

Peter Jarvis

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Θεωρία και πράξη



Επιστημονική επιμέλεια – Μετάφραση
Γιώργος Α. Κουλαουζίδης

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

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

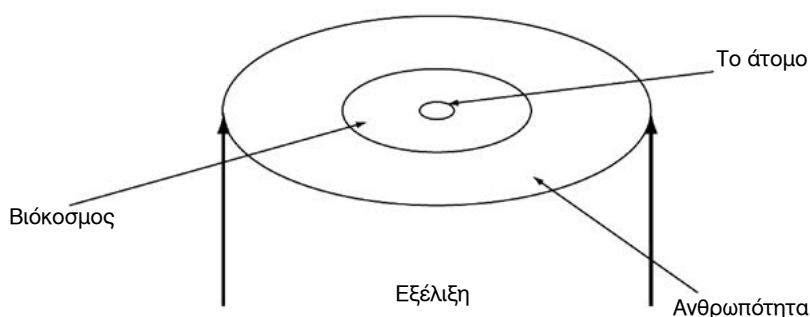
ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΩΣ ΜΑΝΘΑΝΟΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

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

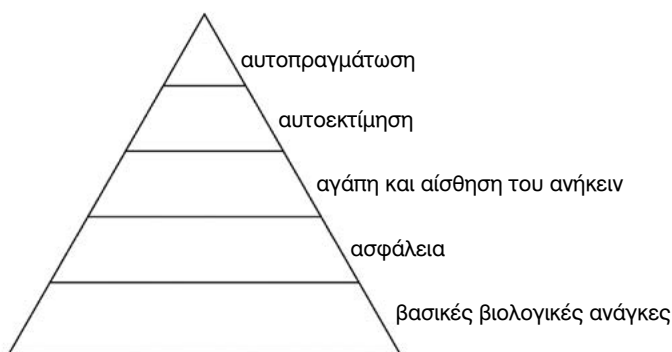
Τα κάθετα βέλη με την ανοδική φορά στο Σχήμα 1.1 απεικονίζουν τη διαδικασία του χρόνου διαμέσου της οποίας έχουμε εξελιχθεί και έχοντας αυτό κατά νου μπορούμε να ξεκινήσουμε τη διαμόρφωση των ερωτημάτων μίας από τις πιο σημαντικές σύγχρονες συζητήσεις: σε ποιο βαθμό έχει εξελιχθεί η ανθρωπότητα και πώς 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 επιχείρημα 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 εγκέφαλος 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 περισσότερα 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 θέωρηση – 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.

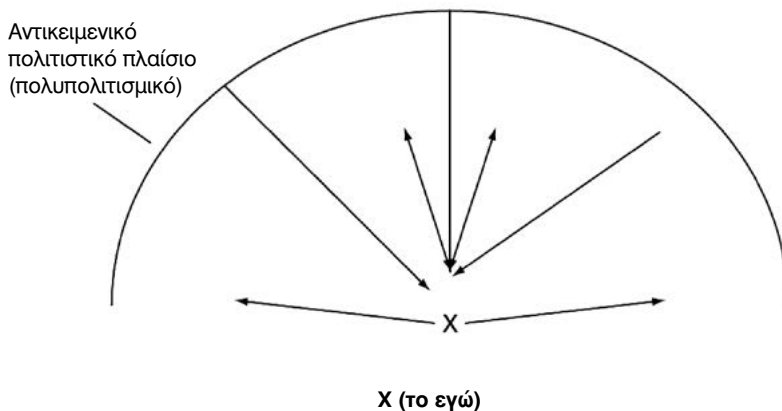
Έχοντας εξετάσει πέντε διαφορετικούς τρόπους μελέτης της σχέσης νου – σώματος, δεν μπορούμε να βρούμε μία θεωρία που να μας επιτρέπει να την εξηγήσουμε με πληρότητα. Αποκλειστικοί ισχυρισμοί δεν πρέπει λογικά να γίνονται για καμία μεμονωμένη θεωρία, παρόλο που συχνά διατυπώνονται ανάλογοι ισχυρισμοί 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.

