

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

[Εισήγηση στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 2006]

Αλέξης Κόκκος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση, στο πρώτο μέρος, προβαίνει σε μια εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών της «δια βίου μάθησης», της «εκπαίδευσης ενηλίκων» και της «εκπαίδευσης από απόσταση» και εντοπίζει τα κοινά σημεία και τις διαφορές των τριών πεδίων. Προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και η εκπαίδευση από απόσταση αποτελούν διακριτά επιστημονικά και πραγματολογικά πεδία, με σημαντικές επαλληλότητες μεταξύ τους, που συγκροτούν το μέρος εκείνο της δια βίου μάθησης που είναι οργανωμένο (εκπαίδευση) και απευθύνεται σε ενηλίκους είτε αποκλειστικά (εκπαίδευση ενηλίκων) είτε σχεδόν αποκλειστικά (εκπαίδευση από απόσταση). Το δεύτερο μέρος της εισήγησης εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση από απόσταση και η εκπαίδευση ενηλίκων είναι δυνατόν να αλληλοεμπλουτίζονται στο μέτρο που καθένα πεδίο αξιοποιεί στοιχεία που έχουν γίνει αντικείμενο περισσότερο συστηματικής επεξεργασίας στο πλαίσιο του άλλου.

1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΕΔΙΩΝ, ΕΠΑΛΛΗΛΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μαθαίνουμε καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα: μαθαίνουμε παρακολουθώντας σεμινάρια ή εκπαιδευτικά προγράμματα, κάνοντας πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις, μελετώντας μόνοι εκπαιδευτικά υλικά ή παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Μαθαίνουμε, ακόμα, αναζητώντας πηγές στο Ίντερνετ, συζητώντας με έμπειρους συναδέλφους, παρακολουθώντας συνέδρια, επισκεπτόμενοι βιβλιοθήκες, μουσεία πολιτιστικά κέντρα.

Όμως, ποιες από αυτές τις δραστηριότητες εντάσσονται στο πεδίο της δια βίου μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εκπαίδευσης από απόσταση; Υπάρχουν κοινά σημεία αλλά και διαφορές ανάμεσα στα τρία πεδία; Και πώς ερμηνεύεται η τάση που παρατηρείται διεθνώς, να χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο ο όρος της «διά βίου μάθησης» αντί της «εκπαίδευσης ενηλίκων» ή/και της «εκπαίδευσης από απόσταση»; Γύρω από αυτά τα ζητήματα γίνεται μεγάλη συζήτηση –και υπάρχει σύγκριση–, γι' αυτό είναι απαραίτητες κάποιες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και οριοθετήσεις. Πρώτα θα εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και την εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση της φύσης της μάθησης, έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες, που στο σύνολό τους συνθέτουν, σύμφωνα με τον Alan Rogers (2002, σ. 112), ένα «αχανές πεδίο, γεμάτο κινδύνους και πολυπλοκότητες». Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μελετητών και καμία θεωρία, είτε ανήκει στη συμπεριφοριστική σχολή είτε στη γνωστική είτε στην ανθρωπιστική είτε σε άλλη, δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι διαθέτει αδιαμφισβήτητες αποδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε.

Ωστόσο τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι μελετητές (Lewin, Kolb, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud κ.ά.) που θεωρούν ότι η μάθηση δεν είναι απλά μια αλλαγή στη συμπεριφορά η οποία προκαλείται με αφορμή εξωτερικά ερεθίσματα (με άλλα λόγια η μάθηση δεν τελειώνει με ένα αποτέλεσμα), αλλά αποτελεί μια συνεχή διεργασία η οποία έχει ως βασικό σημείο αναφοράς την επεξεργασία των εμπειριών. Ο Jarvis γράφει χαρακτηριστικά (2004, σ. 50): «Μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα».

Ανεξάρτητα, όμως, από τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μελετητές σχετικά με τη φύση της μάθησης, παρατηρείται σύμπτωση των απόψεών τους στο ότι η μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης, επειδή επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί όσα συμβαίνουν στον κοινωνικό του περίγυρο και στον ίδιο

