτός ο ατομικός εαυτός είναι απλώς μια όψη του φυσικού εγκεφάλου ή αν υπάρχει ένας διακριτός, ένας άλλος νους που έχει αναδυθεί από αυτή την πολύπλοκη πρώιμη διεργασία μάθησης.

Η σχέση νου – σώματος*

Από τις πρώτες φιλοσοφικές μελέτες, η σχέση μεταξύ σώματος και νου αποτελεί πρόβλημα που, αν και σπάνια συζητείται στη βιβλιογραφία για την ανθρώπινη

* Αυτή η ενότητα συνοψίζει τη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί στο Jarvis (2006).

μάθηση, έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ορισμένοι μελετητές έχουν κατανοήσει τη μαθησιακή διεργασία. Ωστόσο, μια υπαρκτική θέση δεν δέχεται απαραίτητως τον ακατέργαστο δυϊσμό νου – σώματος, παρόλο που αρκετοί μελετητές έχουν αποδεχθεί και διατηρήσει την εγκυρότητά του. Πράγματι, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των μελετητών σχετικά με τη φύση αυτής της σχέσης και ο Maslin (2001) προτείνει για το θέμα αυτό πέντε βασικές θεωρίες:

1. Τη θεωρία του δυϊσμού
2. Τη θεωρία ταύτισης νου – εγκεφάλου
3. Τη θεωρία του λογικού ή αναλυτικού συμπεριφορισμού
4. Τη θεωρία του λειτουργισμού
5. Τη θεωρία του μη αναγωγικού μονισμού.

Δυϊσμός

Η δυϊστική θέση υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι ένας συνδυασμός δύο διακριτών οντοτήτων: ενός φυσικού σώματος και του νου/της ψυχής. Σαφώς, όταν ο Καρτέσιος ισχυρίστηκε ότι *σκέφτομαι άρα υπάρχω*, μάλλον εξέφραζε στοχαστικά τον δυϊσμό της εποχής του – αλλά στην πραγματικότητα ίσως ο ισχυρισμός *υπάρχω και άρα σκέφτομαι* να είναι προτιμότερος. Ωστόσο η απόρριψη του γνωστού ρητού του Καρτέσιου δεν αποκλείει αυτόματα το ενδεχόμενο κάποιας μορφής ύπαρξης πέρα από την ίδια τη ζωή. Αυτή η συζήτηση, πάντως, είναι πέρα από τους στόχους αυτού του βιβλίου. Αρκεί να πούμε ότι υπάρχουν πολλά σημαντικά προβλήματα με τον δυϊσμό:

- Υπάρχει το γεγονός της ύπαρξης του ίδιου του εγκεφάλου – εάν υπάρχει ένας νους που περιέχει όλες τις εμπειρίες και ούτω καθεξής, γιατί τα ανθρώπινα όντα έχουν τόσο πολύπλοκους νευρολογικούς μηχανισμούς τους οποίους ονομάζουμε εγκεφάλους;
- Όταν ενεργούμε, το σώμα και ο νους μας λειτουργούν μαζί αρμονικά. Είναι μάλλον απίθανο κάθε ενέργεια να αποτελείται από δύο διακριτές πράξεις – τη σκέψη και τη δράση. Ο Ryle (1963 [1949]) μάλιστα άσκησε έντονη κριτική στην ιδέα ότι υπάρχουν δύο ξεχωριστά φαινόμενα σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια.
- Η ιδέα ότι υπάρχει ένα «μικρό άτομο» εντός κάθε ανθρώπου που καθοδηγεί τις ενέργειες μοιάζει μάλλον υπερβολική· είναι γνωστή ως η πλάνη του ανθρωπάριου.

Γνωρίζουμε ότι η μάθηση είναι κάτι περισσότερο από μια νοητική πράξη· αφορά όλο το άτομο.