Ύπαρξη και μάθηση

Σκεφτείτε τον ρυθμό της μουσικής, ειδικότερα τον ρυθμό ενός τυμπάνου – είναι ένας ήχος που εκτιμάται παγκοσμίως, αλλά γιατί άραγε ο συγκεκριμένος ήχος να είναι τόσο καθολικά αποδεκτός; Ίσως επειδή, όταν βρισκόμασταν στη μήτρα, ήμασταν εκτεθειμένοι στον ήχο των παλμών της καρδιάς της μητέρας μας· μάθαμε δηλαδή τον συγκεκριμένο ήχο προ-συνειδητά. Πόσο συχνά δεν ακούμε για ανθρώπους που τους αρέσει μια γεύση που άρεσε επίσης στις μητέρες τους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης; Ίσως επειδή μάθαμε να εκτιμάμε μια γεύση, ενώ ήμασταν στη μήτρα. Γνωρίζουμε, για παράδειγμα, ότι οι αισθήσεις του εμβρύου λειτουργούν καθώς αναπτύσσονται στη μήτρα, έτσι ώστε η προ-συνειδητή και προ-γνωστική μάθηση να συντελείται εβδομάδες πριν από τη γέννηση. Ο Tremblin (2006: 51) γράφει σχετικά:

Από το πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης, το έμβρυο έχει ήδη κέντρα ισορροπίας και κίνησης που ανταποκρίνονται στις κινήσεις της ίδιας της μητέρας. Στο μισό περίπου της κύησης ένα έμβρυο μπορεί να ακούσει. Η όραση παραμένει εξαιρετικά ανενεργή· σε αντίθεση με την αίσθηση της ακοής, υπάρχουν λίγα εξωτερικά ερεθίσματα στη μήτρα. Αλλά όταν φτάνουμε στον έβδομο μήνα, τα βλέφαρα είναι ανοιχτά και το έμβρυο μπορεί να δει το διάχυτο φως που διαπερνά το κοιλιακό τοίχωμα. Η γεύση επίσης λειτουργεί, καθώς το έμβρυο δέχεται το αμνιακό υγρό. Εκτός από αυτές τις βασικές λειτουργίες της αίσθησης και του κινητικού ελέγχου, υπάρχουν επίσης σαφείς ενδείξεις ότι ο εγκέφαλος είναι απασχολημένος *μαθαίνοντας* μέσα στη μήτρα. Ένα παράδειγμα αξιοποιεί την καλά ανεπτυγμένη αίσθηση ακοής του εμβρύου: έχουν γίνει ευφυή πειράματα που αποτυπώνουν τον ρυθμό με τον οποίο ένα βρέφος θηλάζει μια λαστιχένια θηλή και αποκαλύπτουν προτιμήσεις για τη φωνή της μητέρας και άλλα μοτίβα ήχου που είχαν ακουστεί στη μήτρα. [πλάγια γραφή στο πρωτότυπο]

Είναι φανερό ότι από την αρχή της ζωής υπάρχει η αίσθηση ότι η μάθηση είναι ένα βιολογικό φαινόμενο – αλλά σε πρώτη φάση είναι προ-συνειδητή. Πριν ακόμη από τη γέννησή μας μαθαίνουμε – όχι με τον τρόπο που έχουμε την τάση να σκεφτόμαστε για τη μαθησιακή διεργασία, αλλά εξακολουθούμε να μαθαίνουμε και αυτή η μάθηση συνεχίζεται μετά τη γέννηση σε όλη τη ζωή μας. Στο κεφάλαιο αυτό δεν θα συζητήσουμε τη μάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά υπάρχουν σημαντικές έρευνες που μας δείχνουν τη μεγάλη σημασία της (βλ. Tomasello, 1995· Nelson, 2007). Επιπλέον, μαθαίνουμε πολλά από τα συναισθήματά μας αυτούς τους πρώτους μήνες (Gerhardt, 2004) και μαθαίνουμε επίσης να κάνουμε πράγματα, όπως δείχνουν οι Tomasello και Nelson. Η γνώση, τα



Σχήμα 1.3 Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης

συναίσθημα και οι πράξεις μαθαίνονται πολύ νωρίς στη ζωή μας και επηρεάζουν την ανάπτυξή μας σε όλη τη διάρκειά της. Κατά μία έννοια, αποκτούμε επίγνωση για τον εαυτό μας από πολύ νωρίς, παρόλο που μπορεί να είμαστε ανίκανοι να τον αντιληφθούμε. Αυτό είναι μέρος της προσέγγισης που ονομάζεται στις μέρες μας θεωρία του νου, επειδή αποκτούμε επίγνωση επίσης για τους άλλους ως παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή μας. Μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας με τις μητέρες μας και με τις άλλες άμεσες οικογένειές μας – γιατί, όπως υποστήριξε ο Buber (1958: 22), «στην αρχή υπάρχει σχέση».