του τον εαυτό και έτσι να προσανατολίζεται μέσα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις μαθαίνουμε κατά φυσικό τρόπο, μέσα από την καθημερινή εμπειρία, την εκτέλεση ενός έργου, την παρατήρηση μιας δραστηριότητας, την αλληλεπίδραση με άλλους κ.λ.π. Αυτή η μάθηση είναι άτυπη, περιστασιακή. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, η μάθηση είναι συνειδητή, ξεκινά από κάποια πρόθεσή μας και σχετίζεται με ορισμένους στόχους μας. Τότε αναζητούμε να συμμετάσχουμε σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή να μελετήσουμε ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο. Αυτές οι δραστηριότητες, όπου η μάθηση είναι συνειδητή από την πλευρά των συμμετεχόντων και σχεδιασμένη με συγκρότηση από κάποιον φορέα παροχής μάθησης, αποτελούν *εκπαίδευση*. Συνεπώς, η εκπαίδευση εμπεριέχει πάντοτε μάθηση, όμως η μάθηση αποτελεί έννοια ευρύτερη της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν έχουν όλες οι μορφές μάθησης εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε τώρα να εξετάσουμε τον όρο «διά βίου μάθηση». Είναι πολύ ευρύτερος από τον όρο «εκπαίδευση» και υποδηλώνει τον απεριόριστο και αέναο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης (Sutton, 1994, σ. 3.416, Kogan, 2000, κεφ. 5). Είναι χαρακτηριστικός ο επίσημος ορισμός που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση στη δια βίου μάθηση: «Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (European Commission, Com (2001) 678).

Ο όρος της δια βίου μάθησης επικρατεί σήμερα διεθνώς για τρεις βασικούς λόγους: πρώτον, αντανακλά την ανάγκη για συνεχή απόκτηση και ανανέωση γνώσεων που χαρακτηρίζει τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Δεύτερον, ολοένα πολλαπλασιάζονται οι ευέλικτες μορφές μάθησης, οι οποίες αντικαθιστούν εκείνες που πραγματοποιούνται στους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πληθαίνουν, λοιπόν, τα άτομα που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους ατομικά στον δικό τους χώρο, χρόνο και ρυθμό, παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, μερικής ή περιοδικής φοίτησης, αυτομόρφωσης κ.ά. (Jarvis, 2004, σ. 56, 229). Ο τρίτος λόγος είναι ότι τα κράτη, μέσα στις διεθνείς συνθήκες οξύτατου ανταγωνισμού και τάσης μείωσης των δημόσιων δαπανών, χρηματοδοτούν ολοένα και λιγότερο τους εκπαιδευτικούς θεσμούς· με αυτό τον τρόπο δείχνουν ότι τα άτομα πρέπει πλέον να φροντίσουν τα ίδια για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους (Griffin, 2004, Kallen, 1997). Συνεπώς, η έμφαση που δίνεται σήμερα στον όρο «διά βίου μάθηση» από τις κυβερνήσεις και τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ κ.ά.) υποδηλώνει ορισμένες πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές: θεωρείται ότι τα άτομα πρέπει να αναλάβουν να καταστρώνουν τα προσωπικά τους σχέδια μάθησης,

ενώ τα κράτη περιορίζουν το ρόλο τους στο συντονισμό των ενεργειών ή, ενδεχομένως, στη διαμόρφωση κινήτρων. Χαρακτηριστικά, η θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το έτος που αφιερώθηκε στη διά βίου μάθηση (1996) ήταν η ακόλουθη:

«Η διά βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας». (Βεργίδης, 2000, σ. 140, υπογρ. δική μας).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι πρώτον, η μάθηση δεν ταυτίζεται με την εκπαίδευση. Δεύτερον, υπάρχουν ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες που οδηγούν στο να ονοματίζεται η εκπαίδευση δια βίου μάθηση και, τρίτον, προκαλείται σύγχυση όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «δια βίου μάθηση» για προγράμματα οργανωμένης μάθησης που υλοποιούνται από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς φορείς και έχουν επομένως σαφή εκπαιδευτικό και όχι γενικά μαθησιακό χαρακτήρα.

Ας εξετάσουμε τώρα τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων». Σύμφωνα με τους πιο έγκυρους μελετητές του πεδίου αυτού (Knowles, 1998, Brookfield, 1986, A. Rogers, 2002, Jarvis, 2004, Mezirrow, 1991 κ.ά.), στην εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης η οποία απευθύνεται σε ενήλικους. Ο ορισμός που έχει δώσει σχετικά η UNESCO είναι εύγλωττος. Πρόκειται για έναν ορισμό που δόθηκε το 1977, δεν άλλαξε μέχρι σήμερα, θεωρείται σταθμός στην ανάπτυξη της προβληματικής για την εκπαίδευση ενηλίκων και με βάση αυτόν τα επόμενα χρόνια περισσότερες από 60 χώρες διαμόρφωσαν τις εθνικές πολιτικές τους για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Bélanger, Mobarak, στο Tuijnman, 1996, σ. 718-719):

«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

(UNESCO, 1976, στο Rogers, 2002, σ. 56)

Ωστόσο χρειάζεται και σε αυτό το σημείο να προβούμε σε ορισμένες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να απαντηθούν τα ερωτήματα: Ποιοι θεωρούνται ενήλικοι; Τι υποδηλώνει η φράση στον ορισμό της UNESCO «άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν»; Με βάση ποια

κριτήρια ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα εντάσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων ενώ άλλα όχι;

