

ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Γιώργος
Κουλαουζίδης

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	2
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	2
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	3
4.1 ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	4
4.1.1 ΕΜΠΕΙΡΙΑ.....	4
4.1.2 ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	7
4.2 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	13
4.3 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	19
ΣΥΝΟΨΗ	25
ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ.....	26
ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	28
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	30

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να αναδείξει ένα σύνολο προϋποθέσεων (αρχών) οι οποίες είναι δυνατό να συμβάλλουν έτσι ώστε να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα μια μαθησιακή διεργασία στην οποία συμμετέχουν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Κεντρικά στοιχεία της συζήτησης στο κεφάλαιο αυτό αποτελούν οι έννοιες της εμπειρίας και του κριτικού στοχασμού.

Σημειώνουμε, ότι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (άρα και στο πλαίσιο των σπουδών που προσφέρει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) μια εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική όταν δεν οδηγεί απλά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά που απευθυνόμενη στο αξιακό σύστημα των εκπαιδευόμενων βοηθά να αντιμετωπιστούν οι πιθανές δυσλειτουργικές παραδοχές που συνέβαλλαν στη δημιουργία της ανάγκης για μάθηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εμπειρική μάθηση

Κριτικός στοχασμός

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων

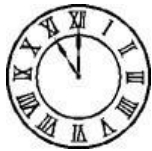
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη αυτού του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- Αναγνωρίζετε τη σημασία της εμπειρίας για τη μάθηση των ενηλίκων.
- Κατανοείτε την έννοια του κριτικού στοχασμού.
- Γνωρίζετε τις προϋποθέσεις με βάση τις οποίες η μαθησιακή διεργασία στους ενηλίκους συντελείται με αποτελεσματικό τρόπο.

- Ααξιοποιείτε τις προϋποθέσεις αυτές για να βελτιστοποιήσετε την πρακτική σας τόσο στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις με τους φοιτητές σας όσο και γενικότερα στη λειτουργία σας ως σύμβουλοι-καθηγητές στο ΕΑΠ.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ



Ο χρόνος μελέτης γι' αυτό το κεφάλαιο έχει προσδιορισθεί στις 5 ώρες. Μολονότι, όπως και σε άλλα κεφάλαια, δεν έχει υπολογιστεί ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσετε για κάθε δραστηριότητα, θα συνιστούσαμε να προσέξετε ιδιαίτερα τις δραστηριότητες 4.6 και 4.7 οι οποίες είναι περισσότερο απαιτητικές.

4.1 ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.1.1 ΕΜΠΕΙΡΙΑ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.1

Μελετήστε στα Κείμενα για Περαιτέρω Μελέτη, την ενότητα με τίτλο *Η έννοια της εμπειρίας* (σελ. 108 – 112) στο βιβλίο του Peter Jarvis (2004) με τίτλο *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Στη συνέχεια αφιερώστε λίγα λεπτά και σκεφτείτε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια της εμπειρίας καθώς και τη σημασία της για τη διεργασία της μάθησης. Γράψτε τις σκέψεις σας.

Η έννοια της εμπειρίας είναι ιδιαίτερα σύνθετη. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εμπειρία ενός ατόμου περιλαμβάνει το σύνολο των πληροφοριών που αποκτά μέσω των αισθήσεών του καθώς και τα συναισθήματά του, τις επιθυμίες του, τα οράματά του, τις σκέψεις του, όπως επίσης και όλες τις παραστάσεις που αποκτά μέσω των αισθήσεων του (βλ. το σχετικό λήμμα στο Λεξικό της Φιλοσοφίας του Θ. Πελεγρίνη (2004), σελ. 198). Κατά συνέπεια η εμπειρία δεν είναι ένα

ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ενηλίκων. Εμπειρία έχουν και τα παιδιά αφού η απόκτηση εμπειρίας σχετίζεται με την ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη. Που εντοπίζεται όμως η διαφορά στο ζήτημα της εμπειρίας μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών;

Σύμφωνα με τον Alan Rogers (2003) μολονότι η έρευνα έχει δείξει ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας, οι νοητικές δομές των ενηλίκων που συνδέουν την εμπειρία με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι πολύ διαφορετικές από αυτές των παιδιών. Για παράδειγμα, η εμπειρία της οικογενειακής ζωής είναι πολύ διαφορετική στους ενήλικους από ότι στα παιδιά. Επιπρόσθετα, ο Brookfield (2000) υποστηρίζει ότι η δυνατότητα της επεξεργασίας της εμπειρίας από τους ενήλικους, δηλαδή του κριτικού στοχασμού πάνω σε αυτήν, αποτελεί το κρίσιμο στοιχείο που οδηγεί στη διαφοροποίηση των πρακτικών που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές της τυπικής σχολικής ή και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ιδίως των προπτυχιακών προγραμμάτων). Με άλλα λόγια, οι ενήλικοι είναι σε θέση να επεξεργαστούν συστηματικά την εμπειρία τους και άρα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα συστατικά στοιχεία της εμπειρίας αυτής για να σχηματίσουν νέες νοητικές δομές (δηλαδή να δομήσουν νέα γνώση) ή να μετασχηματίσουν υπάρχουσες νοητικές δομές.

Η εμπειρία των ενηλίκων είναι συνδεδεμένη με τη βιογραφία τους. Ουσιαστικά όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jarvis (2009) κάθε φορά που ένας ενήλικος χρησιμοποιεί την έκφραση “σύμφωνα με την εμπειρία μου...”, στη πραγματικότητα αναφέρεται στο σύνολο των μαθησιακών εμπειριών που έχει βιώσει και οι οποίες έχουν διαμορφώσει αυτό που ο Mezirow (1991) αναφέρει ως *πλαίσιο αναφοράς*, το σύνολο δηλαδή των νοητικών συνηθειών με τη χρήση των οποίων ένας ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα. Γι αυτόν ακριβώς τον λόγο η εμπειρία ενώ από τη μια πλευρά μπορεί να αποτελέσει θετικό στοιχείο μιας

μαθησιακής διεργασίας, αυτό δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι στο σύνολό της είναι πάντα χρήσιμη στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως θεμελιώδες στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού των ενηλίκων, η εμπειρία μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο σε μια μαθησιακή διεργασία επειδή εμπεριέχει μια σειρά από δυσλειτουργικές παραδοχές που είναι δυνατό να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην πορεία της οικοδόμησης της νέας γνώσης. Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων παραδοχών είναι οι αντιλήψεις που έχουν πολλοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία μετά από αρκετά χρόνια “αποχής” από την εκπαίδευση (όπως συμβαίνει για παράδειγμα στα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου), σχετικά με τα ζητήματα της αξιολόγησης, της σχέσης που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής με τους εκπαιδευόμενους του ή με το ζήτημα της διαχείρισης της μαθησιακής διεργασίας. Στην περίπτωση μάλιστα που η εκπαιδευτική μεθοδολογία είναι διαφορετική από αυτή που έχουν συνηθίσει, όπως συμβαίνει με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση ή όταν χρησιμοποιούνται καινούριες τεχνολογίες (όπως τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας) τότε η εμπειρία των ενηλίκων ίσως να μην βοηθά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Σε τέτοιες περιπτώσεις που η εμπειρία αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση ο εκπαιδευτής χρειάζεται να αμφισβητήσει, με δημιουργικό τρόπο, το πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευόμενων με σκοπό να το καταστήσει περισσότερο δεκτικό στα νέα δεδομένα.

Η εμπειρία λοιπόν, ως μια διαδικασία εσωτερίκευσης της πραγματικότητας και ως πλαίσιο αναφοράς για την ερμηνεία του κοινωνικού μας κόσμου είναι μια υποκειμενική διαδικασία η οποία ιδιαίτερα στους ενηλίκους μπορεί να έχει χαρακτήρα τόσο διευκολυντικό όσο και ανασταλτικό αναφορικά με μια μαθησιακή διεργασία. Η επίκληση της εμπειρίας ή η πρόκλησή της σε μια εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται άμεσα με τους μαθησιακούς στόχους (σχηματισμός ή μετασχηματισμός νοητικών δομών) και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.2

Μπορείτε να σκεφτείτε από την εμπειρία σας ως καθηγητές – σύμβουλοι στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ή γενικότερα ως εκπαιδευτές ενηλίκων ένα περιστατικό που χρειάστηκε να αμφισβητήσετε την εμπειρία των εκπαιδευομένων σας; Θυμηθείτε το εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων. Πως χειριστήκατε το περιστατικό; Μοιραστείτε τις σκέψεις σας με έναν συνάδελφό σας. Υπάρχουν κοινά σημεία στις προσεγγίσεις σας;

4.1.2 ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η εμπειρική μάθηση, δηλαδή η επίτευξη μαθησιακών στόχων μέσω της επεξεργασίας εμπειριών είναι ένα από τα θέματα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται έντονος ερευνητικός προβληματισμός στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005β).

Αυτό οφείλεται στο ότι ιδίως στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έγινε γρήγορα κατανοητό ότι η πράξη (η επεξεργασία δηλαδή της εμπειρίας) είναι περισσότερο θεμελιώδης σε μια μαθησιακή διεργασία από ότι η γνωστική διερεύνηση θεωριών (Jarvis, 2009). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει επίσης και η άποψη που υποστηρίζει ότι η εμπειρική μάθηση έχει γίνει πολύ δημοφιλής επειδή ένα μεγάλο μέρος του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων καλύπτεται από δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης όπου δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην εμπειρία των εκπαιδευόμενων και στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Jarvis, 2004).

Η εμπειρική μάθηση αποτελεί το κεντρικό συστατικό στοιχείο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων (όπως για παράδειγμα συμβαίνει στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow). Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η πρώτη συστηματική διερεύνηση του θέματος της εμπειρικής μάθησης γίνεται από τον John Dewey (Κόκκος, 2005β).

Ο Dewey προσδιόρισε ως μάθηση την άντληση νοήματος από την εμπειρία ενώ επίσης υποστήριξε ότι:

“η εκπαίδευση για να εκπληρώσει τους σκοπούς της πρέπει να βασίζεται πάνω στην εμπειρία – που είναι πάντα η πραγματική εμπειρία της ζωής ενός συγκεκριμένου ατόμου”

(Dewey, 1980, σελ. 73)

Ο σαφής και απόλυτος ορισμός της εμπειρικής μάθησης ωστόσο, είναι ένα ζήτημα στο οποίο δεν υπάρχει ακόμη συναίνεση ιδιαίτερα αναφορικά με τα συστατικά της στοιχεία (Illeris, 2007). Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσπάθεια να προσδιοριστεί το τι σημαίνει εμπειρική μάθηση έγινε από τους Weil και McGill (1989). Στην εισαγωγή του βιβλίου τους οι δύο συγγραφείς προσδιορίζουν το πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει τα διαφορετικά νοήματα και τους σκοπούς της εμπειρικής μάθησης με τέσσερα “ορόσημα”:

- Το πρώτο ορόσημο αφορά στην εμπειρική μάθηση ως αποτίμηση και πιστοποίηση της μάθησης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή και τον εργασιακό βίο.
- Το δεύτερο ορόσημο αφορά στην εμπειρική μάθηση που έχει στόχο την αλλαγή των δομών, των στόχων και των προγραμμάτων της εκπαίδευσης.
- Το τρίτο ορόσημο αφορά στην εμπειρική μάθηση ως τη βιωματική μάθηση που έχει ως στόχο την κοινωνική συνειδητοποίηση, την κοινωνική δράση και την κοινωνική αλλαγή.

- Το τέταρτο ορόσημο αναφέρεται στην εμπειρική μάθηση της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης και των προσεγγίσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

(Weil & McGill 1989, σελ. 3)

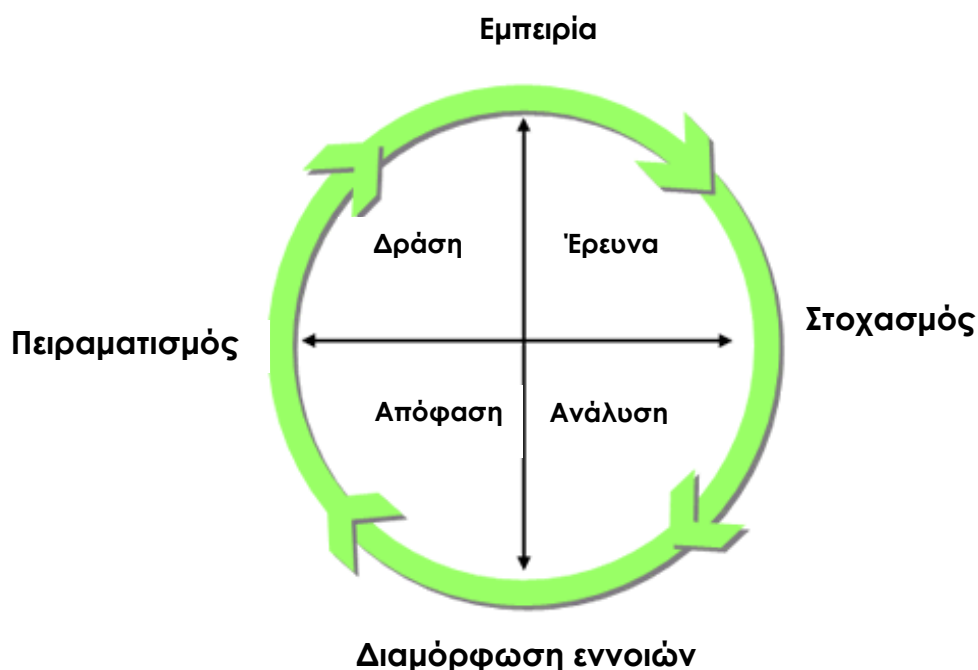
Μολονότι όπως φαίνεται αρκετοί συγγραφείς ασχολήθηκαν με την εμπειρική μάθηση, το έργο του Kolb (1984) ήταν αυτό που ανέδειξε στη διεθνή βιβλιογραφία την εμπειρική μάθηση.

Ο Kolb προσδιορίζει την εμπειρική μάθηση ως μια διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω σε συγκεκριμένες εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση η οποία προσφέρει εναύσματα για βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει τη ενεργητική συμμετοχή στην πραγματικότητα (Κόκκος, 2005α). Η εμπειρική μάθηση ορίζεται ως μια διεργασία που έχει σκοπό τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές.