Η ανάγκη για μάθηση είναι πιο βασική από την ανάγκη για γνώση· είναι θεμελιώδης στην ανθρώπινη φύση μας, όπως τόνισε ο Dewey:

Ζωή σημαίνει ανάπτυξη, ένα ζωντανό πλάσμα ζει το ίδιο αληθινά και θετικά σε ένα στάδιο όσο και σε κάθε άλλο, με την ίδια εγγενή πληρότητα και τις ίδιες απόλυτες αξιώσεις. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι το εγχείρημα της παροχής εκείνων των συνθηκών που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την πληρότητα ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία.

(1916: 51)

Από τη στιγμή της γέννησής μας πρέπει να μάθουμε να λειτουργούμε μέσα στην κοινωνία μας ή στον βίοκοσμό μας. Η ικανότητά μας να μαθαίνουμε αναπτύσσεται με την εξέλιξή μας ως ανθρώπινων όντων: μαθαίνουμε μέσα από τη ζωή μας και μέσω της μάθησής μας μπορούμε να ζούμε. Δεν έχουμε πάντα συνείδηση της μάθησής μας, παρόλο που είμαστε συνειδητά όντα· μάθηση συντελείται προ-συ-

νειδητά, όπως έχουμε ήδη δει, και συντελείται επίσης από σύμπτωση. Κάποτε ζήτησα από μια ομάδα εκπαιδευτών-νοσηλευτών να γράψουν έναν ορισμό για τη μάθηση και όταν το έκαναν αυτό, τους είπα να αφήσουν στην άκρη τον ορισμό τους και στη συνέχεια τους ρώτησα αν, όταν βρίσκονται σε έναν θάλαμο ασθενών, μπορούν να αναγνωρίσουν μια ασθένεια από τη μυρωδιά που πηγάζει από έναν άρρωστο ασθενή. Όλοι είπαν ότι μπορούσαν και όταν τους ρώτησα με ποιον τρόπο απέκτησαν αυτή τη γνώση, μου είπαν ότι το είχαν μάθει. Αλλά όταν ρώτησα πόσοι από αυτούς είχαν συμπεριλάβει την αίσθηση της όσφρησης στους ορισμούς της μάθησης που είχαν γράψει, αποδείχθηκε ότι κανένας δεν το είχε κάνει. Η συγκεκριμένη μάθηση ήταν αποτέλεσμα σύμπτωσης και κατά συνέπεια δεν είχαν επίγνωση της συγκεκριμένης μαθησιακής διεργασίας, αλλά είχαν επίγνωση του αποτελέσματος της μάθησής τους – της λανθάνουσας γνώσης τους. Αλλά αυτό ισχύει χωρίς αμφιβολία για όλους μας με ήχους και μυρωδιές και γεύσεις κ.λπ. Η μάθηση γίνεται σχεδόν συνώνυμη με τη συνείδηση, αλλά δεν έχουμε πάντα συνειδητή επίγνωση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στη ζωή μας.

Στη συνέχεια, μπορούμε να αναρωτηθούμε αν υπάρχουν στιγμές στη ζωή μας που δεν μαθαίνουμε και η απάντηση μπορεί να είναι ότι η μόνη φορά που αυτό μπορεί να συμβαίνει είναι όταν οι άνθρωποι βρίσκονται σε φυτική κατάσταση (δηλαδή με σοβαρότατη εγκεφαλική βλάβη). Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι μαθαίνουμε όταν κοιμόμαστε, αν και ακόμη είναι πολύ πρόωμες οι έρευνες σχετικά με τον ύπνο και τη μάθηση. Μαθαίνουμε, επειδή είμαστε ζωντανά ανθρώπινα όντα και μεγάλο μέρος της μάθησής μας συμβαίνει μέσω των συνειδητών μας εμπειριών, αλλά είμαστε αναγκασμένοι να αναγνωρίσουμε ότι η μάθηση και η συνείδηση δεν είναι συνώνυμα.