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία (Bookfield, 1986, Jarvis, 2004, Knowles, 1998, Merriam και Caffarella, 1999, Paterson 1979, Rogers, 2002 κ.ά.), διαπιστώνουμε μια καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης: εξάλλου, ακόμα και αυτό το κριτήριο δεν διατηρείται σταθερό στις διάφορες εποχές και κοινωνίες. Το κριτήριο, λοιπόν, για το χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενηλικού έγκειται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας*. Χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναλαμβάνει υπεύθυνους ρόλους (συζύγου, γονέα, εργαζόμενου, πολίτη κ.λ.π.), τείνει να πραγματοποιήσει ή επιδιώκει αυτοδύναμες επιλογές ζωής, αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο. Ας δούμε ορισμένες αντιπροσωπευτικές απόψεις:

«Η έννοια «ενήλικος» δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας αλλά και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είναι κανείς ενήλικος και του να μην είναι έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτο-εικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες».

(Tight, 2000, σ. 15)

«Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο».

(Jarvis, 1983, σ. 58)

Αυτό ακριβώς το στοιχείο της ενηλικιότητας είναι εκείνο που αποτελεί το εφαλτήριο για την αναγωγή της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διακριτό επιστημονικό πεδίο. Οι ενήλικοι έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και ριζικά διαφορετικές ανάγκες και εμπειρίες από τους ανήλικους, συνεπώς ο τρόπος που εκπαιδεύονται δεν μπορεί παρά να έχει μια σειρά από ιδιαιτερότητες που αποτελούν την ειδοποιό διαφορά από τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται οι ανήλικοι.

Έτσι, στα τελευταία 40-50 χρόνια και ιδιαίτερα στα τελευταία είκοσι αναπτύχθηκε θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα γύρω από τις διεργασίες της ενήλικης μάθησης και εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκαν μελέτες που αφορούν την ενήλικη

κατάσταση και τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων, τις μορφές υποκίνησής τους αλλά και τα εμπόδιά τους απέναντι στην εκπαίδευση, τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις εμπειρίες για μαθησιακούς σκοπούς, τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται στις εκπαιδευόμενες ομάδες, τις διδακτικές μεθόδους που αντιστοιχούν στις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων κ.ά. Ήδη στις αρχές της δεκαετίας του '90 ο Cyril Houle (1992, σ. XIII) υπολόγισε ότι τα βιβλία για την εκπαίδευση ενηλίκων έφταναν τα 1.241, χωρίς να περιλαμβάνονται άρθρα, αδημοσίευτες μελέτες κ.ά. Σήμερα ο αριθμός υπολογίζεται να ξεπερνάει τις 3.500, σύμφωνα με στοιχεία της βιβλιοθήκης της UNESCO. Εξάλλου η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας σε εκατοντάδες πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο και κυρίως στη Β. Ευρώπη και Β. Αμερική. Αρκεί να αναφερθεί ότι μόνο στη Γερμανία διδάσκεται σε 49 πανεπιστήμια (Βρυνιώτη, 2002).

Ας επιχειρήσουμε τώρα να προσδιορίσουμε, με βάση τον ορισμό της UNESCO για την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και όσα αναφέραμε για την ενηλικιότητα, ποια προγράμματα σπουδών κάποιοι φορείς μπορεί να θεωρηθεί ότι συγκαταλέγονται στο πεδίο αυτό.

Από τη μία πλευρά, γίνεται φανερό ότι δεν μπορούν να συγκαταλεχθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή της εκπαίδευσης τύπου ΙΕΚ. Αυτό διαφαίνεται, εξάλλου, στον ορισμό της UNESCO που παρουσιάστηκε. Από την άλλη πλευρά, γίνεται φανερό ότι στο πεδίο αυτό, με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν, μπορεί να θεωρηθεί ότι συγκαταλέγονται: α) Όλοι ο φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, που παρέχουν εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα (λ.χ. φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, σχολές γονέων, φορείς συνδικαλιστικής επιμόρφωσης). β) Ορισμένοι φορείς του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολές ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία. Παραδείγματα τέτοιων φορέων στην Ελλάδα είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

Με βάση λοιπόν αυτή την ταξινόμηση, οι φορείς που παρέχουν εκπαίδευση από απόσταση σε ενηλίκους μπορεί να θεωρηθεί ότι συγκαταλέγονται στην εκπαίδευση ενηλίκων και κατά προέκταση είναι σκόπιμο να βασίζονται στο σώμα γνώσεων και τη μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της. Μέσα από αυτό το πρίσμα γίνεται κατανοητό γιατί ορισμένοι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων (λ.χ. Jarvis, 2004, Brookfield, 1996) θεωρούν φυσιολογικό να συμπεριλαμβάνουν στα έργα τους κεφάλαια που αφορούν την εκπαίδευση από απόσταση, προφανώς γιατί θεωρούν ότι αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ίδιο ισχύει για τις δύο πιο σημαντικές διεθνείς συλλογές κειμένων για την εκπαίδευση ενηλίκων (Tuijnman, 1996, Jarvis και Griffin, 2003): αφιερώνουν ένα μέρος της ύλης τους σε κεφάλαια με τον τίτλο «εκπαίδευση από απόσταση».

