



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

**Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και
εκπαίδευση ενηλίκων: ζητήματα νοηματοδότησης
και μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας
και ο ρόλος του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή**

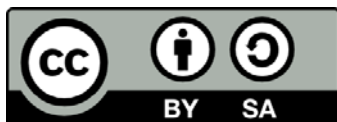
Διδακτικές Σημειώσεις

Γιώργος Κ. Ζαρίφης

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Άδειες Χρήσης

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό υπόκειται σε άδειες χρήσης Creative Commons. Για εκπαιδευτικό υλικό, όπως εικόνες, που υπόκειται σε άλλου τύπου άδειας χρήσης, η άδεια χρήσης αναφέρεται ρητώς.



Χρηματοδότηση

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου του διδάσκοντα. Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.



Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ		
		Σελ.
Άδειες χρήσης		2
Χρηματοδότηση		2
Γλωσσάριο Βασικών Όρων		4
ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄	Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΩΣ ‘<i>ex post facto</i>’ ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ	
ΜΑΘΗΜΑ 1^ο	<i>ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ</i>	24
ΜΑΘΗΜΑ 2^ο	<i>ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ, ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</i>	44
ΜΑΘΗΜΑ 3^ο	<i>ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ‘ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ’ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ‘ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ’ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</i>	54
ΜΑΘΗΜΑ 4^ο	<i>ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ</i>	60
ΜΑΘΗΜΑ 5^ο	<i>Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ</i>	78
ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	
ΜΑΘΗΜΑ 6^ο	<i>Η ΙΔΕΑ ΜΙΑΣ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</i>	92
ΜΑΘΗΜΑ 7^ο	<i>ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</i>	99
ΜΑΘΗΜΑ 8^ο	<i>Η ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΣΤΟΧΑΣΜΟ</i>	110
ΜΑΘΗΜΑ 9^ο	<i>ΦΡΑΓΜΟΙ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ</i>	114
ΜΑΘΗΜΑ 10^ο	<i>Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ</i>	117
ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
ΜΑΘΗΜΑ 11^ο	<i>ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ</i>	132
ΜΑΘΗΜΑ 12^ο	<i>Ο ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ</i>	140
ΜΑΘΗΜΑ 13^ο	<i>ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</i>	148
Βιβλιογραφία για το Μάθημα		154

Αμφιμονοσήμαντος προσανατολισμός στη μάθηση

Ο αμφιμονοσήμαντος προσανατολισμός στη μάθηση (*double-loop learning*) συμβαίνει όταν ένα σφάλμα εντοπίζεται και διορθώνεται εντός ενός οργανισμού, με τρόπους οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν και την αλλαγή (*modification*) των βασικών κανονικοτήτων του οργανισμού, της πολιτικής του και των στόχων του (Argyris and Schön, 1978). Πρόκειται για μία εναλλακτική προσέγγιση στη μονοσήμαντη προσέγγιση στη μάθηση. Μέσω του αμφιμονοσήμαντου προσανατολισμού στη μάθηση αμφισβητούνται οι

οι
βασικές
αρχές
πάνω
στις
οποίες
στηρίζ



εται η λειτουργία του οργανισμού. Αυτή η προσέγγιση είναι δυνατό να οδηγήσει σε αλλαγή (*alteration*) των βασικών μεταβλητών (*governing variables*) λειτουργίας και διαχείρισης του οργανισμού, και στην τροποποίηση του πλαισίου μέσα στο οποίο γίνεται η επιλογή των στρατηγικών δράσης (*action strategies*) που αφορούν στην απόδοση του οργανισμού. Το ενδεχόμενο να γίνουν αλλαγές πάνω στην στρατηγική που ακολουθήθηκε, και η οποία οδήγησε σε αυτό το σφάλμα σηματοδοτείται από αυτόν τον τύπο μάθησης. Ο τύπος αυτός της μάθησης στον οργανισμό, είναι στενά και άμεσα συνδεδεμένος με τον κριτικό στοχασμό (*critical reflection*) (βλέπε επίσης '*μονοσήμαντος προσανατολισμός στη μάθηση*').

Ανάδραση

Ο Kurt Lewin εφήρμοσε τη μέθοδο της 'ανάδρασης' (*feedback*) προκειμένου να διαφοροποιήσει στις μελέτες του το επιθυμητό από το πραγματικό αποτέλεσμα. Στηριζόμενος σε πειραματικά δεδομένα, κατέληξε στην άποψη ότι η μάθηση, η αλλαγή και η ανάπτυξη, ως έννοιες με γενικό περιεχόμενο (*definitive concepts*), διευκολύνονται περισσότερο από μία πρωτογενή διαδικασία η οποία ξεκινά από αυτό που ο ίδιος ονομάζει 'εδώ-και-τώρα εμπειρία'. Η αποτίμησή αυτής της εμπειρίας συνδέεται με τη συλλογή σχετικών πληροφοριών και παρατηρήσεων από τον ίδιο το δρώντα. Οι πληροφορίες αυτές αναλύονται και τα συμπεράσματα της ανάλυσης ανατροφοδοτούν τους δρώντες με στόχο να χρησιμοποιηθούν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και στην επιλογή νέων εμπειριών για ανάλυση. Η πρακτική αυτή ονομάζεται 'ανάδραση' (*feedback*). Κατά τον Lewin η μάθηση γίνεται αντιληπτή ή καλύτερα ερμηνεύεται ως ένας κύκλος που αποτελείται από τέσσερις φάσεις (λειτουργικές και όχι χρονικές).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αν και περιοριστική στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται τόσο η εμπειρία όσο και η αξιοποίησή της στη διαδικασία μάθησης, διαθέτει δύο τουλάχιστον αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά στην έμφαση που δίνεται στην 'εδώ- και-τώρα εμπειρία' (concrete experience) για τον έλεγχο και την επικύρωση ή μη, αφηρημένων εννοιών όπως αλήθεια, δικαιοσύνη, ανθρωπισμός κλπ. Το δεύτερο αξιοσημείωτο στοιχείο στην προσέγγιση του Lewin έγκειται στη σχέση της 'εδώ και τώρα' εμπειρίας με την διαδικασία της ανάδρασης, με στόχο την περιγραφή της διαδικασίας μάθησης ως διαδικασία παραγωγής έγκυρων πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων. Τόσο έγκυρων όμως ώστε να μπορούν να υπολογιστούν πιθανές αποκλίσεις από τους επιθυμητούς στόχους μόνο από τον ίδιο το δρώντα. Αυτή η διαδικασία ανάδρασης παρέχει και τη βάση για μια διαδικασία περαιτέρω δράσης που κατευθύνεται προς νέους στόχους, ενώ παράλληλα διευκολύνει την αξιολόγηση των συνεπειών αυτής της δράσης.

Αναδρομική ή ανάδρομη ή ex-post facto διαδικασία

Βλέπε 'αναστοχασμός', 'κριτικός στοχασμός'.

Αναστοχασμός ή ex-post facto στοχασμός ή ex-post facto συλλογισμός

Η αποτίμηση της προσπάθειάς μας να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα σε μια εμπειρία ή σε ένα πρόβλημα. Πρόκειται για μία αναδρομική ή οπισθογεννή (ex-post facto) διανοητική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο βλέπει στην προηγούμενη μάθηση του, επικεντρώνεται σε υποθέσεις και αντιλήψεις σχετικές με το περιεχόμενο ενός προβλήματος και τη διαδικασία επίλυσής του ή σε υποθέσεις βάσει των οποίων ετέθη το πρόβλημα εξ αρχής, με στόχο να τις αναθεωρήσει και επανεντάξει στο εμπειρικό του σύστημα μετασηματισμένες. Στην εκπαίδευση ενηλίκων με τον όρο 'αναστοχασμός' (reflection) αναφερόμαστε συνήθως σε εκείνη την εξατομικευμένη νοητική διαδικασία κατά την οποία ανακαλούμε μία εμπειρία, την επεξεργαζόμαστε και την αξιολογούμε (ex-post facto ή κριτικοστοχαστικός συλλογισμός). Γενικά, ο στοχασμός ή στοχαστική σκέψη δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου (metacognition) (βλέπε σχετικά 'μεταγνώση'). Αν και η ερμηνεία που δίνεται στο συγκεκριμένο όρο δεν διαφέρει από αυτήν που δίνεται στον κριτικό στοχασμό σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο αποδίδεται και ερμηνεύεται στη αγγλόφωνη τουλάχιστον βιβλιογραφία, θα πρέπει να κάνουμε μία μικρή διαφοροποίηση σε ό,τι έχει σχέση με το στοιχείο της αμφισβήτησης των αρχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η ερμηνεία την οποία δίνουμε στην εμπειρία, η στην έννοια ή στο γεγονός πάνω στο οποίο αναστοχάζομαστε. Ο αναστοχασμός δεν προϋποθέτει την αμφισβήτηση αλλά εστιάζει στην αποτίμηση της διαδικασίας με την οποία το άτομο αναθεωρεί το νόημα που έχει αποδώσει στην εμπειρία του. Στο βαθμό που η αμφισβήτηση είναι συνειδητά εμφανής και η κατεύθυνση του ατόμου που αμφισβητεί είναι προς την αλλαγή των αρχών βάσει των οποίων νοηματοδοτεί,

τότε μιλάμε για κριτικό στοχασμό, σε διαφορετική περίπτωση μιλάμε απλά για αναστοχασμό (βλέπε σχετικά **‘στοχασμός’, ‘κριτικός στοχασμός’**).

**Αναστοχαστική
δράση ή
αναστοχαστική
πράξη**

Η αναστοχαστική δράση (*reflective action*) αφορά στη δράση που υποστηρίζεται από την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων, και η οποία αποτελεί και αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας λήψης απόφασης (*decision making*). Η στοχαστική δράση ή πράξη βασίζεται στην άμεση και κριτική αξιολόγηση των απόψεών μας. Η πράξη που βασίζεται στην απλή σκέψη ή τον απλό στοχασμό διαφέρει από τη αναστοχαστική πράξη που είναι η κριτική εξέταση των πεποιθήσεών μας και ο έλεγχος από πού αυτές πηγάζουν (κριτικοστοχαστική διαδικασία). Για τον Donald Schön (1983) η αναστοχαστική δράση (*reflective practice*) αποδίδεται και ως ο αναστοχασμός επάνω στην πράξη (κατά τη διάρκεια) αλλά και για την πράξη (μετά την ολοκλήρωσή της) (*on action* και *in action*).

**Αναστοχαστική
ερμηνεία της
πραγματικότητας**

Πρόκειται για η διαδικασία απόδοσης νοήματος η οποία στοχεύει στη «διόρθωση» των διαστρεβλώσεων οι οποίες αφορούν τόσο στον τρόπο με τον οποίο σκεπτόμαστε, όσο και στην εν γένει συμπεριφορά μας (βλέπε σχετικά **‘διαστρεβλώσεις’**).

**Αξιολογική
στοχαστική
λειτουργία**

Το γενικό συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε από την προσέγγιση του Mezirow στον κριτικό στοχασμό ως συστατικό στοιχείο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας, είναι καταρχήν πως η ικανότητα μας να μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε μία συγκεκριμένη αντίληψη, άποψη, νόημα, ιδέα ή συμπεριφορά ή ακόμη και συνήθειες που συνοδεύουν τον τρόπο παρατήρησης, σκέψης ή δράσης μας, αποτελούν από μόνα τους μια πράξη στοχασμού (*reflectivity*). Ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στοχασμού για τον Mezirow. Σε ένα από αυτά τα επίπεδα αναφέρεται και ο συγκεκριμένος όρος (*judgmental reflectivity*), ο οποίος αφορά στη συνειδητοποίηση των αξιολογικών προτάσεων (*value judgments*) που αποδίδουμε στις πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες και συνήθειές μας, καθώς και στην οριοθέτηση της ποιότητας του περιεχομένου τους (καλές ή κακές, όμορφες ή άσχημες, θετικές ή αρνητικές).

Απλός συλλογισμός

Το να σκεπτόμαστε για πράγματα που ήδη γνωρίζουμε και με βάση αυτή τη γνώση να αποφασίζουμε ή να καταλήγουμε σε κάποιο συμπέρασμα. Πρόκειται για μια διαφορετική διαδικασία από τον *ex post facto* συλλογισμό. Ο απλός συλλογισμός είναι διαφορετικός από το στοχασμό ή τη στοχαστική σκέψη (βλέπε επίσης **‘στοχασμός’** και **‘αναστοχασμός’**).

Αποκωδικοποίηση

Πρόκειται για όρο τον οποίο χρησιμοποίησε ο Freire αναφερόμενος στη διαδικασία κριτικής ανάλυσης, αποδόμησης και αναδόμησης εννοιών, συμβόλων και επιμέρους εμπειρικών στοιχείων τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο ερμηνείας και

κατανόησης πραγματικών γεγονότων μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για τον Freire τα επιμέρους θέματα ενός προγράμματος είναι κωδικοποιημένα θεματικά σύνολα τα οποία εφόσον συνδεθούν μεταξύ τους δημιουργούν και τις θεματικές ενότητες του προγράμματος. Η αποδόμηση των θεματικών συνόλων οδηγεί σταδιακά στα θεμελιώδη συστατικά τους στοιχεία (*fundamental nuclei*) ή τον θεματικό πυρήνα. Η κωδικοποίηση αυτών των στοιχείων με βάση «κώδικες» ή ερμηνείες που θεωρούνται δεδομένες, στοχεύει στην ανασύνθεση των αποδομημένων θεματικών συνόλων στο πλαίσιο μιας πραγματικής κατάστασης. Σε αυτό το πλαίσιο όμως είναι που ο Freire αναφέρεται στη διαδικασία αποκωδικοποίησης. Σε αυτή τη διαδικασία τα άτομα έρχονται να αναθεωρήσουν τα κωδικοποιημένα θεματικά σύνολα (πρακτικά «σπάζουν» τους κώδικες που χρησιμοποιούνται στην ερμηνεία συγκεκριμένων ζητημάτων ή θεμάτων, τα οποία όμως δεν έχουν κωδικοποιηθεί από τα ίδια τα άτομα αλλά από τους καταπιεστές τους), με στόχο να κατανοήσουν τα επιμέρους συστατικά τους στοιχεία και να τα επανασυνθέσουν σε ένα νέο πλαίσιο (επανακωδικοποίηση) το οποίο βρίσκεται πιο κοντά στη δική τους εμπειρία, μέσα στο οποίο μπορούν πιο άμεσα και με πιο αποδοτικό πλέον τρόπο να νοηματοδοτούν (κωδικοποιούν) (βλέπε επίσης 'κύκλος της συνειδητοποίησης').

Αυτοστοχασμός ή αυτοστοχαστική μάθηση

Πρακτικά πρόκειται για το τρίτο πεδίο γνωστικού ενδιαφέροντος κατά τον Habermas (1971) -μετά την εργασία-work (η οποία συνδέεται με την εργαλειακή δράση-instrumental action) και το πρακτικό-practical (το οποίο συνδέεται με την επικοινωνιακή δράση-communicative action) το οποίο κατά τον Mezirow (1981) συνδέεται με την χειραφετητική δράση. Το συγκεκριμένο πεδίο ή περιοχή γνωστικού ενδιαφέροντος, αφορά στη γνώση του εαυτού (self-knowledge), στην αυτο-αντίληψη (self-awareness), ή διαφορετικά στον αυτοστοχασμό (self reflection), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και επικοινωνείται η βιογραφία και η ιστορία του καθενός. Η αυτοστοχαστική μάθηση ή αυτοστοχασμός επιτυγχάνεται όταν το άτομο είναι σε θέση να αντιληφθεί όσα ψυχολογικά εμπόδια το αποδυναμώνουν ή λειτουργούν αποτρεπτικά ή ακόμη και ακυρωτικά στην πορεία του προς την επιτυχία και την ολοκλήρωση. Οι ιδέες που προέρχονται μέσω της κριτικής αυτο-αντίληψης (critical self-awareness), είναι επομένως χειραφετητικές στο βαθμό που κάποιος αντιλαμβάνεται την πηγή των προβλημάτων του. Η χειραφέτηση ή απελευθέρωση (emancipation ή liberation) από τα προβλήματα αυτά αφορά στην ουσία στην κριτική αποτίμηση των κανόνων που οριοθετούν την ιστορία και τη βιογραφία μας, τους ρόλους μας και τις κοινωνικές μας προσδοκίες και στην αποδέσμευσή μας από εγγενείς (libidinal) θεσμικές και περιβαλλοντικές δυνάμεις οι οποίες περιορίζουν τις επιλογές και τον έλεγχο της ζωής μας, και οι οποίες έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές ως δεδομένες και πέρα από τον ανθρώπινο

έλεγχο (βλέπε επίσης 'μετασχηματιστική μάθηση', 'χειραφετητική δράση' και 'εργαλειακή δράση').

Δημιουργική σκέψη

Η δημιουργική σκέψη αναφέρεται κυρίως στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, μια παραγωγή που γίνεται κυρίως με τη φαντασία και τη διαίσθηση και κατά την οποία, σίγουρα, δεν αναζητείται η «Μία» ή η «πιο σωστή λύση» ενός προβλήματος αλλά αναζητώνται πολλές εναλλακτικές. Το άτομο που διαθέτει δημιουργική σκέψη προσεγγίζει τα προβλήματα με ευαισθησία και η λύση που βρίσκει είναι ευρηματική, πρωτότυπη και χρήσιμη (βλέπε επίσης 'κριτική σκέψη').

Διαστρεβλώσεις

Οι απόψεις μας, συνήθως, δεν αποτυπώνουν την –με απόλυτους όρους– πραγματικότητα λόγω των διαστρεβλώσεων των νοημάτων που προκύπτουν από την άκριτη αποδοχή αξιών –άλλων ατόμων ή γενικότερα του συστήματος– βάσει των οποίων ερμηνεύουμε την «πραγματικότητα». Οι διαστρεβλώσεις (distortions) είναι σχετικές με αξίες για τη φύση και τη χρήση της γνώσης (epistemic distortions) ή αφορούν σε αξίες που παίρνουμε ως δεδομένες γιατί απλά, μας τις έχει επιβάλει το κοινωνικοπολιτιστικό μας περιβάλλον (sociocultural distortions) ενώ άλλοτε αφορούν σε ψυχογενείς παράγοντες που μας δημιουργούν άγχος και εμποδίζουν με τον τρόπο αυτό την ανάληψη δράσης (psychic distortions). Με δεδομένο ότι η αυτοαντίληψή μας είναι στενά συνδεδεμένη με κάποιες αξίες, είναι δύσκολη η αμφισβήτηση των αξιών αυτών. Η αμφισβήτηση ή η άρνηση των κριτηρίων βάσει των οποίων αυτο-αξιολογούμαστε είναι φορτισμένη συναισθηματικά. Η αλλαγή της οπτικής μας μπορεί να εμποδιστεί από εσωτερικούς ή εξωτερικούς φραγμούς, από περιστασιακούς ή ψυχικούς παράγοντες ή πολύ απλά από ανεπαρκή πληροφόρηση. Με τον κριτικό στοχασμό ωστόσο επαναπροσδιορίζουμε το πρόβλημα, επαναπροσανατολίζουμε τις προσπάθειές μας και εξετάζουμε πολλές εναλλακτικές λύσεις (βλέπε επίσης 'ενεργητική ερμηνεία της πραγματικότητας' και 'στοχαστική ερμηνεία της πραγματικότητας').

Διαφοροποιητική στοχαστική λειτουργία

Το γενικό συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε από τη στοχαστική προσέγγιση του Mezirow στον κριτικό στοχασμό ως συστατικό λειτουργία στοιχείο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας, είναι καταρχήν πως η ικανότητα μας να μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε μία συγκεκριμένη αντίληψη, άποψη, νόημα, ιδέα ή συμπεριφορά ή ακόμη και συνήθειες που συνοδεύουν τον τρόπο παρατήρησης, σκέψης ή δράσης μας, αποτελούν από μόνα τους μια πράξη στοχασμού (reflectivity). Ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στοχασμού για τον Mezirow. Σε ένα από αυτά τα επίπεδα αναφέρεται και ο συγκεκριμένος όρος (discriminant reflectivity), ο οποίος χρησιμοποιείται από τον Mezirow για να αποδώσει τη διαδικασία μέσω της οποίας αποτιμάμε την

αποτελεσματικότητα των πεποιθήσεων, αντιλήψεων, πράξεων και συνηθειών, εντοπίζουμε αιτιακές σχέσεις και αναγνωρίζουμε διαφορετικά πλαίσια (contexts) μέσα στα οποία μπορούμε να οριοθετήσουμε μια εμπειρία (π.χ. ένα παιχνίδι, ένα όνειρο, μία μουσική ή θρησκευτική εμπειρία, κλπ.)