Μπορούμε να δούμε από αυτή τη σύντομη συζήτηση ότι η μάθηση είναι κάτι περισσότερο από ένα ψυχολογικό φαινόμενο – είναι ένα ανθρώπινο, διεπιστημονικό φαινόμενο το οποίο μπορούμε να ερευνήσουμε και πάνω στο οποίο μπορούμε να στοχαστούμε και έτσι γίνεται θέμα φιλοσοφικής συζήτησης. Αργότερα θα συζητήσουμε τις κατευθύνσεις που ακολουθούν οι θεωρίες μάθησης και η σχετική έρευνα αυτή την εποχή.

Μαθαίνοντας την κοινωνική ύπαρξη: κοινωνικοποίηση

Από τις πρώτες μέρες της ζωής μας μαθαίνουμε να μιμούμαστε. Ο Tomasello (1999: 52) θεωρεί τα παιδιά «μηχανές μίμησης». Πρέπει να είμαστε σε σχέση για να μάθουμε πώς να κάνουμε πράγματα που είναι θεμελιώδη για την κοινωνική μας ζωή. Πράγματι, η αντιγραφή βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνικής μας

μάθησης και δεν είναι κακή πρακτική! Σκεφτείτε την πρώτη φορά που επισκεπτόμαστε μια λέσχη ή έναν οργανισμό ή ακόμα και την πρώτη φορά που καθόμαστε σε ένα επίσημο γεύμα ή μια δεξίωση. Σχεδόν πάντα παρακολουθούμε πώς συμπεριφέρονται οι άλλοι και προσπαθούμε να αντιγράψουμε τη συμπεριφορά τους για να μπορέσουμε να ενταχθούμε. Με μίμηση αρχίζουμε να μαθαίνουμε το επιμέρους πολιτισμικό πλαίσιο της ομάδας, του οργανισμού κ.λπ. στα οποία συμμετέχουμε. Η μίμηση είναι πολύ θεμελιώδης για την κοινωνική μας ζωή και βασική για τις μαθησιακές διεργασίες μας και έτσι υπάρχει η αίσθηση ότι είμαστε δρώντα υποκείμενα στις διαδικασίες κοινωνικοποίησής μας από τις πρώτες μέρες της ζωής μας. Σε μια σχολική τάξη, μία από τις πρώτες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών είναι να καταστήσουν σαφή ορισμένα από τα πρότυπα συμπεριφοράς που θέλουν να υιοθετήσουν οι μαθητές. Από τη στιγμή που οι μαθητές γνωρίζουν τι είναι αυτά, μπορούν να χαλαρώσουν λίγο και να μη χρειάζεται να κοιτούν πάνω από τους ώμους τους όλη την ώρα, για να δουν τι κάνουν οι συμμαθητές τους.

Παραδοσιακά, κάθε κοινωνία παρήγαγε το δικό της πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο μεταφέρεται από ανθρώπους και μεταδίδεται τόσο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όσο και μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον όρο πολιτισμικό πλαίσιο αναφερόμαστε στο άθροισμα των γνώσεων, των αξιών, των πεποιθήσεων κ.λπ. μιας κοινωνικής ομάδας. Στην πορεία της κοινωνικοποίησης τα άτομα μαθαίνουν το τοπικό τους πολιτισμικό πλαίσιο. Υπάρχει η αίσθηση ότι ορισμένες πτυχές της εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, αν και συνήθως η εκπαίδευση θεωρείται ως μια πιο επίσημη διαδικασία από την κοινωνικοποίηση. Κατά συνέπεια, είναι δυνατόν να κατανοηθεί με ακρίβεια ο τρόπος με τον οποίο ο Lawton (1973: 21) είχε τη δυνατότητα να θεωρήσει το αναλυτικό πρόγραμμα ως «επιλογή που προέρχεται από το πολιτισμικό πλαίσιο». Προφανώς, η διαδικασία απόκτησης του τοπικού πολιτισμικού πλαισίου είναι πολύ σημαντική κατά την παιδική ηλικία, τόσο μέσω της κοινωνικοποίησης όσο και μέσω της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι κοινωνιολόγοι θεωρούν την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία ζωής που έχει τουλάχιστον δύο όψεις: η πρωτογενής κοινωνικοποίηση είναι «η πρώτη κοινωνικοποίηση που υφίσταται ένα άτομο... μέσω της οποίας γίνεται μέλος της κοινωνίας· η δευτερογενής κοινωνικοποίηση είναι κάθε μεταγενέστερη διαδικασία που εισάγει ένα ήδη κοινωνικοποιημένο άτομο σε νέους τομείς του αντικειμενικού κόσμου της κοινωνίας του» (Berger and Luckmann, 1966: 150).