Αν όμως εξετάσουμε πώς αντιλαμβάνονται αυτό το ζήτημα οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης από απόσταση, διαπιστώνουμε ότι η προσέγγιση των περισσότερων είναι διαφορετική από την παραπάνω. Σημαντικοί στοχαστές όπως οι Holberg (1977), Moore (1990), Keegan (2001), υπογραμμίζουν ότι η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί διακριτό, αυτοτελές επιστημονικό πεδίο, λόγω του βασικού ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της, που έγκειται στο ότι πρόκειται για εκπαίδευση που συνήθως βασίζεται σε τεχνολογικά μέσα και στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μελετούν κατά βάση ατομικά, αποκομμένοι από τους εκπαιδευτές ως προς το χώρο και το χρόνο. Ορισμένες φορές μάλιστα δεν υπάρχουν καν εκπαιδευτές και η εκπαίδευση συντελείται μέσω μελέτης αλληλεπιδραστικού διδακτικού υλικού. Και, ακριβώς με εφιαλτήριο αυτή την ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης από απόσταση αναπτύχθηκε σημαντικός θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια (Keegan, 2001) με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί, όπως συνέβη και με την εκπαίδευση ενηλίκων, ένα σώμα επιστημονικών γνώσεων και δεδομένων που εύλογα μπορεί να θεωρηθεί ότι ανάγει την εκπαίδευση από απόσταση σε επίσης διακριτό επιστημονικό πεδίο. Αρκεί να σημειωθεί ότι ήδη στα τέλη της δεκαετίας 1990, αποτελούσε μέθοδο διδασκαλίας ή/και καθεαυτό αντικείμενο διδασκαλίας σε 131 Πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο (Λιοναράκης, 1998, σ. 212-243).

Από την άλλη πλευρά όμως, άλλοι μελετητές της εκπαίδευσης από απόσταση έχουν επισημάνει τις επαλληλότητες της με την εκπαίδευση ενηλίκων. Λ.χ. ο Delling (στο Keegan, 2001, σ. 84) έχει διατυπώσει την άποψη ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευομένων από απόσταση είναι ενήλικοι και ως εκ τούτου δεν αποδέχονται εύκολα τη συμβατική σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων που χαρακτηρίζει το σχολικό σύστημα. Ο Keegan υπογραμμίζει (2001, σ. 53 και 68-75) ότι η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί μεν διακριτό επιστημονικό πεδίο, όμως σχετίζεται με άλλα πεδία των επιστημών της αγωγής και κατ' εξοχήν με την εκπαίδευση ενηλίκων και την εκπαιδευτική τεχνολογία.

Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε, ότι είναι μάλλον αδιέξοδη η συζήτηση γύρω από το ποιο πεδίο εντάσσεται σε ποιο και ποιου το σώμα γνώσεων και η μεθοδολογία είναι σκόπιμο να ακολουθείται από το άλλο. Προκύπτει, ότι τόσο η εκπαίδευση από απόσταση όσο και η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν διακριτά επιστημονικά και πραγματολογικά πεδία, που συγκροτούν το μέρος της δια βίου μάθησης που είναι οργανωμένο απευθύνεται σε ενήλικους, είτε αποκλειστικά (εκπαίδευση ενηλίκων) είτε σχεδόν αποκλειστικά (εκπαίδευση από απόσταση). Προκύπτει επίσης ότι τα δύο πεδία έχουν ισχυρές επαλληλότητες μεταξύ τους. Το ενδιαφέρον λοιπόν εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αλληλοεμπλουτίζονται και να ισχυροποιούνται, διατηρώντας το καθένα την αυτοδυναμία του. Αυτό ακριβώς το ζήτημα θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

2. Ο ΑΛΛΗΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Καθένα από τα δύο πεδία στην πορεία της ανάπτυξης του απετέλεσε πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε συστηματική επεξεργασία ορισμένων ζητημάτων, προφανώς εκείνων που συνάδουν με τους κεντρικούς στόχους του πεδίου και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού – στόχου στον οποίο απευθύνεται. Και αντίστροφα, καθένα πεδίο δεν επεξεργάστηκε ορισμένα ζητήματα στο βαθμό που το έκανε το άλλο, πιθανόν γιατί δεν τα έχει θέσει σε προτεραιότητα ή/και λόγω του ότι, δεδομένης της πρόσφατης συγκρότησής τους, δεν υπήρξε επαρκής χρόνος για εκτενέστερη προσέγγιση. Ας εξετάσουμε λοιπόν τρεις σημαντικές κατακτήσεις κάθε πεδίου στο επίπεδο της θεωρίας και μεθοδολογίας (χωρίς βέβαια να εξαντλείται με αυτό τον τρόπο ο κατάλογος) με στόχο να εντοπίσουμε ποια στοιχεία του ενός είναι δυνατόν να εμπλουτίσουν το άλλο.