Ο Kolb παρουσίασε την προσέγγισή του αυτή με το πολύ γνωστό μοντέλο του “κύκλου της μάθησης” που αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: **την εμπειρία, τον στοχασμό, τη διαμόρφωση εννοιών και τον πειραματισμό.**

Η διεργασία που προτείνεται με το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι συντελείται μάθηση όταν ένα άτομο αρχικά βιώνει μια εμπειρία, όταν δηλαδή δρα με κάποιο τρόπο (διανοητικό, χειρωνακτικό, αισθητικό, κ.λπ.) και αντιλαμβάνεται την επίδραση της δράσης αυτής. Το επόμενο στάδιο σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα είναι η κατανόηση των επιδράσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βιώθηκε η εμπειρία καθώς και η αναγωγή τους σε άλλα πλαίσια ή καταστάσεις. Ακολουθεί η διαμόρφωση κανόνων που περιγράφουν τη γενική αρχή στην οποία υπάγεται η συγκεκριμένη δράση. Τέλος όταν εξαχθούν συμπεράσματα,

το τελευταίο βήμα, σύμφωνα με τον Kolb, είναι η εφαρμογή, δηλαδή η νέα δράση σε νέες καταστάσεις.



Σχήμα 1: Ο κύκλος μάθησης του Kolb

Η θεώρηση του Kolb για την εμπειρική μαθησιακή διεργασία εμπεριέχει δύο πολύ σημαντικά στοιχεία. Πρώτο, το στοιχείο της αξιοποίησης της εμπειρίας και δεύτερο, το στοιχείο της ανατροφοδότησης της εμπειρίας. Ο Kolb μάλιστα υποστηρίζει ότι ο κύκλος της μάθησης μπορεί να ξεκινήσει από **οποιοδήποτε** από τα τέσσερα σημεία του και στην ουσία τον θεωρεί ως έναν συνεχόμενο κύκλο ή ακόμη και ως μια σπείρα (Jarvis, 2004).

Στο μοντέλο του Kolb ασκήθηκε κριτική από διάφορους συγγραφείς. Καταρχήν οι Boud, Keogh & Walker (1983) σημειώνουν ότι ενώ το μοντέλο του Kolb είναι χρήσιμο στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων δεν είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό αναφορικά με το στοιχείο του στοχασμού. Επιπρόσθετα, ο Rogers σημειώνει ότι: “η μάθηση περιλαμβάνει στόχους, σκοπούς, προθέσεις, επιλογές και λήψη αποφάσεων και δεν είναι διόλου εμφανές που όλα αυτά ταιριάζουν στον κύκλο της μάθησης” (Rogers, 1999, σελ. 154). Ο δε Jarvis (2004,

σελ. 112) θεωρεί ότι “ο κύκλος μάθησης του Kolb φαίνεται μάλλον απλοϊκός για μια τόσο περίπλοκη διεργασία” ενώ επίσης θεωρεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο μοιάζει να αγνοεί την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου. Με άλλα λόγια η συγκεκριμένη κριτική υποστηρίζει ότι η εμπειρία και ο στοχασμός του κύκλου μάθησης του Kolb, με τον τρόπο που παρουσιάζονται, μοιάζει να περιορίζουν τη μάθηση σε ατομικό επίπεδο και δεν περιγράφουν το ότι στο πλαίσιο μιας μαθησιακής διεργασίας ένα άτομο μπορεί να έρθει σε επαφή με άλλα άτομα ή και με το περιβάλλον με αποτέλεσμα να ενισχυθούν οι λογικές διεργασίες και να εξαχθούν περισσότερο περιεκτικά συμπεράσματα. Τέλος, ο Tennant (1997) ασκεί κριτική στο μοντέλο του κύκλου μάθησης του Kolb επειδή θεωρεί ότι [το μοντέλο] δε λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα στα γνωστικά και επικοινωνιακά πρότυπα που υπάρχουν στα διάφορα πολιτισμικά πλαίσια.

Ωστόσο, ο κύκλος της μάθησης αποτελεί ίσως μια από τις πλέον δημοφιλείς αναφορές στα κείμενα που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων. Σύμφωνα με την Elkjaer αυτό συμβαίνει επειδή η προσέγγιση του Kolb “λέει κάτι που φαίνεται να είναι διαισθητικά σωστό, δηλαδή ότι είναι σημαντικό να βασίζουμε τη διδασκαλία στις εμπειρίες των συμμετεχόντων” (2009, σελ. 121). Με άλλα λόγια, το μοντέλο του Kolb μας παρέχει ένα εξαιρετικό πλαίσιο για σχεδιασμό μαθησιακών και συμβουλευτικών δραστηριοτήτων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.3¹

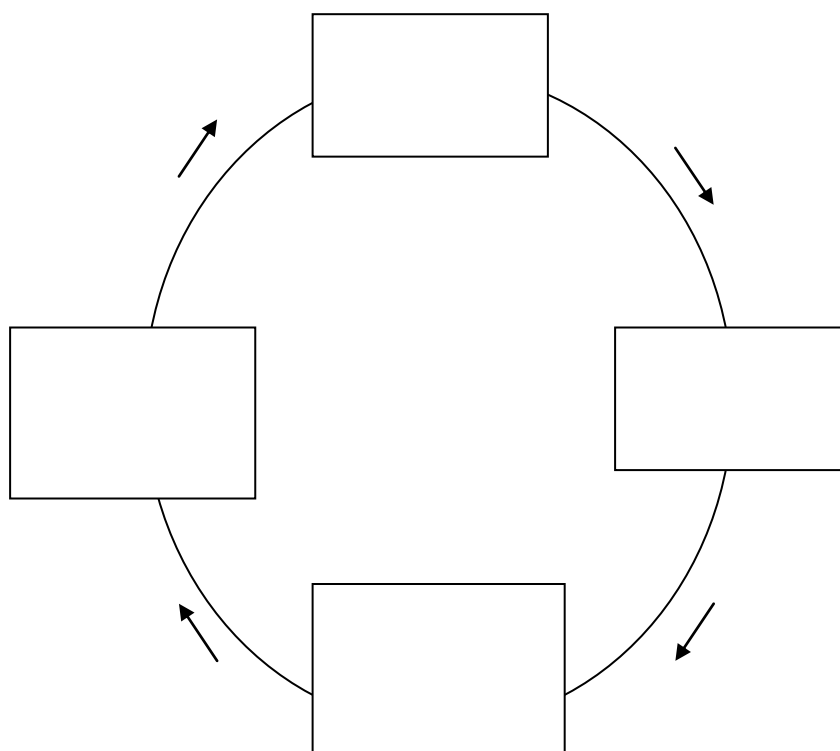
Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να σας φανεί χρήσιμο να μελετήσετε το κείμενο της Bente Elkjaer με τίτλο *Πραγματισμός – μια μαθησιακή θεωρία για το μέλλον* στο συλλογικό έργο που επιμελήθηκε ο Knud Illeris (2009) και έχει τίτλο *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 106 – 125). Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται περιεκτικά η άποψη του

¹ Η δραστηριότητα είναι προαιρετική.

Dewey για την εμπειρία και την εμπειρική μάθηση ενώ επίσης γίνεται μια κριτική διερεύνηση γνωστών μοντέλων εμπειρικής μάθησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.4

Σκεφτείτε μια Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση την οποία συντονίσατε στο πλαίσιο του ΕΑΠ και σημειώστε τα βασικά στοιχεία της διάρθρωσής της. Προσπαθήστε να τοποθετήσετε τα στοιχεία αυτά στον παρακάτω κενό κύκλο μάθησης (προσθέστε στάδια αν είναι απαραίτητο). Συγκρίνετε το σχήμα σας με τον κύκλο του Kolb. Υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές; Ποιες είναι αυτές;



4.2 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η ικανότητα ανάπτυξης κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο μιας μαθησιακής διεργασίας αποτελεί μια ιδιότητα που θεωρείται ως ένα χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Τι είναι όμως ο κριτικός στοχασμός και γιατί αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της μάθησης των ενηλίκων;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.5

Μια αναλυτική παρουσίαση της έννοιας του κριτικού στοχασμού καθώς και των προσεγγίσεων της έννοιας αυτής γίνεται στο κείμενο του Αλέξη Κόκκου (2010) με τίτλο *Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα στον συλλογικό τόμο: Βεργίδης, Δ. & Α. Κόκκος (επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 65 - 84. Το κείμενο αυτό μπορείτε να το βρείτε στην ενότητα «Κείμενα για Περαιτέρω Μελέτη» στο τέλος του κεφαλαίου.

Από όσα παρουσιάζονται στο παραπάνω κείμενο από τον Κόκκο (2010) αλλά και σύμφωνα με τον Brookfield (1987) συνάγουμε ότι ο κριτικός στοχασμός είναι κάτι περισσότερο από τον απλό στοχασμό ή ακόμη και από τη διεργασία που χαρακτηρίζουμε ως αναλυτική σκέψη. Η αναλυτική σκέψη περιλαμβάνει την ανάλυση, επανεκτίμηση και την αμφισβήτηση συγκεκριμένων εμπειριών. Ο κριτικός στοχασμός από την άλλη είναι μια περισσότερο βαθιά διεργασία. Ο Mezirow (1990) υποστηρίζει ότι με το πέρασμα των χρόνων και άρα με τον ερχομό της ενηλικίωσης, το άτομο διαμορφώνει τη προσωπικότητά του με βάση συγκεκριμένες πεποιθήσεις οι οποίες πολλές φορές γίνονται αποδεκτές χωρίς προβληματισμό. Με την αναλυτική σκέψη (ή τον απλό στοχασμό) μπορεί κανείς να κοιτάξει την πρότερη μάθησή του, να εστιάσει στις παραδοχές του αναφορικά με τη φύση ενός προβλήματος ή ακόμη και να εξετάσει διεξοδικά τις διεργασίες της επίλυσής του. Ο κριτικός

στοχασμός όμως είναι η διεργασία εκείνη κατά την οποία εξετάζονται οι πεποιθήσεις του ατόμου με βάση τις οποίες διαμορφώθηκε το πρόβλημα. Ο κριτικός στοχασμός στοχεύει στα θεμέλια, δηλαδή στις πεποιθήσεις, που συγκροτούν το πλαίσιο αναφοράς ενός ατόμου και επιδιώκει να εμπλέξει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο στην αναθεώρηση των πεποιθήσεων αυτών. Η διεργασία αυτή κατά τον Mezirow (1991), οδηγεί στη χειραφέτηση.

Τέσσερις δραστηριότητες βρίσκονται στον πυρήνα της διεργασίας του κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τον Brookfield (1988):

1. **Η ανάλυση των πεποιθήσεων**, δηλαδή η αναλυτική εξέταση των αξιών, των πολιτισμικών πρακτικών και των κοινωνικών δομών με στόχο την ανάλυση της επίδρασής τους στην καθημερινότητα.
2. **Η επίγνωση του πλαισίου** ή με άλλα λόγια η συνειδητοποίηση ότι οι πεποιθήσεις μας δημιουργούνται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο.
3. **Ο φαντασιακός προβληματισμός**, δηλαδή η φαντασιακή αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης για τα φαινόμενα με στόχο την δυνατότητα αμφισβήτησης των κυρίαρχων τρόπων σκέψης και δράσης.
4. **Ο στοχαστικός σκεπτικισμός**, με άλλα λόγια, η αμφισβήτηση των ισχυρισμών, των γενικεύσεων, των μεγάλων αφηγήσεων και των άκριτων προτύπων αλληλεπίδρασης μέσω των τριών προηγούμενων δράσεων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.6

Αφιερώστε λίγο χρόνο και σκεφτείτε μερικές από τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που συναντάτε στο έργο σας ως καθηγητές - σύμβουλοι στο ΕΑΠ. Σημειώστε αναλυτικά τις δυσκολίες αυτές και γράψτε δίπλα τους

λόγους που πιστεύετε ότι δημιουργούν αυτές τις δυσκολίες (π.χ. η ηλικία των φοιτητών, η μέθοδος, ο χρόνος κ.λπ.). Στη συνέχεια σημειώστε την άποψή σας για το ρόλο σας και προσπαθήστε να εντοπίσετε και να καταγράψετε και τις προσωπικές σας αξίες και πεποιθήσεις που συνδέονται με την άποψη αυτή. Μοιραστείτε τις σκέψεις σας και τις σημειώσεις σας με έναν ή με μια συνάδελφό σας στο ΕΑΠ. Πως συνδέεται η άποψή σας για το ρόλο του καθηγητή - συμβούλου με τα όσα θεωρείτε ως εμπόδια ή δυσκολίες για την εκπλήρωση του έργου σας;

Ειδικότερα, σε μια μαθησιακή διεργασία που εμπλέκει ενήλικες, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να ενισχυθεί με ενεργητικές ή συμμετοχικές δράσεις όπως η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περιπτώσεων, οι ασκήσεις προσομοίωσης και με την εφαρμογή μεθοδολογιών όπως για παράδειγμα η χρήση της τέχνης για την εξέταση ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευόμενους. Οι δράσεις αυτές μπορούν να οδηγήσουν μια μαθησιακή διεργασία σε ένα μετασχηματιστικό αποτέλεσμα αναφορικά με το πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευόμενων. Αυτή η αλλαγή, δηλαδή ο μετασχηματισμός του πλαισίου αναφοράς (σύνολο πεποιθήσεων, αξιών και γενικά νοηματοδοτικών νοητικών σχημάτων) βρίσκεται στον πυρήνα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Jack Mezirow (1991) και καταρχήν υποστηρίζει ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας. Στη συνέχεια, προχωρά στη διαμόρφωση μιας διπλής τυπολογίας για τη διεργασία της μάθησης υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά δέχονται μάθηση από πηγές εξουσίας και ότι αυτή η πρώιμη μάθηση είναι για τα παιδιά μια μορφή κοινωνικοποίησης (διαμορφωτική μάθηση) ενώ σε αντίθεση, οι ενήλικοι

έχουν περισσότερο την ανάγκη να αποκτήσουν νέες νοηματοδοτικές προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά τους σχήματα με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα (μετασχηματίζουσα μάθηση).

Σαφώς επηρεασμένος από το έργο του Habermas, ο Mezirow (1990, 1991) προχωρά επίσης σε έναν τριμερή χωρισμό της μάθησης που αφορά όχι στο κίνητρο αλλά στην ίδια τη διεργασία. Η πρώτη μορφή μάθησης, κατά τον Mezirow, είναι η εργαλειακή μάθηση η οποία προκύπτει μέσα από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και από τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ αίτιου και αιτιατού. Ως δεύτερη μορφή μάθησης ορίζει την επικοινωνιακή μάθηση, η οποία είναι η προσπάθεια να γίνει κάποιος κατανοητός και να κατανοήσει τους άλλους στο πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και όλων των μορφών τέχνης και δημιουργίας. Τέλος την τρίτη μορφή μάθησης, ο Mezirow, την ονομάζει χειραφετητική μάθηση. Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού.