Δεν είναι δύσκολο, ωστόσο, να αναγνωρισθεί ότι σε μια κοινωνία όπου ο ρυθμός κοινωνικής αλλαγής είναι πολύ αργός, όπως η προβιομηχανική Ευρώπη ή μια πρωτόγονη φυλή, θα ήταν εφικτό για τα άτομα να μάθουν τις περισσότερες

πολιτισμικές γνώσεις, τα πρότυπα και τις αξίες που είναι απαραίτητες για να αναλάβουν τη θέση τους σε αυτή την κοινωνία κατά την παιδική ηλικία. Σε τέτοιες κοινωνίες, ήταν μόνο η ελίτ, για παράδειγμα οι φιλόσοφοι-βασιλιάδες του Πλάτωνα, το ιερατείο, οι ανώτερες τάξεις, που συνέχισε να μελετά την απόκρυφη (από τους άλλους) γνώση κατά την ενηλικίωση, ενώ το υπόλοιπο μέρος του γενικού πληθυσμού θεωρούνταν ότι έχει ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του, εκτός από τις περιπτώσεις όπου ήταν απαραίτητη επιπλέον εκπαίδευση για να αναλάβουν κάποιοι πιο ώριμους ρόλους στην κοινωνία, καθώς μεγάλωναν βιολογικά και κοινωνικά. Κατά συνέπεια, δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί προέκυψε ένα εμπροσθοβαρές μοντέλο εκπαίδευσης, αν και είναι εξίσου προφανές ότι ένα τέτοιο μοντέλο έχει μικρή σημασία για μια κοινωνία της οποίας το πολιτισμικό πλαίσιο αλλάζει ραγδαία.

Από την αρχή της Βιομηχανικής Επανάστασης, με την εισαγωγή πιο εξελιγμένης τεχνολογίας, ο ρυθμός κοινωνικής αλλαγής αυξήθηκε. Πράγματι, η αλλαγή είναι ενδημική για τις τεχνολογικές κοινωνίες. Αυτό σημαίνει ότι η πρωτογενής κοινωνικοποίηση είναι ανεπαρκής. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση γίνεται πιο σημαντική και είναι σίγουρα πιο σχετική για εμάς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Καθώς μεγαλώνουμε και εξελισσόμαστε, συμμετέχουμε σε άλλες ομάδες που έχουν τα δικά τους επιμέρους πολιτισμικά πλαίσια, όπως σχολεία, λέσχες αναψυχής και εργασιακά περιβάλλοντα, και σε καθένα από αυτά περνάμε μια διαδικασία δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Μαθαίνουμε να είμαστε μαθητές, μέλη του συλλόγου και εργαζόμενοι. Με άλλα λόγια, μαθαίνουμε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που σχετίζεται με τη θέση μας· νέες γνώσεις, νέες ιδέες, νέες αξίες και νέες πρακτικές πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, όπως έδειξε ο Turner (1962), η διαδικασία της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης δεν είναι απλώς μια διαδικασία μίμησης της συμπεριφοράς των άλλων ατόμων που έχουν συγκεκριμένους ρόλους (συμπεριφοριστική μάθηση)· είμαστε δρώντα υποκείμενα σε αυτή τη διεργασία μάθησης. Ο ίδιος (ό.π. 38) απέδειξε ότι «η συμπεριφορά ρόλων σε επίσημους οργανισμούς μετατρέπεται σε ένα είδος εργασιακού συμβιβασμού μεταξύ των τυποποιημένων ρόλων και της πιο ευέλικτης λειτουργίας της διαδικασίας ανάληψης ρόλων». Η διαδικασία είναι διαδραστική και όχι απλώς μιμητική και ως εκ τούτου μαθαίνουμε με πιο πολύπλοκους τρόπους. Αυτό γίνεται μια διεργασία ζωής και αποτελεί μέρος της άτυπης μάθησης της διά βίου μάθησης. Με αυτή την έννοια, η δευτερογενής κοινωνικοποίηση συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας, καθώς αλλάζουμε συχνά δουλειά, αλλάζουμε οργανισμούς στους οποίους ανήκουμε, αλλάζουμε το καθεστώς και τον τρόπο ζωής μας και ούτω καθεξής· είναι μέρος της διά βίου μάθησής μας.