Ένα πρώτο ζήτημα στο οποίο αυτονόητα (γι' αυτό δεν θα επεκταθούμε εδώ) η εκπαίδευση από απόσταση ανέπτυξε πλούσιο προβληματισμό είναι η χρήση τεχνολογιών στη διαδικασία σχεδιασμού και πραγματοποίησης της εκπαίδευσης, από τον όποιο η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί πολλά να αντλήσει. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως η τηλεσυνάντηση ή η ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ ενός δικτύου εκπαιδευομένων, το εκπαιδευτικό CD-ROM κ.ά. μπορούν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων να ενισχύσουν την επικοινωνία των συμμετεχόντων μεταξύ των συναντήσεων.

Ένα δεύτερο ισχυρό σημείο της εκπαίδευσης από απόσταση είναι η έμφαση που δίνει στην αυτοδυναμία του εκπαιδευόμενου. Λόγω ακριβώς της απομάκρυνσής του από τον διδάσκοντα, έχει μεγάλα περιθώρια να προσδιορίζει ο ίδιος το ρυθμό και χρόνο της μελέτης του, τη μέθοδο με την οποία μαθαίνει (λ.χ. μέσω συστηματικής επανάληψης, εκπόνησης ασκήσεων, επικέντρωσης στα δύσκολα σημεία της ύλης κ.λ.π.), τη σειρά με την οποία προσεγγίζει τα τμήματα της ύλης, καθώς και την έμφαση που δίνει σε καθένα από αυτά (βλ. ενδεικτικά Holberg, 1986, Moore και Kearsley, 1996, Peters, 1998, Race, 1999). Προκειμένου να αξιοποιηθεί αυτή η αυτονομία, οι σχεδιαστές της εκπαίδευσης από απόσταση ανέπτυξαν τις τελευταίες δεκαετίες πλήθος μοντέλων εξατομικευμένης εκπαίδευσης προκειμένου κάθε συμμετέχων να προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο κατά τρόπο που να αντιστοιχεί στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του. Ασφαλώς, η εξατομίκευση της εκπαίδευσης αποτελεί στόχο και της εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο αυτή δεν έχει να επιδείξει σημαντικές βιβλιογραφικές αναφορές και πρακτική στο ζήτημα αυτό, συνεπώς μπορεί να αντλήσει από τα πεπραγμένα της εκπαίδευσης από απόσταση.

Ένα τρίτο ισχυρό στοιχείο της εκπαίδευσης από απόσταση είναι ότι η μέθοδος με την οποία διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό υλικό της εμπεριέχει, προκειμένου να αντισταθμιστεί η έλλειψη επικοινωνίας εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, έντονα τα

χαρακτηριστικά της υποστήριξης του εκπαιδευόμενου, της συνεχούς ανατροφοδότησής του, της ενεργητικής εμπλοκής του στη λογική του κειμένου που επεξεργάζεται, καθώς και της δυνατότητάς του να αξιολογεί ο ίδιος την πρόοδό του. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν εξάλλου την ειδοποιό διαφορά των κειμένων της εκπαίδευσης από απόσταση από τα άλλα συμβατικά κείμενα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η αμφίδρομη επικοινωνία του διδακτικού υλικού με τον εκπαιδευόμενο και, ειδικότερα, ο προσδιορισμός του σκοπού, των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και των λέξεων – κλειδιών στην αρχή κάθε κεφαλαίου, οι ασκήσεις και οι ανατροφοδοτήσεις σε αυτές που διατρέχουν όλο το κείμενο, οι βιβλιογραφικές πηγές, τα συμπληρωματικά κείμενα και οι οδηγίες για περαιτέρω μελέτη, οι συνόψεις και οι ερωτήσεις ελέγχου στο τέλος του κειμένου, οι επεξηγήσεις και διευκρινήσεις, το οπτικό υλικό που κάνει πιο εύληπτο το κείμενο κ.ά. (βλ. ενδεικτικά Race, 1999, 2001, Rowntree, 1999, Sewart, 1993, West, 1996, Κόκκος, 2001, Λιοναράκης, 2001, Παντάνο – Ρόκου, 2005).

Σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες πρακτικής αξιοποίησης αυτών των χαρακτηριστικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Phil Race (1999, σ. 220-244) πρότεινε να παρέχεται στους εκπαιδευόμενους: α) εισαγωγικό διδακτικό υλικό που το μελετούν κατ' ιδίαν προκειμένου να αποκτούν τις προαπαιτούμενες γνώσεις για την παρακολούθηση ενός μαθήματος β) συμπληρωματικό διδακτικό υλικό που το μελετούν προαιρετικά προκειμένου να αποκτούν μια πληρέστερη εικόνα του γνωστικού αντικείμενου γ) Οδηγός Σπουδών που περιέχει ασκήσεις, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, πηγές μάθησης, συνόψεις κ.ά., προκειμένου να διευκολύνονται στην εμπέδωση του περιεχομένου. Επίσης, ο Race πρότεινε να εκπονούν όλοι οι διδασκόμενοι της συμβατικής εκπαίδευσης εργασίες και ασκήσεις προκειμένου να αυτοαξιολογούν την πορεία της μάθησής τους.

Ας εξετάσουμε τώρα στοιχεία που έχει επεξεργαστεί η εκπαίδευση ενηλίκων και με τα οποία θα μπορούσε να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση από απόσταση, δεδομένου ότι αυτή τα έχει αναπτύξει σε μικρότερο βαθμό.

Ένα πρώτο στοιχείο αφορά την ανάπτυξη του θεωρητικού προβληματισμού σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αναπτυχθεί μια σημαντική αναζήτηση σχετικά με τη μάθηση μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών. Στη δεκαετία του '70 ο Freire (1977) επεξεργάστηκε το ζήτημα της κριτικής συνειδητοποίησης μέσω της επανεξέτασης των εμπειριών, ενώ στη δεκαετία του '80 ο Kolb (1984) παρουσίασε το μοντέλο του «κύκλου της μάθησης», που αφορά τη διεργασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στην εμπειρία με στόχο να προκύψουν ιδέες που οδηγούν σε νέα δράση, η οποία με τη σειρά της προσφέρει εναύσματα για νέα, βαθύτερη κατανόηση (Κόκκος, 2005). Στη συνέχεια, κυρίως οι Mezirow (1990, 1991), Brookfield (1996) και Jarvis (2004) επεξεργάστηκαν το ζήτημα της μετασχηματίζουσας μάθησης, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση που περιέχει κριτικό στοχασμό μπορεί να

επιφέρει βαθιές αλλαγές στο σύστημα αντίληψης των εκπαιδευομένων. Αυτές οι προσεγγίσεις θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την εκπαίδευση από απόσταση. Ένα παράδειγμα υπήρξε η πρακτική που ακολουθήθηκε στην Αυστραλία από την καθηγήτρια Modra (1989), η οποία αξιοποίησε τις προσεγγίσεις του Freire προκειμένου να ενισχύσει τον κριτικό στοχασμό των φοιτητών ορισμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση.

Ένα δεύτερο σημείο αφορά τη μεθοδολογία συντονισμού της ομάδας εκπαιδευομένων. Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης από απόσταση δέχονται ότι υπάρχουν προβλήματα στη λειτουργία της ομάδας στο πλαίσιο αυτού του τύπου εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Moore (στο Keegan, 2001, σ. 47), το γεγονός ότι μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου διαμεσολαβεί κάποιο μηχανικό μέσο δημιουργεί καθυστέρηση στην επικοινωνία και ως εκ τούτου δυσχεραίνεται η αλληλεπίδραση. Οι Sewart (1980, σ. 177), Race (1999, σ. 35) και Keegan (2001, σ. 143) σχεδόν ταυτίζονται στην άποψη ότι η απουσία προσωπικής επαφής των μελών της ομάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από απόσταση δυσχεραίνει τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, δημιουργώντας κενά στην αλληλεπίδραση και ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς και στη δυνατότητα κάθε εκπαιδευομένου να συγκρίνει την απόδοσή του με εκείνη των συναδέλφων του ώστε να μπορεί να αυτοξιολογείται.

Προκειμένου να αντισταθμιστεί αυτή η έλλειψη, ο Race προτείνει (1999, σ. 35) να συνδυάζεται η εκπαίδευση από απόσταση με ομαδικά μαθήματα, ώστε να προκύπτει ο συνδυασμός της με τα στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην πράξη, υπήρξαν ορισμένα θετικά παραδείγματα αυτού του συνδυασμού (Spencer, 1995). Το Πανεπιστήμιο του Surrey οργάνωσε στη δεκαετία 1990 μαθήματα διάρκειας ενός έτους, όπου επί μια εβδομάδα κάθε μήνα οι σπουδαστές συμμετείχαν κατά ομάδες σε σεμινάρια με στόχο την αλληλεπίδραση, την εκπόνηση εργασιών και, κυρίως, την οικοδόμηση συνεργατικού ομαδικού πνεύματος, πράγμα που απέβη ιδιαίτερα χρήσιμο στη διάρκεια του προγράμματος. Στην ίδια κατεύθυνση, το Πανεπιστήμιο Althabasca (Καναδάς) οργάνωσε σπουδές εξ αποστάσεως όπου ολόκληρη την πρώτη εβδομάδα οι φοιτητές εργάστηκαν μαζί και στη συνέχεια άρχισαν να μελετούν κατ' ιδίαν. Επίσης, ο Mintzberg (2003, σ. 264-268), αναφερόμενος σε εμπειρίες προγραμμάτων εκπαίδευσης στο management, επισημαίνει ότι, όταν χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως, ενισχύθηκαν σημαντικά οι δεσμοί και οι μαθησιακές δυνατότητες των μελών της ομάδας. Ας προστεθεί ότι και στην Ελλάδα διεξάγεται το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών (που σχεδιάστηκε από σύμπραξη με συντονιστή το ΕΑΠ) το οποίο χρησιμοποιεί τη μέθοδο αξιοποίησης στοιχείων τόσο της εκπαίδευσης από απόσταση όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, δεδομένης της δυσκολίας που χαρακτηρίζει τη λειτουργία της ομάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από απόσταση, θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιούνται οι θεωρητικοί προβληματισμοί των μελετητών της εκπαίδευσης