Αυτήν την τρίτη μορφή μάθησης ο Mezirow τη θεωρεί ως μια μορφή που σχεδόν μοναδικά αφορά στους ενήλικους και θεωρεί ότι η μοναδικότητά της αυτή έχει επιπτώσεις στην λειτουργία των εκπαιδευτών ενηλίκων, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων, τις προσεγγίσεις που ακολουθούν ώστε να διευκολύνουν τη μάθηση, τις μεθόδους έρευνας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Mezirow & Associates, 1990). Ο κριτικός στοχασμός στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά την προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος διεργασία εξέτασης των πεποιθήσεων πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους. Δηλαδή στην ουσία ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας της πρότερης μάθησης.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1997) η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού οδηγεί στην επίγνωση. Η επίγνωση αυτή θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων αφού επιτρέπει στους ενήλικους να αναθεωρήσουν ή να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μίας ικανοποιητικότερης, καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών τους με τον εαυτό τους και τους άλλους (Παληός, 2003).

Κατά συνέπεια σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ένας εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να διευκολύνει τη ανάπτυξη κριτικού στοχασμού από τους εκπαιδευόμενους έχοντας κατά νου ότι αυτή η διεργασία είναι δυνατό να οδηγήσει σε προσωπικό μετασχηματισμό και πιθανώς σε μια ευρύτερη συλλογική αλλαγή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.7

Σύμφωνα με τον Mezirow τα στάδια που είναι δυνατόν να ακολουθηθούν σε μια μαθησιακή διεργασία που έχει στόχο τον μετασχηματισμό ενός πλαισίου αναφοράς μπορεί να είναι τα εξής:

1. Η ανάδειξη ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος.
2. Η αυτοεξέταση των παραδοχών που σχετίζονται με το παραπάνω βίωμα.
3. Η κριτική αξιολόγηση (κριτικός στοχασμός) των παραπάνω παραδοχών.
4. Η αναγνώριση των πηγών που προκαλούν τη δυσαρμονία των παραδοχών σε συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας.
5. Η αναζήτηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.
6. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης.
7. Η απόκτηση γνώσεων & δεξιοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου.

4.3 ΠΡΟΪΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Με βάση τα όσα παρουσιάσαμε παραπάνω για την εμπειρία, την εμπειρική μάθηση και τον κριτικό στοχασμό έχουν διαμορφωθεί μια σειρά από προϋποθέσεις που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005β), μια μαθησιακή διεργασία που απευθύνεται σε ενήλικους είναι αποτελεσματική μάθηση όταν:

1. **Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα.** Η πίεση προς τους ενήλικους, για οποιοδήποτε λόγο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδόν πάντοτε αρνητικό αποτέλεσμα.
2. **Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.** Ο εκπαιδευτής συμβάλλει ώστε οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν όσο το δυνατόν πιο σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους εμπειρίες, καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγυρου.
3. **Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.** Πολλές φορές παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων όταν, παρ' όλες τις προσπάθειες και στην ποιότητα των εκπαιδευτών, στο πρόγραμμα έχει αδυναμίες σε ό,τι αφορά στην υποδομή, στο εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη, στην εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.
4. **Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.** Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι

εκπαιδευόμενοι. Επίσης είναι σκόπιμο να τους δίνονται πολλά εναύσματα ώστε να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτές.

5. **Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.** Χρειάζεται να γίνει εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα και η διδασκαλία να οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τους τρόπους αυτούς.
6. **Ενθαρρύνεται, σταδιακά, η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Ανάλογα με τη διάθεση που δείχνει κάθε ομάδα και ανάλογα με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία.
7. **Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους.** Ο εκπαιδευτής προσπαθεί, με πολύ σεβασμό για καθέναν εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, να διαγνώσει τους παράγοντες που ενδεχομένως εμποδίζουν τη μάθηση και ενυπάρχουν στο πλαίσιο της ομάδας της οποίας έχει την ευθύνη (λ.χ. αντίσταση απέναντι στις καινούριες γνώσεις, έλλειψη υποκίνησης για τη μάθηση κ.ά.).
8. **Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.** Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής, αλλά είναι περισσότερο ο συντονιστής, ο καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας, εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση και βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.8

Ο παραπάνω κατάλογος των οκτώ (8) προϋποθέσεων για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων είναι περιεκτικός αλλά προφανώς δεν είναι εξαντλητικός. Μπορείτε να σκεφτείτε επιπλέον προϋποθέσεις που θα συμπλήρωναν τον παραπάνω κατάλογο και θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων που συντονίζετε;

Ας προσπαθήσουμε τώρα να δούμε μερικές από τις παραπάνω προϋποθέσεις αναφορικά με την ισχύ και τη δυνατότητα επίτευξής τους, στο πλαίσιο των σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο:

- Η συμμετοχή των φοιτητών και των φοιτητριών στα προγράμματα του ΕΑΠ έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Μολονότι δεν υπάρχει μια εμφανής μορφή εξωτερικής πίεσης για συμμετοχή, και ο εθελοντικός χαρακτήρας της παρουσίας των φοιτητών και των φοιτητριών μοιάζει αυτονόητος, υπάρχουν αρκετές εσωτερικές “πιέσεις” που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αυτό συμβαίνει επειδή σε αρκετές περιπτώσεις οι σπουδές στο ΕΑΠ συνδέονται άμεσα με τις επαγγελματικές προσδοκίες των φοιτητών ή ακόμη και με την πραγματοποίηση μιας προσωπικής επιθυμίας. Οι “πιέσεις” αυτές είναι σημαντικές και συνδέονται με το πλαίσιο αναφοράς κάθε φοιτητή. Κατά συνέπεια η διευκόλυνση του κριτικού στοχασμού

πάνω στις πεποιθήσεις που συγκροτούν το πλαίσιο αυτό, είναι δυνατό να συμβάλλει θετικά στην προσπάθεια των φοιτητών και των φοιτητριών.

- Το εκπαιδευτικό υλικό των θεματικών ενοτήτων του ΕΑΠ είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε σε κάθε ενότητα μελέτης να αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Ωστόσο, το ίδιο πρέπει να ισχύει σε κάθε δραστηριότητα που συνδέεται με τις σπουδές στο ΕΑΠ και προφανώς και για τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ). Μια χρήσιμη πρακτική είναι η διαπραγμάτευση της δομής και των στόχων καθώς και των θεμάτων μιας ΟΣΣ και η συνακόλουθη κοινοποίησή τους αρκετές μέρες πριν τη συνάντηση έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη προετοιμασία αλλά και κίνητρο συμμετοχής από τους φοιτητές.
- Οι διοικητικές και γενικά οι υποστηρικτικές υπηρεσίες προς τους φοιτητές του ΕΑΠ διακρίνονται για την ποιότητά τους. Υπάρχουν όμως και στοιχεία της οργάνωσης που χρήζουν βελτιωτικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, σε κάποιες περιπτώσεις οι χώροι διεξαγωγής των συναντήσεων με τους φοιτητές δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. απουσία εποπτικών μέσων, μειωμένη δυνατότητα αλλαγής της εσωτερικής διάταξης για εργασία σε ομάδες, κ.λπ.) Εδώ η παρέμβαση του καθηγητή - συμβούλου μπορεί να αποδειχθεί καταλυτική έτσι ώστε **να μεταβιβάζονται** από το χώρο προς τους εκπαιδευόμενους μη-λεκτικά μηνύματα ισότητας και συνεργασίας. Η προσπάθεια αλλαγής της διάταξης του χώρου ή η εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση (για μια ενδιαφέρουσα ανάλυση των μη-λεκτικών μηνυμάτων του χώρου διαβάστε το βιβλίο της Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2009). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 110-127).

- Το εκπαιδευτικό υλικό των θεματικών ενοτήτων του ΕΑΠ σχεδιάζεται με βάση μια γενική αντίληψη για τις ανάγκες και τις εμπειρίες των φοιτητών. Η απόλυτη εξατομίκευση του περιεχομένου και η εναρμόνισή του με τις ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί εκ των προτέρων. Από την άλλη πλευρά όμως κάτι τέτοιο μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από τα θέματα των γραπτών εργασιών καθώς και μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων βιωματικών ασκήσεων που είναι δυνατό να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων.
- Η δεδομένη ενηλικότητα των φοιτητών και των φοιτητριών του ΕΑΠ δεν συνεπάγεται την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό γίνεται φανερό τόσο στη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων όσο και στην επικοινωνία με τον καθηγητή - σύμβουλο. Είναι κατά συνέπεια, ιδιαίτερα κρίσιμο από την πρώτη συνάντηση να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν δραστηριότητες που θα διευκολύνουν τη σταδιακή ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών. Η εκπόνηση δραστηριοτήτων σε ομάδες εργασίας είναι μια καλή πρακτική που μπορεί να ξεκινήσει από την πρώτη στιγμή (π.χ. μια άσκηση γνωριμίας των μελών σε υποομάδες).
- Η διερεύνηση των στοιχείων της εμπειρίας των φοιτητών (πεπαιθώσεων) που είναι δυνατό να λειτουργήσουν ως εμπόδια στη μαθησιακή διεργασία είναι πολύ σημαντικό ξεκινήσει από την πρώτη συνάντηση με τον καθηγητή - σύμβουλο. Είναι πολύ συνηθισμένο η ανασταλτική δράση αυτών των πεπαιθώσεων να αναδειχθεί σταδιακά στη διάρκεια μιας θεματικής ενότητας. Ωστόσο, είναι κρίσιμο η διεργασία ανάδειξης να ξεκινήσει από την πρώτη συνάντηση με την υλοποίηση βιωματικών ασκήσεων. Η πραγματοποίηση βιωματικών ασκήσεων εκτός από το ότι δίνει την ευκαιρία να αντιληφθεί ο καθηγητής - σύμβουλος σε ένα πρώτο

επίπεδο τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αναφορικά με τη συμμετοχή τους, είναι καταλυτική για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Σε ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να γίνει ευκολότερα τόσο η ανάδειξη των δυσλειτουργικών παραδοχών όσο και η διερεύνηση και η αναθεώρησή τους.

ΣΥΝΟΨΗ

Μια μαθησιακή διεργασία στην οποία συμμετέχουν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, όπως συμβαίνει με τις σπουδές στο ΕΑΠ, διαφοροποιείται από άλλες μαθησιακές διεργασίες κυρίως λόγω των διαφορετικών νοηματοδοτήσεων που απορρέουν από την εμπειρία των συμμετεχόντων.

Οι ενήλικοι φοιτητές και οι φοιτήτριες του ΕΑΠ, είναι σε θέση με τη διευκολυντική παρέμβαση του συμβούλου-καθηγητή να αξιολογήσουν την πρότερη μάθησή τους μέσω μιας διεργασίας κριτικού στοχασμού και να οδηγηθούν προς μια κατεύθυνση πιο περιεκτική, πιο διαφοροποιημένη και ανοικτή σε άλλες οπτικές γωνίες καθώς και σε περισσότερο ολοκληρωμένα νοηματοδοτικά σχήματα.

Η υιοθέτηση από τους συμβούλους-καθηγητές μιας στρατηγικής σχεδιασμού των διεργασιών που συντονίζουν, η οποία αναγνωρίζει την αξία και τη σημασία της εμπειρικής μάθησης και διασφαλίζει συγκεκριμένες προδιαγραφές υλοποίησης είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μια αποτελεσματική μαθησιακή διεργασία.

Στόχος κάθε μαθησιακής διεργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι τόσο η προοδευτική προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων αλλά και η δυνατότητα πρόκλησης αλλαγών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Illeris, K. (2009.). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στο βιβλίο αυτό ο γνωστός Δανός καθηγητής Knud Illeris έχει συγκεντρώσει δεκαέξι (16) κείμενα που αφορούν σε θεωρητικές προσεγγίσεις της μαθησιακής διεργασίας. Στον τόμο αυτό μπορείτε να βρείτε κείμενα των Gardner, Jarvis, Illeris, Mezirow, Usher, Alheit, Lave, Wenger και άλλων σύγχρονων στοχαστών της εκπαίδευσης.

Mezirow, J. (2007). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το βιβλίο αυτό είναι ένα συλλογικό έργο, όπου μπορεί κανείς να μελετήσει με επάρκεια τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο καθηγητής Jack Mezirow έχει συγκεντρώσει μια σειρά από σπουδαία κείμενα από τους βασικότερους στοχαστές και συνεργάτες τους, στην ανάπτυξη της θεωρίας αυτής όπως ο Robert Kegan, ο Stephen Brookfield, η Patricia Cranton κ. ά.

<http://www.infed.org/>

Ο σύνδεσμος αυτός οδηγεί στην εγκυρότερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια για την εκπαίδευση ενηλίκων. Με τη χρήση λέξεων-κλειδιών μπορείτε να μελετήσετε στα αγγλικά πολλά λήμματα που εξηγούν με περιεκτικό τρόπο έννοιες και προσεγγίσεις του πεδίου.

<http://learningfromexperience.com/>

Ο σύνδεσμος αυτός οδηγεί στην ιστοσελίδα του David Kolb και των συνεργατών του. Σε αυτή τη σελίδα μπορείτε να βρείτε πολλά ενδιαφέροντα κείμενα για την εμπειρική μάθηση. Πολλά από τα κείμενα

αυτά διατίθενται δωρεάν και μπορείτε άμεσα να τα “κατεβάσετε” στον υπολογιστή σας.

<http://transformativelearningtheory.com/>

Αυτός ο σύνδεσμος οδηγεί σε ένα μια από τις πληρέστερες ιστοσελίδες, στα αγγλικά, για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η σελίδα αυτή δημιουργήθηκε υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Patricia Cranton και περιέχει κείμενα γνωστών, αμερικανών κυρίως, στοχαστών της θεωρίας αυτής.

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Elkjaer, B. (2009). *Πραγματισμός – μια μαθησιακή θεωρία για το μέλλον*. Στο Κ. Illeris, (επιμ.). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 106 – 125.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. (μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 65 - 93.
- Παληός, Ζ. (2003). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, Τόμος Ι. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας – ΕΚΕΠΙΣ, σελ. 59-84.
- Πελεγρίνης, Θ. (2004). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1983). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Brookfield, S. (1988). *Developing Critically Reflective Practitioners: A Rationale for Training Educators of Adults*. Στο S. Brookfield (Ed.). *Training Educators of Adults: The Theory and Practice of Graduate Adult Education*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. (2000). *The Concept of Critically Reflective Practice*. Στο A. Wilson & E. Hayes (Eds.). *Handbook 2000 of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Mezirow, J. & Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. Στο Cranton, P. (ed.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education no. 74*, σελ. 5-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Weil, S. & McGill, I. (επιμ.). (1989). *Making Sense of Experiential Learning*.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΙΜΕΝΟ 1

Η έννοια της εμπειρίας. Στο P. Jarvis (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 108 – 112.