Στο Σχήμα 1.3, το τόξο αντιπροσωπεύει το πολυσυλλεκτικό πολιτισμικό πλαι-

σιο στο οποίο γεννιόμαστε, κοινωνικοποιούμαστε ή ζούμε. Τα βέλη αντιπροσωπεύουν την αλληλεπίδραση, με τη φορά του βέλους να υποδεικνύει κατά κάποιο τρόπο τη διαδικασία επικράτησης σε αυτή την αλληλεπίδραση. Τα βέλη που έχουν φορά προς το εσωτερικό δείχνουν ότι εσωτερικεύουμε μέρος του εξωτερικού πολιτισμικού μας πλαισίου και αυτό συμβαίνει, καθώς μαθαίνουμε με διάφορους τρόπους, από την προσωπική αλληλεπίδραση έως την πιο επίσημη σχολική εκπαίδευση και τις πιο ανεπίσημες σχέσεις – και είμαστε εκτεθειμένοι σε πολλές διεργασίες ταυτόχρονα. Τα βέλη που έχουν φορά προς το εξωτερικό δείχνουν ότι από πολύ νωρίς εξωτερικεύουμε επίσης μερικά από τα πράγματα που έχουμε μάθει και έτσι είμαστε επίσης φορείς αλλαγής από την αρχή. Αυτό συμβαίνει και στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Στις πρωτόγονες κοινωνίες ήταν δυνατό να περιγραφεί αυτό το τόξο ως ένα ενιαίο και σχετικά απλό πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά στις μέρες μας ο πολυσυλλεκτικός μας πολιτισμός είναι αυτό που θα μπορούσε να περιγραφεί καλύτερα ως πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Και τα ζητήματα είναι ακόμα μεγαλύτερα από το θέμα της πολυπολιτισμικότητας, όπως είναι φανερό από το συνεχώς διευρυνόμενο χάσμα γενεών – καθώς μεγαλώνουμε, δεν συμβαδίζουμε όλοι με όλες τις πολιτισμικές αλλαγές που βιώνουν οι νεότερες γενιές. Πράγματι, μερικές από τις κύριες διαδικασίες κοινωνικοποίησης των νέων είναι μαθησιακές εμπειρίες που οι παππούδες τους δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να συναντήσουν! Τώρα οι νέοι μπορούν να διδάξουν στους γηραιότερους για το νέο, καθώς και οι γηραιότεροι να διδάξουν στους νέους άλλες πτυχές του πολιτισμού. Η διαγενεακή μάθηση είναι ταυτόχρονα τρόπος οικογενειακής ζωής και αναγκαιότητα στη σύγχρονη κοινωνία. Το πολιτισμικό πλαίσιο είναι πραγματικά μια προβληματική έννοια και η απλή περιγραφή του ως πολυσυλλεκτικού δεν εξαλείφει το πρόβλημα, αφού δεν είναι καν το ίδιο φαινόμενο για όλους τους ανθρώπους στην ίδια περιοχή. Για παράδειγμα, οι νέοι στο Ηνωμένο Βασίλειο εξακολουθούν να μεγαλώνουν με το εθνικό τους πολιτισμικό πλαίσιο, παρόλο που αποκτούν επίσης μια αίσθηση «βρετανικότητας», ενώ μπορεί επίσης να έχουν μια αίσθηση ότι είναι μουσουλμάνοι, για παράδειγμα. Το ίδιο ισχύει για τις Ηνωμένες Πολιτείες και για κάθε άλλη χώρα. Όλοι έχουμε τα δικά μας πολιτισμικά πλαίσια και τους δικούς μας βιόκοσμους, και ίσως είναι καλό να αναγνωρίσουμε ότι όλοι αυτοί οι βιόκοσμοί μας αντικατοπτρίζουν την ατομικότητά μας. Κατά συνέπεια, σε αυτή την παγκόσμια κοινωνία τα άτομα εκτίθενται σε περισσότερα τοπικά πολιτισμικά πλαίσια· είναι σαν το καθένα από αυτά να αποτελεί ένα επιμέρους πολιτισμικό πλαίσιο ενός πιο παγκόσμιου πολιτισμού και έτσι είναι πιο εύκολο να μιλήσουμε και να κατανοήσουμε τους βιόκοσμούς μας. Ο O'Neill (2003) έχει μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα νεαρά αγόρια αποκτούν την ταυτότητά τους σε ένα σχολείο