Εμπειρική μάθηση

Η μαθησιακή διαδικασία από την οπτική της εμπειρικής μάθησης - έτσι τουλάχιστον όπως παρουσιάζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων- σχετίζεται περισσότερο με τη διαδικασία προσαρμογής στο περιβάλλον και της εσωτερίκευσης εμπειριών με στόχο τη δημιουργία γνώσης σε αντιπαραβολή με το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης και τα αποτελέσματα της στην ανθρώπινη συμπεριφορά, ενώ προσεγγίζεται περισσότερο ως λειτουργία μετασχηματιστική. Η εμπειρική μάθηση εδράζεται σε μία διαφορετική επιστημολογική και φιλοσοφική βάση από επιστημολογικές εκδοχές οι οποίες βασίζονται εν πολλοίς στην εμπειρική φιλοσοφία του John Locke. Αυτή η επιστημολογία για παράδειγμα βασίζεται στην ιδέα ότι υπάρχουν στοιχεία της συνείδησης -«διανοητικά άτομα» ή στην ορολογία του Locke «απλές ιδέες»- τα οποία πάντα παραμένουν τα ίδια. Η εμπειρική μάθηση ωστόσο, όπως προσεγγίζεται από θεωρητικούς σαν τον Kolb (1993), έχει κάποια άλλα βασικά χαρακτηριστικά που είναι τα εξής: **πρώτον**, είναι μια διαδικασία που επικεντρώνεται κυρίως στην προσαρμογή και στη δημιουργία και όχι στο περιεχόμενο και στο αποτέλεσμα· **δεύτερον**, πρόκειται για μια μετασχηματιστική διαδικασία παραγωγής γνώσης και όχι για μία διαδικασία καταγραφής, συσσώρευσης και μετάδοσης πληροφοριών· **τρίτον**, πρόκειται για μια διαδικασία που επαναπροσδιορίζει την αξία της ανθρώπινης εμπειρίας τόσο στην αντικειμενική (κοινωνική) όσο και στην υποκειμενική (ατομική) της μορφή· **τέταρτον**, πρόκειται για μία διαδικασία που για να γίνει κατανοητή απαιτείται η προηγούμενη κατανόηση της φύσης της γνώσης (επιστημολογία). Κατά τον Kolb (1993) η εμπειρική μάθηση διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις υπόλοιπες ορθολογιστικές μοντέρνες ή “επιστημονικές” (scientific) θεωρίες μάθησης (π.χ. γνωστική, κοινωνική, οργανωτική, λειτουργική, διοικητική, κλπ.) που δίνουν έμφαση στην πρόσκτηση, στο χειρισμό, και στην ανάκληση αφηρημένων συμβόλων, καθώς και από τις συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης οι οποίες αρνούνται τη συμμετοχή της συνείδησης και την υποκειμενική εκτίμηση της εμπειρίας στη διαδικασία μάθησης (βλέπε επίσης ‘**εμπειρικό σύστημα**’).

Εμπειρικό σύστημα

Μια μετριοπαθής, ορθολογική ερμηνεία του συγκεκριμένου όρου αφορά στο σύνολο των σταθερών στοιχείων πάνω στα οποία οργανώνονται οι εμπειρίες μας, αλλά και οι ποικίλοι συνδυασμοί και συνειρμοί αυτών των σταθερών στοιχείων οι οποίοι σχηματίζουν τα ποικίλα σχήματα της σκέψης μας. Είναι αυτή η ιδέα των σταθερών τυποποιημένων στοιχείων της σκέψης που είχε τόσο βαθιά επίδραση

στις επικρατούσες -μέχρι και σήμερα- προσεγγίσεις της μάθησης και της εκπαίδευσης, οι οποίες καταλήγουν στο να ορίζουν τη μάθηση με όρους των αποτελεσμάτων της, είτε πρόκειται για την απόκτηση γνώσης («αποθήκη» συσσωρευμένων δεδομένων), είτε για συνήθειες που αντιπροσωπεύουν συμπεριφορικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Εάν οι ιδέες θεωρούνται τυποποιημένες και αμετάβλητες, τότε φαίνεται πιθανό να μετράται και το πόσο έμαθε κάποιος από το σύνολο των τυποποιημένων ιδεών που έχει συσσωρεύσει. Ωστόσο ως εμπειρικό σύστημα θα πρέπει να θεωρήσουμε και το σύνολο των μη σταθερών (και άρα μη μετρήσιμων) στοιχείων –όπως συναισθήματα, νοήματα, εικόνες, υποθέσεις– τα οποία οργανώνονται γύρω από τις εμπειρίες μας ή έπονται ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τις βιώνουμε, και επιδρούν ως συνθήκες νοηματοδότησης και μετασχηματισμού της προοπτικής μας με στόχο τη διεύρυνση του εμπειρικού μας συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι το εμπειρικό μας σύστημα δεν είναι σταθερό, αναλλοίωτο ή ομοιοστατικό, αλλά ότι μεταβάλλεται διαρκώς δίνοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα στο άτομο να διευρύνει και το πλαίσιο μέσα στο οποίο κωδικοποιεί, αποκωδικοποιεί, νοηματοδοτεί και μετασχηματίζει τις εμπειρίες του (βλέπε σχετικά **‘νοηματοδότηση’, ‘εμπειρική μάθηση’, ‘μετασχηματισμός της προοπτικής’ και ‘μετασχηματιστική μάθηση’**).

Ενδυνάμωση

Η ενδυνάμωση (empowerment) αφορά στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων ή πνευματικών αντιλήψεων (capacities) οι οποίες θα μας βοηθήσουν να δράσουμε επιτυχώς εντός του συστήματος και των δομών εξουσίας από τις οποίες αυτό αποτελείται. Πρόκειται για μία έννοια η οποία σύμφωνα με τον Inglis (1997), συνδέεται άμεσα με αυτή της χειραφέτησης (emancipation), η οποία αφορά στην κριτική ανάλυση, αντίσταση και αναθεώρηση της εξουσίας. Η συσχέτιση με τις έννοιες της «κωδικοποίησης» και της «αποκωδικοποίησης» όπως τις συναντάμε στον Freire, είναι παραπάνω από σαφείς. Η ενδυνάμωση αφορά στην κατανόηση μιας υπάρχουσας κατάστασης (κωδικοποίηση) μέσω της ανάπτυξης εκείνων των δυνατοτήτων της ανθρώπινης αντίληψης, οι οποίες θα βοηθήσουν στην εις βάθος κατανόηση της εξουσίας (η οποία παρουσιάζει την υπάρχουσα κατάσταση ως αληθινή ή ως δεδομένη). Ενώ η χειραφέτηση συνδέεται ως «πράξη» με αυτό το οποίο ο Freire προσδιόρισε ως «αποκωδικοποίηση», δηλαδή την κριτική ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της υπάρχουσας κατάστασης, και της ανδρόμησης τους στο πλαίσιο μιας νέας αναθεωρημένης (μετασχηματισμένης) εμπειρίας (βλέπε επίσης **‘χειραφέτηση’, ‘αποκωδικοποίηση’, ‘κύκλος της συνειδητοποίησης’ και ‘μετασχηματιστική μάθηση’**).

Ενεργητική ερμηνεία της πραγματικότητας

Πρόκειται για τη δημιουργική διαδικασία απόδοσης νοήματος η οποία όμως περιέχει τις προκαταλήψεις μας, τις διαστρεβλώσεις της αλήθειας και τον συντηρητισμό που μας επιβάλλει το κυρίαρχο σύστημα αξιών (βλέπε επίσης **‘διαστρεβλώσεις’ και ‘στοχαστική**

ερμηνεία της πραγματικότητας’).

Εξανθρώπιση ή εξανθρωπισμός

Κυρίαρχη έννοια στο έργο του Freire είναι αυτή της εξανθρώπισης (humanisation). Από τη στιγμή που μιλά για εξανθρώπιση γίνεται αυτόματα αποδεκτό το γεγονός της απανθρώπισης (dehumanisation), η οποία αντιμετωπίζεται όχι ως μια απλή οντολογική δυνατότητα - δηλαδή δεν είναι κάτι που απλά θεωρείται πιθανόν να συμβεί στο πλαίσιο της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά και ως ιστορική πραγματικότητα, δηλαδή υποστηρίζει ότι πραγματικά έχει συμβεί. Ο άνθρωπος είναι ένα «ον ατελές» και στην πορεία του στο χρόνο έχοντας γνώση της ατέλειάς του, έρχεται αντιμέτωπος με αυτές τις δύο καταστάσεις -εξανθρώπιση και απανθρώπιση- οι οποίες συχνά εναλλάσσονται. Ο πραγματικός προορισμός του ανθρώπου είναι η εξανθρώπιση. Η απανθρώπιση δεν είναι η μοίρα του ανθρώπου, ούτε η φυσική του τάση, περιέρχεται όμως σ’ αυτή την κατάσταση ο εξαιτίας της αδικίας που υπάρχει και η οποία εκφράζεται μέσα από τη βία των καταπιεστών που απανθρωπίζουν τους καταπιεσμένους. Έτσι χάνεται η προοπτική του εξανθρωπισμού για τον άνθρωπο για την οποία όμως δε σταματά να παλεύει. Ο αγώνας του είναι αγώνας για ελευθερία και δικαιοσύνη και μέσα απ’ αυτόν τον αγώνα προσπαθεί να ανακτήσει τη χαμένη ανθρωπιά. Κατά το Freire ο αγώνας αυτός είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Και οι δυνάστες και οι καταδυναστευόμενοι δεν απολαμβάνουν την ελευθερία. Τον ανθρωπιστικό ρόλο του απελευθερωτή τον αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι καταπιεζόμενοι. Θέλουν να ελευθερώσουν τον εαυτό τους αλλά και τους δυνάστες τους. Ακούγεται αντιφατικό αλλά στην πραγματικότητα είναι μια καθαρά ανθρωπιστική στάση. Οι δυνάστες αδυνατούν να αναλάβουν αυτό το ρόλο γιατί έχουν εξουσία, εξουσία να αρπάζουν, να εκμεταλλεύονται και αυτό τους καθιστά αδύναμους, γίνονται έρμαια της εξουσίας τους και της δύναμής τους. Σε τούτη την εξουσία δεν βρίσκουν λοιπόν τη δύναμη να ελευθερώσουν ούτε τους καταπιεζόμενους, ούτε τους εαυτούς τους. Αντίθετα η δύναμη που πηγάζει από την αδυναμία του καταπιεζόμενου είναι αρκετά μεγάλη ώστε να τους λευτερώσει και τους δυο. Βέβαια και στην περίπτωση αυτή υπάρχει ένας κίνδυνος. Η δομή της σκέψης των καταπιεζομένων έχει σχηματιστεί από τη συγκεκριμένη υπαρξιακή τους κατάσταση. Το ιδανικό για αυτούς, όλος τους ο αγώνας, εστιάζεται γύρω από το να γίνουν άνθρωποι. Η σκέψη τους όμως τους υπαγορεύει πως άνθρωποι είναι μόνο οι καταπιεστές. Άρα μπορεί ο καταπιεζόμενος στην προσπάθειά του να ανακτήσει την ανθρωπιά του, να γίνει με τη σειρά του καταπιεστής του καταπιεστή. Στόχος είναι να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος και το ιδανικό είναι να γίνει ο καταπιεζόμενος αποκαταστάτης της ανθρωπιάς και των δύο.

Επεισοδιακή μνήμη

Πρόκειται για τη μνήμη η οποία αφορά σε συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες. Στην εμπειρική μάθηση οι προσωπικές μας εμπειρίες αποθηκεύονται στην επεισοδιακή μνήμη και χρησιμεύουν

για τη κατασκευή γενικευμένης γνώσης στη σημαντική μνήμη (βλέπε επίσης και **‘σημαντική μνήμη’**).

Επικοινωνιακή δράση

Φιλοσοφικός όρος τον οποίο χρησιμοποιεί ο Jürgen Habermas (1971) αναφερόμενος στη συντονισμένη δράση μεταξύ ομιλητών με στόχο την επίτευξη ατομικών ή ομαδικών στόχων, στη βάση της αλληλοκατανόησης και της αντίληψης ότι ο στόχος αυτός αξίζει τον κόπο να επιτευχθεί (συνδέεται με το δεύτερο πεδίο γνωστικού ενδιαφέροντος κατά τον Habermas, το πρακτικό). Ενώ η στρατηγική δράση (*strategic action*) θεωρείται επιτυχημένη στο βαθμό που οι δρώντες ολοκληρώνουν τους προσωπικούς τους στόχους, επικοινωνιακή δράση θεωρείται επιτυχημένη στο βαθμό που οι δρώντες συμφωνούν (μέσω συναινετικού διαλόγου) ότι ο στόχος που έχουν θέσει έχει μια λογική βάση και για το λόγο αυτό αξίζει την «αλληλέγγυα πράξη» (σύμπραξη) των συμμετεχόντων. Πρόκειται ουσιαστικά για μια συναινετική μορφή κοινωνικού συντονισμού η οποία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέθηκε από τον Mezirow (1981) με τη μάθηση η οποία στοχεύει στην κατανόηση, στην ερμηνεία και στον μετασχηματισμό των όσων μας μεταφέρονται λεκτικά ή με άλλο τρόπο, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής ή μαθησιακής δραστηριότητας. Η επικοινωνιακή δράση (*communicative action*) αφορά στην κατανόηση του νοήματος αυτών που μας λένε οι άλλοι και αφορά σε αξίες, ιδανικά και αισθήματα, για ζητήματα όπως ελευθερία, δικαιοσύνη, αγάπη, εργασία, αυτονομία, δέσμευση, δημοκρατία, ερμηνεία που ταιριάζει απόλυτα με την έννοια της «αποκωδικοποίησης» όπως την προσεγγίζει ο Freire (1970). Η επικοινωνιακή δράση εστιάζει στην κατανόηση και όχι στον έλεγχο της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος. Αυτό που προσπαθούμε να επιτύχουμε μέσα από την επικοινωνιακή δράση είναι η κατανόηση αυτών που μεταδίδονται από τους άλλους μέσα από την ομιλία, τον γραπτό λόγο ή τις τέχνες. Στην επικοινωνιακή δράση το νόημα επικυρώνεται συνήθως μέσα από τη συζήτηση και τον διάλογο (βλέπε επίσης **‘νοηματοδότηση’**, **‘αποκωδικοποίηση’**, **‘εργαλειακή δράση’** και **‘χειραφετητική δράση’**).

Εργαλειακή δράση

Η δράση η οποία στηρίζεται στην εμπειρική γνώση και καθορίζεται από τεχνικούς κανόνες των οποίων η ισχύς εξαρτάται από την ισχύ των εμπειρικά ή αναλυτικά αληθών προτάσεων. Η εργαλειακή δράση (*instrumental action*) προσανατολίζεται προς το έργο επίλυσης προβλημάτων (συνδέεται με το πρώτο πεδίο γνωστικού ενδιαφέροντος για τον Habermas που αφορά στην «εργασία»), δηλαδή πώς θα κάνουμε κάτι ή πώς θα συμπεριφερθούμε σε κάποια περίπτωση. Κατά τον Mezirow (1981) μέσω της εργαλειακής δράσης ελέγχουμε το κατά πόσο οι πράξεις μας να είναι σε αρμονία με τις αξίες μας και εξετάζουμε τα αποτελέσματά τους σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής ή εάν η συμπεριφορά μας είναι αντικειμενική (αποδεκτή) και κατά πόσο οι ερμηνείες των

αποτελεσμάτων στα οποία αυτή η συμπεριφορά μας οδήγησε είναι πειστικές (βλέπε επίσης **‘επικοινωνιακή δράση’** και **‘χειραφετητική δράση’**).

Ηγεμονία

Ο Gramsci (1978), με τον όρο **‘ηγεμονία’** (hegemony), περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία κάποιες ιδέες, δομές και πράξεις θεωρούνται από την πλειοψηφία των ανθρώπων ως φυσιολογικές, προκαθορισμένες, και ότι λειτουργούν για το καλό τους, ενώ, στην πραγματικότητα, οικοδομούνται και μεταδίδονται από μια ισχυρή μειονότητα που θέλει να διαφυλάξει τα συμφέροντά της. Αυτή η **‘ηγεμονία’** ενσωματώνεται στον τρόπο που ζούμε και σκεπτόμαστε. Ουσιαστικά, είναι αποτέλεσμα καταπίεσης και είναι οι ιδέες και η σοφία του κατεστημένου.

Κριτική σκέψη ή κριτικός συλλογισμός

Η νοητική λειτουργία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την αξιοπιστία των πληροφοριών που λαμβάνει και αποφασίζει τι να σκεφτεί ή τι να πράξει, μέσω ορθολογικών όμως συλλογισμών οι οποίοι γίνονται με βάση όλα τα δυνατά στοιχεία που μπορεί να έχει στη διάθεσή του. Θεωρούμε ότι ένα άτομο μαθαίνει να σκέπτεται κριτικά, όταν γνωρίζει τι, πώς και πότε να ρωτά, πώς να σκέπτεται ορθολογικά και, τέλος, πότε και ποιες μεθόδους–δηλαδή τι στρατηγικές– να χρησιμοποιεί, προκειμένου να αντιμετωπίσει μια κατάσταση ή να επιλύσει ένα πρόβλημα. Βασικές προϋποθέσεις για την κριτική σκέψη είναι η πρόθεση και η ετοιμότητα του ατόμου να σκέπτεται, στηριζόμενο σε λογικά επιχειρήματα (ορθολογικοποίηση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης), η προθυμία του να αμφισβητήσει τις ιδέες των άλλων αλλά και τις δικές του και η επιθυμία του να ανακαλύψει την αλήθεια ανεξαρτήτως κόπου. Η κριτική σκέψη αναφέρεται επομένως σε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τρόπο αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπή και δεν αφορά στο πώς αλλά στο γιατί, ή στα αίτια αλλά και στις επιπτώσεις αυτών που πράττουμε. Σε ό,τι αφορά ωστόσο τη σύνδεση της συγκεκριμένης έννοιας με την εκπαίδευση ενηλίκων η ερμηνείες που αποδίδονται στη συγκεκριμένη έννοια διαφοροποιούνται από τον πιο πάνω ορισμό, σε βαθμό που να ταυτίζονται με την έννοια του κριτικού στοχασμού. Ο Brookfield (1987 & 1990) για παράδειγμα θεωρεί (ίσως όχι αδιακιολόγητα) πως υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης τα οποία μάλλον την συνδέουν περισσότερο με τον κριτικό στοχασμό. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής: (1) αναγνώριση και αμφισβήτηση υποθέσεων, (2) αμφισβήτηση της σημαντικότητας του πλαισίου το οποίο επηρέασε τη δημιουργία αυτών των υποθέσεων, (3) έρευνα και ανάπτυξη σε φαντασιακό επίπεδο εναλλακτικών υποθέσεων και εκδήλωση στοχαστικού σκεπτικισμού. Για τον Brookfield (1987:13) η κριτική σκέψη απαιτεί περισσότερα από λογική επιχειρηματολογία (logical reasoning) ή την εξαντλητική έρευνα των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν θέσεις ή αντιλήψεις που δεν κατοχυρώνονται με εμπειρικά δεδομένα. Μια άλλη

προσέγγιση της συγκεκριμένης έννοιας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι και αυτή του Garrison (1991), ο οποίος προτείνει πέντε στάδια κριτικής σκέψης (αναγνώριση ενός προβλήματος, οριοθέτηση και ερμηνεία του προβλήματος, έρευνα, εφαρμοσιμότητα, ενσωμάτωση) τα οποία περιγράφει και ως αναπόσπαστα στοιχεία της διαδικασίας μετασχηματισμού έτσι όπως περιγράφεται από τον Mezirow (βλέπε σχετικά 'στοχασμός', 'κριτικός στοχασμός', 'αναστοχασμός' και 'μετασχηματισμός της προοπτικής').

Κριτική συνειδητοποίηση (conscientização)

Πρόκειται για έναν όρο τον οποίο χρησιμοποίησε ο Freire (1970), και ο οποίος αφορά στη συνειδητοποίηση η οποία γίνεται όμως κατανοητή ως η δύναμη για το μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Αν και η συγκεκριμένη έννοια έχει αποδοθεί με διαφορετικούς τρόπους (όπως π.χ. «κριτική αντίληψη της πραγματικότητας» ή «κριτική κατανόηση»), η conscientização αφορά πρακτικά στη μάθηση η οποία στοχεύει στον εντοπισμό των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αντιφάσεων, και στη δράση ενάντια των καταπιεστικών στοιχείων της πραγματικότητας στην οποία ζούμε. Η κριτική συνειδητοποίηση συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία απόταξης (μέσω της αμφισβήτησης, αποκωδικοποίησης και επαναπροσδιορισμού) της επιρροής που ασκεί μια κυρίαρχη ιδεολογία.

Η διαδικασία αυτή αφορά στην ανακάλυψη (ή καλύτερα αποκάλυψη) και αποδοχή εκείνων των ιδεών και αξιών οι οποίες μας αντιπροσωπεύουν και οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τις ιδέες και αξίες της κυρίαρχης ιδεολογίας. Αυτή η απελευθερωτική ή χειραφετητική διαδικασία για τον Freire η οποία οδηγεί στον μετασχηματισμό, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Τη συγκεκριμένη έννοια την χρησιμοποιεί και ο Mezirow αποδίδοντάς την όμως ως 'χειραφετητική δράση' (βλέπε σχετικά 'μετασχηματισμός της προοπτικής', 'μετασχηματιστική μάθηση', 'χειραφετητική δράση', 'κριτικός στοχασμός' και 'κύκλος της συνειδητοποίησης').

Κριτικός στοχασμός ή κριτικο- στοχαστικός συλλογισμός

Ο κριτικός στοχασμός είναι ταυτόσημος με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας του τρόπου με τον οποίο αποκτήθηκε η προηγούμενη γνώση σε σχέση με ένα ζήτημα ή ένα πρόβλημα. Ωστόσο πολλές φορές και εξ αιτίας του κριτικού στοχασμού τίθεται και το ερώτημα 'πώς ορίζονται τα προβλήματα εξ αρχής'. Συχνά δηλαδή εξετάζουμε την προηγούμενη γνώση για να ελέγξουμε αν προχωράμε σωστά προς τη λύση ενός προβλήματος. Όμως ο κριτικός στοχασμός είναι και η επιπλέον αμφισβήτηση των πεποιθήσεων και των προσδοκιών μας, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από την επαφή μας με τον κόσμο. Αυτή η διαδικασία αποτίμησης του τρόπου μέσω του οποίου ή των αιτιών με βάση τις οποίες, αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε, αισθανόμαστε ή δρούμε, θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από την αποτίμηση του πως θα μπορούσαμε 'να πράξουμε καλύτερα'

(αποδοτικότερα) κάτι από τα παραπάνω. Η τελευταία συνδέεται με την κριτική σκέψη (βλέπε σχετικά **‘αναστοχασμός’**, και **‘κριτική σκέψη’**).

**Κριτικοστοχαστική
εκπαιδευτική
(διδασκτική)
πρακτική**

Σύμφωνα με τον Parker (1997), η ιδέα μιας κριτικο-στοχαστικής διδακτικής πρακτικής συνδέεται άμεσα με την έννοια της χειραφέτησης ενισχύοντας τη δυνατότητα οργάνωσης της εκπαίδευσης με τρόπο υποστηρικτικό σε πρακτικές αλληλεπίδρασης, και όχι την απλή συλλογή γνώσεων και πληροφοριών. Ταυτόχρονα μια τέτοια πρακτική θα πρέπει να υποστηρίζει και την αυτονομία τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων, μέσα όμως σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο ενισχύει (ενδυναμώνει) τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες αξίες (βλέπε σχετικά **‘ενδυνάμωση’**, **‘χειραφέτηση’**, και **‘κριτικός στοχασμός’**).