Εμπειρία και μάθηση

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης έχει γίνει πολύ δημοφιλής τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη δεδομένου ότι η ίδια η εκπαίδευση ενηλίκων έχει δώσει κεντρική θέση στον εκπαιδευόμενο και μεγάλο μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης έχει δώσει έμφαση στην επαγγελματική εμπειρία, ακόμα και στη μάθηση εντός του χώρου εργασίας (Marsick 1987). Είναι όμως σημαντικό ότι η ίδια η έννοια της εμπειρίας παραμένει εν πολλοίς αδιευκρίνιστη από τους θεωρητικούς της μάθησης που γράφουν γι' αυτήν. Οι Weil και McGill (1990), για παράδειγμα, δεν αναφέρουν ούτε ένα λήμμα στο ευρετήριο τους για την εμπειρία, παρόλο που ολόκληρο το βιβλίο τους πραγματεύεται τη βιωματική μάθηση. Συγχρόνως, είναι σημαντικό να θυμηθούμε ότι ορισμένοι φιλόσοφοι έχουν ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη έννοια και υπάρχουν πολλά σπουδαία έργα για το θέμα αυτό, π.χ. του Dewey (1958), του Husserl (1973), του Oakeshott (1933). Ο Oakeshott ωστόσο αναφέρει ότι «από όλες τις λέξεις που περιέχει το λεξιλόγιο της φιλοσοφίας [η εμπειρία] είναι η δυσκολότερη στο χειρισμό» (1933: 9). Συνεπώς, η έννοια της εμπειρίας πρέπει να συζητηθεί εδώ προκειμένου να γίνει κατανοητή η βιωματική μάθηση. Στη συνέχεια υποστηρίζεται ότι υπάρχουν δύο διακριτές μορφές εμπειρίας, ότι η μάθηση είναι διαφορετική σε καθεμιά τους και ότι αυτές οι μαθησιακές διεργασίες συνδέονται και με τη μάθηση στην τάξη και με τη μάθηση στην πράξη.

Η έννοια της εμπειρίας

Η ζωή θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα πέρασμα στο χρόνο, επομένως ο χρόνος πρέπει να είναι η αφητηρία οποιασδήποτε συζήτησης γύρω από την εμπειρία. Η ανθρώπινη ύπαρξη τοποθετείται μέσα στο χρόνο, αναδύεται μέσα από αυτόν και έχει υποστηριχτεί αλλού ότι η μάθηση είναι η διαδικασία μέσα από την οποία το ανθρώπινο –σε αντιδιαστολή με το βιολογικό– ον μεγαλώνει και αναπτύσσεται

(Jarvis 1992). Με απλά λόγια, ο χρόνος βιώνεται ως κάτι που αφορά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Το παρόν όμως είναι πάντα προβληματικό, αφού αμέσως μόλις κάποιος προσπαθήσει να αντιληφθεί το παρόν του, αυτό έχει γίνει παρελθόν, οπότε οι πιο ρεαλιστές βλέπουν το χρόνο ως παρελθόν και μέλλον, αν και η ίδια η πράξη της εμπειρίας είναι κάτι που συμβαίνει στο σημείο που αυτά τα δύο τέμνονται. Πράγματι, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι κατά κανόνα οι άνθρωποι ζουν τη ζωή τους σχεδόν χωρίς να συνειδητοποιούν το πέρασμα του χρόνου: ενεργούν με έναν τρόπο που θεωρείται δεδομένος. Ο Bergson (Lacey 1989) το ονόμασε «διάρκεια», η οποία είναι το σχεδόν ασυναίσθητο πέρασμα του χρόνου. Είναι σαφής, όμως, όταν λέει ότι υπάρχει μια κάποια επίγνωση της παρόδου του χρόνου ακόμα κι όταν οι άνθρωποι ενεργούν με έναν τρόπο που θεωρείται δεδομένος, αλλά πρόκειται για ένα χαμηλό επίπεδο συνειδητότητας. Αυτή η αίσθηση του δεδομένου πηγάζει από το γεγονός ότι οι άνθρωποι βρίσκονται σε αρμονία με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον, δεν χρειάζεται να σκεφτούν σε βάθος πριν ενεργήσουν, επειδή σχεδόν ενστικτωδώς φαίνεται να γνωρίζουν πώς να ενεργήσουν σε συγκεκριμένες συνθήκες. Εντούτοις, δεν πρόκειται για κάτι ενστικτώδες, αλλά για το αποτέλεσμα προγενέστερων μαθησιακών εμπειριών. Ανασύρουν την προγενέστερη μάθηση για να αντιμετωπίσουν μια τωρινή κατάσταση και τη βιώνουν με τρόπο μεστό νοήματος ενώ φαίνεται ότι ενεργούν ενστικτωδώς.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα όμως είναι όταν οι άνθρωποι αδυνατούν να ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο. Αλλιού (Jarvis 1987) αυτό καλείται δυσαρμονία. Δυσαρμονία παρατηρείται όταν απουσιάζει η αίσθηση του δεδομένου μεταξύ των προγενέστερων μαθησιακών εμπειριών και της τωρινής κατάστασης των ανθρώπων. Για να το θέσουμε διαφορετικά, πρέπει να σταματήσουν και να σκεφτούν. Ο χρόνος μοιάζει να σταματάει, να παγώνει στο σημείο αυτό. Εδώ η εμπειρία εμπεριέχει υψηλό επίπεδο συνειδητότητας. Η προγενέστερη μάθηση δεν μπορεί πλέον να δώσει απάντηση στην τωρινή κατάσταση, ο άνθρωπος καταλαβαίνει ότι δεν ξέρει πώς να ενεργήσει. Πρέπει να σκεφτεί, να σχεδιάσει ή να μάθει κάτι νέο. Η μάθηση λοιπόν αρχίζει πάντα με την εμπειρία, δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση που δεν αρχίζει με αυτήν, αν και το επίπεδο συνειδητότητας του εκπαιδευμένου παίζει σημαντικό ρόλο και στην εμπειρία και στην επακόλουθη μάθηση.

Η εμπειρία μπορεί συνεπώς να γίνει κατανοητή, σε ένα επίπεδο, ως η υποκειμενική επίγνωση μιας τωρινής κατάστασης. Ωστόσο, αυτή η επίγνωση επέρχεται μόνο υπό το φως προγενέστερων εμπειριών και άρα η υποκειμενικότητα καθορίζεται από τις προγενέστερες βιογραφίες των ατόμων και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βιώνουν καταστάσεις. Οι άνθρωποι φέρνουν σε κάθε νέα κατάσταση το δικό τους παρελθόν, αν και ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι το συνειδητοποιούν αυτό είναι στοιχείο που έχουν πραγματευτεί οι έρευνες του Freud.

Στην εμπειρία υπάρχει ένας συνδυασμός του βιογραφικού παρελθόντος με μια αίσθηση ή αντίληψη της τωρινής «εξωτερικής» κατάστασης, αν και μερικές φορές αυτή η «εξωτερική» κατάσταση μπορεί στην πραγματικότητα να είναι μια ανάμνηση προηγούμενης εμπειρίας, η οποία συμβαίνει σε στιγμή περισυλλογής. Οι ενήλικοι φέρνουν σε δυνητικές μαθησιακές καταστάσεις τις δικές τους αναμνήσεις των ερμηνειών που έχουν δώσει σε προγενέστερες εμπειρίες και αυτό έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα για τη μάθηση. Είναι βέβαιο ότι η μνήμη επηρεάζει την εμπειρία με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους.

«Δεν μπορώ να θυμηθώ πια όπως παλιά» είναι μια κοινή φράση μεταξύ των ενηλίκων, την οποία πολλοί εκπαιδευτές ενηλίκων ακούν συχνά από τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής κατάστασης. Η φράση θα μπορούσε να επιβεβαιώσει το εκπαιδευτικό μοντέλο υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι όμως ορθή; Προφανώς, αντανακλά μια εμπειρία, αλλιώς δεν θα διατυπωνόταν, ωστόσο ο Rogers σημειώνει ότι

ένας νεαρός άντρας και ένας που βρίσκεται λίγο πριν από τα εξήντα μπορούν να απομνημονεύσουν και να επαναλάβουν έναν μέσο όρο οκτώ τυχαίων αριθμών που ακούν. Εκείνο όμως που διαφέρει είναι ότι, αν ζητηθεί από τον μεγαλύτερο άντρα να θυμηθεί κάτι άλλο στο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την πρώτη απαγγελία των αριθμών μέχρι τη στιγμή που του ζητούν να τους επαναλάβει, έχει λιγότερες πιθανότητες να θυμηθεί τους αρχικούς αριθμούς απ' ό,τι ο νέος άντρας.

(Rogers 1977: 59)

Εντούτοις, οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας έχουν πολύ περισσότερες υποχρεώσεις απ' ό,τι οι νεότεροι και συχνά παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα μερικής φοίτησης, οπότε εμβόλιμες πληροφορίες θα μπορούσαν να προέλθουν από ποικίλες πηγές, γεγονός που κάνει δυσκολότερο το να θυμούνται τις πληροφορίες που πρέπει να μαθαίνουν. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει, κατά τη διάρκεια των διδακτικών και μαθησιακών συνεδριών τους, να παρέχουν ευκαιρίες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν το χρόνο να αρχίσουν τη διαδικασία της αποθήκευσης των πληροφοριών που έχουν αποκτήσει. Επιπρόσθετα, όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρόκειται να περάσουν μια παραδοσιακή διαδικασία εξέτασης, ίσως δεν πρέπει να αποθαρρύνεται η επανάληψη της τελευταίας στιγμής. Ο Knox (1977: 435) παρατηρεί επίσης ότι οι ενήλικοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να συγκρατήσουν πληροφορίες αν αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς και μπορούν να τις ενσωματώσουν στις γνώσεις που έχουν ήδη αποθηκεύσει. Όλα τα παραπάνω ευρήματα αναφέρονται σε αυτό που σήμερα καλείται βραχυπρόθεσμη μνήμη, αλλά, από τη στιγμή που το υλικό εντυπώνεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη, μπορεί να ανακληθεί. Εξάλλου, οι περισσότεροι γνωρίζουμε το φαινόμενο

που παρουσιάζουν οι ηλικιωμένοι, οι οποίοι μπορούν να ανασύρουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους πληροφορίες που έμαθαν πολλές δεκαετίες νωρίτερα.

Η εμπειρία του χρόνου είναι ένας άλλος παράγοντας στη διεργασία μάθησης των ενηλίκων, ο οποίος συχνά απουσιάζει από τις συζητήσεις περί μάθησης. Οι Brundage και Mackeracher αναδεικνύουν ένα σημαντικό στοιχείο, όταν δηλώνουν ότι τα παιδιά και οι νέοι ενήλικοι «τείνουν να μετρούν το χρόνο ως “χρόνο από τη στιγμή της γέννησης”, ενώ οι ενήλικοι μετά τα 40 τείνουν να τον μετρούν ως “χρόνο μέχρι το θάνατο”» (1980: 35-36). Έτσι, καθώς ο χρόνος λιγοστεύει, οι μαθησιακές ανάγκες επικεντρώνονται περισσότερο στα προβλήματα του άμεσου παρόντος και η προγενέστερη εμπειρία γίνεται όλο και πιο σημαντική για τον άνθρωπο μεγαλύτερης ηλικίας. Μπορεί λοιπόν ορισμένα αντικείμενα να είναι καταλληλότερα για τους ψυχολογικούς προσανατολισμούς των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων: η ιστορία, για παράδειγμα, μπορεί να είναι πιο δημοφιλές αντικείμενο σπουδών για εκείνους που έχουν ήδη προσανατολιστεί προς τις προγενέστερες εμπειρίες τους απ' ό,τι τα μαθηματικά. Ωστόσο, χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στα προτιμώμενα αντικείμενα μάθησης, την ηλικία και τον προσανατολισμό προς το χρόνο.

Σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους οι ενήλικοι συσσωρεύουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, τις οποίες αποθηκεύουν στη μνήμη τους και τις μεταφέρουν σε κάθε μαθησιακή κατάσταση. Οι αναμνήσεις λοιπόν επηρεάζουν τις ερμηνείες που αποδίδονται στην εμπειρία, αφού είναι ατομικές και προσωπικές. Η αντίληψη της κατάστασης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ατομική βιογραφία και είναι συνεπώς υποκειμενική και ατομική. Αλλού (Jarvis 1987) έχει υποστηριχτεί ότι η μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της τωρινής εμπειρίας σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα κ.λπ.. Πρόκειται δηλαδή για τροποποίηση της ατομικής βιογραφίας, η οποία με τη σειρά της θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο θα βιωθούν οι μελλοντικές καταστάσεις.

Μέχρι στιγμής η ανάλυση επικεντρώνεται στην ιδέα της αίσθησης ή αντίληψης μιας κατάστασης και αυτή είναι η «πρωτογενής εμπειρία», αλλά ο Husserl σημειώνει ότι η εμπειρία συχνά δεν είναι άμεση, με αυτή την έννοια, αλλά έμμεση. Υποστηρίζει ότι, όταν κάποιος περιγράφει ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός, η περιγραφή γίνεται έμμεση εμπειρία για όποιον τον ακούει. Η έμμεση εμπειρία συντελείται μέσα από τη γλωσσική επικοινωνία και είναι «δευτερογενής». Η δευτερογενής εμπειρία συνήθως επέρχεται σε συνδυασμό με την πρωτογενή, επειδή αυτό που βιώνεται άμεσα, διαμέσου των αισθήσεων, είναι και η κατάσταση και η αλληλεπίδραση, ενώ οι λέξεις ή έννοιες που επικοινωνούνται, βιώνονται μόνο έμμεσα, διαμέσου της γλώσσας, της εικόνας, της μουσικής κ.ο.κ. Κατά μία έννοια, ο μαθησιακός κύκλος του Kolb (1984) ενσωματώνει την πιθανότητα δύο ειδών εμπειρίας,

επειδή δέχεται ότι η μαθησιακή διεργασία μπορεί να ξεκινήσει είτε με την απτή εμπειρία είτε από οποιοδήποτε σημείο του κύκλου, συμπεριλαμβανομένης της γενίκευσης και της επεξεργασίας εννοιών, αν και υποτίθεται ότι ο κύκλος αρχίζει κανονικά με την απτή εμπειρία.

Υποστηρίζεται ότι η εμπειρία είναι η υποκειμενική επίγνωση μιας τωρινής κατάστασης, η σημασία της οποίας καθορίζεται εν μέρει από την ατομική μάθηση του παρελθόντος. Επομένως, η εμπειρία δεν αφορά απλώς κάτι εξωτερικό, αλλά τη σύντηξη του εξωτερικού με την ατομική βιογραφία. Υπάρχουν δύο δίαυλοι εμπειρίας –είτε άμεσα, με τις αισθήσεις, είτε έμμεσα, με τη γλωσσική επικοινωνία– και οι άνθρωποι μαθαίνουν διαμέσου και των δύο.