ενηλίκων που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτής αντιμετωπίζει τα διάφορα φαινόμενα που συναρτώνται με τη δυναμική των σχέσεων. Τέτοια φαινόμενα είναι, για παράδειγμα, η παθητικότητα ή αδράνεια των μελών, οι αναστολές και οι αντιστάσεις τους απέναντι στο καινούριο, οι δυσκολίες προσαρμογής, η αδυναμία επικέντρωσης σε συμφωνηθέντες στόχους, η παραβίαση τυπικών κανόνων και η εμφάνιση άτυπων, οι αντιπαραθέσεις μεταξύ υποομάδων, οι επιδράσεις που ασκούνται από το κοινωνικό πλαίσιο (βλ. ενδεικτικά Jaques 2003, Jarvis, 2004, Rogers, 2002, Courau, 2005).

Τέλος, μια τρίτη περιοχή στην οποία η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναπτύξει τεχνογνωσία αφορά τις εκπαιδευτικές τεχνικές με τις οποίες διεξάγονται οι εκπαιδευτικές συναντήσεις (βλ. ενδεικτικά Courau, 2005, Eitington, 1996, Jarvis, 2004, Rogers, 2002, Silberman, 1998). Στο μέτρο λοιπόν που σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση περιέχονται και ομαδικές συναντήσεις, είναι σκόπιμο να ακολουθείται η μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί στο πεδίο αυτό σχετικά με την ενεργητική μάθηση (βλ. ενδεικτικά για τις εφαρμογές στις συναντήσεις αυτές τεχνικών όπως οι ομαδικές ασκήσεις, η οργανωμένη συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών κ.ά. στα Open University, 1992, Κόκκος, 1998).

Συμπεράσματα

Τα πεδία της εκπαίδευσης από απόσταση και της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν «συγκοινωνούντα δοχεία» σε ότι αφορά τόσο το θεωρητικό τους πλαίσιο όσο και τις εφαρμογές τους στην πράξη. Έχει επισημανθεί από τους μελετητές η σημασία του εμπλουτισμού καθενός πεδίου με στοιχεία που έχουν αναπτυχθεί περισσότερο στο πλαίσιο του άλλου. Επίσης έχουν υπάρξει θετικές πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση. Αν εμείς που απασχολούμαστε με αυτά τα πεδία πειστούμε για τη σκοπιμότητα μιας τέτοιας σύνθεσης και την εφαρμόσουμε στην πράξη, μπορούμε να προσδοκούμε πολυδιάστατα οφέλη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης Δ. (2000), «Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», στον συλλογικό τόμο Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική, Ατραπός, Αθήνα, σ. 127-144.

Βρυνιώτη Κ. (2002), «Η συγκρότηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως κλάδου της Επιστήμης της Αγωγής και η διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των στελεχών της», στα Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα: Ιστορικό – συγκριτικές προσεγγίσεις», Πάτρα, 4-6/10/2002, Διοργάνωση: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης (CD-ROM).

Κόκκος Α. (1998), « Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις», στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κόκκος Α. (2001), Μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση: Επιμορφωτικό υλικό για τα μέλη του συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού προσωπικού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα (διανέμεται δακτυλογραφημένο).

Κόκκος Α., Εκπαίδευση Ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Λιοναράκης Α. κ.ά. (1998), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Λιοναράκης Α. (2001), «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο Λιοναράκης Α. (επιμ.) Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεων Εκπαίδευση, Προπομπός, Αθήνα, σ. 33-52.

Παντάνο – Ρόκου Φρ. (2005), «Μοντέλα και σημασία του διδακτικού σχεδιασμού για το e-learning, Ανοικτή Εκπαίδευση, τ. 1, σ. 45-68.