**Κύκλος της
συνειδητοποίησης
(κύκλος της
conscientizaçõo)**

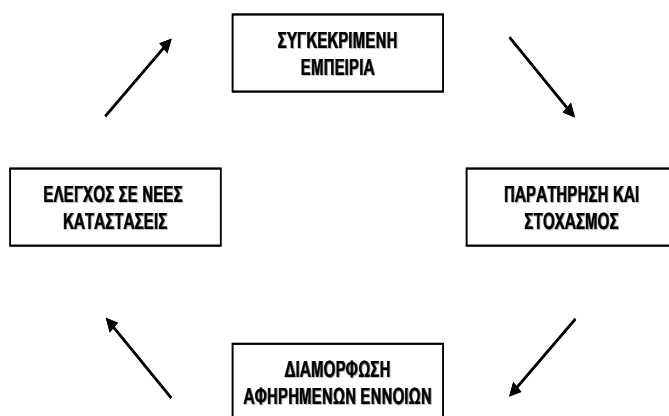
Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία κατά τον Freire (1970) ολοκληρώνεται σε τρία στάδια και η οποία συνδέεται άμεσα και με τον ρόλο του εκπαιδευτή. Το πρώτο στάδιο είναι η «έρευνα» (investigation) με στόχο την ανακάλυψη εννοιών, αξιών ή στοιχείων τα οποία έχουν ήδη κωδικοποιηθεί από την κυρίαρχη ιδεολογία. Το δεύτερο στάδιο είναι η "κωδικοποίηση" (codification) η οποία αφορά στον προσδιορισμό των συστατικών στοιχείων μιας υπάρχουσας κατάστασης με την οποία συνδέονται οι εκπαιδευόμενοι, μέσω της επιλογής συγκεκριμένων λέξεων οι οποίες αποδίδουν το νόημα της κατάστασης η οποία κωδικοποιείται προκειμένου να γίνει κατανοητή από τους εκπαιδευόμενους.

Το τρίτο στάδιο είναι η «αποκωδικοποίηση». Πρόκειται ουσιαστικά για την κριτική σύνθεση των κωδικοποιημένων επιμέρους στοιχείων μιας εμπειρίας, και της επανασύνθεσης των κυρίαρχων ιδεών ή αξιών στο πλαίσιο της επανακωδικοποιημένης εμπειρίας (βλέπε σχετικά **‘αποκωδικοποίηση’**, **‘κριτική συνειδητοποίηση’**, **‘κριτικός στοχασμός’** και **‘στοχαστική ερμηνεία της πραγματικότητας’**).

Κύκλος του Kolb

Ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερα στάδια.

Τη συγκεκριμένη εμπειρία (concrete experience) – που για τον Kolb ταυτίζεται ουσιαστικά με την πρωτογενή εμπειρία έτσι όπως την προσέγγισαν οι Dewey και Lewin πριν απ’ αυτόν– την στοχαστική παρατήρηση



την στοχαστική παρατήρηση

(reflective observation) όπως ακριβώς διατυπώνεται στην προσέγγιση του Dewey, την αφηρημένη σύλληψη (abstract conceptualisation) και τέλος τον ενεργητικό πειραματισμό (active experimentation). Με αφετηρία τη **συγκεκριμένη ή πρωτογενή εμπειρία**, το άτομο οδηγείται κατά τον Kolb στην **παρατήρηση** του κόσμου που το περιβάλλει. Αυτή η παρατήρηση ωστόσο γίνεται με ένα συγκεκριμένο στόχο και σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με την εμπειρία. Στόχος είναι η εμβάθυνση στην εμπειρία και στο πως αυτή σχετίζεται με προηγούμενες εμπειρίες (στοχαστική λειτουργία). Μετά το στάδιο αυτό που περιλαμβάνει την παρατήρηση γεγονότων και τη συλλογιστική διαδικασία με βάση τα αντικείμενα της παρατήρησης, ακολουθεί η **αφηρημένη σύλληψη ιδεών** (η μεταφορά των παρατηρήσεων σε σταθερές θεωρίες κατά τον Kolb). Οι ιδέες αυτές ελέγχονται ή δοκιμάζονται –στο βαθμό φυσικά που αυτό είναι πρακτικά εφικτό– μέσω του ενεργητικού πειραματισμού. Με τον **ενεργητικό πειραματισμό** ουσιαστικά διαμορφώνονται νέες εμπειρίες και κατά τον τρόπο αυτό ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης επαναλαμβάνεται διαρκώς.

Μεταγνώση

Η μεταγνώση αφορά στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία αναγνωρίζουμε τη γνωστική κατάσταση και τις λειτουργίες βάσει των οποίων ρυθμίζονται οι γνωστικές μας συνήθειες και στρατηγικές. Αφορά επίσης στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε και μετασχηματίζουμε την ήδη υπάρχουσα γνώση μας σε σχέση με τις εμπειρίες μας.

Μετασχηματισμός της προοπτικής

Η συγκεκριμένη έννοια έχει χρησιμοποιηθεί από ερευνητές όπως οι Erikson, Gould, Kohlberg και Levinson, για να αποδώσει τη διαδικασία μετάβασης από ένα στάδιο ανάπτυξης σε ένα άλλο. Για τον Mezirow (1981) ο συγκεκριμένος όρος αφορά στη διαδικασία η οποία οδηγεί στη μετασχηματιστική μάθηση. Ο Mezirow θεωρεί ότι ο μετασχηματισμός της προοπτικής είναι συνήθως το αποτέλεσμα ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος ή προβλήματος το οποίο ενεργοποιείται είτε λόγω μιας μεγάλης κρίσης είτε λόγω κάποιας μετάβασης σε μια κατάσταση. Μπορεί επίσης να οφείλεται στην άθροιση μετασχηματισμών σε νοηματικά σχήματα για κάποιο χρονικό διάστημα ή σε πολύ μικρότερο βαθμό μπορεί να οφείλεται και σε ιδέες ή απόψεις οι οποίες παρουσιάζονται από κάποιον εκπαιδευτή. Ο Mezirow πιστεύει ότι η διαδικασία αυτή έχει διακριτές φάσεις ή στάδια ξεκινώντας από τον προσδιορισμό του αποπροσανατολιστικού διλήμματος και καταλήγοντας στην αποδοχή ή ενσωμάτωση της νέας προοπτικής ή της νέας αντίληψης στο εμπειρικό σύστημα του ατόμου. Στη διαδικασία αυτή καταλυτικός είναι ο ρόλος του κριτικού στοχασμού. Ο μετασχηματισμός της προοπτικής μίας εμπειρίας δεν είναι τίποτε άλλο από εκείνη τη χειραφετητική διαδικασία μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε και προσεγγίζουμε κριτικά (και σε διαφορετικά επίπεδα) τον τρόπο εμφάνισης και τις αιτίες εσωτερίκευσης όλων εκείνων των ψυχο-

πολιτισμικών αντιλήψεων οι οποίες μας εμποδίζουν να δούμε ξεκάθαρα τον εαυτό μας και το είδος των συσχετισμών του με τους άλλους. Αποτελεί όμως ταυτόχρονα και ένα μέσο ανασύνταξης (*reconstituting*) της εμπειρίας με τρόπο που θα μας επιτρέψει να την προσεγγίσουμε ως ένα αδιαίρετο σύνολο με στόχο την πληρέστερη κατανόησή της. Πρόκειται ουσιαστικά για εκείνη τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικοι αναγνωρίζουν καταρχήν τους πολιτισμικά καθορισμένους ρόλους τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι ρόλοι δημιουργούν συσχετισμούς μεταξύ των ατόμων, καθώς και τα αίτια για τη δημιουργία αυτών των συσχετισμών, και εν συνεχεία αναλαμβάνουν ενεργό δράση για να τους υπερβούν (βλέπε σχετικά **‘μετασχηματιστική μάθηση’**).

Μετασχηματιστική μάθηση

Ο συγκεκριμένος όρος (*transformative learning* ή *transformational learning*) αφορά σε εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο δεν αποκτά απλά κάποια γνώση αλλά αλλάζει (μετασχηματίζεται) από αυτό το οποίο μαθαίνει. Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει επιμέρους δράσεις όπως την αμφισβήτηση υποθέσεων, πεποιθήσεων και αξιών, τον συνυπολογισμό πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους οπτικών πάνω σε ένα ζήτημα, ενώ στοχεύει μεταξύ άλλων στη διαρκή έλλογη επιβεβαίωση (αυτό που κάνω, αυτό που σκέπτομαι, ο τρόπος με τον οποίο δρώ έχουν λογική βάση). Ωστόσο υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις για το τί τελικά ορίζεται ως «μετασχηματιστική μάθηση» και για το εάν πρόκειται για μια διαδικασία η οποία γίνεται καλύτερα κατανοητή με βάση διανοητικούς, συναισθηματικούς, πνευματικούς ή πολιτικούς όρους. Για τον Mezirow η μετασχηματιστική μάθηση συντελείται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης της εμπειρίας και περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ανάκληση στη μνήμη, εκλογίκευση, αναδιοργάνωση, συσχετισμό, νοηματοδότηση και τέλος, κριτικό στοχασμό. Η μετασχηματιστική μάθηση (*transformative learning*) εμπεριέχει μια ειδική στοχαστική λειτουργία: την αναθεώρηση των προϋποθέσεων όπου βασίζονται οι απόψεις μας και την απόφαση για ανάληψη δράση που προκύπτει από αυτήν την αναθεώρηση. Η αναθεώρηση αυτή όπως υποστηρίζει ο Mezirow, βασίζεται σε μία διαδικασία απόδοσης νοήματος (βλέπε σχετικά **‘νοηματοδότηση’**) μέσω της χρήσης νοηματικών σχημάτων και νοηματικών δομών ή συσχετίσεων που συνδέονται με τον *ex post-facto* στοχασμό. Στο πλαίσιο αυτό επομένως ο κριτικός στοχασμός για τον Mezirow αφορά σε εκείνη τη διαδικασία αποτίμησης του τρόπου ή των αιτιών, μέσω του οποίου ή για τις οποίες αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε, αισθανόμαστε ή δρούμε, και θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από την αποτίμηση του πως θα μπορούσαμε να πράξουμε καλύτερα κάτι από τα παραπάνω όταν η κάθε φάση μιας πράξης γίνεται με βάση τη μάθηση που έχει προηγηθεί. Μια σημαντική λειτουργία της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η αλλαγή του πλαισίου αναφοράς των ατόμων μέσω του κριτικού στοχασμού στις δικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις καθώς και

στον συνειδητό σχεδιασμό καταστάσεων οι οποίες τα βοηθούν να προσδιορίσουν νέους τρόπους ερμηνείας του εμπειρικού τους συστήματος. Για τον Mezirow η διαδικασία αυτή είναι μια διαδικασία κατά βάση ορθολογική και αναλυτική. Αυτό ωστόσο αποτέλεσε και το βασικό σημείο της κριτικής που ασκείται στη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης έτσι όπως την προσεγγίζει ο Mezirow, ότι δηλαδή δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στον ορθολογισμό (βλέπε επίσης, **‘μετασχηματισμός της προοπτικής’, ‘κριτικός στοχασμός’, ‘νοηματικά σχήματα’ και ‘νοηματικές δομές ή συσχετίσεις’**).

Μονοσήμαντος προσανατολισμός στη μάθηση

Αυτός ο τύπος μάθησης ερμηνεύεται ως η διαδικασία η οποία δίνει σε έναν οργανισμό τη δυνατότητα να πετύχει τους στόχους του με βάση την παρούσα στρατηγική του. Με την λογική αυτή εάν υπάρχει ένα σφάλμα στον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού, τότε πρέπει να εντοπιστεί άμεσα και να διορθωθεί, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει και αλλαγή των αρχών βάσει των οποίων επιλέχθηκε η στρατηγική που οδήγησε σε αυτό το σφάλμα. Συγκεκριμένα όταν εντοπιστεί ένα σφάλμα και διορθωθεί, αυτό επιτρέπει στον οργανισμό να συνεχίσει τις καθιερωμένες του λειτουργίες και την πολιτική του (policies) ή να επιτύχει τους στόχους (objectives) που έχει θέσει. Αυτή η διαδικασία είναι η μονοσήμαντη μάθηση (single-loop learning). Η μονοσήμαντη μάθηση είναι σαν τον θερμοστάτη ο οποίος βάσει της εξωτερικής θερμοκρασίας ανεβάζει η κατεβάζει αναλόγως την ένταση της θερμότητας στον εσωτερικό χώρο. Ο θερμοστάτης λειτουργεί με τον τρόπο αυτό λαμβάνοντας πληροφορίες (π.χ. τη θερμοκρασία του δωματίου) και λειτουργώντας διορθωτικά σε σχέση φυσικά με τη ρύθμιση (μεταβλητή) που εμείς έχουμε προσδιορίσει ως την αποδεκτή. Για τους Argyris & Schön (1974 & 1978) αυτή η προσέγγιση στη μάθηση αφορά στον εντοπισμό και τη διόρθωση των σφαλμάτων τα οποία γίνονται στον οργανισμό. Στην περίπτωση που διαπιστώνεται κάποιο σφάλμα (στην παραγωγή, την επικοινωνία, τη διοίκηση, τη συμπεριφορά, κλπ.), αυτό το οποίο συνήθως γίνεται, είναι η αλλαγή των στρατηγικών δράσης (action strategies) οι οποίες οδήγησαν σε αυτό το σφάλμα. Συνήθως οι στρατηγικές αυτές ανταποκρίνονται σε ένα σύνολο βασικών αντιλήψεων και αρχών (μεταβλητών) οι οποίες χαρακτηρίζουν τον οργανισμό (governing variables). Η αλλαγή των στρατηγικών δράσης δεν σημαίνει φυσικά και αλλαγή αυτών των αρχών ακόμη και εάν οδηγήσει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (consequence). Με άλλα λόγια οι στόχοι που έχουν επιλεγεί, οι αξίες, οι κανόνες και το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές οργανώνονται, απλά διεκπεραιώνονται χωρίς να αμφισβητούνται (βλέπε επίσης, **‘αμφιμονοσήμαντος προσανατολισμός στη μάθηση’**).

Νοηματικά σχήματα

Πρόκειται για εκείνα τα «μέσα», τις συνθήκες ή εκείνους τους εσωτερικούς κανόνες (αξίες) βάσει των οποίων το άτομο αποδίδει νόημα στις εμπειρίες του, τις αποδομεί και τις οριοθετεί μέσα σε ένα

εξορθολογισμένο πλαίσιο. Τα νοηματικά σχήματα (*meaning schemes*) ωστόσο τείνουν να μεταβάλλονται καθώς το άτομο προσθέτει ή ενσωματώνει καινούργιες ιδέες και αντιλήψεις κυρίως μέσω της μάθησης (βλέπε σχετικά **‘νοηματικές δομές’** και **‘νοηματοδότηση’**).

Νοηματικές δομές ή νοηματικοί συσχετισμοί

Οι νοηματικές δομές ή νοηματικοί συσχετισμοί (*meaning perspectives*) κατασκευάζονται ή συστήνονται από τα νοηματικά σχήματα ή με βάση αυτά και αφορούν στις ιδέες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις μας οι οποίες διαμορφώνονται βάσει των νοηματικών σχημάτων (εσωτερικών κανόνων). Πρόκειται για πλαίσια αναφοράς τα οποία βασίζονται στις ατομικές μας εμπειρίες και τα οποία προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε και ερμηνεύουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει. Βάσει της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης ωστόσο οι νοηματικές δομές (δηλαδή οι ιδέες, οι πεποιθήσεις, η νοοτροπία, οι συμπεριφορές και οι συναισθηματικές αντιδράσεις) μπορούν να αλλάξουν στο βαθμό που το άτομο στοχάζεται κριτικά πάνω στις εμπειρίες του (δηλαδή στοχάζεται επάνω στις αρχές οι οποίες τις οριοθετούν και τις νοηματοδοτούν) αλλάζοντας με τον τρόπο αυτό την οπτική από την οποία τις προσεγγίζει (μετασχηματισμός της προοπτικής) (βλέπε σχετικά **‘νοηματικά σχήματα’** και **‘νοηματοδότηση’**).

Νοηματοδότηση ή απόδοση νόηματος

Το νόημα ή η ερμηνεία μιας εμπειρίας γίνεται μάθηση, όταν τη χρησιμοποιούμε για να πάρουμε κάποιες αποφάσεις ή για να προβούμε σε κάποια δράση ή ενέργεια. Η μάθηση από την οπτική αυτή, μπορεί να οριστεί και ως η διαδικασία που μας οδηγεί σε μια νέα αναθεωρημένη ερμηνεία μιας εμπειρίας που με τη σειρά της, μας οδηγεί στην κατανόηση, στην αξιολόγηση και στην πράξη (Mezirow 1990β). Για τους περισσότερους μελετητές οι εμπειρίες είναι προσωπικές, δεν μπορούν να γενικευθούν, γιατί νοηματοδοτούνται ανάλογα με την κοινωνική εκπαιδευτική δραστηριότητα, την καταγωγή, την πολιτιστική ταυτότητα του ατόμου (Zerke & Leach, 2002). Για τον Mezirow (1990β), το τι αντιλαμβανόμαστε, το τι σκεπτόμαστε και τι όχι, επηρεάζεται, κυρίως, από αυτά που συνήθως προσδοκάμε. Οι συνήθειες προσδοκίες μας συνιστούν και το πλαίσιο αναφοράς μας –δηλαδή τις πεποιθήσεις μας–βάσει των οποίων ερμηνεύουμε (νοηματοδοτούμε) τις εμπειρίες μας. Στο πλαίσιο αυτό επομένως θεμελιώδους σημασίας για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι η αποδοχή του βασικού ρόλου της νοηματοδότησης των εμπειριών και γενικά αυτών που συμβαίνουν γύρω μας, ως λειτουργικού μέρους της διαδικασίας κριτικού στοχασμού. Η νοηματοδότηση (*meaning making*) έχει δυο διαστάσεις: 1. Τα νοηματικά σχήματα (*meaning schemes*) που είναι ομάδες προσδοκιών που έχουν σχέση αιτίας-αποτελέσματος ή ανήκουν στην ίδια κατηγορία ή αποτελούν διαδοχικά γεγονότα. Τα νοηματικά σχήματα είναι εσωτερικοί κανόνες που επηρεάζουν την ερμηνεία των πραγμάτων. 2. Οι νοηματικές δομές ή συσχετίσεις

(*meaning perspectives*) που είναι ουσιαστικά ο τρόπος που σκεπτόμαστε και διαμορφώνεται από τον χαρακτήρα μας και τις εμπειρίες μας. αποτελούνται από σχήματα όπως θεωρίες, απόψεις, προσανατολισμούς στόχων και αξιολογήσεις και, γενικά, αυτό που οι γλωσσολόγοι αποκαλούν «δίκτυα επιχειρημάτων». Αυτή η νοηματική διάσταση αναφέρεται στη δομή των πεποιθήσεων μέσα στην οποία η νέα εμπειρία αφομοιώνεται και μετασχηματίζεται από την παλιά εμπειρία κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Επίσης, η διάσταση αυτή περιέχει κριτήρια βάσει των οποίων γίνονται οι αξιολογήσεις και δημιουργούνται τα συστήματα ιδεών. Τα σχήματα αυτής της διάστασης είτε οφείλονται στο πολιτιστικό υπόβαθρο είτε μαθαίνονται ή είναι στερεότυπα που αφορούν το φύλο, τη φυλή, την ηλικία κ.ά. Εκτός από τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες, ρόλο παίζει ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και χρησιμοποιούμε τη γνώση και πώς διαχειριζόμαστε τα αισθήματα προς τον εαυτό μας. Από αυτήν τη διάσταση προκύπτουν οι αρχές που ακολουθούνται κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Τις νοηματικές δομές τις αποκτάμε κατά την παιδική μας ηλικία μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης που συντελείται μέσα σε μια φορτισμένη συναισθηματική σχέση με γονείς, δασκάλους κ.ά. Η εμπειρία επιδρά στις προσδοκίες μας για το πώς πρέπει να είναι τα πράγματα. Ό,τι αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και θυμόμαστε επηρεάζεται κυρίως από τις δυο αυτές διαστάσεις της νοηματοδότησης. Όταν η εμπειρία είναι ξένη ή απειλητική προς το δικό μας τρόπο σκέψης και μάθησης την αποκλείουμε και καταφεύγουμε σε αμυντικούς ψυχολογικούς μηχανισμούς για να δώσουμε μια ερμηνεία πιο συμβατή με το δικό μας τρόπο σκέψης και μάθησης (βλέπε σχετικά '**νοηματικά σχήματα**', '**νοηματικές δομές**', και '**μετασχηματιστική μάθηση**').

Οπισθενεργός ή οπισθενεργητική στοχαστική διαδικασία

Βλέπε '**αναστοχασμός**'.

Προ-συνείδηση

Πρόκειται για χαρακτηριστικό που προκύπτει από καθημερινές εμπειρίες τις οποίες δεν σκεπτόμαστε σε βάθος, αλλά τις αντιμετωπίζουμε εντελώς επιφανειακά.

Σημαντική μνήμη

Πρόκειται για τη μνήμη η οποία αφορά στην εσωτερικευμένη, γενικευμένη γνώση η οποία υπερβαίνει τις συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες (βλέπε επίσης και '**επεισοδιακή μνήμη**').