που έχει οικοτροφείο και έχει δείξει με σαφήνεια ότι η ταυτότητά τους συχνά δεν αποκτάται μέσω του πολιτισμικού πλαισίου του σχολείου, αλλά μάλλον η κοινωνική τους ταυτότητα διαμορφώνεται από το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον, αν και τα δύο συνδυάζονται με κάποιο τρόπο για να σχηματίσουν τους βιόκοσμούς τους. Κατά συνέπεια, μπορούμε να κατανοήσουμε τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι αποκτούν πολλαπλές ταυτότητες.

Το γεγονός ότι έχουμε γεννηθεί σε διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες είναι ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο ασκούνται πιέσεις σε όλους μας, για να συμμορφωθούμε με τις ομάδες των οποίων είμαστε μέλη. Η ιδιότητα του μέλους συνεπάγεται πραγματικά τη συμμόρφωση με τους κανόνες και τους κανονισμούς της ομάδας και μπορούμε να δούμε ότι η εκπαίδευση και η κοινωνική μάθηση ασκούν εξίσου κομφορμιστικές πιέσεις στη συμμετοχή σε μια ομάδα – και ιδιαίτερα κατά τις διαδικασίες πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Αυτοί που έχουν εξουσία στην ομάδα έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν ή να ελέγχουν το περιεχόμενο αυτού που μεταδίδεται· αυτό είναι εγγενές στη φύση της εξουσίας. Δεν αποτελεί έκπληξη, επομένως, ότι σε όλο αυτό το βιβλίο θα συναντήσουμε κάποιες πιο κριτικές και ριζοσπαστικές θεωρήσεις.

Η εκπαίδευση έχει πολλούς σκοπούς και λειτουργίες (βλ. το Schuller et al., 2004 σχετικά με τα κρυμμένα οφέλη της μάθησης), αλλά σαφώς είναι ένας σημαντικός φορέας που βοηθά τα άτομα να ανταποκριθούν στις γρήγορες κοινωνικές αλλαγές. Επειδή είναι τόσο γρήγορες οι αλλαγές, είναι απαραίτητο για τα άτομα να συνεχίσουν να μαθαίνουν, ώστε να μην αποξενώνονται από το πολιτισμικό πλαίσιο που τα κατακλύζει, αλλά μπορούμε επίσης να καταλάβουμε ότι αυτός είναι και ένας τρόπος με τον οποίο αναδύεται η εξατομίκευση. Όσο πιο ισχυρά τεχνολογικά θεμέλια έχει μια κοινωνία τόσο πιο εύκολο είναι να αποξενωθούν τα άτομα, εκτός εάν συνεχίσουν να μαθαίνουν, αλλά καθώς μαθαίνουν, γίνονται όλο και πιο διαφοροποιημένα άτομα και σημειώνουμε, για παράδειγμα, ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι επιλέγουν να ζουν μόνοι, καθώς αναπτύσσουν την προσωπική τους ατομικότητα. Όλοι επηρεάζονται από τις αλλαγές στην τεχνολογία, όπως αποδεικνύεται από τη χρήση των υπολογιστών, των κινητών τηλεφώνων, των iPad κ.ο.κ. Ως εκ τούτου, τα άτομα πρέπει να μάθουν νέες γνώσεις για να αποτρέψουν την εμφάνιση αλλοτρώσης ή ανομίας. Η διά βίου μάθηση – ακόμα και η διά βίου εκπαίδευση – βοηθά να προσαρμοστούν στις πολιτισμικές αλλαγές που επικρατούν στην κοινωνία τους, αλλά, παραδόξως, όσο περισσότερο μαθαίνουν τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να αναπτύξουν ατομικισμό και ίσως να αποξενωθούν. (Δεδομένου του γεγονότος ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με μια μοναδική γενετική κληρονομικότητα, η εξατομίκευση επιδεινώνεται από τη διά βίου μάθηση). Είναι λοιπόν σαφές ότι πολλά άτομα έχουν χάσει