Οι Kolb και Fry υποστηρίζουν ότι ο μαθησιακός κύκλος μπορεί να αρχίσει σε οποιοδήποτε στάδιο και ότι θα πρέπει να είναι μια συνεχής σπειροειδής γραμμή (βλ. Σχήμα 3.5). Σημειώνεται ότι υπάρχουν στοιχεία προηγούμενων θεωριών σε αυτό τον κύκλο, πράγμα που είναι απόλυτα κατανοητό, αφού καμία θεωρία περί μάθησης δεν μπορεί μόνη της να ερμηνεύσει την πολυπλοκότητα των πολλών μορφών μάθησης που υφίστανται. Επιπλέον, τίθεται το ερώτημα αν υπάρχει κάποιος συμπεριφοριστικός ορισμός της μάθησης μέσα σε αυτό τον κύκλο. Όπως και να 'χει, ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα για τη μάθηση μέσω της εμπειρίας. Επιπλέον, οι Kolb και Fry υποστηρίζουν ότι η κίνηση στον κάθετο άξονα αναπαριστά μια διαδικασία δημιουργίας εννοιών, ενώ εκείνη στον οριζόντιο απεικονίζει τους διάφορους βαθμούς ενεργού και παθητικού χειρισμού. Αναφέρουν επίσης ότι κάθε τεταρτημόριο αναπαριστά έναν τρόπο μάθησης.

Η έμφαση σε αυτό τον κύκλο μάθησης έχει σωστά αποδοθεί στην απτή εμπειρία, αλλά πρέπει να αναγνωριστεί ότι κάθε εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τα φαινόμενα διαφορετικά και ότι μερικές από αυτές τις παραλλαγές στην αντίληψη συνδέονται με τις διαφορές των εκπαιδευομένων.

ΚΕΙΜΕΝΟ 2

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 65 - 83.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:

ΕΝΑ ΚΡΙΣΙΜΟ ΖΗΤΗΜΑ

Αλέξης Κόκκος

Ο Αλέξης Κόκκος γεννήθηκε το 1950 στην Αθήνα. Σπούδασε Νομικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Paris VIII. Πρωτοστάτησε στη διαμόρφωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης (1981-1987), του Ινστιτούτου Διαρκούς Επιμόρφωσης και Εκπαίδευσης/ΙΔΕΚΕ (Πρόεδρος 1995-1997) και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (μέλος της ιδρυτικής επιστημονικής ομάδας, 1997-2001), στο οποίο σήμερα είναι κοσμήτωρ της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών και καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έγινε επιστημονικός υπεύθυνος του εθνικού προγράμματος της εκπαίδευσης των 14.000 εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης της χώρας (2003-2007). Είναι πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έχει γράψει 8 βιβλία και πολλά άρθρα για την εκπαίδευση ενηλίκων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί ο Α. Κόκκος παρουσιάζει μια επιτομή των απόψεών του για τη σημασία και τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις οποίες έχει αναπτύξει και σε διάφορα άλλα κείμενά του (2005, 2006, 2007, 2008β) και σε διάφορα συνέδρια. Στο κεφάλαιο αναδεικνύεται η επιρροή που άσκησαν οι ιδέες της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Gregory Bateson στο έργο των μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων που ασχολήθηκαν με τον κριτικό στοχασμό. Παρουσιάζεται επίσης η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow, καθώς και η συζήτηση που διεξάγεται σήμερα γύρω από αυτήν. Τέλος γίνεται αναφορά στις δύο περιόδους στις οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα δραστηριότητες που ενσωμάτωναν διεργασίες κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο απώτερος στόχος, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθητάνοντες – δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά.

Jack Mezirow, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή πληθαίνουν οι γνώμες που θεωρούν ότι η ικανότητά μας να στοχαζόμαστε κριτικά αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση για να μπορούμε να προσανατολιζόμαστε μέσα στον καταιγισμό των πληροφοριών που μας πολιορκούν, να διακρίνουμε τα επωφελή για εμάς μηνύματα και να απορρίπτουμε όσα επιχειρούν να μας ποδηγητήσουν, να επανεξετάζουμε τις προβληματικές καταστάσεις μέχρι τη ρίζα τους και να αναζητούμε λειτουργικές λύσεις. Αρκετοί μάλιστα θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν υποστηρίξει ότι η ανάπτυξη διεργασιών κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της αποτελεί κρίσιμο ζήτημα τόσο για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς της όσο και για τη δυναμική συμβολή της στη βελτίωση των όρων της ζωής μας. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων –και ταυτόχρονα η ιδιαιτερότητά της σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση– είναι να βοηθάει τους συμμετέχοντες να αμφισβητούν μέσα από κριτικό στοχασμό τις παραδοχές που είναι δυσλειτουργικές και να γίνονται ικανοί να σκέφτονται αυτοδύναμα.

Στο κείμενο που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε πρώτα μια επισκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων της έννοιας και της μαθησιακής λειτουργίας του κριτικού στοχασμού,¹ οι οποίες προήλθαν από θεωρητικούς που δραστηριοποιήθηκαν σε επιστημονικούς κλάδους πέραν του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ύστερα θα εξετάσουμε τις σχετικές απόψεις που διαμορφώθηκαν στον τομέα

1. Στη διεθνή βιβλιογραφία η ορολογία γύρω από αυτό το ζήτημα ποικίλλει. Ορισμένοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο *κριτικός στοχασμός* και άλλοι τους όρους *κριτική σκέψη*, *κριτική συνειδητοποίηση*, *κριτική ανάλυση* κ.ά. Σύμφωνα με τη Moon (2008, σ. 129) οι διάφοροι όροι αλληλεπικαλύπτονται. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Brookfield σε τίτλους των βιβλίων του χρησιμοποιεί άλλοτε μόνο τη λέξη *κριτικός* (*Developing Critical Thinkers*, 1987) και άλλοτε τις λέξεις *κριτικά στοχαστικός* (*Becoming a Critically Reflective Teacher*, 1995). Στο παρόν κείμενο χρησιμοποιείται για λόγους συνέπειας της διατύπωσης ο όρος *κριτικός στοχασμός* και εντάσσονται σε αυτόν όλες οι παρεμφερείς έννοιες, που αναφέρονται στο ίδιο ζήτημα.

αυτό και στο τελευταίο μέρος θα αναφερθούμε στις προσπάθειες που έγιναν στην Ελλάδα αναφορικά με την επεξεργασία και την εφαρμογή των παραπάνω απόψεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η παρακαταθήκη του John Dewey

Οι πρώτες προσεγγίσεις του ζητήματος του κριτικού στοχασμού συναντώνται στο έργο αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων, όπως ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης. Ωστόσο στη σύγχρονη εποχή ο αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952) ήταν ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά την έννοια του κριτικού στοχασμού και τη λειτουργία του στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο Dewey στο βιβλίο *How We Think* (1933) όρισε τον κριτικό στοχασμό ως «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει, [η οποία] περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου» (σ. 9).

Ο Dewey περικλείει στο παραπάνω βιβλίο, καθώς και στο *Experience and Education* (1938) πολλές σκέψεις που επιτρέπουν την κατανόηση τόσο των επί μέρους στοιχείων όσο και του γενικού νοήματος αυτού του ορισμού. Καταρχήν, ο χαρακτηρισμός του κριτικού στοχασμού ως «ενεργητικής» διεργασίας τον αντιδιαστέλλει από την παθητική αποδοχή των ιδεών των άλλων και υποδηλώνει τη σκοπιμότητα του να εξετάζουμε κάθε ιδέα αυτοδύναμα ενεργοποιώντας ολόκληρο το δυναμικό μας, προκειμένου να θέτουμε ερωτήματα και να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες.

Ένα δεύτερο εγγενές στοιχείο του κριτικού στοχασμού είναι ότι καμία πεποίθηση ή μορφή γνώσης δεν θεωρείται δεδομένη, αλλά αντιμετωπίζονται όλες ως «υποτιθέμενες» και η εγκυρότητά τους τίθεται σε αξιολογικό έλεγχο.

Τρίτον, η διερεύνηση των γνώσεων και πεποιθήσεων είναι «επίμονη» και «προσεκτική», πράγμα που αντιδιαστέλλει τον κριτικό στοχασμό από την επιπόλαιη ή αυθόρμητη σκέψη και την αβασάνιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, η κριτική διεργασία αποτελεί «συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια», δηλαδή δεν πραγματοποιείται τυχαία αλλά είναι συνυφασμένη με μια απόφασή μας να θέσουμε συστηματικά σε αμφισβήτηση ιδέες που θεωρούνται δεδομένες.

Τέταρτον, η μέθοδος με την οποία πραγματοποιείται η αναζήτηση της εγκυρότητας των ιδεών περιέχει δύο συστατικά. Από τη μια αξιοποιείται μια «στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων» –με άλλα λόγια γίνεται σφαιρική και ανεπηρέαστη διερεύνηση όλων των δεδομένων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση και τις εναλ-

λακτικές ερμηνείες κάθε ιδέας– και από την άλλη η διεργασία ακολουθεί τους κανόνες της ορθολογικής αιτιολόγησης των επιχειρημάτων.

Επιπλέον, ο ορισμός του Dewey περιέχει δύο στοιχεία που του προσδίδουν πρόσθετη δυναμική. Από τη μία, το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν είναι απλώς η αξιολόγηση της εγκυρότητας των σημερινών ιδεών μας αλλά και των «θεμελίων επάνω στα οποία [αυτές] βασίζονται». Με άλλα λόγια απαιτείται να επιστρέφουμε στις γνώσεις ή πεποιθήσεις, που παλαιότερα υιοθετήσαμε και έγιναν υπόβαθρο του αντιληπτικού μας συστήματος, με στόχο να εξετάζουμε κριτικά το περιεχόμενό τους. Από την άλλη, ο Dewey επισημαίνει ότι ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει τη «διερεύνηση των συνεπειών που τείνει να επιφέρει» κάθε υιοθετούμενη γνώση ή πεποίθηση. Αναρωτιόμαστε δηλαδή για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι ιδέες μας και επεξεργαζόμαστε ενδεχομένως σχέδια δράσης προκειμένου να επιφέρουμε αλλαγές στο προσωπικό ή στο κοινωνικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, ο κριτικός στοχασμός σύμφωνα με τον Dewey δεν περιορίζεται σε μια συστηματική ανάλυση γνώσεων και πεποιθήσεων ούτε συρρικνώνει τον στόχο του στη βελτίωση των επί μέρους εκφάνσεων της συμπεριφοράς. Περιέχει επιπλέον την αντίληψη ότι οι άνθρωποι μέσω της ενεργητικής και αυτοδύναμης σκέψης τους είναι δυνατόν να θέτουν σε αμφισβήτηση ολόκληρο το αντιληπτικό τους σύστημα και να γίνονται αναδημιουργοί της προσωπικής τους πορείας και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η ευρεία αυτή διάσταση που έδωσε ο Dewey στον κριτικό στοχασμό υιοθετήθηκε από μεγάλα στρώματα ασχολούμενων με τη διά βίου μάθηση από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα. Έντονα χνάρια των ιδεών του συναντώνται στο έργο βασικών στοχαστών της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως οι Lindeman, Houle, Cross, Knowles, Kolb, Schön, Jarvis, Mezirow κ.ά.

Ο κριτικός στοχασμός ως άρτια διανοητική διεργασία

Από την άλλη πλευρά, εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει διαμορφωθεί μια διαφορετική αντίληψη για τον κριτικό στοχασμό με κύριους εκπροσώπους τους Glaser (1941), Paul (1993), Ennis (1989, 1996), Norris (1989) και Fisher (2001). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι αντιλαμβάνονται τον κριτικό στοχασμό με τρόπο ριζικά πιο περιορισμένο από ό,τι ο Dewey. Ενδιαφέρονται σχεδόν αποκλειστικά για την ποιότητα της ανάλυσης μιας ιδέας ή μιας κατάστασης. Δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην τήρηση των κανόνων και των κριτηρίων του ορθού λόγου. Ορισμένοι προσθέτουν το στοιχείο της απόφασης στην οποία είναι σκόπιμο να καταλήγει η στοχαστική διεργασία. Ας δούμε ορισμένες χαρακτηριστικές απόψεις.

δούμε παρακάτω, συνδέουν τον κριτικό στοχασμό με τους στόχους της ανθρώπινης χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής.

Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης

Στο Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης (ευρύτερα γνωστό ως Σχολή της Φρανκφούρτης) άρχισε από τη δεκαετία του '30 να αναπτύσσεται η «κριτική θεωρία», η οποία βρίσκεται στον αντίποδα των προσεγγίσεων που αποσυνδέουν τον κριτικό στοχασμό από την κριτική θεώρηση της κοινωνίας. Η κριτική θεωρία αποτελεί μια διεπιστημονική θεωρητική προσέγγιση, που έχει ρίζες στη διαλεκτική φιλοσοφία του Hegel και του Marx και αντλεί στοιχεία από την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία και την ψυχανάλυση. Βασικό ρόλο στη διάδοση των ιδεών της Σχολής είχαν τα έργα των ιδρυτών της Horkheimer και Adorno (1984, 1995, 1997, 2005) και των συνεργατών τους, από τους οποίους γνωστότεροι είναι οι Marcuse (1971, 1978), Fromm (1973) και Habermas (1971, 1984, 1987, 1990).

Η κριτική θεωρία έχει στον πυρήνα της πολιτικές και ηθικές παραδοχές, τις οποίες αναφέρει ρητά. Εκκινά από το αξίωμα ότι οι αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες διέπονται από έντονες κοινωνικές ανισότητες, εκμετάλλευση του ανθρώπου από τον άνθρωπο, γραφειοκρατικοποιημένα συστήματα και απολιθωμένους θεσμούς. Οι πολίτες ζουν συνήθως μέσα σε αλλοτριωμένες και αλλοτριωτικές κοινωνικές, εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις. Δεν μετέχουν ενεργητικά στην κοινωνική και πολιτική ζωή και είναι βυθισμένοι στον καταναλωτισμό και στις συνήθειες της κοινωνίας της αφθονίας, που κατακλύζουν τα ενδιαφέροντα και τον ελεύθερο χρόνο τους. Από την άλλη πλευρά, δεν συνειδητοποιούν και ακόμα περισσότερο δεν αμφισβητούν την τάξη των πραγμάτων, την οποία θεωρούν αυτονόητη. Αυτό συμβαίνει γιατί ένα ευρύτατο πλέγμα θεσμών τους εμποτίζει με την κυρίαρχη ιδεολογία, ο ρόλος της οποίας είναι να τους πείθει ότι οι ισχύουσες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας λειτουργούν προς όφελός τους, ενώ στην πραγματικότητα αναπαράγουν τα συμφέροντα ορισμένων μειοψηφιών. Νευραλγικό ρόλο στη διαδικασία της διάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διαφήμιση και τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας.² Μέσα από αυτούς τους μηχανισμούς οι πολίτες διαμορφώνουν την πεποίθηση ότι ζουν σε μια ορθο-

2. Πρόκειται για τα πολιτιστικά προϊόντα που κατασκευάζονται με βιομηχανικό τρόπο για τις μάζες (ταινίες τύπου Χόλυγουντ, δίσκοι και περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας, μπεστ σέλερ κ.ά.) και τις εθίζουν σε στερεότυπες, σχηματοποιημένες και ωραιοποιημένες μορφές αντίληψης της πραγματικότητας.