Στοχασμός ή στοχαστική σκέψη ή στοχαστικός συλλογισμός

Η προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα σε μια εμπειρία ή σε ένα πρόβλημα, βάσει νοηματικών σχημάτων και κωδίκων τα οποία προέρχονται από τις προσωπικές μας εμπειρίες αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό μας περιβάλλον. Ο στοχασμός εστιάζει κυρίως στην αποτίμηση του

περιεχομένου των σχημάτων και κωδίκων που χρησιμοποιούμε για να αποδώσουμε νόημα σε μια εμπειρία. Η αποτίμηση ωστόσο αυτής της προσπάθειας (διαδικασίας) συνδέεται με τον αναστοχασμό (*ex-post facto* στοχασμός), ενώ η κριτική αμφισβήτηση των αρχών πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν τόσο η διαδικασία νοηματοδότησης όσο και οι αρχές του προβλήματος ή της εμπειρίας που νοηματοδοτήθηκε αφορούν στον κριτικό στοχασμό (βλέπε σχετικά 'αναστοχασμός', 'κριτικός στοχασμός').

Συναισθηματική στοχαστική λειτουργία

Το γενικό συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε από την προσέγγιση του Mezirow στον κριτικό στοχασμό ως συστατικό στοιχείο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας, είναι καταρχήν πως η ικανότητα μας να μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε μία συγκεκριμένη αντίληψη, άποψη, νόημα, ιδέα ή συμπεριφορά ή ακόμη και συνήθειες που συνοδεύουν τον τρόπο παρατήρησης, σκέψης ή δράσης μας, αποτελούν από μόνα τους μια πράξη στοχασμού (*reflectivity*). Ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στοχασμού για τον Mezirow. Σε ένα από αυτά τα επίπεδα αναφέρεται και ο συγκεκριμένος όρος (*affective reflectivity*), ο οποίος αφορά συνειδητοποίηση του πως αισθανόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε ή δρούμε, ή για τις συνήθειές μας να πράττουμε τοιουτοτρόπως.

Συναλληλουχία ή 'συναπτή διαδοχή' ιδεών

Πρόκειται για όρο που χρησιμοποιεί ο Dewey (1933). Με βάση την εκτίμηση του Dewey, η διαδικασία στοχαστικής σκέψης (ή ανασκόπησης όπως θα λέγαμε πιο απλά) δεν περιλαμβάνει μία αλληλουχία ιδεών (*sequence of ideas*) γραμμικού τύπου (A-7B-7Γ), αλλά μία συν-αλληλουχία (*con-sequence*) ή όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο ίδιος, μία 'συναπτή διαδοχή' ιδεών (*consecutive ordering*), στην οποία η κάθε ιδέα προσδιορίζει το περιεχόμενο της επόμενης ως λογικό αποτέλεσμα της προηγούμενης, και κάθε λογικό αποτέλεσμα στηρίζεται ή/και αναφέρεται στα αποτελέσματα όλων των προηγούμενων ιδεών (A-7B αλλά και A-7Γ και B-7Γ και Γ-7B και Γ-7A). Συνήθως η παραγωγή μια συν-αλληλουχίας ιδεών σχετίζεται με την εκλογίκευση ενός προβλήματος ή μίας απαιτητικής ή περίπλοκης κατάστασης, και την επιλογή της καταλληλότερης λύσης στο πρόβλημα μέσω της αξιολόγησης μίας υπόθεσης εργασίας. Το αποτέλεσμα ωστόσο αφορά στην επιλογή και δοκιμή/έλεγχο της υπόθεσης εργασίας στην πράξη που θα οδηγήσει στην δημιουργία μιας νέας ιδέας, κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή για τον Dewey αποτελεί και την επιτομή της στοχαστικής σκέψης.

Τραπεζική αντίληψη στη μάθηση

Κατά τον Freire η συγκεκριμένη έννοια αφορά στη μείωση ή την ανάσχεση της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων και στην ενίσχυση των συμφερόντων των καταπιεστών οι οποίοι δεν επιθυμούν την κοινωνική αλλαγή προς το συμφέρον των πολλών. Οι καταπιεστές διαστρεβλώνοντας την έννοια του ανθρωπισμού ως συστατικού στοιχείου της εκπαίδευσης, προσπαθούν να

διατηρήσουν μία επικερδή για τους ίδιους κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό αντιδρούν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή η οποία ενισχύει οποιοδήποτε στοιχείο συνδέεται με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, και η οποία δεν είναι συμβατή με μία περιορισμένη αντίληψη της πραγματικότητας, και η οποία στοχεύει στη σύνδεση και συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών προβλημάτων.

Φρόνηση

Ο στοχασμός ως νοητική διαδικασία βασίζεται στην Αριστοτελική έννοια της «φρόνησης» η οποία συνδέεται καταρχήν με την ικανότητα επεξεργασίας των χαρακτηριστικών στοιχείων μιας κατάστασης. Με την επεξεργασία των δεδομένων μπορεί κάποιος όχι μόνο να κατανοεί τις νέες πληροφορίες αλλά και να εμπλουτίζει με αυτές την πράξη, δημιουργώντας ένα μηχανισμό ανατροφοδότησης (ανάδρασης) ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Ο Αριστοτέλης (Ηθικά Νικομάχεια, 1140b35) επισημαίνει πως η φρόνηση είναι μια αληθής, έλλογη πρακτική που έχει αντικείμενο τα όσα είναι αγαθά για τον άνθρωπο. Για τον Αριστοτέλη η φρόνηση είναι αρετή και όχι τέχνη.

Χειραφέτηση

Η διαδικασία συνειδητοποίησης της εξάρτησης του εκπαιδευόμενου από πεποιθήσεις που του επιβάλλονται έξωθεν και τις οποίες έχει εσωτερικεύσει στο εμπειρικό του σύστημα, σε βαθμό που να τις θεωρεί αδιαμφισβήτητες. Η χειραφέτηση (emancipation) αφορά στην οργανωμένη προσπάθεια ενδυνάμωσης των ενηλίκων μέσω της εκπαίδευσης, με στόχο την ενίσχυση της δυνατότητας να αμφισβητήσει ο εκπαιδευόμενος το υπόβαθρο των απόψεών του, να ερευνήσει εναλλακτικές λύσεις των προβλημάτων ή οπτικές των καταστάσεων στις οποίες εμπλέκεται (βλέπε σχετικά **χειραφετητική δράση**).

Χειραφετητική δράση

Η χειραφετητική δράση (emancipatory action) συνδέεται με την εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους, παρέχοντας τους τη δυνατότητα αποδέσμευσης από συμφορητικές καταστάσεις και παλιούς τρόπους κατανόησης των πραγμάτων με στόχο να δράσουν βασιζόμενοι σε νέες ή αναθεωρημένες απόψεις. Για θεωρητικούς όπως ο Mezirow (1981) η χειραφετητική δράση είναι συνώνυμη του «μετασχηματισμού της προοπτικής» μας ή της αντίληψής μας για τον κόσμο που μας περιβάλλει, η οποία αφορά στην κατανόηση της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης, ως αποτέλεσμα της παραδοσιακής εκπαίδευσης (βλέπε σχετικά **επικοινωνιακή δράση**, **εργαλειακή δράση**, **χειραφέτηση**, και **μετασχηματιστική μάθηση**).

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄

Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΩΣ ‘*ex post facto*’ ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

Ιδεολογική αφετηρία, εννοιολογική οριοθέτηση και συγκριτική αποτίμηση των προσεγγίσεων που αφορούν στον κριτικό στοχασμό

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο

ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ Ως *‘ex post facto’* ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο κριτικός στοχασμός στη συνείδηση των περισσότερων από εμάς, ταυτίζεται ή συνδέεται –και όχι λανθασμένα- με την αφύπνιση του ατόμου το οποίο –στοχαζόμενο κριτικά- έχει τη δυνατότητα να δει πίσω από τις ίδιες του τις πεποιθήσεις¹, να κατανοήσει ότι αυτές δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικών του επιλογών και αξιολογήσεων, και να αντιδράσει δυναμικά –και ενίοτε συλλογικά- στην πραγματικότητα που άλλοι έχουν οικοδομήσει γι’ αυτό.

Για τους περισσότερους μελετητές, ερευνητές και μελετητές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο κριτικός στοχασμός τόσο ως διανοητική διαδικασία όσο και ως μέσο ενδυνάμωσης και χειραφέτησης του ανθρώπου από ό,τι τον καταπιέζει, αποτελεί ενδεχομένως μία «αντίρροπη δύναμη» στην δεδομένη αντίληψη για τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης, ως αποτέλεσμα μιας επιβαλλόμενης τάσης, προσανατολιζόμενης στην ανάπτυξη επαγγελματικών κατά βάση δεξιοτήτων σε μία παγκόσμια οικονομία της γνώσης. Ο κριτικός στοχασμός αφορά άμεσα στη συνειδητοποίηση μιας διαφορετικής –επαναπροσδιορισμένης μέσω της διαδικασίας αποκωδικοποίησης και επανακωδικοποίησης (νοηματοδότησης)- πραγματικότητας και στο μετασχηματισμό της ανθρώπινης εμπειρίας σε κάτι ουσιώδες και ωφέλιμο για τον άνθρωπο, και συνδέεται με την ανάληψη ατομικής και συλλογικής δράσης για αλλαγή, που δεν θα πρέπει ωστόσο να περιοριστεί στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής ή επικοινωνιακά ελεγχόμενης δράσης εντός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος) αλλά θα συνοδεύεται και από συλλογική δράση η οποία θα στοχεύει σε ριζοσπαστικές κυρίως, κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές (χειραφετητική δράση). Μέσα στο ευρύ πλαίσιο αναφοράς -που προσδιορίζει τον κριτικό στοχασμό ως διαδικασία *ex post facto*, μιας και προαπαιτείται η αποδοχή μιας κατάστασης ή μιας πραγματικότητας ως δεδομένης, πριν τον επαναπροσδιορισμό της ή τον αναδρομικό μετασχηματισμό της- διερωτάται κανείς ποια είναι τα διακριτά εκείνα στοιχεία που τον οριοθετούν και τον συνδέουν άμεσα με τη μάθηση και την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Οι περισσότεροι μελετητές στο χώρο πιστεύουν ότι οι ενήλικοι εξηγούν, σκέπτονται και κρίνουν διαφορετικά από τα παιδιά και τους εφήβους (Brookfield, 1995). Ακόμη όμως και στην περίπτωση που μια τέτοια διαφοροποίηση ενισχύει την αντίληψη πως πρόκειται για μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ενήλικη ζωή², αυτό δεν αποκλείει το συσχετισμό της με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης³ στα παιδιά και στους νέους ενηλίκους⁴, διαδικασία

¹ Ως επί το πλείστον αυτές οι οποίες είναι δεδομένες ή παγιωμένες με κάποιο τρόπο στο εμπειρικό μας σύστημα, οι οποίες δεν αποτελούν αποτέλεσμα κριτικής σκέψης ή απλού στοχασμού (στοχαστική σκέψη κατά τον Dewey), και οι οποίες αντικατοπτρίζουν μια κυρίαρχη ή γενικώς αποδεκτή τάση.

² Έχει σημασία να σημειώσουμε ότι για ορισμένους μελετητές, κάποιοι ενήλικοι δε διαθέτουν την ικανότητα αφηρημένης σκέψης, κριτικού στοχασμού ή στοχαστικής κρίσης. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι δεν έμαθαν να σκέφτονται έτσι. Κάποιοι από αυτούς τους μελετητές θεωρούν πως ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνει ο καθένας από εμάς παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στοχαστικής του ικανότητας, κι εδώ έγκειται η μεγάλη συνεισφορά της εκπαίδευσης (βλέπε σχετικά Mezrow, 1990).

³ Με τον όρο ‘κριτική σκέψη’ αναφέρομαι σε εκείνη τη νοητική και συναισθηματική λειτουργία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την αξιοπιστία των πληροφοριών και αποφασίζει τι να σκεφτεί ή τι να κάνει, μέσω συλλογισμών που γίνονται με βάση όλα τα δυνατά στοιχεία που μπορεί να έχει στη διάθεσή του. Θεωρούμε ότι ένα άτομο μαθαίνει να

απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθεί ο κριτικός στοχασμός.

Στο παρόν μάθημα παρουσιάζονται και αναλύονται εκείνες οι παράμετροι που καθιστούν τον κριτικό στοχασμό ως μια αναδρομικά (δια)νοητική –quasi μαθησιακή– διαδικασία η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό της ανθρώπινης εμπειρίας, αλλά ταυτόχρονα στοχεύει και στο μετασχηματισμό της προοπτικής (του τρόπου δηλαδή ή του πρίσματος μέσα από το οποίο «βλέπουμε» τον κόσμο και ό,τι μας περιβάλλει) επιδρώντας με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη του εμπειρικού συστήματος (τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά).

Για περισσότερο από τριάντα χρόνια, πολλοί στοχαστές και μελετητές στο πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων⁵ εντονότατα επηρεασμένοι από την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, ενισχύουν με το έργο και τη μελέτη τους το σημαντικότερο ρόλο του κριτικού στοχασμού (critical reflection) και τον τρόπο με τον οποίο αυτός συνδέεται με τη μάθηση των ενηλίκων –κατά βάση εμπειρική– ως μέρος της διαδικασίας ενσωμάτωσης, αποτίμησης και αναθεώρησης κοινωνικών και πολιτισμικών κανονικοτήτων και αξιών στο εμπειρικό μας σύστημα. Αν και ο στόχος του συγκεκριμένου συγγράμματος δεν είναι η επιστημολογική ερμηνεία του κριτικού στοχασμού όπως αυτός προσδιορίζεται στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας και της φιλοσοφικής παράδοσης της Σχολής της Φρανκφούρτης, θα ήταν μέγιστη παράληψη η μη αναφορά στα επιστημολογικά ερείσματα τα οποία επέδρασαν στην ανάπτυξη μιας κριτικής θεωρίας τα τελευταία είκοσι τουλάχιστον χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν και η κριτική παιδαγωγική (που εν γένει αναλύει την εκπαίδευση ως μια διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές και οικονομικές ομάδες που κατέχουν την εξουσία επιβάλλουν αξίες και απόψεις που νομιμοποιούν τη δύναμη και τον έλεγχο που εξασκούν οι ίδιες στον κόσμο) έχει τις ιδεολογικές ρίζες της στα γραπτά του

σκέπτεται κριτικά, όταν γνωρίζει τι, πώς και πότε να ερωτά, πώς να σκέπτεται λογικά και, τέλος, πότε και ποιές μεθόδους, δηλαδή τι στρατηγικές, να χρησιμοποιεί, για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Βασικές προϋποθέσεις για την κριτική σκέψη είναι η πρόθεση και η ετοιμότητα του ατόμου να στοχάζεται στηριζόμενο σε λογικά επιχειρήματα (ορθολογική αποτίμηση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης), η προθυμία του να αμφισβητήσει τις ιδέες των άλλων αλλά και τις δικές του και η επιθυμία του να ανακαλύψει την αλήθεια ανεξαρτήτως κόπου (βλέπε σχετικά Fischer 1992). Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης μεταξύ των μελετητών, μια από τις πιο ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις μεταξύ πολλών είναι και αυτή του Ennis (1989) ο οποίος καταγράφει 12 διαστάσεις της κριτικής ανάλυσης. Αυτές είναι: 1. κατανόηση του νοήματος μιας δήλωσης, 2. εξέταση της σαφήνειας της λογικής σκέψης, 3. επισήμανση τυχόν αντιφάσεων, 4. έλεγχος της αναγκαιότητας των συμπερασμάτων, 5. προσδιορισμός του βαθμού εξειδίκευσης μιας δήλωσης, 6. εύρεση της σχέσης μεταξύ δήλωσης και κάποιων συγκεκριμένων αρχών, 7. έλεγχος αξιοπιστίας μιας δήλωσης που βασίζεται σε παρατήρηση, 8. έλεγχος εγκυρότητας ενός επαγωγικού συμπεράσματος, 9. εξέταση του βαθμού κατανόησης του προβλήματος, 10. ο χαρακτηρισμός μιας δήλωσης ως απλής υπόθεσης, 11. ο έλεγχος καταλληλότητας ενός ορισμού, 12. ο έλεγχος αξιοπιστίας μιας δήλωσης που στηρίζεται στην αυθεντία (βλέπε σχετικά Κολιάδης, 2002). Η διδασκαλία των διαδικασιών της κριτικής σκέψης, όπως εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων ή αξιολόγηση πληροφοριών, μπορεί να περιληφθεί στη μαθησιακή διαδικασία με άμεσο τρόπο, δηλαδή με αυτόνομα ειδικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για το λόγο αυτό (π.χ. έρευνα δράσης) ή με έμμεσο τρόπο, εντάσσοντας την κριτική σκέψη ως γενικό διδακτικό στόχο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (βλέπε σχετικά Woolfolk, 1998).

⁴ Η δυνατότητα της κριτικής σκέψης διαφέρει φυσικά και μεταξύ των παιδιών, και εξαρτάται από προσωπικούς και πολιτιστικούς παράγοντες όπως υποστηρίζουν κάποιοι μελετητές. Οι Kennedy, Fisher & Ennis (1991) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να θέσουν κριτικές ερωτήσεις για κυρίαρχες ιδέες. Η συνήθεια των κριτικών ερωτήσεων προηγείται σαφώς της ενήλικης ζωής. Ο διαχωρισμός ενηλίκου-παιδιού ωστόσο απουσιάζει όταν εξετάσουμε πώς μαθαίνουν τον κριτικό στοχασμό οι άνθρωποι. Είναι μια διαδικασία που σε γυρνά, ουσιαστικά, στην παιδική σου ηλικία, με την έννοια ότι πρέπει να αποκηρύξουμε τρόπους σκέψης και δράσεις που διαμορφώθηκαν με την ηλικία.

⁵ Αναφέρω εδώ ενδεικτικά τους στοχαστές, μελετητές και μελετητές όπως τον Paulo Freire (1970), τους Carr & Kemmis (1986), τον Jack Mezirow (1981, 1990, 1991), την Patricia Cranton (1994), τον Peter Jarvis (1987, 1995), τον Edward Taylor (2001) και φυσικά τον Stephen Brookfield (1987, 1993, 1995, 2001, 2002^α, 2002^β) καθώς και ένα μεγάλο αριθμό Αμερικανών κυρίως ερευνητών όπως τη Maxine Greene (1986, 1990), τους Kitchener & King (1990), τη Victoria Marsick (1990), τις Merriam & Heuer (1996), αλλά και αρκετών Αυστραλών και Ευρωπαίων ερευνητών και θεωρητικών της εκπαίδευσης όπως τους Boud, Keogh & Walker (1985), τον Peter Alheit (1995, 2002), τους Hobson & Welbourne (1998), τους Kenny, Ralph & Brown (2000), τους Pithers & Soden (2000), τον Reijo Miettinen (2000) και τη Marianne van Woerkom (2004).

Hegel και του Marx, πρακτικά στηρίζεται στις εργασίες των στοχαστών της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης (Frankfurt School of Critical Social Theory) όπως οι Habermas, Adorno, Horkheimer, Marcuse και Fromm, αλλά και στις ιδέες του Antonio Gramsci. Ωστόσο η κριτική θεωρία έτσι όπως προσεγγίζεται από τους πιο πολλούς μελετητές στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην αγγλοαμερικάνικη βιβλιογραφία) έχει ως αφετηρία της τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas. Πέρα όμως από την έντονη επίδραση της σκέψης του Habermas, υπάρχουν και μελετητές όπως ο Brookfield (2002^β) που αναγνωρίζουν τόσο την επίδραση του Marcuse στην οργάνωση του κριτικού θεωρητικού πλαισίου στην εκπαίδευση ενηλίκων (ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά ζητήματα σχετικά με το ρόλο της υποκειμενικότητας και της ενσωμάτωσης), όσο και αυτή του Erich Fromm (ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με το πρόβλημα της αποξένωσης που προκαλεί το καπιταλιστικό σύστημα, και τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων –ως πρακτική– μπορεί να βοηθήσει στην επίλυσή του) (βλέπε σχετικά Brookfield, 2002^α). Αν αναζητούσαμε ωστόσο τη μορφή που οργάνωσε για πρώτη φορά ένα θεωρητικό πλαίσιο μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων με αναφορές στην κριτική θεωρία (πέρα από τη βαθύτατα Μαρξιστική του προσέγγιση), θα λέγαμε πως αυτός δεν είναι άλλος από τον Freire. Ο Freire ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1970, ήταν αυτός που έπαιξε τον πιο σημαντικό ρόλο στη σύνδεση της κριτικής θεωρίας (ή της σύγχρονης κοινωνικής θεωρίας με ερείσματα από το χώρο του Μαρξισμού, της φαινομενολογίας και της κριτικής θεωρίας) με την ιδέα της απελευθέρωσης του ατόμου και της κοινωνίας, και ιδιαίτερα με τη χειραφέτηση μέσω της νοηματοδότησης– στην εκπαιδευτική πρακτική σε ενήλικους. Ωστόσο, εντονότερη προσπάθεια για την διαμόρφωση μιας κριτικής θεωρίας στο χώρο, γίνεται κατά τη δεκαετία του 1980, αποτυπώνοντας κυρίως τις προσεγγίσεις του Habermas που αφορούν στην επικοινωνιακή και χειραφετητική δράση. Η επίδραση αυτή φαίνεται πως είναι μεγαλύτερη στον Mezirow⁶ ο οποίος ουσιαστικά με την ερμηνεία που δίνει στην επικοινωνιακή και τη χειραφετητική μάθηση και την ανάδειξη της διαδικασίας μετασχηματισμού της προοπτικής μέσω του κριτικού στοχασμού, αμφισβητεί την έμφαση που είχε δοθεί την ίδια χρονική περίοδο, στην περισσότερο πραγματιστική ανδραγωγική προσέγγιση. Στην εκπαίδευση ενηλίκων με τον όρο στοχασμός ή καλύτερα ‘αναστοχασμός’ (reflection) αναφερόμαστε συνήθως σε εκείνη την εξατομικευμένη νοητική διαδικασία κατά την οποία ανακαλούμε μία εμπειρία, την επεξεργαζόμαστε και την αξιολογούμε (ex post-facto συλλογισμός)⁷. Ο στοχασμός ωστόσο ως νοητική διαδικασία βασίζεται στην Αριστοτελική έννοια της «φρόνησης»⁸ η οποία συνδέεται καταρχήν με την ικανότητα επεξεργασίας των

⁶ Την προσέγγιση του Mezirow –τη σχετική με το ρόλο του κριτικού στοχασμού στη μετασχηματιστική μάθηση– θα τη χαρακτήριζα μάλλον «κριτικά επαμφοτερίζουσα» μιας και δεν στηρίζεται αμιγώς στην κριτική θεωρία όπως αυτή αναπτύχθηκε από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, αλλά οργανώνεται μέσα από την επιλεκτική προσέγγιση του Habermas, γεγονός που προκάλεσε κάποιες αντιδράσεις αλλά και μεγάλη αποδοχή ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, επηρεάζοντας ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών και δίνοντας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μια θεωρητική διάσταση που του έλειπε, παρά την μέχρι σήμερα αδυναμία της να βρει επαρκή ανταπόκριση και σε πρακτικό επίπεδο (βλέπε σχετικά Brookfield, 2001 & 2002^α).