Ταύτιση νου – εγκεφάλου

Η θεωρητική προσέγγιση αυτή είναι μια μονιστική θεωρία που ισχυρίζεται ότι υπάρχουν μόνο φυσικές ουσίες και ότι τα ανθρώπινα όντα είναι απλώς μέρη του υλικού κόσμου. Επομένως, οι νοητικές καταστάσεις ταυτίζονται με τις φυσικές. Τα δυνατά σημεία αυτής της θέσης είναι σαφή:

- Δεν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση με μια δυϊστική θέση.
- Μπορούμε να καταλάβουμε γιατί οι φυσικές αλλαγές έχουν νοητικές επιδράσεις.

Ωστόσο, υπάρχουν πολλά προβλήματα με αυτή την προσέγγιση:

- Το να μπορούμε να εντοπίσουμε στον εγκέφαλο το σημείο στο οποίο συμβαίνει μια σκέψη δεν εξηγεί το νόημα που δίνουμε σε αυτή τη σκέψη ούτε τυχόν προθέσεις ή σχέδια που μπορεί να έχουμε ως αποτέλεσμα αυτής, ή ακόμα και την ορθολογική διεργασία. Πράγματι, οι σκέψεις διαφέρουν ως προς τον τύπο από τη νευρολογική δραστηριότητα και ο Bruner (1990: 34) σωστά, κατά τη γνώμη μου, υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός και όχι η βιολογία είναι το στοιχείο που διαμορφώνει την ανθρώπινη ζωή, αν και δεν θα ισχυριζόμουν ότι η βιολογία δεν έχει καμία απολύτως επίδραση.
- Οι νοητικές καταστάσεις δεν είναι απαραίτητα ταυτόσημες με τις καταστάσεις του εγκεφάλου. Για παράδειγμα, ένα συναίσθημα ή ένας πόνος (qualia) δεν μπορεί να γίνει απόλυτα κατανοητό με μια σάρωση (τομογραφία) του εγκεφάλου.
- Η πρόθεση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με μια σάρωση (τομογραφία) εγκεφάλου.

Υπάρχουν επίσης άλλες αμφισβητήσεις για τη θεωρία της ταύτισης, αλλά δεν το θεωρώ απαραίτητο να συνεχίσουμε αυτή τη συζήτηση περισσότερο. Παρ' όλα αυτά, ενώ με τη θεώρηση αυτή είναι δυνατό να αρχίσουμε να κατανοούμε τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου, μπορούμε να δούμε ότι η προσέγγιση αυτή δεν απαντά σε όλα τα προβλήματα του τρόπου λειτουργίας του νου ούτε της σχέσης μεταξύ των δύο, και έτσι δεν απαντά σε όλα τα προβλήματα που έχουμε για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης.

Συμπεριφορισμός

Ο συμπεριφορισμός είναι μια μονιστική θεωρία στο πλαίσιο της οποίας έχει διατυπωθεί ένα μεγάλο σώμα θεωρίας και πολιτικής για τη μάθηση από την εποχή του Ρανλν μέχρι τις μέρες μας. Ο Maslin (2001: 106) συνοψίζει τη συμπεριφοριστική θέση ως εξής: «ο συμπεριφορισμός υποστηρίζει ότι οι προτάσεις

σχετικά με τον νου και τις νοητικές καταστάσεις αποδεικνύεται – μετά από ανάλυση – ότι αποτελούν προτάσεις που περιγράφουν την πραγματική και δυνητική δημόσια συμπεριφορά ενός ατόμου». Πράγματι, αντιμετωπίζουμε συχνά τον έγκυρο ισχυρισμό «είμαι, άρα ενεργώ» – και αυτό μπορεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, να θεωρηθεί ως μια συμπεριφοριστική πρόταση. Ο συμπεριφορισμός εξηγεί ορισμένα από τα αποτελέσματα της μαθησιακής διεργασίας που μπορούν να μετρηθούν και έτσι, σε μια εποχή όπου η ποσοτικοποίηση είναι σημαντική, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ο συμπεριφορισμός διατηρεί την ελκυστικότητα του. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικά θεωρητικά προβλήματα:

- Η συμπεριφορά δεν είναι η μόνη κινητήρια δύναμη του ανθρώπου· υπάρχουν και άλλα, όπως το νόημα ή ακόμα και η ίδια η σκέψη.
- Καμία από τις ενστάσεις για τη θεωρητική προσέγγιση της ταύτισης νου – εγκεφάλου δεν ξεπερνιέται με το να υποθέσουμε ότι όλα μπορούν να αναχθούν σε συμπεριφορά.
- Ο συμπεριφορισμός αρνείται την κοινή λογική παραδοχή ότι είναι πραγματικά δυνατό να κάνω τις δικές μου ιδιωτικές σκέψεις και να μη χρειάζεται να τις αποκαλύψω σε κανέναν. Για να το θέσω ωμά, ένας καλός παίκτης πόκερ δύσκολα θα μπορούσε να είναι ένας πειστικός συμπεριφοριστής.

Ενώ ο συμπεριφορισμός μπορεί να υποδείξει τα αποτελέσματα των μαθησιακών διεργασιών, δεν είναι σε θέση να εξηγήσει τις ίδιες τις διεργασίες.

Λειτουργισμός

Ο λειτουργισμός είναι μία ακόμα μονιστική προσέγγιση που θεωρεί τον νου ως λειτουργία του εγκεφάλου. Υποστηρίζει ότι εάν μπορούμε να κατανοήσουμε όλες τις εισροές και τις εκροές, καθώς και την κατάσταση του μηχανισμού λειτουργίας, είναι δυνατό να αιτιολογήσουμε την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων. Με άλλα λόγια, ο εγκεφαλος θεωρείται ως ένας πολύπλοκος υπολογιστής – μια εικόνα που έχει γίνει αρκετά κοινή τα τελευταία χρόνια. Αυτή η θεωρία έχει αποκτήσει μεγάλη αξία τελευταία, επειδή η αναλογία με τον υπολογιστή φαίνεται αξιόπιστη, ειδικά τώρα που μπορούμε επίσης να μιλάμε για τεχνητή νοημοσύνη. Όμως θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε, είναι ο άνθρωπος μόνο ένας εξελιγμένος υπολογιστής – ειδικότερα ένας που έχει προγραμματιστεί να «σκέφτεται»; Αν πρόκειται να το αποδεχτούμε αυτό, τότε η μάθηση θα μπορούσε να περιοριστεί σε ένα πρόγραμμα υπολογιστή. Πράγματι, ο Searle (1992) επισημαίνει ότι οι σκέψεις έχουν νόημα και πρόθεση – κάτι που δεν υφίσταται σε ένα πρόγραμμα υπολογιστή που εκτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες του. Και δεν είναι μόνο αυτό, αλλά οι υπολογιστές είναι απολύτως ορθολογικές μηχανές που

δεν μπορούν να αποκλίνουν από την προγραμματισμένη λογική τους, ενώ τα ανθρώπινα όντα δεν είναι εντελώς ορθολογικά και αφενός μπορούν, αφετέρου συχνά αποκλίνουν από τις αρχικές τους προθέσεις! Ένας ειδικός της επιστήμης των υπολογιστών ήταν εκείνος που επινόησε τον όρο «ασαφής λογική», για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε σε αντίθεση με τον τρόπο λειτουργίας των υπολογιστών. Στη δική μου έρευνα για τη δεισιδαιμονία πριν από πολλά χρόνια, ανακάλυψα ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν κατά κάποιον τρόπο προληπτικοί ή λιγότερο ορθολογικοί στη συμπεριφορά τους (Jarvis, 1980). Η φροϋδική ψυχολογία μάς πηγαίνει επίσης πέρα από τα όρια του ορθολογισμού. Ο Lowe (1992: 99) υποστηρίζει ότι ένα από τα προβλήματα της «υπολογιστικής προσέγγισης είναι ότι επιδιώκει να περιγράψει την ανθρώπινη οπτική γνωστική διεργασία *δίχως* να επικαλείται τη γενική νοημοσύνη» (πλάγια γραφή στο πρωτότυπο). Ο Maslin προβάλλει επίσης μια σειρά από άλλες ενστάσεις και παρά τη δημοτικότητα της αναλογίας, αυτή η θεωρία δεν είναι καθόλου πειστική. Παρ' όλα αυτά, είναι μια θεωρία που έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή που μάθαμε περισσότερο για τη νευροεπιστήμη. Έτσι, αν την απορρίψουμε, τότε όλες οι μαθησιακές θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών πρέπει αυτόματα να θεωρηθούν αδύναμες. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές αδυναμίες σε αυτή τη θεώρηση – οι κυριότερες είναι οι εξής:

- Οι άνθρωποι δεν είναι υπολογιστές – είναι περισσότερο από υπολογιστές.
- Οι άνθρωποι είναι λιγότερο ορθολογικοί από τους υπολογιστές και έχουν συναισθήματα.

Μη αναγωγικός μονισμός

Ο μη αναγωγικός μονισμός είναι επίσης δυϊστικός ως προς τις ιδιότητες αλλά όχι αναφορικά με τα συστατικά στοιχεία. Ο Maslin (2001: 163) τον περιγράφει ως εξής:

Είναι μη αναγωγικός, επειδή δεν επιμένει ότι οι νοητικές ιδιότητες δεν είναι κάτι περισσότερο από τις φυσικές ιδιότητες. Αντίθετα, δέχεται ότι οι νοητικές ιδιότητες είναι διαφορετικές σε είδος από τις φυσικές ιδιότητες και όχι οντολογικά αναγωγίμες σε αυτές. Είναι οι ομάδες και οι σειρές αυτών των νοητικών ιδιοτήτων που αποτελούν την ψυχολογική μας ζωή... ο δυϊσμός ιδιοτήτων απορρίπτει τον δυϊσμό συστατικών στοιχείων και φυσικών γεγονότων, επομένως είναι μια μορφή μονισμού. Αλλά αυτά τα φυσικά στοιχεία και γεγονότα διαθέτουν δύο πολύ διαφορετικά είδη ιδιοτήτων, δηλαδή φυσικές ιδιότητες και, επιπλέον, μη φυσικές νοητικές ιδιότητες.

Η σχέση μεταξύ φυσικών και νοητικών ιδιοτήτων είναι δυνατό να περιγραφεί με όρους επιγένεσης, που είναι «η ιδέα ότι ένα σύνολο γεγονότων μπορεί να καθορίσει πλήρως ένα άλλο σύνολο» (Chalmers, 1996: 32). Υπάρχουν, σύμφωνα με τον Maslin, τρία στοιχεία στις συζητήσεις σχετικά με τη σχέση νου και εγκεφάλου:

1. Τα φυσικά φαινόμενα δεν μπορούν πάντα να αναχθούν σε νοητικά και αντίστροφα – υπάρχει μια μη δυνατότητα αναγωγής.
2. Το φυσικό και το νοητικό είναι δυνατό να διαφέρουν ταυτόχρονα – συν-διακύμανση.
3. Το σωματικό και το νοητικό δεν εξαρτώνται πάντα το ένα από το άλλο.

Ο Chalmers κάνει επίσης την κρίσιμη διάκριση μεταξύ λογικής και φυσικής επιγένεσης. Ένα πρόβλημα, λοιπόν, με τις νοητικές ιδιότητες είναι ότι δεν μπορούν να εντοπιστούν όπως τα φυσικά στοιχεία – με αυτή την έννοια δεν έχουν μια φυσική τοποθεσία ούτε είναι διεργασίες που μπορούν να παρατηρηθούν στις τομογραφίες εγκεφάλου. Κατά συνέπεια, ο Chalmers υποστηρίζει ότι η συνείδηση αυτή καθαυτή δεν μπορεί με λογικό τρόπο να αναχθεί σε μια φυσική κατάσταση – δηλαδή, δεν επιγίνεται της ύλης. Επομένως, έχει αποκλείσει την πιο συνηθισμένη προσέγγιση, όπως άλλωστε έχουν κάνει και άλλοι πριν από αυτόν (βλ. Bergson, 2004 [1912]), αλλά ωστόσο δεν αρνείται κάποια μορφή δυϊσμού.