- Courau S.** (2005), Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Freire P.** (1977), Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Ράππας, Αθήνα.
- Griffin C.** (2004), Συνέντευξη, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 3, σ. 22-26.
- Jaques D.** (2004), Μάθηση σε Ομάδες, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Jarvis P.** (2004), Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Kallen D.** (1997), Ανασκόπηση στη διά βίου μάθηση, στο περιοδικό του CEDEFOP Επαγγελματική Κατάρτιση, 8/9, σ. 16-23.
- Keegan D.** (2001), Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Race Ph.** (1999), Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Race Ph.** (2001), 500 πρακτικές συμβουλές για την ανοικτή και ευέλικτη εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rogers A.** (2002β), «Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης», στο Κόκκος Α. (επιμ.), Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 84-114.

Ξενόγλωσση

- Bélanger P., Mobarak H.** (1996), «UNESCO and Adult Education», στο Tuijnman A. (επιμ.), International Encyclopedia of Adult Education and Training, Pergamon, Oxford, σ. 717-723.
- Boud D., Keogh R., Walker D.** (2002), Reflection: turning experience into learning, Kogan Page, New York.
- Brookfield St.** (1986), Understanding and Facilitating Adult Learning, The Open University Press.
- Brookfield St.** (1996), «Adult Learning: An Overview», στο Tuijnman A. (επιμ.), International Encyclopedia of Adult Education and Training, Pergamon, Oxford, σ. 375-380.
- Eitington J.** (1996), The winning trainer, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
- Houle C.** (1992), The Literature of Adult Education, Jossey-Bass, San Francisco.
- Houle C.** (2003), «The Education of Adult Educational Leaders», στο Jarvis P. και Griffin C. (επιμ.), Adult and Continuing Education: Major Themes in Education, Routledge, London τόμ. 4, σ. 318-329. Δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο Knowles M. (επιμ.), (1960), Handbook of Adult Education in the United States.
- European Commission** (2001), Com 678.
- Holberg B.** (1977), Distance Education: A Survey and Bibliography, Kogan Page, London.

- Holberg B. (1986)**, Growth and Structure of Distance Education, Croom Helm, London.
- Jarvis P. (1983)**, Adult and Continuing Education, Croom Helm, London.
- Jarvis P., Griffin C. (2003)**, Adult and Continuing Education: Major themes in education, Routledge, London.
- Knowles M. (1998)**, The Adult Learner, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
- Kogan M. (2000)**, «Lifelong learning in the UK», European Journal of Education, 35, 3, σ. 341-359.
- Kolb D. (1984)**, Experiential Learning, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kreithlow B.**, «Research in Adult Education», στο Jarvis P. και Griffin C. (επιμ.) (2003) Adult and Continuing Education: Major Themes in Education, Routledge, London, τόμ. 4, σ. 389-399. Δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο Knowles M., (επιμ.), (1960), Handbook of Adult Education in the United States.
- Merriam Sh., Caffarella R. (1999)**, Learning in Adulthood, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. και συνεργάτες (1990)**, Fostering Critical Reflection in Adulthood, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1991)**, Transformative Dimensions of Adult Learning, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mintzberg H. (2003)**, Managers, not MBAs, BK Publishers, San Francisco.
- Modra H. (1989)**, «Using journals to encourage critical thinking at a distance», στο Evans T., Nation D. (eds.), Critical Reflections on Distance Education, Falmer Press, London.
- Moore M. (1990)**, Contemporary Issues in American Distance Education, Pergamon, New York.
- Moore M., Kearsley G. (1996)**, Distance Education: A System' s View, Wadsworth Publishing Company, U.S.A.
- Open University (1992)**, Effective Tutorials, Open University Press.
- Paterson R. (1979)**, Values, Education and the Adult, Routledge and Kegan Paul, London.
- Peter O. (1998)**, Learning and Teaching in Distance Education, Kogan Page, London.
- Rowntree D. (1998)**, Preparing for Course Development in OLD, Course Guide, Open University Press.
- Rubenson K. (1998)**, «Adults' Readiness to Learn: Questioning Lifelong Learning for All», στο Proceedings of the Adult Education Research Conference, no 39, University of the Incarnate Word and Texas A and M University.
- Sewart D. (1980)**, «Providing an information base for students studying at a distance», Distance Education 1 (2), σ. 171-187.
- Sewart D. (1993)**, «Student support systems in distance education», Open Learning, 8 (3), σ. 3-12.

- Silberman M.** (1998), *Active Training*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Spencer B.** (1995), «Removing Barriers and Enhancing Openness: Distance Education as Social Adult Education», *Journal of Distance Education*, τόμο 10.2.
- Sutton J.P.** (1994), «Lifelong and Continuing Education», στο Husen T. και Postlethwaite N. (επιμ.), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford, σ. 3416-3422.
- Tight M.** (2002), *Key Concepts in Adult Education and Training*, Routledge Falmer, London, New York.
- Tuijnman A.** (1996), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, Oxford.
- West R.** (1996), «Concepts of Text in Distance Education» στο Motteram G., West R. (eds.), *2nd Symposium on Distance Education for Language Teachers*, University of Manchester School of Education, σ. 62-72.