⁷ Βλέπε σχετικά την προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker (1985: 19) αλλά και του More (1974) οι οποίοι συνδέουν το στοχασμό και με τα συναισθήματα (affect) ή την πιο «ρομαντική» προσέγγιση της Greene (1986: 441) που συνδέει το στοχασμό και με την ανθρώπινη φαντασία (imagination). Ωστόσο όσο και αν τέτοιου είδους προσεγγίσεις –τις οποίες και συμμερίζομαι σε μεγάλο βαθμό– αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στον όρο, τον περιορίζουν, οριοθετώντας τον ως μία κατά βάση εξατομικευμένη νοητική διεργασία από την οποία αποκλείεται το συμπεριφορικό στοιχείο (η συμπεριφορά μας ή ο τρόπος προσέγγισής της σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή) και ο διάλογος (dialogue) ή η αλληλεπίδρασή μας με άλλους οι οποίοι εμπλέκονται στην κατάσταση/εμπειρία την οποία επεξεργαζόμαστε (βλέπε σχετικά Cinnamond & Zimpher, 1990: 67).

⁸ Ο Αριστοτέλης (Ηθικά Νικομάχεια, 1140b³⁵) επισημαίνει πως η φρόνηση είναι μια αληθής, έλλογη πρακτική που έχει αντικείμενο τα όσα είναι αγαθά για τον άνθρωπο. Για τον Αριστοτέλη η φρόνηση είναι αρετή και όχι τέχνη. Πάνω σε αυτή την ιδέα ο McPherson (2005: 708 κ. εξ.) –στηριζόμενος και στην προσέγγιση των αδερφών Dreyfus (2001) σχετικά με τα πέντε αρχικά, αλλά εφτά στη συνέχεια στάδια ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω της μάθησης (novice,

χαρακτηριστικών στοιχείων μιας κατάστασης. Μέσω του στοχασμού το άτομο είναι ουσιαστικά σε θέση να συνδέσει την θεωρία με την πράξη δημιουργώντας έτσι ένα πλαίσιο δράσης που στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωσή του. Με την επεξεργασία των δεδομένων μπορεί κάποιος όχι μόνο να κατανοεί τις νέες πληροφορίες αλλά και να εμπλουτίζει με αυτές την πράξη, δημιουργώντας ένα μηχανισμό ανατροφοδότησης (ανάδρασης) ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Πρόκειται λοιπόν για μια θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης νόησης με την οποία η εμπειρία γίνεται κατανοητή, και μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε και αναπτύσσουμε τις μαθησιακές μας ανάγκες με στόχο τη δημιουργία μίας βάσης πάνω στην οποία μπορούμε να στηρίξουμε την ατομική μας ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη της κοινωνίας στην οποία ζούμε.

Ο στοχασμός επομένως αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης μάθησης και είναι ουσιαστικά η διαδικασία εκείνη κατά την οποία παράγεται γνώση μέσα από την επεξεργασία της εμπειρίας⁹. Μολονότι, όμως ο στοχασμός αποτελεί βάση για την μάθηση δεν μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτικό στοιχείο και για την παραγωγή γνώσης. Χρειάζεται να επιδράσει και η κριτική σκέψη¹⁰ πάνω στην εμπειρία προκειμένου να παραχθεί γνώση. Όταν σκεπτόμαστε κριτικά συνειδητοποιούμε τις υποθέσεις κάτω από τις οποίες εμείς και άλλοι σκεφτόμαστε και λειτουργούμε. Μέσω της κριτικής σκέψης μπορούμε να βρίσκουμε εύκολα λύσεις σε προβλήματα ενώ ταυτόχρονα παύουμε να σκεφτόμαστε και να λειτουργούμε με απόλυτο τρόπο και γινόμαστε περισσότερο «ανοιχτοί» σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και σε διαφορετικές προσεγγίσεις του κόσμου που μας περιβάλλει¹¹. Οι έννοιες ωστόσο του στοχασμού και της κριτικής σκέψης εμφανίστηκαν, αναπτύσσονται και εξελίσσονται σχεδόν ως ταυτόσημες στο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης, κυρίως ως μέρος μίας ευρύτερης θεωρητικής προσέγγισης στη μάθηση ενηλίκων¹².

Με βάση το παραπάνω πολύ γενικό πλαίσιο αναφοράς για το ρόλο του στοχασμού και της κριτικής σκέψης και για το πώς συνδέονται με τη μάθηση στους ενήλικους, ο στόχος του συγκεκριμένου βιβλίου –το οποίο αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια, και είναι το προϊόν ενός ετήσιου σχεδίου ομαδικής εργασίας (project) με μεταπτυχιακούς φοιτητές και μεταπτυχιακές φοιτήτριες από το Α.Π.Θ και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας– είναι η οριοθέτηση της συζήτησης σχετικά με το ρόλο του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς και του πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνεται η σχετική θεωρία που αφορά κυρίως στον

advanced beginner, competence, proficiency, expertise, mastery, practical wisdom)– καταλήγει πως ο στοχασμός ως συστατικό στοιχείο της μακροπρόθεσμης μάθησης, συνδέεται άμεσα με την έννοια της φρόνησης έτσι όπως την προσεγγίζει ο Αριστοτέλης, αλλά στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ιδιαίτερα της πρακτικής σοφίας (practical wisdom) ερμηνεύεται ως αναδύομενη (emergent) ποιότητα, χάρισμα και καθήκον ταυτόχρονα, η οποία είναι απαραίτητη για τη μάθηση, τη γνώση και την κατανόηση του πως μπορούμε να ζούμε μαζί με άλλους, με βάση το δίκαιο και την αποδοχή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών μας. Πρόκειται ουσιαστικά για μία ποιότητα η οποία μας διαμορφώνει αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνεται και από εμάς, συλλογικά (όπ. π. σελ: 715).

⁹ Όσον αφορά στη διαδικασία της μάθησης πρέπει να τονιστεί ότι τα ενήλικα άτομα φέρουν μέσα σε αυτήν τις προηγούμενες εμπειρίες τους και πεποιθήσεις τους όπως επίσης και τις πολιτιστικές αξίες που έχουν υιοθετήσει μαζί με την οπτική τους για τον κόσμο. Όλα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε και ερμηνεύουμε νέες ιδέες και γεγονότα, παράγοντας ουσιαστικά νέα γνώση. Αυτή η διαδικασία κατασκευής γνώσης διευκολύνεται μέσω της κριτικής σκέψης (βλέπε σχετικά Mezirow, 1981).

¹⁰ Υπάρχει διαφορά μεταξύ της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Η κριτική σκέψη αναφέρεται σε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τρόπο αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπές. Η δημιουργική σκέψη αναφέρεται κυρίως στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, μια παραγωγή που γίνεται κυρίως με τη φαντασία και τη διαίσθηση και, σίγουρα, δεν αναζητείται η μια ή η πιο σωστή λύση του προβλήματος αλλά αναζητούνται πολλές εναλλακτικές. Το άτομο που διαθέτει δημιουργική σκέψη προσεγγίζει τα προβλήματα με ευαισθησία και η λύση που βρίσκει είναι ευρηματική, πρωτότυπη και χρήσιμη (βλέπε σχετικά Kennedy, Fisher & Ennis, 1991).

¹¹ Βλέπε σχετικά Kenny, Ralph & Brown (2000).

¹² Βλέπε σχετικά τις προσεγγίσεις των Carr & Kemmis, 1986· Brookfield, 1987· Marsick, 1988· Calderhead, 1989· King & Kitchener, 1994· Brooks, 1999 και van Woerkom, 2004, αλλά και την προσέγγιση του Schön, 1983 του οποίου η συνεισφορά έγκειται στην συσχέτιση του στοχασμού με το ρόλο του επαγγελματία στην πράξη από πραγματιστική όμως σκοπιά.

τρόπο με τον οποίο ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με την απόδοση νοήματος στην ανθρώπινη εμπειρία (νοηματοδότηση) και τη δημιουργία νέας γνώσης (μετασχηματισμός της εμπειρίας) με στόχο την ανάληψη δράσης (επικοινωνιακής αλλά και χειραφετητικής) που θα επιφέρει την ανάπτυξη και την αλλαγή.

Η μελέτη και η ανάλυση των απόψεων για τον κριτικό στοχασμό επιβεβαιώνει τη σημασία και την αδήριτη ανάγκη της καλλιέργειάς του, όχι μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα. Ωστόσο για την μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων η οριοθέτηση της σημασίας του κριτικού στοχασμού και η σύνδεσή του με τις έννοιες της νοηματοδότησης και της μετασχηματιστικής μάθησης (μετασχηματισμός της προοπτικής), συνίσταται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην αφύπνιση, στην αυτογνωσία, στην προσωπική ανάπτυξη και στη διεύρυνση της στοχοθεσίας και της αποτελεσματικότητας της μάθησης καθαυτής. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα συστατικό στοιχείο που οριοθετεί το όραμα μιας εκπαίδευσης που δε θεωρείται καταναλωτικό αγαθό (commodity) αλλά διαδικασία ουσιαστικού διαλόγου με τον εαυτό μας και με τους άλλους με σκοπό την απάντηση ερωτημάτων, την αμφισβήτηση, την αναθεώρηση των απόψεών μας και την εύρεση εναλλακτικών λύσεων, νέων επιλογών και προοπτικών.

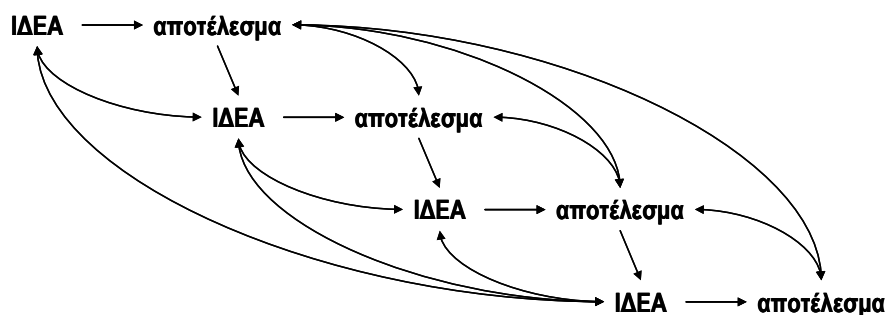
Ωστόσο, αν και η ανάγκη για οργάνωση ενός θεωρητικού πλαισίου ή μιας ολιστικής θεωρίας μάθησης ενηλίκων η οποία έχει τα ερείσματά της στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, δημιουργεί ένα επιστημολογικό υπόβαθρο, η οικοδόμηση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής με βασικό στόχο την ενδυνάμωση μέσω της άσκησης της κριτικής σκέψης σχετικά με το ιδεολογικό και αξιακό υπόβαθρο των απόψεων, των επιδιώξεων και των πράξεών μας, και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, έχει αναμφισβήτητα και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις οι οποίες προς το παρόν είναι δυσδιάκριτες όχι όμως και αφανείς. Γιατί ακόμη και αν η θεωρητική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού –υπάρχουν ακόμη πολλοί ατομικοί και πρακτικοί φραγμοί– εμπεριέχει τη δυναμική της ανατροπής των δεσμευτικών δομών του συστήματος, το οποίο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο επιδιώκει την αναπαραγωγή του μέσα από τη διατήρηση ενός αυστηρά προκαθορισμένου περιεχομένου προσβλέποντας στην 'αξιοποίηση των συμμετεχόντων' στην εκπαίδευση για συγκεκριμένο όφελος, η πρακτική προσέγγιση είναι αυτή που θα κάνει εφικτή την αναθεώρηση της κυριαρχούσας αντίληψης ότι η επικράτηση του κριτικού στοχασμού δεν είναι εφικτή μέσα στο υπάρχον σύστημα ή στις καθιερωμένες πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων, ενισχύοντας μέσα από διδακτικές μεθόδους αλλά και νέες πρακτικές έρευνας το όραμα ενός συλλογικού αγώνα, πνευματικού και φυσικού, για ένα καλύτερο μέλλον.

Επομένως μέσα σε αυτό το υπό διαμόρφωση πλαίσιο που επιθυμεί να στοχεύει στη δράση (επικοινωνιακή αλλά κυρίως χειραφετητική), μία κριτική θεωρία μάθησης ενηλίκων έτσι όπως προκύπτει τουλάχιστον από τον μέχρι σήμερα διάλογο, θα πρέπει να έχει αρχικά ως πυρήνα της την κατανόηση του πώς οι ενήλικοι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την κυριαρχία κάποιας ιδεολογίας στις καθημερινές τους σκέψεις και πράξεις καθώς και στους κοινωνικούς τους θεσμούς μέσω του κριτικού στοχασμού. Επιπλέον θα πρέπει να ρίχνει περισσότερο φως στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μαθαίνουν να αμφισβητούν την ιδεολογία που υπηρετεί τα συμφέροντα των λίγων έναντι των πολλών. Μια κριτική θεωρία τέτοιου τύπου όμως δεν είναι απλά μια εκπαιδευτική θεωρία. Είναι αδιαμφισβήτητα και μία κοινωνικο-πολιτική θεωρία. Διότι μέσω της εκπαίδευσης θα αναδείξει τρόπους έρευνας και μελέτης των συστημάτων και των δυνάμεων που διαμορφώνουν τις ζωές των ενηλίκων, τα οποία αντιτίθενται ή έμμεσα εμποδίζουν την προσπάθειά τους να αμφισβητήσουν την ιδεολογία, να αναγνωρίσουν την ηγεμονία και να αποκαλύψουν την κυριαρχία και την καταπίεση. Μια τέτοια θεωρία θα πρέπει επίσης να αναγνωρίσει και τον πολιτιστικό της χαρακτήρα και να δώσει βαρύτητα σε ζητήματα όπως τα αίτια και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η τυπική εκπαίδευση καθώς και τον τρόπο με τον οποίο περιορίζεται η δυνατότητα επιλογής μέσω της άνισης μεταχείρισης της γλώσσας στην ερμηνεία των δημοκρατικών αξιών και των θεσμικών διαδικασιών, στοχεύοντας στη

διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία η δέσμευση στο κοινό καλό θα αποτελεί τη βάση της ατομικής ευημερίας και της κοινωνικής ανάπτυξης.

Ο ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΩΣ (ΔΙΑ)ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ, ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο Dewey (1933) είναι ενδεχομένως ο πρώτος από τους σημαντικούς στοχαστές στο χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος χρησιμοποιεί τους όρους 'στοχασμός' και 'στοχαστική σκέψη', εναλλάξ χωρίς να τους διαφοροποιεί ουσιαστικά (βλέπε King & Kitchener, 1994). Για τον Dewey (1933: 118) ο στοχασμός ως έννοια αφορά στην επίλυση μίας μπερδεμένης (confusing) κατάστασης ή μιας προβληματικής κατάστασης (problematic situation). Η στοχαστική σκέψη (reflective thought) ως διαδικασία, όπως αναφέρει, είναι μία ενεργής (active), επίμονη (persistent) και προσεκτική εκτίμηση κάθε αντίληψης ή κάθε υποτιθέμενης μορφής γνώσης (supposed form of knowledge) βάσει των επιχειρημάτων που τη στηρίζουν, αλλά και των τελικών αποτελεσμάτων ή των συνεπειών στις οποίες ενδέχεται να οδηγήσει.¹³ Με βάση αυτή την εκτίμηση ο Dewey κατέληξε ότι η διαδικασία στοχαστικής σκέψης (ή ανασκόπησης όπως θα λέγαμε πιο απλά) δεν περιλαμβάνει μία αλληλουχία ιδεών (sequence of ideas) γραμμικού τύπου (A→B→Γ), αλλά μία συν-αλληλουχία (con-sequence) ή όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο ίδιος, μία 'συναπτή διαδοχή' ιδεών (consecutive ordering), στην οποία η κάθε ιδέα προσδιορίζει το περιεχόμενο της επόμενης ως λογικό αποτέλεσμα της προηγούμενης (Σχήμα 1), και κάθε λογικό αποτέλεσμα (outcome) στηρίζεται ή/και αναφέρεται στα αποτελέσματα όλων των προηγούμενων ιδεών.



Σχήμα 1

Η συν-αλληλουχία ιδεών στη στοχαστική σκέψη του Dewey.

Συνήθως η παραγωγή μιας συν-αλληλουχίας ιδεών σχετίζεται με την εκλογίκευση ενός προβλήματος ή μίας απαιτητικής ή περίπλοκης κατάστασης και την επιλογή της καταλληλότερης λύσης στο πρόβλημα μέσω της αξιολόγησης μίας υπόθεσης εργασίας. Το αποτέλεσμα ωστόσο αφορά στην επιλογή και δοκιμή/έλεγχο της υπόθεσης εργασίας στην πράξη που θα οδηγήσει στην δημιουργία μιας νέας ιδέας, κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή για τον Dewey αποτελεί και την επιτομή της στοχαστικής σκέψης.

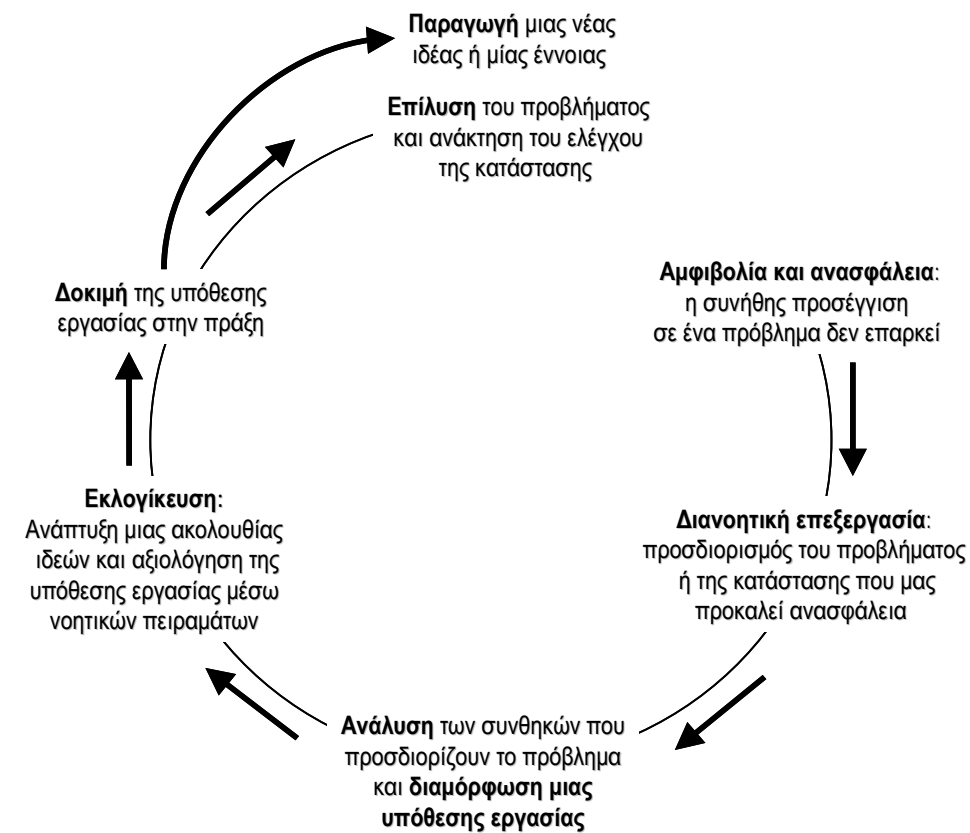
Για τον Dewey επομένως η στοχαστική σκέψη είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς μας¹⁴. Τα παραπάνω στοιχεία μέσα από τη διαλεκτική αλληλεπίδρασή τους οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα της μάθησης, που είναι η λήψη μιας απόφασης και για το λόγο αυτό αποτελούν και συστατικά στοιχεία της προσέγγισης του.

Η λειτουργική διαδικασία της μάθησης για τον Dewey, στηρίζεται σε δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο είναι πως η μάθηση επιδρά εκπαιδευτικά όταν δεν αντιμετωπίζεται ως περιστασιακή ή μεμονωμένη αλλά ως αποτέλεσμα σύνδεσης διαφορετικών εμπειριών. Το δεύτερο κριτήριο είναι πως η μάθηση επιδρά εκπαιδευτικά όταν ακόμη και τα θεωρούμενα υποκειμενικά στοιχεία τα

¹³ Ο Dewey (1933) υποστήριξε πως η απλή πράξη (doing) ή εν γένει η δραστηριότητα (activity) δεν είναι αρκετή για να οδηγήσει στη μάθηση. Η πράξη θα πρέπει να γίνει προσπάθεια (trying) –ένα ενεργός πειραματισμός με ό,τι μας περιβάλλει– ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον κόσμο (βλέπε σχετικά Raelin, 2000).

¹⁴ Για τον Dewey αν και ο στοχασμός δεν είναι συνώνυμος της αγαθής σκέψης ή της φρόνησης αποτελεί ένα διάχυτο (pervasive) και αυτό-επανορθούμενο (self-rectifying) ανθρώπινο φαινόμενο.