Έχοντας εξετάσει πέντε διαφορετικούς τρόπους μελέτης της σχέσης νου – σώματος, δεν μπορούμε να βρούμε μία θεωρία που να μας επιτρέπει να την εξηγήσουμε με πληρότητα. Αποκλειστικοί ισχυρισμοί δεν πρέπει λογικά να γίνονται για καμία μεμονωμένη θεωρία, παρόλο που συχνά διατυπώνονται ανάλογοι ισχυρισμοί στη σύγχρονη κοινωνία. Όλες οι μονιστικές και ενοποιητικές θεωρίες φαίνονται αδύναμες και αυτό είναι ατυχές, αφού αυτές είναι που αναφέρονται περισσότερο στη σύγχρονη κοινωνία ως βάση για τη μάθηση. Ωστόσο, από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι η μάθηση είναι θέμα τόσο των αισθήσεων όσο και της γνωστικής λειτουργίας, πρέπει να δεχτούμε κάποια μορφή δυϊσμού, αν και η βασική μορφή δυϊσμού που συζητήθηκε φαίνεται να είναι τόσο αδύναμη όσο οι μονιστικές και ενοποιητικές θεωρίες στην εξήγηση του φαινομένου νου – σώματος το οποίο όμως είναι δυνατό να εξηγηθεί καλύτερα ως μια μορφή μη αναγωγικού μονισμού. Καμία από τις θεωρίες δεν μπορεί να διεκδικήσει καθολική αποδοχή και σε καθεμία από αυτές υπάρχουν προβλήματα που φαίνονται ανυπέρβλητα. Παρ' όλα αυτά, πιστεύω ότι ο μη αναγωγικός μονισμός είναι μια σχετικά ισχυρή θέση. Ο άνθρωπος είναι τόσο σώμα όσο και νους, αλλά η σχέση νου – σώματος παραμένει ένα αναπάντητο πρόβλημα.

Το βιβλίο *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση: Θεωρία και πράξη* αποτελεί ένα από τα πιο αναγνωρισμένα βιβλία για την εκπαίδευση ενηλίκων και ίσως το πιο δημοφιλές πανεπιστημιακό εγχειρίδιο του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Η πλήρως αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη αυτή έκδοση (πρώτη έκδοση στα ελληνικά: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*) περιλαμβάνει τις περισσότερες από τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μεταξύ των νέων στοιχείων περιλαμβάνονται:

- υλικό για τις ηθικές και πολιτικές συνέπειες της διά βίου μάθησης,
- λεπτομερείς πληροφορίες για τις αλλαγές που συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση,
- ιδιαίτερες αναφορές στις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές,
- πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι τεχνολογίες επηρεάζουν τον τρόπο που μαθαίνουμε,
- οι μεταβαλλόμενες προσεγγίσεις που αφορούν τη γνώση, την απόκτηση και την αξιολόγησή της.

Το βιβλίο αυτό είναι ένα εξαιρετικό διδακτικό εγχειρίδιο για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και των επιστημών της αγωγής, ενώ οι εκπαιδευτές ενηλίκων και οι ερευνητές της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων θα ανακαλύψουν σε αυτή την ανανεωμένη έκδοση πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία και προσεγγίσεις τα οποία απουσίαζαν από προηγούμενες εκδόσεις.

Ο **Peter Jarvis** (1937-2018) ήταν ένας από τους σπουδαιότερους στοχαστές και ερευνητές στα πεδία της διά βίου μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Υπήρξε Καθηγητής στο University of Surrey (και Πρόεδρος του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής), Επισκέπτης Καθηγητής στο University of Georgia (ΗΠΑ), ενώ ήταν και ο πρώτος Επίτιμος Διδάκτωρ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Παράλληλα με το πλούσιο συγγραφικό του έργο (έγραψε 20 βιβλία και επιμελήθηκε 16 συλλογικούς τόμους), υπήρξε ο ιδρυτής και επιμελητής του αναγνωρισμένου επιστημονικού περιοδικού *International Journal of Lifelong Education*.

ISBN 978-618-03-2940-7



9 786180 329407

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 82940

metaixmio.gr