την ασφάλεια του ενός μοναδικού κυρίαρχου τοπικού πολιτισμικού πλαισίου, που βοήθησε τόσο στο να αποκτήσουν μια αίσθηση συμμετοχής σε μια κοινότητα αλλά και μια ταυτότητα. Για μερικούς ανθρώπους αυτή η νέα κατάσταση βρίσκεται στο επίκεντρο των κρίσεων ταυτότητας, τις οποίες ο Giddens (1991) αναφέρει ως «υπαρξιακό άγχος». Σημειώνει επίσης πώς η προσωπική συμβουλευτική έχει αναδυθεί ως αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών.

Υπάρχει επίσης αντίσταση στη διαδικασία συγχώνευσης και τυποποίησης των πολιτισμικών πλαισίων και ορισμένοι τοπικοί πολιτισμοί προσπαθούν να διατηρήσουν κάτι από τη διαφορά τους στην εποχή των σύγχρονων συστημάτων επικοινωνίας. Η έκθεση σε άλλους τοπικούς πολιτισμούς είναι πλέον μια διαδικασία ζωής – μια διεργασία διά βίου μάθησης. Ομοίως, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διά βίου διαδικασία και θα γίνει περαιτέρω αναφορά στις έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης και της μάθησης σε όλο το εύρος της ζωής αργότερα σε αυτό το βιβλίο.

Τα άτομα δεν αποδέχονται απλώς παθητικά όλες αυτές τις αλλαγές· μάλλον τις επεξεργάζονται και τις αλλάζουν ως μέρος μιας διαδικασίας πολιτισμικής αλλαγής. Ως εκ τούτου, τα ανθρώπινα όντα όχι μόνο γεννιούνται σε μια μεταβαλλόμενη κουλτούρα, αλλά αποτελούν και μέρος αυτής της διαδικασίας. Η προσαρμογή τους σε αυτή τη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία είναι μια μαθησιακή διεργασία και όλες οι μορφές εκπαίδευσης βοηθούν τους ανθρώπους να επεξεργαστούν και να προσαρμοστούν σε αυτές τις αλλαγές σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Με αυτή την έννοια, οι άνθρωποι είναι διά βίου μαθάνοντες. Η παροχή εκπαίδευσης σε άτομα κάθε ηλικίας είναι απαραίτητη, γιατί βοηθά στη διευκόλυνση αυτής της προσπάθειας να κατανοήσουμε τον κόσμο μας, μιας προσπάθειας που βρίσκεται στην καρδιά της ίδιας της ανθρώπινης φύσης μας.

Συμπέρασμα

Η μάθηση, επομένως, είναι μια υπαρξιακή διεργασία – έχει σχεδόν τα ίδια όρια με την ίδια τη ζωή: ξεκινά από τη μήτρα και πιθανώς τελειώνει, καθώς πλησιάζουμε στον θάνατο. Η μάθηση ξεκινά με την αισθητηριακή εμπειρία και είναι τόσο ατομική όσο και κοινωνική, επίσης ξεκινάμε την κοινωνική μάθηση μέσω μίμησης. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζουμε ότι η συζήτηση για το κατά πόσο η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο ένα άτομο αναπτύσσεται ή από τα γονίδια του είναι σημαντική και αποδεχόμαστε ότι έχουμε τόσο εξελικτική όσο και κοινωνική ιστορία. Η συμμόρφωση είναι, επομένως, ένα από τα φυσικά αποτελέσματα της μάθησης, αν και αναγνω-

ρίζουμε εξαρχής ότι μερικές φορές είναι αναγκαίο να αντισταθούμε, και έτσι είναι απαραίτητο να δούμε τη σημασία της κριτικής μάθησης, για να αντισταθούμε στην εξουσία που είναι εγγενης στις δομές των κοινωνικών ομάδων και μας αναγκάζει να συμμορφωνόμαστε. Ωστόσο, αναγνωρίζουμε επίσης ότι η κοινωνία στην οποία ζούμε αλλάζει γρήγορα και έτσι το επόμενο κεφάλαιο εξετάζει αυτό το ραγδαία μεταβαλλόμενο πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνουμε.

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



ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 82940

metaixmio.gr