οποία προκύπτουν από την ανάλυση κάποιας παρελθοντικής εμπειρίας, δημιουργούν νοηματικές συναρτήσεις (αλληλουχίες) με το κοινωνικό παρόν. Βάσει των παραπάνω κριτηρίων η στοχαστική σκέψη είναι μία μάλλον διανοητική λειτουργία για τον Dewey, η οποία αναλύεται σε πέντε φάσεις¹⁵ (Σχήμα 2).



Σχήμα 2

Η προσέγγιση του Dewey για τη στοχαστική σκέψη και τη δράση

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο αλλά με χρονική διαφορά 40 περίπου ετών, οι οι Kolb & Fry αναπτύσσουν τη δική τους συνθετική προσέγγιση στη μάθηση ενηλίκων, πολύ κοντά στην παραπάνω προσέγγιση του Dewey, αν και δεν αξιοποιούν πλήρως και σε βαθμό που να δικαιολογεί απόλυτα το συσχετισμό της με το στοχασμό ή την κριτική σκέψη¹⁶. Οι Kolb & Fry

¹⁵ Βάσει της προσέγγισης του ο Dewey (1933: 199-209) καταλήγει στην οργάνωση πέντε χαρακτηριστικών ή φάσεων που προσδιορίζουν την ανθρώπινη σκέψη: *προβλήματα, προτάσεις ή αντιλήψεις* (suggestions) για τις οποίες η σκέψη μας επιθυμεί να προτείνει κάποιες λύσεις, *διανοητική επεξεργασία* της δυσκολίας ή της περιπλοκότητας (intellectualization of the difficulty or perplexity) του προβλήματος του οποίου τη λύση επιθυμούμε, *χρήση υποθέσεων* που θα μας βοηθήσουν στην παρατήρηση και τη συλλογή του απαραίτητου υλικού για την επίλυση του προβλήματος, *ανάλυση* των υποθέσεων και των δεδομένων που έχουμε συλλέξει και την αποτίμησή τους, *δοκιμή* (testing) των υποθέσεων στην πράξη ή σε φαντασιακό επίπεδο (overt or imaginative action) (βλέπε σχετικά το Σχήμα 2 καθώς και την ανάλυση του Miettinen, 2000: 54-72). Ωστόσο για την προσέγγισή του αυτή ο Dewey δέχτηκε αρκετή κριτική, κυρίως λόγω του ότι –αν και δεν το αποσαφηνίζει επαρκώς– δημιουργεί ένα μηχανιστικό πλαίσιο γραμμικής οργάνωσης της διαδικασίας μάθησης, στο οποίο ωστόσο δεν προσδιορίζει κανέναν κανόνα λειτουργίας. Εντούτοις χρησιμοποιώντας τους όρους «φάσεις» και «στάδια» οργάνωσης, δημιουργεί ένα άλλοθι για τους επικριτές του οι οποίοι ερμηνεύουν την προσέγγισή του με βάση μία λογική αλληλουχία των σταδίων που προτείνει. Πιθανότατα όπως σημειώνει ο Smith (1999), να είχε και ο ίδιος κάποιες αμφιβολίες για το αν θα έπρεπε να θέσει ένα σαφές πλαίσιο στο οποίο θα προσδιοριζόταν με ακρίβεια η μέθοδος ή ο τρόπος λειτουργίας αυτής της αλληλουχίας των φάσεων που προτείνει.

¹⁶ Ο Miettinen (2000: 70) υποστηρίζει πως η προσέγγιση του Kolb (1984) είναι άκρως εκλεκτικιστική και δεν είναι ούτε θεωρητικά αλλά ούτε και επιστημολογικά κοντά σε αυτή του Dewey, κι αυτό γιατί ο Kolb δεν δίνει ακριβή ερμηνεία της προσέγγισης του Dewey στη σημασία της εμπειρίας στη μάθηση και στο ρόλο της στοχαστικής σκέψης.

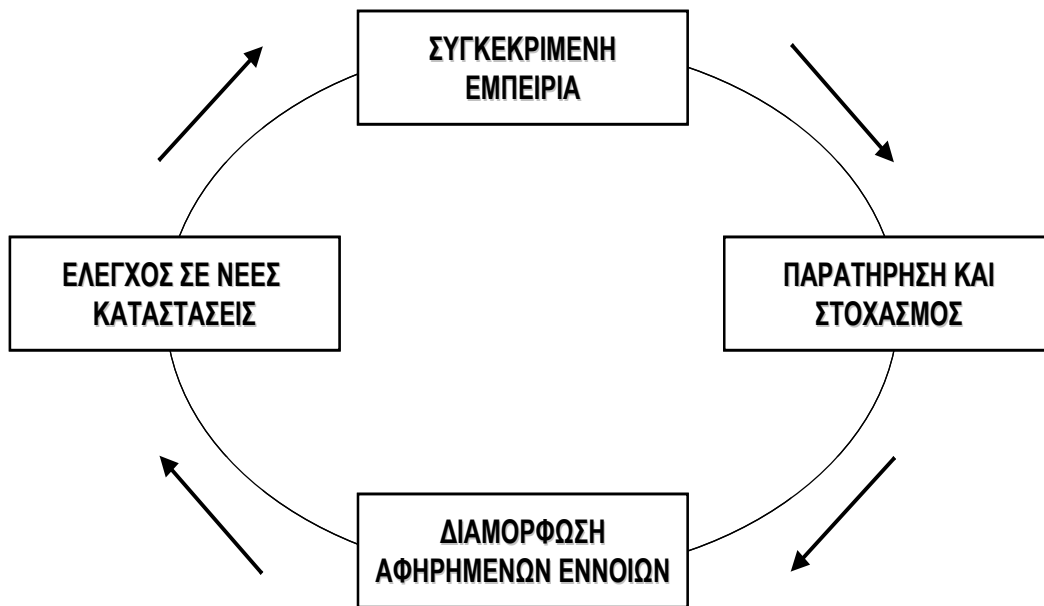
(1975) στο πλαίσιο οργάνωσης μιας θεωρίας εμπειρικής μάθησης, την οποία αργότερα εξελίσσει ο Kolb (1984, 1993), συνδέουν αρχικά τη μάθηση μέσω της εμπειρίας με δύο τύπους μνήμης: την 'επεισοδιακή' (episodic memory) η οποία αφορά σε συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες (επεισόδια) και τη 'σημασιολογική' (semantic memory) η οποία αφορά στην εσωτερικευμένη, γενικευμένη γνώση η οποία υπερβαίνει τις συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες.

Στην εμπειρική μάθηση οι προσωπικές μας εμπειρίες αποθηκεύονται στην επεισοδιακή μνήμη και χρησιμεύουν για τη κατασκευή γενικευμένης γνώσης στη σημασιολογική μνήμη. Οι Kolb & Fry στηριζόμενοι και στην προσέγγιση του Lewin¹⁷, αποτυπώνουν τη διαδικασία αυτή σχηματικά σε έναν απλουστευμένο κύκλο μάθησης (Σχήμα 3), ο οποίος ξεκινά από τον εντοπισμό και την οριοθέτηση μιας συγκεκριμένης εμπειρίας και προχωρά στην παρατήρηση και στο στοχασμό, με στόχο τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου αναφοράς μέσα στο οποίο κατασκευάζονται και οργανώνονται έννοιες και ιδέες που ερμηνεύουν τη συγκεκριμένη εμπειρία, με απώτερο στόχο τη δοκιμή και το έλεγχό τους σε νέες καταστάσεις και εμπειρίες με συγκεκριμένο και πάλι περιεχόμενο.

Ο κύκλος μάθησης έχει σημείο έναρξης οποιαδήποτε από τις τέσσερις φάσεις του και θα πρέπει να ειπωθεί ως ελικοειδές (spiral) το οποίο κινείται με φορά προς νέες και βελτιωμένες εμπειρίες. Παρά το ότι όλες οι φάσεις του κύκλου είναι εξίσου σημαντικές, οι Kolb & Fry θεωρούν πως οι ενήλικοι διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση, ήτοι επιλέγουν κάποια από τις τέσσερις φάσεις ως την εναρκτήρια.

Συγκεκριμένα σημειώνει πως στην προσέγγιση του Dewey δεν υφίσταται η στοχαστική σκέψη χωρίς την δημιουργία μιας ανισορροπίας στις συνήθειες και στον τρόπο με τον οποίο συνήθως δρούμε και σκεπτόμαστε, και χωρίς υποθέσεις οι οποίες δοκιμάζονται στην πράξη, και καταλήγει πως εν τέλει για τον Dewey ο ρόλος της εμπειρίας στην ανθρώπινη σκέψη περιλαμβάνει την αντικειμενικοποίηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ανθρώπινης φύσης και του περιβάλλοντος. Ωστόσο εδώ υπάρχει και η άλλη άποψη. Οι Cinnamond & Zimpher (1990: 58) κάνοντας την κριτική τους στην προσέγγιση του Dewey, σημειώνουν πως δεν υπάρχει καμία σαφής αναφορά στο στοχασμό ως αλληλεπιδραστική ή διαλογική διαδικασία και πως η προσέγγισή του στηρίζεται εξ ολοκλήρου στο ότι ο καθένας στοχάζεται πάνω σε μια εμπειρία ατομικά, αν και θεωρώ πως σε κάποιο βαθμό η διαδικασία αυτή εν μέρει αμβλύνεται κυρίως μέσω του ενεργού πειραματισμού (active experimentation) που προτείνει ο Dewey, που εκ των πραγμάτων απαιτεί ανατροφοδότηση.

¹⁷ Σύμφωνα με τον Miettinen (2000: 57), η απόδοση της συγκεκριμένης προσέγγισης του Kolb στον Lewin, είναι εντελώς παραπλανητική, κι αυτό διότι ο ίδιος ο Kolb δεν παραπέμπει άμεσα στον ίδιο τον Lewin, αλλά σε μία αναφορά του Lippitt για την εργασία του Lewin και της ομάδας του στο MIT το 1946. Ο Lewin υπέθεσε πως η μάθηση, η αλλαγή και η ανάπτυξη, ως έννοιες με γενικό περιεχόμενο (definitive concepts), διευκολύνονται περισσότερο από μία πρωτογενή διαδικασία η οποία ξεκινά από αυτό που ο ίδιος ονομάζει 'εδώ-και-τώρα εμπειρία'. Η αποτίμησή αυτής της εμπειρίας συνδέεται με τη συλλογή σχετικών πληροφοριών και παρατηρήσεων από τον ίδιο το δρώντα. Οι πληροφορίες αυτές αναλύονται και τα συμπεράσματα της ανάλυσης ανατροφοδοτούν τους δρώντες με στόχο να χρησιμοποιηθούν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και στην επιλογή νέων εμπειριών για ανάλυση. Η πρακτική αυτή ονομάζεται 'ανάδραση' (feedback). Κατά τον Lewin η μάθηση γίνεται αντιληπτή ή καλύτερα ερμηνεύεται ως ένας κύκλος που αποτελείται από τέσσερις φάσεις (λειτουργικές και όχι χρονικές). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αν και περιοριστική στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται τόσο η εμπειρία όσο και η αξιοποίησή της στη διαδικασία μάθησης, διαθέτει δύο τουλάχιστον αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά στην έμφαση που δίνεται στην 'εδώ-και-τώρα εμπειρία' (concrete experience) για τον έλεγχο και την επικύρωση ή μη, αφηρημένων εννοιών όπως αλήθεια, δικαιοσύνη, ανθρωπισμός κλπ. Το δεύτερο αξιοσημείωτο στοιχείο στο μοντέλο του Lewin έγκειται στη σχέση της 'εδώ και τώρα' εμπειρίας με την διαδικασία της ανατροφοδότησης, με στόχο την περιγραφή της διαδικασίας μάθησης ως διαδικασία παραγωγής έγκυρων πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων. Τόσο έγκυρων όμως ώστε να μπορούν να υπολογιστούν πιθανές αποκλίσεις από τους επιθυμητούς στόχους μόνο από τον ίδιο το δρώντα. Αυτή η διαδικασία ανάδρασης παρέχει και τη βάση για μια διαδικασία περαιτέρω δράσης που κατευθύνεται προς νέους στόχους, ενώ παράλληλα διευκολύνει την αξιολόγηση των συνεπειών αυτής της δράσης (βλέπε σχετικά Ζαρίφης, 2003: 51-52).



Σχήμα 3

Το μοντέλο εμπειρικής μάθησης των Kolb & Fry βάσει της προσέγγισης του Lewin

Στην προσέγγιση των Kolb & Fry αυτό που ουσιαστικά ξεχωρίζει, είναι πως η επίτευξη της μάθησης με βάση την εμπειρία πέρα από τις όποιες διαδικασίες εμπλέκονται, προϋποθέτει επιπλέον και κάποιες ικανότητες, πολύ συγκεκριμένες. Όταν αργότερα ο Kolb (1984, 1993) εξελίσει την αρχική προσέγγιση τους¹⁸, αναγνωρίζει αυτές τις ικανότητες και τις προσδιορίζει θεωρητικά δίνοντας με τον τρόπο αυτό μια ολιστική εικόνα στο μοντέλο του στην προσπάθειά του φυσικά να αναδείξει και την πρακτική του αξία. Η πρώτη ικανότητα αφορά στο να εμπλέκει το άτομο τον εαυτό του ολοκληρωτικά και ανοιχτά σε νέες εμπειρίες. Η δεύτερη ικανότητα αφορά στην εξέταση των εμπειριών -νέων και παλαιών- από όλες τις οπτικές γωνίες. Αν και εδώ ο Kolb δεν προσδιορίζει τι εννοεί με αυτό, είναι σαφές από το μοντέλο του πως αναφέρεται στην στοχαστική παρατήρηση (*reflective observation*) έτσι όπως παρουσιάζεται και στην προσέγγιση του Dewey. Η επόμενη είναι η ικανότητα δημιουργίας εννοιών που ενοποιούν τα αντικείμενα παρατήρησης σε σταθερές θεωρίες (αφαιρετική και συνθετική ικανότητα). Πρόκειται για τη διαδικασία απόδοσης νοήματος ή νοηματοδότησης (*meaning making*) για την οποία γίνεται εκτενής λόγος στο επόμενο μάθημα. Η τελευταία είναι η ικανότητα εφαρμογής των θεωριών αυτών σε πρακτικό επίπεδο με στόχο τη λήψη αποφάσεων¹⁹ για την επίλυση προβλημάτων²⁰.

¹⁸ Πρόκειται για την ανάπτυξη ενός μοντέλου το οποίο αποτελείται από ομόκεντρους κύκλους. Στο μοντέλο αυτό η μάθηση περιγράφεται ως μία συνεχόμενη διαδικασία. Μία διαδικασία όμως που προσδιορίζεται από ομόκεντρους κύκλους οι οποίοι λειτουργούν ταυτόχρονα ή συγχρονικά. Από το γεγονός αυτό συνάγεται ότι κάθε έννοια (στάδιο) μίας λειτουργίας παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με έννοιες (στάδια) των υπόλοιπων λειτουργιών που προσδιορίζουν τη διαδικασία μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως η σημαντικότερη ίσως έννοια που αποδίδεται στη μάθηση είναι αυτή της προσαρμοστικής διαδικασίας η οποία είναι ιδιαίτερα εμφανής στο συγκεκριμένο μοντέλο με την περιγραφή επιμέρους διαδικασιών όπως της δημιουργικότητας, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα «σχεσιακό» μοντέλο καταγραφής συγκεκριμένων λειτουργιών και κυκλικών διαδικασιών οι οποίες γίνονται ταυτόχρονα στην καλύτερη περίπτωση ή λειτουργούν αυτόνομα στη χειρότερη, στο βαθμό όμως που εξυπηρετούν το σύνολο της διαδικασίας παραγωγής γνώσης μέσω της εμπειρίας.

¹⁹ Οι εξωτερικές πληροφορίες που συλλέγονται, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων καθώς αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η διαδικασία αυτή. Οι πληροφορίες -πολύ συχνά και σε συνδυασμό με εμπειρίες από το παρελθόν- βοηθούν στο σχεδιασμό κατευθύνσεων από τις οποίες -και ύστερα από έλεγχο- επιλέγεται η κατάλληλη η οποία καθορίζει και την τελική απόφαση, δημιουργώντας όμως με τον τρόπο αυτό τις προϋποθέσεις για τη συλλογή νέων πληροφοριών

²⁰ Επηρεασμένος σε κάποιο βαθμό από αντίστοιχη κατηγοροποίηση του Jung (1923), μέσα σε αυτό το γενικό πλαίσιο ικανοτήτων που ορίζεται, ο Kolb καταλήγει πως το άτομο δε μπορεί να παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις και στις τέσσερις περιοχές. Συνήθως όμως όπως υποστηρίζει είναι σε θέση να καλλιεργήσει αποτελεσματικά τουλάχιστον μία

Συμπερασματικά η μάθηση στη συγκεκριμένη συνθετική προσέγγιση περιγράφεται ως μία συνεχόμενη διαδικασία. Μία διαδικασία όμως που προσδιορίζεται από διανοητικές ενέργειες οι οποίες γίνονται ταυτόχρονα ή συγχρονικά. Από το στοιχείο αυτό συνάγεται ότι κάθε έννοια (στάδιο) μίας λειτουργίας παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με έννοιες (στάδια) των υπόλοιπων λειτουργιών που προσδιορίζουν τη μάθηση²¹ κάτι που βρίσκεται πολύ κοντά στην προσέγγιση της συναπτής διαδοχής ή της συναλληλουχίας ιδεών του Dewey. Έτσι γίνεται φανερό πως η μάθηση προσεγγίζεται εδώ ως μία *ολιστική διαδικασία* η οποία προϋποθέτει την ενοποιημένη λειτουργία ολόκληρου του οργανισμού, δηλαδή της σκέψης, της αίσθησης, της αντίληψης, της συμπεριφοράς²².

Σε σχέση με τις παραπάνω προσεγγίσεις, ο Jarvis (1987) έδειξε με σχετική έρευνα πως οι ενήλικοι ανταποκρίνονται με τελείως διαφορετικό τρόπο σε μία πιθανή μαθησιακή κατάσταση (potential learning situation), ενδεχόμενο που μπορεί ωστόσο να μην τους οδηγήσει απαραίτητα στη μάθηση (non-learning)²³, ή που μπορεί να τους οδηγήσει είτε στη μη-στοχαστική μάθηση (ή μάθηση χωρίς στοχασμό) (non-reflective learning)²⁴ είτε στη στοχαστική μάθηση ή μάθηση με στοχασμό (reflective learning)²⁵ όπως σημειώνει χαρακτηριστικά.

Ο Jarvis (1995) καταλήγει πως η *μη-μάθηση* (non-learning) είναι το αποτέλεσμα της ελλιπούς ανταπόκρισης του ατόμου σε μία μαθησιακή κατάσταση ή σε ένα γεγονός ή σε μια εμπειρία. Η *μη στοχαστική μάθηση* είναι το αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του ατόμου σε εμπειρίες ή σε γεγονότα που δεν τα έχει σκεφτεί διεξοδικά (είτε γιατί δεν είναι σε θέση γιατί κάποιος άλλος του

από αυτές τις ικανότητες. Οι συνδυασμοί των τεσσάρων περιοχών στις οποίες τα άτομα παρουσιάζουν ιδιαίτερες επιδόσεις, παραπέμπουν σύμφωνα με τον Kolb σε τέσσερις αντίστοιχους μαθησιακούς τύπους: *τους συγκλίνοντες, τους αποκλίνοντες, τους αφομοιωτές και τους προσαρμοστικούς* (βλέπε σχετικά Scott & Ruddock, 1989). Παρά τις όποιες προσδοκίες του Kolb ωστόσο η συμπεριφορική αυτή προσέγγιση δεν εξυπηρετεί ιδιαίτερα στην κατανόηση του μοντέλου του ούτε ερμηνεύει την πρακτική του αξία, δημιουργεί ωστόσο μία βάση πάνω στην οποία εντοπίζονται δύο σημαντικές διαστάσεις της εμπειρικής μάθησης και της σχέσης της με την ανάπτυξη και τη μάθηση στους ενήλικους. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τη *διάκριση μεταξύ συγκεκριμένης εμπειρίας και αφηρημένης σύλληψης*. Η άλλη διάσταση αφορά στη *διάκριση μεταξύ στοχαστικής παρατήρησης και του ενεργητικού πειραματισμού*. Οι δύο αυτές διαστάσεις ορίζουν την εμπειρική μάθηση ως την επίλυση των εντάσεων που δημιουργούνται μεταξύ των διαλεκτικά αντίθετων στοιχείων της κάθε διάστασης (Toye, 1989:227).

²¹ Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως η σημαντικότερη ίσως έννοια που αποδίδεται στη μάθηση είναι αυτή της *προσαρμοστικής διαδικασίας* η οποία είναι ιδιαίτερα εμφανής στο συγκεκριμένο μοντέλο με την περιγραφή επιμέρους διαδικασιών όπως της δημιουργικότητας, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων.

²² Άμεσα επακόλουθο της σύλληψης της μάθησης ως ολιστικής προσαρμοστικής διαδικασίας είναι η σύνδεσή της με καταστάσεις που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητα και η αναγνώριση της (της μάθησης) ως αναπόσπαστο κομμάτι της (της καθημερινότητας).

²³ Στην περίπτωση αυτή ο Jarvis αναφέρεται σε τρεις λειτουργίες ή χαρακτηριστικά: *Ένδειξη* (presumption). Εδώ το άτομο αλληλεπιδρά μέσα από αναμενόμενες μαθημένες συμπεριφορές. *Αδιαφορία* (non-consideration). Εδώ το άτομο δεν ανταποκρίνεται σε κάποια ενδεχόμενη μαθησιακή κατάσταση. *Απόρριψη* (rejection).