λογική κοινωνία που επιδιώκει την ελευθερία και την ευτυχία τους, αδυνατώντας να διακρίνουν τις μορφές ανορθολογικότητας, καταπίεσης και αλλοτρίωσης που τους περιορίζουν.

Ο Marcuse (1971, σ. 227-228) παρουσιάζει ενδεικτικά ορισμένα υποθετικά παραδείγματα του «εσωτερικού διαλόγου» κάποιων ανθρώπων, ο οποίος διέπεται από τις κυρίαρχες δοξασίες. Τα παραδείγματα δείχνουν ότι τα άτομα δεν κατορθώνουν να απεγκλωβιστούν από το διαδεδομένο στην κοινωνία σύστημα αντιλήψεων ακόμα και όταν οι καθημερινές εμπειρίες τους μαρτυρούν ότι αυτό δεν αντιστοιχεί στα ζωτικά συμφέροντά τους:

1ο παράδειγμα:

Οδηγώ ένα καινούργιο αυτοκίνητο. Αισθάνομαι την ομορφιά του, τη γυαλάδα του, τη δύναμή του, δοκιμάζω τις ανέσεις του – αλλά γρήγορα συνειδητοποιώ ότι, μέσα σ' ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, θα μου χαλάσει και θα θέλει επισκευή· ότι η ομορφιά του κι η καροσερί του δεν είναι και σπουδαία πράγματα, η δύναμή του είναι άχρηστη, η γραμμή του άβολη· κι ότι δεν θα βρω μέρος να το παρκάρω. Σκέφτομαι αμέσως το δικό μου αυτοκίνητο σαν ένα απ' τα προϊόντα μιας απ' τις τρεις μεγάλες εταιρείες αυτοκινήτων. Αυτές είναι που καθορίζουν την εμφάνιση του αυτοκινήτου μου κι αποφασίζουν για την ωραιότητά του και ταυτόχρονα για τη χαμηλή του τιμή, για τη δύναμή του και ταυτόχρονα για την ευθραυστότητά του, για τη χρήση του και ταυτόχρονα για τη φθορά του. Κατά κάποιο τρόπο νιώθω να μ' έχουν πιάσει κοροϊδοί. Σκέφτομαι ότι το αμάξι δεν είναι αυτό που θάπρεπε νάναι, ότι θα μπορούσαν να φτιάξουν καλύτερο με λιγότερα λεφτά. Κι ο άλλος όμως, πρέπει να ζήσει κι αυτός. Οι μισθοί και οι φόροι είναι πολύ ανυψωμένοι· ένα ανακάτεμα είναι απαραίτητο· στο κάτω-κάτω, τώρα τα πράγματα πάνε καλύτερα από άλλοτε.

2ο παράδειγμα:

Κάνω περίπατο στην εξοχή. Όλα είναι ωραία: η φύση βρίσκεται στο αποκορύφωμα της καλλονής της. Τα πουλιά, ο ήλιος, το χορτάρι, η θέα των βουνών μέσ' απ' τα δέντρα, η μοναξιά, κανένα ράδιο δεν ακούγεται, καμία ενοχλητική μυρωδιά. Σε λίγο όμως το μονοπάτι κάνει στροφή και τελειώνει στον αυτοκινητόδρομο. Να με πάλι μέσα στις αφίσες, στα βενζινάδικα, στα μοτέλ και στα πανδοχεία. Βρισκόμουν σ' ένα Εθνικό Πάρκο και τώρα ξέρω ότι αυτό που είδα δεν ήταν η πραγματικότητα. Ήταν μια «φυσική εφεδρεία», κάτι που το διατηρούν σαν ένα είδος που χάνεται. Χωρίς την επέμβαση της κυβέρνησης, οι διαφημιστικές αφίσες, τα αρτοποιεία και τα μοτέλ θα είχαν από πολύ πριν κατακλύσει κι αυτόν τον διατηρούμενο τώρα σε φυσική κατάσταση χώρο. Αισθάνομαι ευγνωμοσύνη γι' αυτό προς την κυβέρνηση· τώρα είναι καλύτερα από άλλοτε...

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ενδεικτικά ορισμένες σκέψεις των Adorno και Horkheimer (1984) σχετικά με την επίδραση της μαζικής κουλτούρας:

[Η μαζική κουλτούρα] υποτάσσει με τον ίδιο τρόπο όλους τους τομείς της πνευματικής παραγωγής για έναν και μοναδικό σκοπό: την απασχόληση των αισθήσεων των ανθρώπων από τη στιγμή που βγαίνουν από το εργοστάσιο, το βράδυ, ως τη στιγμή που θα χτυπήσουν την κάρτα τους το άλλο πρωί, με πράγματα που φέρουν τη σφραγίδα της διαδικασίας της εργασίας, την οποία κάνουν οι ίδιοι όλη τη μέρα. (σ. 81-82)

[...]

Αυτοί που βλέπουν κινηματογράφο διδάσκονται ότι δεν χρειάζεται να γίνουν διαφορετικοί απ' αυτό που είναι, ότι τα καταφέρνουν μια χαρά και ότι δεν θα τους ζητηθεί τίποτε που θα ξεπερνά τις δυνάμεις τους. (σ. 98)

[...]

Κάθε φιλμ είναι μια παρουσίαση του επόμενου και δίνει την υπόσχεση ότι θα ενώνει πάλι το ίδιο ζευγάρι των ηρώων κάτω από το φως του ίδιου εξωτικού ήλιου· εκείνος που δεν μπαίνει στον κινηματογράφο από την αρχή δεν ξέρει αν βλέπει «σκηνές» ή το ίδιο το έργο. Η βιομηχανία της κουλτούρας βασιζέται στη συναρμολόγηση σε σειρά. (σ. 117)

[...]

Η ευχαρίστηση σταθεροποιείται μέσα στην ανία γιατί, αν θέλει να παραμείνει ευχάριστη, δεν πρέπει να απαιτεί καμία προσπάθεια· γι' αυτό κινείται μέσα στα κενά αυλάκια των συνηθισμένων συνειρμών. Ο θεατής δεν χρειάζεται να σκέφτεται μόνος του: το προϊόν προδιαγράφει κάθε αντίδραση. (σ. 88)

Η κριτική θεωρία λοιπόν αποσκοπεί να συμβάλει στην απελευθέρωση των ανθρώπων από το πλέγμα των αλλοτριωτικών θεσμών, ιδεολογιών και σχέσεων. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να υποβάλει στον έλεγχο του κριτικού λόγου το σύνολο των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών καταστάσεων και αντιλήψεων· διερευνά κριτικά τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους χειραγωγούνται οι συνειδήσεις· επιδιώκει να εφοδιαστούν οι πολίτες με την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη σκέψη τους αυτοδύναμα ώστε να μπορούν να αμφισβητούν τις ποδηγετούσες ιδεολογίες· και επεξεργάζεται εναλλακτικές μορφές δράσης, που θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν τις νόρμες της κοινωνικής ζωής προς το καλύτερο.

Ανάμεσα στις προτάσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης ξεχωριστή θέση κατέχει η «θεωρία της επικοινωνιακής πράξης» που διατύπωσε ο Habermas (1984, 1987, 1990). Η θεωρία αυτή βασίζεται στην ιδέα ότι η κοινωνία θα λειτουργούσε περισσότερο δημιουργικά αν ενδυναμώνόταν το ευρύ πεδίο του «βιόκοσμου» (lifeworld), δηλαδή των άτυπων θεσμών μέσα στους οποίους οι άνθρωποι συναντώνται και μοιράζονται καθημερινά τη ζωή τους (οικογένεια, κοινωνικές και εθελοντικές οργανώσεις, θεσμοί κουλτούρας, θεσμοί διά βίου μάθησης). Απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργική λειτουργία του «βιόκοσμου» είναι να ενσωματώνει διαδικασίες «στοχαστικού διαλόγου» (discourse), δηλαδή μιας μορφής διαλόγου που αποσκοπεί στη διαμόρφωση συναίνεσης, η οποία θεμελιώνεται στην αμοιβαία κατανόηση και στην ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ο

Habermas (1990) προσδιορίζει τις προϋποθέσεις του στοχαστικού διαλόγου ως εξής (σ. 89):

1. Κάθε άτομο που είναι σε θέση να εκφράζεται και να δρα μπορεί να συμμετέχει στον στοχαστικό διάλογο.
2. α) Όλοι μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά κάθε μορφής παραδοχές.
β) Όλοι μπορούν να θέτουν στην κρίση του στοχαστικού διαλόγου κάθε μορφής παραδοχές.
γ) Όλοι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.
3. Κανείς δεν εμποδίζεται από εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες από το να ασκεί τα δικαιώματά του, που αναφέρθηκαν στα (1) και (2) παραπάνω σημεία.

Σύμφωνα με τον γερμανό στοχαστή, όσο περισσότερο οι πολίτες μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με αυτό τον τρόπο, τόσο εδραιώνεται η χειραφέτηση και η αυτοδυναμία τους. Και όσο αναπτύσσονται αυτές οι διεργασίες μέσα στους θεσμούς του «βιόκοσμου», τόσο αυτοί ισχυροποιούνται και μπορούν να αντιπαρατίθενται στους μηχανισμούς των οικονομικών συμφερόντων και της κρατικής γραφειοκρατίας με αποτέλεσμα το κοινωνικό σύστημα να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανθρώπινες ανάγκες.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στη Σχολή της Φρανκφούρτης επισημαίνουμε ότι οι ιδέες της επηρέασαν σημαντικά τη φιλοσοφική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική σκέψη τις τελευταίες δεκαετίες. Αποτέλεσαν μάλιστα πηγή έμπνευσης για τον Paulo Freire και τον Jack Mezirow, που με το έργο τους τοποθέτησαν τον κριτικό στοχασμό στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η συστημική προσέγγιση του Gregory Bateson

Η θεωρητική σύλληψη του ανθρωπολόγου, βιολόγου και φιλοσόφου Gregory Bateson (1904-1980) για τα επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας (1972) αποτελεί καθοριστικής σημασίας συμβολή στις προσεγγίσεις της λειτουργίας του κριτικού στοχασμού. Ο Bateson υποστήριξε ότι το πρώτο επίπεδο μάθησης αποτελεί μια διεργασία μέσα από την οποία το άτομο διορθώνει τα λάθη του κάνοντας νέες επιλογές στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου συνόλου εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων, το οποίο έχει υιοθετήσει. Το δεύτερο επίπεδο μάθησης συνίσταται στο ότι το άτομο επιφέρει διορθωτική αλλαγή στο ίδιο το σύνολο των εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων που έχει υιοθετήσει. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο μάθησης το άτομο επιφέρει αλλαγή στο ευρύτερο σύστημα των διαφόρων συνόλων εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων μέσα στα οποία κάνει τις επιλογές του. Στο τρίτο επίπεδο συντελείται μια *αναπλασιάζωση*, δηλαδή μετάβαση από το σύστημα γνώσεων ή πεποιθήσεων που ο μαθητής αποδεχόταν αρχικά προς ένα διαφορετικό σύστημα.

Είναι φανερό ότι στο τρίτο επίπεδο το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν είναι απλώς μια άποψη που έχουμε υιοθετήσει, αλλά ολόκληρο το σύστημα των παραδοχών επάνω στο οποίο θεμελιώνονται οι απόψεις μας. Και είναι επίσης πρόδηλο ότι μόνο αν κατορθώσουμε να διανύσουμε το τρίτο επίπεδο της μάθησης είναι δυνατόν να μετασχηματίσουμε ριζικά τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τον κόσμο. Αυτό εξηγεί γιατί η έννοια της αναπλαισίωσης, που πρότεινε ο Bateson, αποτελεί πόλο αναφοράς τόσο για τους συστημικούς ψυχοθεραπευτές όσο και για εκείνους τους εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται με στόχο να απεργλωβίζονται οι άνθρωποι από τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους και να μετασχηματίζουν τις συνθήκες της ζωής τους.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Paulo Freire: Η κριτική συνειδητοποίηση

Στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων υπήρξαν μέχρι τη δεκαετία του '60 ορισμένοι μελετητές, όπως οι Lindeman, Tawney, Yeaxlee, Coady κ.ά. που προσέγγισαν το ζήτημα του κριτικού στοχασμού (βλ. Jarvis, 2007). Ωστόσο ο Freire (1921-1997) ήταν ο πρώτος που το επεξεργάστηκε σε βάθος τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική άποψη.

Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός πρωτοστάτησε στις δεκαετίες 1960-1980 στη δημιουργία ριζοσπαστικών κινήσεων εκπαίδευσης ενηλίκων στην πατρίδα του, καθώς και σε χώρες όπως η Νικαράγουα, η Χιλή, η Αγκόλα, η Τανζανία, η Γουινέα Μπισάου. Οι ιδέες του επηρέασαν πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και φεμινιστικά και συνδικαλιστικά κινήματα στην Ευρώπη, Β. Αμερική και Αυστραλία (Findsen, 2007).

Το έργο του Freire αντικατοπτρίζει τις συνθήκες που τον διαμόρφωσαν και μέσα στις οποίες έδρασε. Οι χώρες του τρίτου κόσμου χαρακτηρίζονταν από ακραίες κοινωνικές ανισότητες. Ταυτόχρονα οι άρχουσες τάξεις επέβαλαν τις αξίες και την κουλτούρα τους στους κυριαρχούμενους με αποτέλεσμα αυτοί να ενσωματώνουν τους μύθους της κρατούσας ιδεολογίας. Ο μόνος τρόπος για να αποτινάξουν την εξάρτηση ήταν να συνειδητοποιήσουν τα αίτια της κατάστασής τους και να δράσουν ώστε να τη μετασχηματίσουν. Με βάση αυτή την παραδοχή ο Freire (1974, 1977, 1978, 1987, 2006) έχοντας ως πηγές τον Marx και τους συνεχιστές του έργου του (Gramsci, Lukács, Althusser κ.ά.), τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης (ιδίως τους Marcuse και Fromm), αλλά και το έργο ριζοσπαστών φιλοσόφων, όπως οι Sartre, Jaspers, Bergson κ.ά., ανέπτυξε μια προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η *συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού*.