²⁴ Εδώ ο Jarvis ξεχωρίζει τις παρακάτω λειτουργίες (βλέπε ταυτόχρονα το Σχήμα 4): *Προ-συνείδηση* (pre-conscious) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 4 ή 9). Πρόκειται για χαρακτηριστικό που προκύπτει από καθημερινές εμπειρίες τις οποίες δεν σκεφτόμαστε σε βάθος, αλλά τις αντιμετωπίζουμε εντελώς επιφανειακά. *Εξάσκηση* (practice) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 5 προς στοιχείο 8 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 4 ή 9). Πρόκειται για χαρακτηριστικό που παραδοσιακά συνδέεται και περιορίζεται σε διαδικασίες όπως η κατάρτιση σε ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, ή στην απόκτηση συγκεκριμένων σωματικών δεξιοτήτων, ενώ ενίοτε μπορεί να αναφέρεται και στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. *Απομνημόνευση* (memorization) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 6 και πιθανώς προς στοιχείο 8 ή 6 και μετά προς στοιχείο 4 ή 9).

²⁵ Εδώ ο Jarvis κάνει τον παρακάτω διαχωρισμό (βλέπε ταυτόχρονα το Σχήμα 4): *Περίσκεψη* (contemplation) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 8 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 9). Εδώ το άτομο σκέφτεται και αποφασίζει συνειδητά επάνω σε ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση. *Στοχαστική δράση* (reflective practice) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 5) προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 5 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 9). Αυτό το χαρακτηριστικό είναι πολύ κοντά σε αυτό που ο Schön (1983) περιγράφει ως *στοχασμός στην πράξη* (κατά τη διάρκεια) και *για την πράξη* (μετά την ολοκλήρωσή της) (*on action* και *in action*). *Εμπειρική μάθηση* (experiential learning) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 5 προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 8 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 9). Η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτάμε πραγματική (ωφέλιμη) γνώση (pragmatic knowledge).

τα επιβάλλει, είτε γιατί δεν το θεωρεί απαραίτητο, όπως για παράδειγμα η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων για την άσκηση ενός χειρονακτικού επαγγέλματος ή για τη φυσική άσκηση ή ακόμη – αλλά όχι πάντα– και για τη χρήση της γλώσσας). Η *στοχαστική μάθηση* είναι ωστόσο μία νοητική διαδικασία που οδηγεί σε μια συνειδητή επιλογή μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην απόκτηση πρακτικά χρήσιμης για το ίδιο (pragmatic) γνώσης²⁶.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις υιοθετούν ένα πραγματιστικό μοντέλο ερμηνείας του κριτικού στοχασμού που τον συνδέει με τη μάθηση ως μέσο επίλυσης προβλημάτων ή λήψης απόφασης με αναφορές σε φάσεις ή στάδια λειτουργίας. Με εξαίρεση ίσως την προσέγγιση του John Dewey οι παραπάνω προσεγγίσεις παρά τη σημασία τους δεν διαθέτουν ωστόσο σαφή επιστημολογικά ερείσματα τα οποία θα τις ανεδείκνυαν σε θεωρίες με σαφείς προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ δεν προσδιορίζουν με σαφήνεια εκείνες τις παραμέτρους που καθιστούν το κριτικό στοχασμό ως μια οπισθενεργητική ή αναδρομική νοητική λειτουργία με συγκεκριμένους στόχους για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Προς την κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκε μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση της έννοιας του κριτικού στοχασμού, η οποία επηρέασε πολλούς μελετητές στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα. Η προσέγγιση αυτή έχει αρκετά ερείσματα στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, ενώ συνδέθηκε αμεσότερα με την ανάγκη για ανάληψη δράσης (κατά βάση επικοινωνιακής και λιγότερο χειραφετητικής).

Η όλη προσπάθεια ξεκινά με τον Jack Mezirow (1978, 1981, 1990, 1991, 2000 & 2003) ο οποίος εισηγείται την οργάνωση μιας κριτικής θεωρίας εκπαίδευσης ενηλίκων την οποία συνδέει με τη διαδικασία του *μετασχηματισμού της προοπτικής* (perspective transformation)²⁷ της αντίληψης μας ή του τρόπου με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει και προσεγγίζουμε τις εμπειρίες μας, και στην οποία διαδικασία ο κριτικός στοχασμός έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Ο Mezirow (1981: 4-5) φανερά επηρεασμένος από τις απόψεις του Jürgen Habermas²⁸, υποστηρίζει πως υπάρχουν τρία συνδεδόμενα μεταξύ τους πεδία μάθησης (learning domains) στην εκπαίδευση ενηλίκων: το *τεχνικό* (technical), το *πρακτικό* (practical) και το *χειραφετητικό* (emancipatory)²⁹

²⁶ Ενώ η προσέγγιση του Jarvis συμπληρώνει με εύστοχο τρόπο την προσέγγιση του Kolb, δημιουργεί αρκετά προβλήματα. Υπάρχει ακόμη το μεγάλο *ζήτημα της αλληλουχίας φάσεων ή σταδίων*. Πολλές από τις διαδικασίες που περιγράφονται στην προσέγγισή του, ενδέχεται να συμβαίνουν ταυτόχρονα, ωστόσο και ο Jarvis πέφτει θα λέγαμε στην παγίδα της οργάνωσης μίας αντίληψης που βασίζεται σε στάδια. Επιπλέον όπως και στην περίπτωση του Kolb υπάρχουν *ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα* πάνω στα οποία βασίζεται η συγκεκριμένη προσέγγιση. Επίσης ανακύπτουν ερωτήματα όπως για το εάν πρόκειται για *διαφορετικά χαρακτηριστικά ή απλά για διαδρομές μεταξύ διαδικασιών* οι οποίες ωστόσο θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν και να παρουσιαστούν με έναν πιο συνοπτικό τρόπο.

²⁷ Η συγκεκριμένη έννοια έχει χρησιμοποιηθεί και από ερευνητές όπως οι Erikson, Gould, Kohlberg και Levinson, για να αποδώσει (τουλάχιστον νοητικά) τη διαδικασία μετάβασης από ένα στάδιο ανάπτυξης σε ένα άλλο (βλέπε σχετικά Mezirow, 1981: 13 κ.εξ.). Ωστόσο, η απόδοση στην ελληνική γλώσσα ενός όρου ο οποίος αφορά στο μετασχηματισμό της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της διαρκούς νοηματοδότησής της αποδεικνύεται εξαιρετικά προβληματικός. Προσωπικά αποφεύγω τη χρήση αδόκιμων όρων στην ελληνική όπως «προοπτικός μετασχηματισμός» (ο επιθετικός προσδιορισμός «προοπτικός» στην έννοια του μετασχηματισμού είναι άστοχος) ή «μετασχηματιστική προοπτική» (η προοπτική αποκτά μετασχηματιστική [sic] ιδιότητα) διότι αποδίδουν μία ποιότητα ενεργητικής αλλαγής η οποία αφορά στη χειραφέτηση μέσω της ανάληψης δράσης, στον ίδιο το μετασχηματισμό και όχι στην εμπειρία η οποία ουσιαστικά αλλάζει και μετασχηματίζεται. Ενώ ο συγκεκριμένος όρος αφορά στο μετασχηματισμό της οπτικής μας ή της προοπτικής μας σε σχέση με μια εμπειρία, μέσω της νοηματοδότησης. Για το λόγο αυτό αποδίδω το συγκεκριμένο όρο «perspective transformation» ως «μετασχηματισμό της οπτικής ή της αντίληψής μας».

²⁸ Σε πρώτη φάση (1981) από τα έργα του Habermas, *'Toward a rational society'* (1970) και *'Knowledge and human interests'* (1971), και στη συνέχεια (1990 & 1991) από τις εργασίες *'Legitimation crisis'* (1976) και *'The theory of communicative action'* (1984).

²⁹ Το συγκεκριμένο πεδίο ή περιοχή γνωστικού ενδιαφέροντος, αφορά στη γνώση του εαυτού (self-knowledge), ή διαφορετικά στον αυτο-στοχασμό (self-reflection), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και επικοινωνείται η βιογραφία και η ιστορία του καθενός (βλέπε σχετικά Habermas, 1970). Η χειραφέτηση αφορά στην ουσία στην κριτική αποτίμηση των κανόνων που οριοθετούν την ιστορία και τη βιογραφία,

που αποτελεί και τη βάση της προσέγγισής του³⁰. Τα πεδία αυτά θεμελιώνονται σε διαφορετικούς τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι: την εργασία (work)³¹, την αλληλεπίδραση (interaction)³² και την εξουσία (power). Στο σημείο αυτό ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως ο Mezirow επηρεαζόμενος και από την αντίληψη του Freire για το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάληψη δράσης για τη χειραφέτηση αλλά και από τη γνωστική ψυχολογία, υποστηρίζει πως ο μετασχηματισμός της προοπτικής μας ταυτίζεται με αυτό που ο Habermas θα έβλεπε ως την «δυνατότητα ακριβούς και εις βάθος κατανόησης της ιστορικότητάς μας»³³. Στο πλαίσιο αυτό ο Mezirow (1981) καταλήγει πως η *χειραφετητική δράση* είναι συνώνυμη του «μετασχηματισμού της προοπτικής» μας ή της αντίληψής μας για τον κόσμο που μας περιβάλλει.

τους ρόλους μας και τις κοινωνικές μας προσδοκίες και στην αποδέσμευσή μας από γενετήσιες (libidinal), θεσμικές και περιβαλλοντικές δυνάμεις οι οποίες περιορίζουν τις επιλογές και τον έλεγχο της ζωής μας, και οι οποίες έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές ως δεδομένες και πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο. Οι ιδέες που προέρχονται μέσω της κριτικής αυτο-αντίληψης (critical self-awareness), είναι για τον Mezirow χειραφετητικές στο βαθμό που κάποιος αντιλαμβάνεται την πηγή των προβλημάτων του, προσέγγιση που σε μεγάλο βαθμό ταυτίζεται με αυτή του Freire (1970).

³⁰ Ο Mezirow (1981: 17) ισχυρίζεται πως η κριτική θεωρία δεν έγινε αποτελεσματικά αντιληπτή από τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων οι οποίοι δεν αντιλήφθηκαν ή δεν κατανόησαν τη διαφοροποίηση μεταξύ των τριών γνωστικών πεδίων (τεχνικό, πρακτικό και χειραφετητικό), υποθέτοντας πως ο τρόπος αναζήτησης (εμπειρικο-αναλυτικός) που σχετίζεται με το πρώτο πεδίο θα πρέπει να μπορεί να εφαρμοστεί και στα υπόλοιπα πεδία. Η συμπεριφορική προσέγγιση για παράδειγμα που αναπτύχθηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων εξαιτίας αυτής της θεώρησης, οδήγησε στην τόσο ισχυρή αντίληψη πως η διευκόλυνση στη μάθηση μπορεί να γίνει μέσω του ελέγχου του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης να γίνεται κατανοητή ως η οργανωμένη προσπάθεια διευκόλυνσης της αλλαγής της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

³¹ Ο συγκεκριμένος όρος σύμφωνα με τον Mezirow, αναφέρεται εν γένει στον τρόπο με τον οποίο ελέγχεται ή χειραγωγείται ο κόσμος που μας περιβάλλει. Αυτό απαιτεί εργαλειακή δράση (instrumental action), η οποία θα στηρίζεται στην εμπειρική γνώση και καθορίζεται από τεχνικούς κανόνες των οποίων η ισχύς εξαρτάται από την ισχύ των εμπειρικών ή αναλυτικών αληθινών προτάσεων (βλέπε σχετικά Κάλφας, 1978: 64).

³² Ο Mezirow (1981: 4) υποστηρίζει μεταξύ άλλων, και βάσει του διαχωρισμού φυσικά που κάνει ο Habermas, πως η δεύτερη περιοχή γνωστικού ενδιαφέροντος που αφορά στην πρακτική γνώση, παραπέμπει στην αλληλεπίδραση ή στην επικοινωνιακή δράση (communicative action). Ο Κάλφας (1978: 64), επισημαίνει πως η οπτική του Habermas προϋποθέτει μια θεωρία της επικοινωνιακής ικανότητας. Η πραγματική «ορθολογικοποίηση» της αλληλεπίδρασης σημαίνει απελευθέρωση από τις επικοινωνιακές διαστρεβλώσεις, προϋποθέτει μια ιδανική κατάσταση όπου όλοι οι μετέχοντες θα είναι ίσοι όσον αφορά τη δυνατότητα να μετάσχουν στον κοινωνικό διάλογο. Και συμπληρώνει πως ο Habermas πιστεύει ότι η ιδέα μιας μορφής κοινωνικής ζωής όπου η αυτονομία και η υπευθυνότητα είναι δυνατές (πιθανές), αντιστοιχεί στη δομή της γλώσσας. Ο Mezirow (1981: 5), παραπέμποντας στο έργο του Habermas *“Toward a rational society”* (1970: 92), θεωρεί πως η μοναδικότητα της επικοινωνιακής δράσης απαιτεί ένα σύστημα (set) κατηγοριών που θα βοηθούν στην κατανόηση αλλά και στην περιγραφή και εξήγηση και το οποίο θα πρέπει να διαφοροποιείται από το αντίστοιχο σύστημα της εργαλειακής δράσης. Εδώ για πρώτη φορά εμφανίζεται και η ανάγκη οργάνωσης ενός συστήματος το οποίο θα εξυπηρετεί την απόδοση νοήματος (meaning) μέσω της χρήσης γλωσσικών κατασκευών ή κωδίκων. Πρόκειται για την ανάγκη διαμόρφωσης ιστορικο-ερμηνευτικών και όχι τεχνικών κανόνων που στοχεύουν στην κατανόηση και στην αναζήτηση και όχι στον τεχνικό έλεγχο και τη χειραγωγήση. Η παραπάνω αντίληψη αποτελεί και το επίκεντρο της προσέγγισης του Freire (βλέπε σχετικά Freire, 1970).

³³ Εδώ όμως εντοπίζονται κάποια προβλήματα τα οποία συνδέονται με την απόδοση νοήματος μέσω της γλώσσας (επικοινωνία μέσω της χρήσης συναινετικά αποδεκτών γλωσσικών κωδίκων) που όπως φαίνεται ο Mezirow –ίσως και λόγω ένταξής του σε ένα σύστημα τυποποιημένης χρήσης της γλώσσας τη χρονική στιγμή που γράφει– τα αγνοεί ή εσκεμμένα τα παρακάμπει προκειμένου να εντάξει την αντίληψή του για τον μετασχηματισμό σε ένα κριτικό ιδεολογικό πλαίσιο. Πρόκειται ουσιαστικά για το ζήτημα της χρήσης της γλώσσας και ιδιαίτερα για τη χρήση του δημιουργικού-εκφραστικού λόγου και οπωσδήποτε για την ενοποίησή του με τον εργαλειακό λόγο στην αναθεωρημένη προσέγγιση του Habermas –για την οποία ο Mezirow δεν κάνει λόγο ούτε στις μετέπειτα προσεγγίσεις του για τη νοηματοδότηση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Δεληγιώργη (1990: 167) το συγκεκριμένο ζήτημα που αφορά στη βλέψη για τη χειραφέτηση με την οποία είναι συνυφασμένη η γνώση που παράγουν οι συστηματικές επιστήμες όταν λειτουργούν κριτικά, υποβαθμίζεται στη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης. Έτσι οι προδιαγραφές της επικοινωνιακής γλώσσας όπως τις ορίζει ο Habermas, δεν διευκολύνουν αλλά αντίθετα υπονομεύουν τη γλώσσα της δημιουργίας και της έκφρασης, που είναι πολύ σημαντική στη νοηματοδότηση της ανθρώπινης εμπειρίας.

Αυτός ο τρόπος μάθησης περιγράφεται από τον ίδιο σε μία έρευνα με γυναίκες οι οποίες επενέχονται στην εκπαίδευση μετά από κάποιο χρονικό διάστημα (college re-entry programs). Στη συγκεκριμένη έρευνα την οποία διεξήγε από το 1975 έως και το 1978, διαπίστωσε πως η μετάβαση που συνδέεται με τις υπαρξιακές ανησυχίες κατά την περίοδο της ενηλικίωσης, συνδέεται με μία διαδικασία διαδοχικών μετασχηματισμών (succession of transformations) του τρόπου νοηματοδότησης ή καλύτερα της οπτικής μέσω της οποίας νοηματοδοτείται η ανθρώπινη εμπειρία (meaning perspective). Ο όρος ‘νοηματοδότηση’ αναφέρεται στην περίπτωση αυτή στη δομή των ψυχο-πολιτισμικών αντιλήψεων (psycho-cultural assumptions) βάσει των οποίων ενσωματώνεται και μετασχηματίζεται μία νέα εμπειρία μέσα στο εμπειρικό μας σύστημα, έτσι όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από παλαιότερες εμπειρίες. Για πολλές από τις γυναίκες τις οποίες μελέτησε ο Mezirow, τέτοιου είδους ψυχο-πολιτισμικές αντιλήψεις αφορούν για παράδειγμα σε παραδοσιακές στερεοτυπικές προσεγγίσεις του γυναικείου ρόλου καθώς και τις πολύ συχνά εσωτερικευμένες πεποιθήσεις πολλών γυναικών οι οποίες υπεραμύνονταν των προσδοκιών των συγκεκριμένων ρόλων διότι τους είχαν αποδεχτεί και εσωτερικεύσει ως δεδομένους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο Mezirow καταλήγει πως ο μετασχηματισμός της προοπτικής μίας εμπειρίας δεν είναι τίποτε άλλο από εκείνη τη χειραφετητική διαδικασία μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε και προσεγγίζουμε κριτικά (και σε διαφορετικά επίπεδα) τον τρόπο εμφάνισης και τις αιτίες εσωτερικεύσης όλων εκείνων των ψυχο-πολιτισμικών αντιλήψεων οι οποίες μας εμποδίζουν να δούμε ξεκάθαρα τον εαυτό μας και το είδος των συσχετισμών του με τους άλλους. Αποτελεί όμως ταυτόχρονα και ένα μέσο ανασύνταξης (reconstituting) της εμπειρίας με τρόπο που θα μας επιτρέψει να την προσεγγίσουμε ως ένα αδιαίρετο σύνολο με στόχο την πληρέστερη κατανόησή της. Πρόκειται ουσιαστικά για εκείνη τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικοι αναγνωρίζουν καταρχήν τους πολιτισμικά καθορισμένους ρόλους τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι ρόλοι δημιουργούν συσχετισμούς μεταξύ των ατόμων, καθώς και τα αίτια για τη δημιουργία αυτών των συσχετισμών, και εν συνεχεία αναλαμβάνουν ενεργό δράση για να τους υπερβούν (βλέπε σχετικά Mezirow, 1981: 6-7).

Για τον Mezirow επομένως ο μετασχηματισμός αφορά σε εκείνη τη χειραφετητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά τόσο κριτική συναίσθηση του τρόπου αλλά και των αιτιών οργάνωσης των ψυχο-πολιτισμικών αντιλήψεων οι οποίες επηρεάζουν το πως βλέπουμε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους, όσο και τη δυνατότητα να αναδιοργανώσει αυτή τη δομημένη κατασκευή για να επιτρέψει μια περισσότερο ολοκληρωμένη θεώρηση της εμπειρίας, ώστε να μπορεί να δράσει πιο αποτελεσματικά με βάση τα νέα δεδομένα που η αναδιοργανωμένη εμπειρία θα δημιουργήσει³⁴ μέσω του κριτικού στοχασμού (κριτική

³⁴ Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει αυτό που ο Freire (1970) ονομάζει «προβληματική» (problem posing). Δηλαδή το να προβληματιζόμαστε σε δεδομένους κοινωνικούς ρόλους και προσδοκίες καθώς και σε συνήθεις τρόπους δράσης αλλά και συναισθηματικές προσεγγίσεις για το πώς θα δράσουμε. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας αποτελεί για τον Freire και τη βασικό συστατικό στοιχείο της συνειδητοποίησης (conscientization). Ο Mezirow αναφέρει το φεμινιστικό κίνημα ως παράδειγμα της δυνατότητας επίτευξης της χειραφετητικής μάθησης μέσω της συνειδητοποίησης. Η φεμινιστική θεωρία και η πρακτική ισχύουν παγκοσμίως και απεικονίζουν τις σχέσεις εξουσίας που βρίσκονται στο επίκεντρο της κοινωνικής αλλά και της προσωπικής μας ζωής. Μελετώντας το ιστορικό πλαίσιο, καταδεικνύεται η μεγάλη ανάγκη συνειδητοποίησης των γυναικών –όπως και άλλων κοινωνικών ομάδων– και αποκαλύπτονται τα στοιχεία που έκαναν το κίνημα των γυναικών να αναδειχθεί, να επεκταθεί και να διαφοροποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου. Οι καταπιεσμένες γυναίκες που βίωσαν τη σεξιστική, καταπιεστική συμπεριφορά των ανδρών επί αιώνες, συνειδητοποίησαν ότι όποια παράπονα εξέφραζαν δημοσίως θα έπεφταν στο κενό (βλέπε σχετικά Hole & Levine 1971). Έτσι, προσανατολίστηκαν στη δημιουργία μιας δικής τους οργάνωσης και δεν προσπάθησαν να αλλάξουν το σύστημα από μέσα. Ο φεμινιστικός λόγος άρχισε σιγά-σιγά να ακούγεται κι έσπασε το νόμο της σιωπής (Freire 1970). Οι γυναίκες ουσιαστικά αποκήρυξαν την ανδρική καταπίεση επαναξιολογώντας και ερμηνεύοντας διαφορετικά τις εμπειρίες τους. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν δεν αντιμετωπιζόνταν πλέον ως προσωπικές αποτυχίες ή ατυχίες αλλά ως κοινός τόπος για όλες τις γυναίκες. Η γυναικεία συμπεριφορά δεν αποδιδόταν στην ιδιοσυγκρασία αλλά σε προκαθορισμένο ρόλο και κάθε προσωπικό πρόβλημα αποδιδόταν πια σε κοινωνικά αίτια και σε συγκεκριμένες πολιτικές. Η προσωπική εμπειρία