Η κριτική συνειδητοποίηση συνίσταται στο να αποκτούν οι άνθρωποι επίγνωση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή τους, να τις επανεξετάζουν και να διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις, που αντιστοιχούν στα ζωτικά συμφέροντά τους. Για τον σκοπό αυτό ο Freire επεξεργάστηκε μια εξαιρετικά συγκροτημένη μέθοδο αλφαριθμητισμού και ταυτόχρονα κριτικής συνειδητοποίησης: σε ένα πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτής μελετάει τις συνθήκες των καταπιεσμένων· ακολουθεί η διαμόρφωση και ανάλυση κωδικοποιήσεων (λέξεων και εικόνων) που συνδέονται με προβληματικές καταστάσεις της ζωής τους και τελικά γίνεται ανασυγκρότηση των αντιλήψεών τους για τα εξεταζόμενα ζητήματα (βλ. Κόκκος, 2005, σ. 57-58).

Μέσα σε αυτή τη διεργασία έχει καθοριστική σημασία ο *διάλογος* που αναπτύσσεται, τον οποίο ο Freire αντιλαμβάνεται ως μια διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων: ο εκπαιδευτής ενδυναμώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Δεν τους επιβάλλει τις δικές του απόψεις αλλά ούτε τις κρύβει. Ταυτόχρονα μαθαίνει από τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους και επανεξετάζει κριτικά τις δικές του απόψεις.

Από την άλλη, ο Freire θεωρεί ότι για τον μετασχηματισμό των συνειδήσεων δεν αρκεί η θεωρία και η εκπαιδευτική πρακτική. Χρειάζεται και η πολιτική δράση για την κοινωνική αλλαγή, μέσα από την οποία η συνειδητοποίηση βαθιάει και ολοκληρώνεται:

Ακριβώς γιατί η συνείδηση δεν μετασχηματίζεται παρά μέσω της πράξης, το θεωρητικό πλαίσιο δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια «αδέσμευτη» εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας κύκλος μάθησης πρέπει να βρει τους δρόμους, που θα υποδείξουν οι τοπικές συνθήκες, μέσα από τους οποίους θα προεκταθεί σε κέντρο πολιτικής δράσης. (Freire, 1974, σ. 189)

Στο πλαίσιο λοιπόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο Freire δεν παρέλειπε να αναζητάει μαζί με τους συμμετέχοντες τις μορφές πολιτικής δράσης που θα μπορούσαν να αναλάβουν ώστε να αντιπαρατίθενται στους καταπιεστικούς μηχανισμούς:

Καθώς συζητούν το προς γνώση αντικείμενο και την προς αποκωδικοποίηση πραγματικότητα, τα μέλη ενός κύκλου κουλτούρας απαντούν σε ερωτήσεις που θέτει ο συντονιστής της ομάδας, εμβαθύνοντας σταδιακά στην ανάγνωση του κόσμου. Η συζήτηση που ακολουθεί καθιστά δυνατή την εκ νέου ανάγνωση της πραγματικότητας από την οποία μπορεί κάλλιστα να προκύψει η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με πολιτικές πρακτικές που έχουν στόχο τη μεταμόρφωση της κοινωνίας.

Τι; Γιατί; Πώς; Για ποιο σκοπό; Για ποιον; Ενάντια σε ποιον; Από ποιον; Υπέρ ποιου; Για χάρη τίνος; Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν στην ουσία των πραγμάτων. (Freire, 2006, σ. 38-39)

Ασφαλώς, στις χώρες του τρίτου κόσμου οι οξύτερες κοινωνικές ανισότητες και η πολιτική βία οδηγούν σε ιδέες σαν τις παραπάνω. Από την άλλη, στις δυτικές κοινωνίες, αν και επίσης υπάρχει περιθωριοποίηση πλατιών κοινωνικών στρωμάτων, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες είναι περισσότερο περίπλοκες και τα αίτια της καταπίεσης δεν είναι εύκολα διακριτά. Ίσως αυτό εξηγεί τον λόγο που σήμερα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ένα σημαντικό θεωρητικό ρεύμα της εκπαίδευσης ενηλίκων εκφράζει σκεπτικισμό σε ό,τι αφορά στην άμεση σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την πολιτική δράση. Παρ' όλα αυτά το έργο του Freire δεν παύει να αποτελεί πλούσια κοιτίδα ιδεών και αναμφισβήτητα έχει αποτελέσει το υπόβαθρο επάνω στο οποίο οικοδομήθηκαν οι σύγχρονες προσεγγίσεις, που αφορούν στον ρόλο του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση

Η συμβολή του Jack Mezirow

Ο Mezirow ανέπτυξε από το 1978 μέχρι σήμερα τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο επίκεντρο της οποίας έθεσε τον κριτικό στοχασμό. Όπως έχει επανειλημμένα επισημάνει (1985, 1991, 2007, 2009), οι βασικές πηγές που αξιοποίησε προκειμένου να διαμορφώσει τη θεωρία του ήταν το έργο του Dewey και του Freire, οι ιδέες του Habermas για τον στοχαστικό διάλογο, η θεωρία για τη μάθηση του Bateson, οι ιδέες του Kuhn για τη διεργασία της αλλαγής παραδείγματος στην επιστημονική γνώση και οι ιδέες του ψυχοθεραπευτή Gould. Σήμερα η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί την πλέον συγκροτημένη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και ιδιαίτερα επίκαιρη προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα με αυξανόμενο ρυθμό το ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών (βλ. το κείμενο του Π. Λιντζέρη σε αυτό τον τόμο, καθώς και στο Κόκκος, 2007).

Η βασική ιδέα του Mezirow, που διαπερνάει ολόκληρο το έργο του (βλ. ενδεικτικά 1981, 1985, 1989, 1990, 1991, 1994, 1997, 1998, 2007, 2009), είναι ότι οι άνθρωποι βρίσκονται συνήθως εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα «νοητικών συνηθειών» (προδιαθέσεων με βάση τις οποίες ερμηνεύουν την πραγματικότητα), το οποίο υιοθετούν στην παιδική ηλικία μέσα από τη διεργασία της κοινωνικοποίησης χωρίς να είναι σε θέση να κρίνουν την αξία που έχει για τη ζωή τους. Ωστόσο στην ενηλικιότητα αντιλαμβάνονται συχνά ότι αυτό το σύστημα έχει αποβεί προβληματικό δεδομένου ότι περιέχει διαστρεβλωμένες ή ατελείς παραδοχές, που τους εμποδίζουν να εντάσσονται λειτουργικά στην πραγματικότητα. Χρειάζεται λοιπόν οι ενήλικοι να βοηθούνται να επανεξετάζουν κριτικά τις νοητικές τους συνήθειες και να τις μετασχηματίζουν, ώστε να μπορούν να δίνουν ζωογόνο νόημα στις εμπειρίες τους. Ο Mezirow ορίζει αυτή τη διεργασία «μετασχηματίζουσα μάθηση», μέσω της οποίας

«αναδιαπλάθουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) –δομές παραδοχών και προσδοκιών– ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, σαφή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή» (2009, σ. 92).

Ο αμερικανός στοχαστής για να εξηγήσει εύγλωττα πώς αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού στη διεργασία του μετασχηματισμού των νοητικών συνηθειών υποστήριξε (1985, 1989, 1991, 1997) ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, στα δύο τελευταία από τα οποία συντελείται μετασχηματισμός. Όπως έχει αναφέρει (1985), αυτή η κατηγοριοποίηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με εκείνη του Bateson. Διευκρίνισε μάλιστα (1991, σ. 91) ότι τα υπ' αριθμόν 1, 3 και 4 είδη μάθησης που περιγράφει αντιστοιχούν στα 1, 2 και 3 επίπεδα μάθησης του Bateson.

Σύμφωνα με τον Mezirow, το πρώτο είδος μάθησης συνίσταται σε *επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης*. Πρόκειται για διεργασία με την οποία βελτιώνουμε ή αλλάζουμε μια συγκεκριμένη άποψη που έχουμε υιοθετήσει, χωρίς όμως να θέτουμε σε αμφισβήτηση το ευρύτερο σύστημα των νοητικών συνηθειών μας μέσα στο οποίο υπάγεται –ως εξειδικευμένη έκφρασή του– η άποψη αυτή. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι μια παραδοσιακή μη εργαζόμενη γυναίκα συμμετέχει σε ένα απογευματινό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ύστερα από κάθε μάθημα οι συνεκπαιδευόμενες της συγκεντρώνονται για να πουν καφέ και να κουβεντιάσουν, όμως εκείνη συμμετέχει σπάνια, γιατί θεωρεί απαραίτητο να επιστρέφει στο σπίτι για να ετοιμάσει το φαγητό του συζύγου της. Είναι φανερό ότι η νοητική συνήθεια αυτής της γυναίκας σχετικά με το τι σημαίνει «καλή σύζυγος» περιέχει παραδοχές όπως: να είναι προσηλωμένη στις επιθυμίες του συζύγου, να υπακούει στη θέλησή του κ.ο.κ. Εκφάνσεις αυτής της νοητικής συνήθειας αποτελούν οι διάφορες απόψεις που εκφράζει όπως: «είναι καθήκον μου να επιστρέφω το νωρίτερο για να ετοιμάζω το φαγητό», «δεν είναι πρόπον να διαθέτω χρόνο για τις δικές μου ανάγκες ή για να εργάζομαι, γιατί θα παραμελήσω τον άντρα μου» κ.ο.κ. Στο πλαίσιο του πρώτου είδους μάθησης που εξετάζουμε είναι δυνατόν να αλλάξει μια από τις εκφάνσεις (λ.χ. η γυναίκα να υιοθετήσει την άποψη ότι η τακτικότερη συναναστροφή της με τις συνεκπαιδευόμενες δεν είναι ασυμβίβαστη με τον συζυγικό της ρόλο), όμως δεν αλλάζει η ευρύτερη νοητική συνήθειά της (εξακολουθεί να είναι προσηλωμένη στις επιθυμίες του συζύγου και να υπακούει στη θέλησή του).

Το δεύτερο είδος μάθησης συνίσταται σε *υιοθέτηση μιας νέας άποψης*, η οποία ωστόσο είναι συναφής και συμβατή με εκείνες που το άτομο έχει ενστερνιστεί. Συνεπώς πρόκειται για διεργασία με την οποία επεκτείνουμε τις απόψεις μας σε νέα πεδία της ζωής, χωρίς όμως και πάλι να αλλάζουμε τις γενικές προδιαθέσεις με τις οποίες ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Αν επιστρέψουμε λοιπόν στο παράδειγμά μας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η γυναίκα υιοθετεί μια νέα άποψη (λ.χ. ότι θα

μπορούσε να εργάζεται) χωρίς αυτό να αντιτίθεται στην προσήλωσή της στις επιθυμίες του συζύγου (λ.χ. επιλέγει ένα επάγγελμα που δεν την ενδιαφέρει, αλλά της το υπέδειξε εκείνος, ξυπνάει νωρίτερα κάθε πρωί για να μαγειρεύει τα αγαπημένα του φαγητά κ.ο.κ.).

Το τρίτο είδος μάθησης είναι ένας ριζικός μετασχηματισμός μιας άποψης. Στο παράδειγμά μας αλλάζει η άποψη της γυναίκας για την επαγγελματική της δραστηριότητα (λ.χ. θεωρεί ότι έχει δικαίωμα να επιλέγει το επάγγελμά της, επιδιώκει να αντλεί ικανοποίηση από αυτό κ.ο.κ.).

Το τέταρτο είδος είναι ένας μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας ή ολόκληρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών. Με άλλα λόγια, γίνεται αλλαγή όχι μόνο όσων γνωρίζουμε αλλά και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας (αναπλαισίωση). Έτσι, η γυναίκα του παραδείγματος είναι δυνατόν να συνειδητοποιήσει ότι είχε εσωτερικεύσει μια δυσλειτουργική δομή παραδοχών για τον συζυγικό της ρόλο και να αρχίσει να επεξεργάζεται εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις του. Είναι επίσης δυνατόν να αναθεωρήσει ολόκληρη τη στάση ζωής της, που περιλαμβάνει τη σχέση των δύο φύλων, τον μητρικό ρόλο, τον επαγγελματικό και κοινωνικό ρόλο κ.ο.κ.

Στο τρίτο και στο τέταρτο είδος μάθησης συστατικό στοιχείο της διεργασίας είναι ο κριτικός στοχασμός, τον οποίο ο Mezirow, αντλώντας ιδέες κυρίως από τον Dewey, όρισε ως «αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές μας συνήθειες, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (1990, xvi). Στο ίδιο βιβλίο εξήγησε αναλυτικά ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού: α) έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες, β) επαναξιολόγηση των πηγών του τρόπου σκέψης μας, δηλαδή των πρότερων παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές ενσταλάχτηκαν στη συνείδησή μας μέσα από τις διάφορες επιδράσεις που δεχτήκαμε, γ) διερεύνηση των συνεπειών, που οι νοητικές συνήθειές μας μπορεί να επιφέρουν στη ζωή μας και στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Έτσι, επιστρέφοντας μια ακόμα φορά στη γυναίκα του παραδείγματος μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών της συνδέεται με τη συνειδητοποίηση της ιδεολογικής επιρροής που τυχόν άσκησαν επάνω της οι εκπαιδευτικοί και θρησκευτικοί θεσμοί, το πολιτισμικό πλαίσιο κ.ά., και φτάνει μέχρι τη συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των μηχανισμών στη ζωή της και στον κοινωνικό περίγυρο.

Τέλος, ο Mezirow αντλεί πολύτιμο υλικό από τον Habermas και επισημαίνει ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι συνδεδεμένη με τον στοχαστικό διάλογο, τον οποίο ορίζει ως μια «ειδική μορφή διαλόγου που επικεντρώνεται στη αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτί-

μησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (2007α, σ. 50). Και προσθέτει: «Η διεργασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων. Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών» (σ. 50). Με τις αναφορές του στον διάλογο αυτής της υφής, που διατρέχουν σχεδόν όλα τα κείμενά του, ο Mezirow ολοκληρώνει την ιδέα του για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να συντονίζουν μαθησιακές διεργασίες που συντείνουν στη χειραφέτηση.

Συμπερασματικά, ο Mezirow κατόρθωσε να συνθέσει σε ένα οργανικό σύνολο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις και να εξηγήσει πειστικά τους λόγους για τους οποίους ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό σκοπό και ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, τεκμηρίωσε αξιοποιώντας μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας (King, Kitchener, Kegan κ.ά.) ότι ο κριτικός στοχασμός είναι δυνατόν να πραγματώνεται με πληρότητα μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής. Τα παιδιά μπορούν και αυτά να συνειδητοποιούν ότι ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς τους είναι δυσλειτουργικός, όμως δεν μπορούν, εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών ζωής, να διανύουν τα πιο προχωρημένα στάδια της στοχαστικής διεργασίας, δηλαδή να επανεξετάζουν σε βάθος τις παραδοχές που έχουν εσωτερικεύσει διερευνώντας όλες τις συνήθως σύμπλοκες και αντιφατικές πλευρές, καταβολές και συνέπειές τους.

Απόρροια των παραπάνω θέσεων του Mezirow ήταν να γίνει κατανοητό στην επιστημονική κοινότητα ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συντελούνται διεργασίες διαφορετικές από εκείνες που απευθύνονται σε παιδιά. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων –τουλάχιστον το τμήμα της στο οποίο ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός– μπόρεσε να αναχθεί σε διακριτό επιστημονικό και εκπαιδευτικό πεδίο και να αποκτήσει ταυτότητα.

Η συζήτηση για τη μετασχηματίζουσα μάθηση

Τα τελευταία δεκαπέντε περίπου χρόνια η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης απέκτησε πρόσθετη εμβέλεια από το γεγονός ότι βαθμιαία σημαντικοί στοχαστές³ υιοθέτησαν την έννοια και τον σκοπό της και την εμπλούτισαν με νέα στοιχεία, ερευνητικά δεδομένα, εναλλακτικές οπτικές αλλά και προτάσεις κριτικής επανεξέτασης ορισμένων σημείων της. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης υπήρξαν κάποιες τοποθετήσεις που διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από τις θεμελιώδεις θέ-

3. Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor, κ.ά. (βλ. κείμενα των περισσότερων στο Mezirow & Συν., 2007γ).

σεις του Mezirow. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις προσεγγίσεις που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση: πρώτα την πολιτικά χρωματισμένη άποψη του Brookfield και ύστερα τις απόψεις που θεωρούν ότι βασική λειτουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η επεξεργασία των ασυνείδητων στοιχείων της προσωπικότητας.

Ο Brookfield (2005), όπως ο ίδιος έχει αναφέρει, αντλεί την έμπνευσή του κυρίως από την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, που τη συνδυάζει με ιδέες του Marx, του Gramsci, του Foucault και του Althusser. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οικοδόμησε τις θέσεις του για τον κριτικό στοχασμό στηριζόμενος σε δύο παραδοχές: α) οι δυτικές κοινωνίες διέπονται από έντονες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες· β) όμως η τάξη των πραγμάτων δεν αμφισβητείται από τους περισσότερους και εμφανίζεται ως φυσιολογική λόγω της επιρροής που ασκεί επάνω τους η κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή ένα ευρέως αποδεκτό σύνολο πεποιθήσεων και πρακτικών, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας. Κατά συνέπεια, ο Brookfield (1996, 2005, 2007) θεωρεί ότι το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν μπορεί παρά να είναι η αποκάλυψη των μηχανισμών με τους οποίους το καπιταλιστικό σύστημα αναπαράγει την εκμετάλλευση και τις σχέσεις εξουσίας, ενώ ταυτόχρονα οικοδομεί συστήματα ιδεολογιών που το νομιμοποιούν και το συντηρούν. Ας δούμε τι αναφέρει συγκεκριμένα σε ένα πρόσφατο κείμενό του, που φιλοξενείται σε βιβλίο που επιμελήθηκε ο Mezirow (2007γ):

Ο πρώτος σημαντικός στόχος του κριτικού στοχασμού είναι η αποκάλυψη των κρυμμένων δυναμικών ισχύος. (Brookfield, 2007, σ. 168)

[...]

Ο δεύτερος σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι να αποκαλύψει ηγεμονικές παραδοχές. Οι ηγεμονικές παραδοχές είναι αυτές που πιστεύουμε ότι αντιπροσωπεύουν σοφίες της κοινής λογικής και αυτές που δεχόμαστε ότι εξυπηρετούν τα δικά μας συμφέροντα χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι αυτές οι ίδιες παραδοχές στην πραγματικότητα λειτουργούν μακροπρόθεσμα εναντίον μας υπηρετώντας τα συμφέροντα αυτών που μας αντιστρατεύονται. (στο ίδιο, σ. 169-170)

Οι παραπάνω ιδέες του Brookfield καθόρισαν και τη στάση του απέναντι στις θέσεις του Mezirow. Από τη μία, συμφωνεί με το αξίωμα ότι κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η ριζική αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κάποιος σκέφτεται ή πράττει. Από την άλλη, προσάπτει στον Mezirow ότι δεν θέτει πάντα στο επίκεντρο του κριτικού στοχασμού την πολιτική διάσταση, ενώ αυτή, σύμφωνα με τον Brookfield, αποτελεί την «υπερκείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού», που διαποτίζει όλες τις άλλες διαστάσεις του (2007, σ. 165).

Ας εξετάσουμε τώρα τα αντεπιχειρήματα του Mezirow. Καταρχήν δεν παραγνωρίζει τον ρόλο και τη σημασία των εξουσιαστικών και ιδεολογικών μηχανισμών:

Υπάρχουν εμφανείς ανισότητες στην κοινωνική δομή, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις ασύμμετρες σχέσεις ισχύος και τις διαιωνιζόμενες ανισότητες που επηρεάζουν βαθύτατα τον τρόπο με τον οποίο κάποιος κατανοεί την εμπειρία. Οι μανθάνοντες χρειάζεται να γίνουν κριτικά στοχαστικοί σχετικά με το πώς αυτοί οι παράγοντες έχουν διαμορφώσει τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους, έτσι ώστε να μπορούν να αναλάβουν συλλογική δράση για να τους βελτιώσουν. (Mezirow, 2007α, σ. 66)

[...]

Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας, καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη του αισθήματος για υπεύθυνη δράση. (στο ίδιο, σ. 48)

Ωστόσο πράγματι ο Mezirow δεν θεωρεί ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση οφείλει πάντα να επικεντρώνεται στην κριτική του πολιτικοκοινωνικού συστήματος και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Υποστηρίζει (2007α, σ. 61, 1998, σ. 192-193) ότι μια τέτοια εστίαση ταιριάζει σε μορφές μετασχηματίζουσας μάθησης οι οποίες έχουν ως αντικείμενο την κριτική αξιολόγηση των οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συστημάτων· υπάρχουν όμως άλλες μορφές μάθησης στις οποίες ο κριτικός στοχασμός έχει διαφορετικό βασικό προσανατολισμό, για παράδειγμα, όταν το εξεταζόμενο ζήτημα είναι η λειτουργία ενός οργανισμού ή ενός χώρου εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις ή η αυτοαξιολόγηση των εμπειριών μας. Αυτό ο Mezirow το έκανε ιδιαίτερα σαφές στη συνέντευξη που παραχώρησε στο περιοδικό της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την επίσκεψή του στην Αθήνα (2007β). Όταν ρωτήθηκε αν θα πρέπει η μετασχηματίζουσα μάθηση να δίνει έμφαση στις σχέσεις ισχύος απάντησε απερίφραστα:

Εξαρτάται από την περίπτωση [...] Διαφωνώ με τον συνάδελφό μου [εννοεί τον Brookfield]. Νομίζω ότι δίνει μεγάλη έμφαση, όπως και άλλοι συνάδελφοί μου, στη σημαντικότητα του πολιτικού πλαισίου. Και το πολιτικό πλαίσιο είναι τρομερά σημαντικό, αλλά ο τρόπος που μαθαίνεις να σκέφτεσαι για τον εαυτό σου είναι κάτι διαφορετικό από το πολιτικό πλαίσιο [...] Πρέπει να σκέφτεσαι κριτικά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πλαίσια. Για παράδειγμα, το είδος της μετασχηματίζουσας μάθησης που συμβαίνει σε μια θεραπευτική συνάντηση είναι πολύ διαφορετική μαθησιακή εμπειρία από αυτή που συμβαίνει σε ένα θρησκευτικό ή σε ένα εργασιακό περιβάλλον ή σε ένα οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον. (2007β, σ. 8)

Είναι φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Mezirow χειρίζεται το ζήτημα της επικέντρωσης στο πολιτικό στοιχείο αποτελεί εφαρμογή των ιδεών του σχετικά με τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού. Δηλαδή θέτει σε κριτικό έλεγχο την εγκυρότητα των επιχειρημάτων: Η επικέντρωση στο πολιτικό στοιχείο ταιριάζει σε όλες ανεξαιρέτως τις μορφές της μετασχηματίζουσας μάθησης; Το πολιτικό στοιχείο παρακωλύει πάντοτε την ανθρώπινη χειραφέτηση; Αν τα συμπεράσματα είναι αρνητικά, δεν τεκμηριώνεται ο ισχυρισμός του Brookfield ότι η πολιτική διάσταση αποτελεί την «υπερκείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού».

Παρενθετικά, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Mezirow χειρίστηκε με την ίδια μέθοδο ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα. Όταν επικρίθηκε (Collard & Law, 1989· Griffin, 1987 κ.ά.) ότι δεν συνδέει άρρηκτα τη μετασχηματίζουσα μάθηση με τη συλλογική κοινωνική και πολιτική δράση, έθεσε προς αξιολόγηση την εγκυρότητα του επιχειρήματος και απάντησε (1990, σ. 358, 363) ότι η σύνδεση της μετασχηματίζουσας μάθησης με τη δράση είναι δυνατόν να προσλάβει διάφορες μορφές: μπορεί ο μανθάνων να αποφασίσει ότι δεν είναι σκόπιμο να δράσει στο άμεσο μέλλον· μπορεί να αποφασίσει η δράση του να αφορά διαπροσωπικές σχέσεις· μπορεί να επιλέξει την ατομική κοινωνική δράση (λ.χ. να υποστηρίξει δημόσια μια υπόθεση, να ψηφίσει διαφορετικά, να αλλάξει συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο)· μπορεί επίσης να εμπλακεί σε συλλογική πολιτική ή κοινωνική δράση. Σε κάθε περίπτωση το άτομο είναι υπεύθυνο να κρίνει πώς θα εφαρμόσει στην πράξη τα αναδιαμορφωμένα νοήματα της ζωής του. Οι δε εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πρέπει να ωθούν τους συμμετέχοντες προς εκείνη ή την άλλη κατεύθυνση, αλλά να εξηγούν τη σημασία, τις δυνατότητες, τις μεθόδους και τις συνέπειες κάθε μορφής δράσης (1991, σ. 210).

Συνάγεται λοιπόν ότι ο Mezirow θεωρεί ότι βασική λειτουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί η διερεύνηση της εγκυρότητας κάθε επιχειρήματος και η αποφυγή της υιοθέτησης ατεκμηριώτων γενικεύσεων και παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες.

Ας εξετάσουμε τώρα μια άλλη προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, που βρίσκεται στον αντίποδα όσων έχουμε αναφέρει. Πρόκειται για απόψεις με ψυχοθεραπευτική χροιά, τις οποίες ανέπτυξαν αρκετοί θεωρητικοί (Dirkx, 2001· Boyd, 1991· Elias, 1997· Cranton, 2006 κ.ά.) ορμώμενοι από το έργο του Carl Jung. Η βασική ιδέα τους είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα επηρεάζεται βαθιά από διεργασίες που συντελούνται στο ασυνείδητο. Συνεπώς, η κύρια οδός για τον μετασχηματισμό της εικόνας που έχουμε για τον εαυτό μας και τον κόσμο δεν είναι η ορθολογική αξιολόγηση των παραδοχών αλλά η ανακάλυψη και η επεξεργασία των ασυνείδητων πλευρών του εγώ. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται, στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, να δίνεται έμ-

φραση σε συγκινησιακά, διαισθητικά και φαντασιακά στοιχεία. Με την επεξεργασία και νοηματοδότηση ασυνείδητων εικόνων που έρχονται στον νου, ονείρων, φαντασιώσεων, συμβόλων, καθώς και προσωπικών εμπειριών, συναισθημάτων και μηνυμάτων που περικλείονται σε έργα τέχνης ανιχνεύουμε τον εσωτερικό μας κόσμο, ο οποίος καθίσταται βαθμιαία κτήμα της συνείδησης, και γίνεται εναργέστερος ο τρόπος με τον οποίο αισθανόμαστε, σκεφτόμαστε και πράττουμε.

Βασιζόμενοι σε αυτές τις παραδοχές οι στοχαστές που αναφέραμε έχουν προσάψει στον Mezirow ότι υποτιμά τη σημασία των ασυνείδητων διεργασιών της μάθησης (βλ. χαρακτηριστικά την κριτική που του άσκησε ο Dirkx σε έναν δημοσιευμένο μεταξύ τους διάλογο: Dirkx, Mezirow, & Cranton, 2006). Εκείνος απάντησε ότι οι βασικές διεργασίες της μάθησης πραγματοποιούνται μέσω του ορθού λόγου, παρ' όλα αυτά είναι σκόπιμο να λαμβάνονται υπόψη τα μηνύματα που προέρχονται από το μη ορθολογικό πεδίο: «Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε πώς η μάθηση συντελείται έξω από τη συνείδηση, όμως η ουσιώδης διάσταση κάθε ορισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης –ειδικά για τους εκπαιδευτές ενηλίκων⁴– πρέπει να αναδεικνύει με σαφήνεια τη βασική διεργασία, η οποία είναι συνειδητή και περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση επιστημολογικών παραδοχών» (στο ίδιο, σ. 125). Εξάλλου και σε άλλα κείμενά του ο Mezirow έχει αναγνωρίσει ότι στη μετασχηματίζουσα μάθηση ενυπάρχουν και μη ορθολογικά στοιχεία. Για παράδειγμα: «Ο στοχασμός περιλαμβάνει λογική αιτιολόγηση ή/και διαίσθηση. Και τα δύο επηρεάζονται από περιοριστικές συναισθηματικές αντιδράσεις» (2007α, σ. 59). «Χρειάζεται οι εκπαιδευτές ενηλίκων που ενδιαφέρονται για τη μετασχηματίζουσα μάθηση [...] να επεξεργαστούν τους κρίσιμα σημαντικούς ρόλους και τις σχέσεις των συναισθηματικών, διαισθητικών και φανταστικών διαστάσεων της διεργασίας. Όλοι συνεργαζόμαστε για να διαμορφώσουμε μια θεωρία που βρίσκεται σε διεργασία εξέλιξης» (2004, σ. 70).