συνειδητοποίηση). Επομένως σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει ο Mezirow στηριζόμενος στον Habermas, το νόημα (meaning) ή η ερμηνεία (απόδοση νοήματος) μιας εμπειρίας γίνεται μάθηση όταν τη χρησιμοποιούμε για να πάρουμε κάποιες αποφάσεις ή για να προβούμε σε κάποια ενέργεια με την προϋπόθεση ότι στην παραπάνω διαδικασία είναι παρών και ο κριτικός στοχασμός. Η μάθηση επομένως μπορεί να ορισθεί και ως η διαδικασία που μας οδηγεί σε μια νέα, αναθεωρημένη ερμηνεία μιας εμπειρίας που με τη σειρά της –μέσω του κριτικού στοχασμού– μας οδηγεί στην κατανόηση, στην αξιολόγηση και στην δράση (Mezirow, 1990). Αν και εκτενέστερη ανάλυση της προσέγγισης του Jack Mezirow γίνεται στο τρίτο μάθημα του βιβλίου, αξίζει να σημειωθεί ότι στο ίδιο περίπου πλαίσιο χωρίς όμως τα ίδια επιστημολογικά ερείσματα, με σαφείς όμως προεκτάσεις στο ρόλο των συναισθημάτων³⁵ στη νοητική διαδικασία του κριτικού στοχασμού, οι Boud, Keogh & Walker (1985) υποστηρίζουν πως ο σημαντικότερος ενδεχομένως παράγοντας που συνδέεται με τον κριτικό στοχασμό οι προθέσεις (intentions) του ατόμου. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά (σελ: 24) πολύ συχνά η επιθυμία να μάθουμε για να επιτύχουμε ένα συγκεκριμένο στόχο μπορεί να ενισχύσει την προσπάθειά μας να υπερβούμε δυσκολίες και εμπόδια που συνδέονται με την κατανόηση κάποιας κατάστασης ή μίας εμπειρίας. Οι προθέσεις επηρεάζουν επίσης το άτομο στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει μία κατάσταση καθώς και τον τρόπο τον οποίο επιλέγει να επεξεργαστεί κάποια εμπειρία. Στην περίπτωση που στην εμπειρία ή στην κατάσταση που επεξεργάζεται το άτομο συμμετέχουν και άλλα άτομα, τότε οι προθέσεις της ομάδας μπορεί να παίξουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο. Στο ενδεχόμενο αυτό το

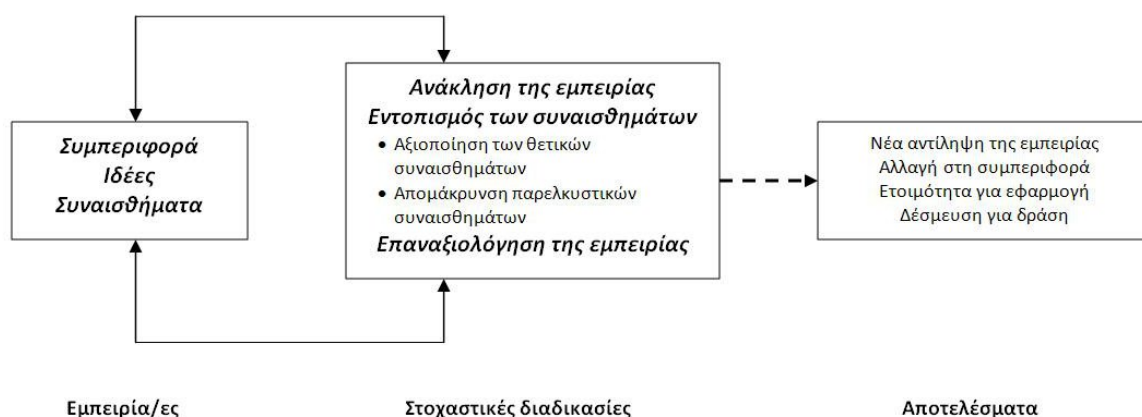
εντάχθηκε και δικαιολογήθηκε μέσα στο πολιτικό πλαίσιο που βιώνονταν. Αυτό φυσικά, δεν αφορά μόνο στη γυναικεία χειραφέτηση αλλά και στη χειραφέτηση άλλων καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων. Η αφύπνιση της συνείδησης είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της καταπίεσης. Αυτό που απαιτείται, αρχικά, είναι η αμφισβήτηση του κοινωνικοπολιτικού κατεστημένου. Όλα έχουν αφετηρία τον ίδιο μας τον εαυτό. Η ουσιαστική ανατροπή είναι η αποστασιοποίηση (alienation) από τις δοσμένες απαντήσεις στα προβλήματα και από τις προαποφασισμένες ερμηνείες των εμπειριών μας, καθώς και η ανίχνευση των δικών μας ενδιαφερόντων και προθέσεων. Επειδή τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες μας υπαγορεύονται από τις κοινωνικές νόρμες άλλο αισθανόμαστε πραγματικά και άλλο μας υπαγορεύει η πραγματικότητα στην οποία ζούμε. Επίσης, είναι σημαντικό βήμα προς τη συνειδητοποίηση, η συζήτηση με άλλους ανθρώπους και η ανίχνευση κοινών εμπειριών και ενδιαφερόντων, γιατί έτσι μπορεί να ανακαλύψουμε τι άλλο θα μπορούσαμε να θέλουμε ή τι άλλο θα ήταν καλό για μας. Τι θα ήταν ωφέλιμο για μας, είναι κυρίως μια διαδικασία ανάπλασης/ανασκόπησης του παρελθόντος. Η αναδρομή στις προσωπικές εμπειρίες και η συζήτηση κοινών εμπειριών με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα, είναι σημαντική για τη διαφώτιση των μελών της ομάδας σχετικά με την καταπίεση που υφίστανται. Μέσα από τον κοινό στοχασμό οι εμπειρίες απο-προσωποποιούνται και η ζωή μας αποκτά άλλο νόημα. Στη φάση της συνειδητοποίησης κυριαρχεί η στοχαστική σκέψη που είναι η αναπόληση και η κατανόηση των εμπειριών μας. Η κατανόηση οδηγεί σε νέες ερμηνείες των εμπειριών και σε διαφορετικές πράξεις ή πιθανότητες δράσης. Η συνειδητοποίηση είναι μια διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης γιατί αλλάζει η δομή και το πλαίσιο της εμπειρίας καθώς και οι παράμετροι που οδηγούν στη δράση (βλέπε σχετικά Hart, 1990).

³⁵ Θα ήταν εξαιρετικά μεγάλη παράλειψη να μην αναφερθώ στο σημείο αυτό, στο ρόλο και άλλων επιστημών στην οργάνωση του πλαισίου αναφοράς, εκτός των κοινωνικών επιστημών, και κυρίως των νευρο-επιστημών με ιδιαίτερη αναφορά στη νευρο-βιολογία και αυτό διότι η νευρο-βιολογική προσέγγιση συνδέεται άμεσα με το ρόλο της μνήμης και των συναισθημάτων (emotions), στη μάθηση των ενηλίκων. Ο Taylor (2001: 219), παραπέμποντας στον Rearden (1999: 10), υποστηρίζει πως οι επιστήμες της αγωγής έχουν κατανοήσει την τελευταία δεκαετία πολύ περισσότερο σε σχέση με τη δομή και τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου από ότι τα προηγούμενα ενενήντα χρόνια. Αυτό κυρίως οφείλεται στην ανάπτυξη των νευρο-επιστημών, της γνωστικής ψυχολογίας και της τεχνολογίας. Οι περιοχές μελέτης των νευρο-επιστημών που φαίνεται πως προκαλούν το ενδιαφέρον των ερευνητών στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι αυτές που αφορούν στα συναισθήματα και στη μνήμη και στον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου. Συγκεκριμένα η σύγχρονη έρευνα στο χώρο αυτό καταδεικνύει πως τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστο τμήμα του τρόπου σκέψης σε τόσο μεγάλο βαθμό ώστε χωρίς αυτά δεν μπορεί κάποιος να κάνει λογικούς συνειρμούς. Υπό το φως των ευρημάτων στο χώρο αυτό και με βάση δικές του εμπειρικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Taylor θεωρεί πως η διαδικασία μετασχηματισμού της εμπειρίας δεν σχετίζεται μόνο με το ρόλο του κριτικού στοχασμού –ένα ρόλο που όπως υποστηρίζει έχει υπερτιμηθεί από πολλούς μελετητές όπως ο Mezirow και ο Brookfield– αλλά και στον τρόπο αποτίμησης των συναισθημάτων.

άτομο θα πρέπει να συμπεριλάβει στην εκτίμηση της εμπειρίας και τους πιθανώς διαφοροποιημένους από το ίδιο στόχους των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Σε ό,τι αφορά στο ρόλο του στοχασμού (reflection) στην επανεκτίμηση της εμπειρίας, οι Boud, Keogh & Walker δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα και στο ρόλο των συναισθημάτων (affective aspects of learning). Επιπλέον υποστηρίζουν ότι ο πιο κατάλληλος τρόπος για την ενίσχυση της μάθησης είναι η ενίσχυση του δεσμού μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας και της διαδικασίας του στοχασμού που την ακολουθεί. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και επηρεασμένοι τόσο από την προσέγγιση του Dewey όσο και από την προσέγγιση του Mezirow, καταλήγουν σε ένα μοντέλο σύνδεσης της εμπειρικής μάθησης με το στοχασμό που περιγράφεται στο Σχήμα 5. Ξεκινώντας από την εκτίμηση του More (1974) πως ο στοχασμός αποτελεί μία διαδικασία ενσωματωμένη στην εμπειρία του ατόμου που στοχάζεται, η οποία είναι απόλυτα συνυφασμένη και εν μέρει προσδιορίζεται από τα συναισθήματα³⁶, θεωρούν πως υπάρχουν τρεις παράμετροι ή στάδια (stages) όπως τα ονομάζουν, που καθορίζουν τη στοχαστική διαδικασία (Boud, Keogh & Walker, 1985: 27 κ. εξ).

Το πρώτο στάδιο αφορά στην *επιστροφή στην εμπειρία* (returning to experience). Πρόκειται για την απλή ανάκληση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών της εμπειρίας, τη νοητή επαναπροβολή της εμπειρίας (replaying the experience in the mind's eye) με βάση τις αναμνήσεις του ατόμου ή με βάση τις εκτιμήσεις τρίτων σχετικά με την εμπειρία. Το δεύτερο στάδιο αφορά στον *εντοπισμό και παρακολούθηση των συναισθημάτων* (attending to feelings). Το στάδιο αυτό έχει δύο προκείμενες. Η πρώτη αφορά στη χρήση εμπειριών με θετικό περιεχόμενο (utilizing positive feelings) διαδικασία που ενδέχεται να απαιτεί τη συνειδητή ανάκληση αγαθών εμπειριών, με ευχάριστο περιεχόμενο ή την πιθανή προσδοκία πως θα προκύψουν ευχάριστες συναισθηματικές εναλλαγές της εμπειρίας μετά την επεξεργασία της. Η δεύτερη αφορά στην *απομάκρυνση όσων συναισθημάτων δημιουργούν προβλήματα* ή παρεμποδίζουν την επεξεργασία της εμπειρίας (removing obstructing feelings). Το τελευταίο στάδιο, *επαναξιολόγηση της εμπειρίας* (re-evaluating experience), περιλαμβάνει την επανεξέταση της εμπειρίας στο πλαίσιο των προθέσεων του ατόμου, συνδέοντας τη νέα γνώση που έχει προκύψει από την επανεξέταση, με την ήδη υπάρχουσα, και ενσωματώνοντάς την στο εμπειρικό του σύστημα.



Σχήμα 5

Η προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker για το ρόλο του στοχασμού στη μάθηση των ενηλίκων

³⁶ Για τον More (1974: 136-140) η μάθηση έχει τρεις διαστάσεις, τη γνωστική (cognitive), τη συμπεριφορική (behavioural) και τη συναισθηματική (affective) για την οποία σημειώνει πως αφορά στη συναισθηματική (emotional) αποτίμηση της αντίληψης και της γνώσης. Σε αυτή τη διάσταση η κάθε νέα πληροφορία αλλά και κάθε δεξιότητα αποτιμώνται σε σχέση με το εμπειρικό σύστημα του καθενός (σελ: 137).

Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην *προσαρμογή της γνώσης στη συμπεριφορά του ατόμου*, και ενδέχεται να προκαλέσει τη *νοητή εφαρμογή* της νέας μάθησης για έλεγχο της αξίας και της αυθεντικότητάς της. Για τους Boud, Keogh & Walker επομένως ο στοχασμός μας βοηθά να αποδώσουμε το σωστό ή καλύτερα το κατάλληλο νόημα σε κάποιες λανθασμένες ή ημιτελείς απόψεις μας και να διορθώσουμε τα πιθανά λάθη που έχουμε κάνει στην επίλυση προβλημάτων³⁷.

Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΩΣ *ex post facto* ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Από τις παραπάνω προσεγγίσεις -που φυσικά δεν είναι και οι μοναδικές³⁸- θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως ο κριτικός στοχασμός όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει και ο Ennis (1993) είναι μία διανοητική διαδικασία μέσω της οποίας *αποφασίζουμε τί να πιστέψουμε και τί όχι*. Θα λέγαμε πως πρόκειται για συστατικό στοιχείο της μάθησης που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως η ικανότητα των ατόμων να διατηρούν αυξημένο έλεγχο των νοητικών εκείνων συνθηκών βάσει των οποίων αποφασίζουν³⁹, και αφορά στη χρήση εκείνων των διανοητικών δεξιοτήτων ή στρατηγικών οι οποίες αυξάνουν το ενδεχόμενο ενός επιθυμητού αποτελέσματος⁴⁰. Επιπλέον ο

³⁷ Ο Mezirow (1990: 5) ασκώντας τη δική του κριτική στην παραπάνω προσέγγιση πιστεύει πως πρόκειται για έναν γενικό ορισμό που αφορά σε εκείνες τις πνευματικές δραστηριότητες που αναπτύσσει το άτομο με στόχο να εξερευνήσει τις εμπειρίες του για να καταλήξει σε μια άλλη αντίληψη και εκτίμηση των πραγμάτων από αυτήν που ήδη έχει. Με βάση τον ορισμό αυτό, το άτομο που στοχάζεται μπορεί να κάνει συσχετισμούς, γενικεύσεις, διαχωρισμούς και αξιολογήσεις, να βρει αναλογίες, να λύσει προβλήματα και να κάνει αναδρομή σε παλιά γεγονότα και παλιές εμπειρίες. Μέσω του στοχασμού, και έχοντας σαν βάση τις εμπειρίες μας, ερμηνεύουμε, αναλύουμε ή κρίνουμε. Ως τέτοια διαδικασία ο στοχασμός είναι μέρος της σκέψης και της μάθησης. Σχολιάζοντας την προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker ο Mezirow (1990) θεωρεί πως αποδίδει μία κοινότυπη ερμηνεία της έννοιας του στοχασμού και πως χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση ώστε να διαφοροποιηθεί από τις έννοιες της σκέψης και της μάθησης των οποίων αποτελεί μέρος. Ωστόσο η προσωπική μου ένσταση έγκειται στο ότι η δική του ερμηνεία είναι καθ' όλα συμβατή με αυτή των Boud, Keogh & Walker οι οποίοι μεταξύ άλλων πρωτοτυπούν σε σχέση με τον Mezirow ο οποίος ακόμη και στην αναθεωρημένη του προσέγγιση, δεν λαμβάνει υπόψη του το σημαντικότερο παράγοντα που προτείνουν οι Boud, Keogh & Walker, δηλαδή την *πρόθεση του ατόμου που συνειδητά επιλέγει να μάθει* (αν και ο Mezirow κάνει σχετικό υπαινιγμό πως ο στοχασμός μπορεί να γίνει χωρίς το άτομο να το συνειδητοποιεί στοιχείο που αντιπαρέρχεται την αρχική του προσέγγιση για τη συνειδητοποίηση, βλ. Σχήμα 6) καθώς και το *ρόλο της ομάδας* στον καθορισμό των προθέσεων στοιχείο που παραπέμπει στη συλλογική δράση, για ερμηνεία και επαναπροσδιορισμό της εμπειρίας. Στοιχείο όμως που δυστυχώς μένει ανεκμετάλλευτο στην προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker.

³⁸ Θα αναφέρω χαρακτηριστικά την προσέγγιση του Schön (1983) που θεωρεί πως η ικανότητα στοχασμού μετά την πράξη ή την εμπειρία (on action), με στόχο την εμπλοκή του ατόμου στη διαδικασία μάθησης, αποτελεί και θεμελιώδες χαρακτηριστικό της επαγγελματικής πρακτικής (battery model), αλλά και του Brookfield (1987) ο οποίος θεωρεί πως μία εναλλακτική ερμηνεία της κριτικής σκέψης είναι αυτή της χειραφετητικής μάθησης και συμπληρώνει πως υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά τη κριτικής σκέψης: αναγνώριση και αμφισβήτηση υποθέσεων, αμφισβήτηση της σημαντικότητας του πλαισίου το οποίο επηρέασε τη δημιουργία αυτών των υποθέσεων, έρευνα και ανάπτυξη σε φαντασιακό επίπεδο εναλλακτικών υποθέσεων και εκδήλωση στοχαστικού σκεπτικισμού. Για τον Brookfield (1987:13) η κριτική σκέψη απαιτεί περισσότερα από λογική επιχειρηματολογία (logical reasoning) ή τη εξαντλητική έρευνα των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν θέσεις ή αντιλήψεις που δεν κατοχυρώνονται με εμπειρικά δεδομένα. Μια άλλη προσέγγιση είναι και αυτή του Garrison (1991) ο οποίος προτείνει πέντε στάδια κριτικής σκέψης (αναγνώριση ενός προβλήματος, οριοθέτηση και ερμηνεία του προβλήματος, έρευνα, εφαρμοσιμότητα, ενσωμάτωση) τα οποία περιγράφει ως αναπόσπαστα στοιχεία της διαδικασίας μετασχηματισμού του Mezirow.

³⁹ Αυτό φυσικά προϋποθέτει πως έχουν ήδη αναπτύξει σταθερά κριτήρια για την ανάλυση και αποτίμηση της σκέψης τους και πως μέσω της αποτίμησης θα οδηγηθούν στην ποιοτική της εξέλιξη (βλέπε σχετικά Elder & Paul, 1994).

⁴⁰ Οι Kennedy, Fisher & Ennis (1991) υποστηρίζουν πως συνήθως θεωρούμε ότι ένα άτομο μαθαίνει να σκέπτεται κριτικά, όταν γνωρίζει τι, πώς και πότε να ρωτά, πώς να σκέπτεται λογικά και, τέλος, πότε και ποιες μεθόδους, δηλαδή τι στρατηγικές, να χρησιμοποιεί, για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα. Βασικές προϋποθέσεις για την κριτική σκέψη είναι η *πρόθεση* και η *ετοιμότητα* του ατόμου να σκέπτεται λογικά, στηριζόμενο

κριτικός στοχασμός αφορά και στην αξιολόγηση της ίδιας της νοητικής διαδικασίας η οποία μας οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα⁴¹. Ήτοι στη λογική ανάλυση βάσει της οποίας καταλήξαμε σε εκείνους τους παράγοντες, τις συνθήκες ή σε εκείνες τις στρατηγικές που μας βοήθησαν να πάρουμε μία απόφαση. Πέρα όμως από αυτό το πλαίσιο που αφορά στη σχέση της έννοιας του κριτικού στοχασμού με την ανάγκη ανάπτυξης μιας θεωρίας για τη μάθηση στους ενήλικους η οποία θα έχει συγκεκριμένα επιστημολογικά ερείσματα και θα χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, αναφερόμαστε και σε μία σκόπιμη και αυτό-ελεγχόμενη αξιολογική διαδικασία, η οποία συνεπάγεται την ερμηνεία, την ανάλυση και την αποτίμηση όλων εκείνων των κατ' επίφαση δεδομένων, εννοιολογικών, μεθοδολογικών και κριτηριολογικών συνθηκών, βάσει των οποίων αποφασίζουμε για τον εαυτό μας και για τους άλλους.

Αυτό εν μέρει καθιστά τον κριτικό στοχασμό μεταξύ άλλων και μία quasi κοινωνική και ιστορική διαδικασία η οποία είναι ταυτόχρονα και πολιτική και για το λόγο αυτό προσδιορίζεται πολλές φορές με βάση μια κυρίαρχη ιδεολογία. Επομένως αφορά και σε εκείνο το προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κάποιος/α στοχάζεται, μαθαίνει, αναπτύσσεται και εξελίσσεται (Garrick, 1998). Ως τέτοια διαδικασία ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ενδεχομένως ένα είδος 'λυτρωτικής δύναμης' για την εκπαίδευση εν γένει και για την εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα, καθώς και ένα ισχυρό μέσο κατανόησης αλλά και αμφισβήτησης των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες λειτουργεί και δημιουργεί ο καθένας από εμάς.

Από τη σύντομη ανάλυση που προηγήθηκε σχετικά με τη σημασία του κριτικού στοχασμού, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κάποιος το πλαίσιο της συζήτησης είναι ιδιαίτερα ευρύ και αρκετά περίπλοκο, και όπως θα φανεί και στη συνέχεια με την ανάλυση της προσέγγισης του Mezirow – που επηρεαζόμενος από την κριτική θεωρία και τις αντιλήψεις του Jürgen Habermas καθώς και από προηγούμενη εργασία του σχετικά με τον μετασχηματισμό (perspective transformation) της ανθρώπινης εμπειρίας σε γνώση– πρόκειται για ένα πλαίσιο το οποίο καθιστά τον κριτικό στοχασμό μία ex post facto συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης ενηλίκων⁴².

Για τους πιο πολλούς μελετητές αυτού του χώρου η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (π.χ. Dewey, Kolb & Fry, Jarvis) συνδέεται με συγκεκριμένα στάδια ή εξελικτικές φάσεις. Κάθε αναπτυξιακό στάδιο ή φάση ωστόσο δεν οργανώνεται ούτε λειτουργεί αυτόνομα αλλά σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο απόδοσης νοήματος στην ανθρώπινη εμπειρία. Ο ορισμός (κατανόηση), η ανάλυση (επεξεργασία) και η εκτίμηση (αξιολόγηση) μιας εμπειρίας ως στοιχεία οργάνωσης του τυπικού κύκλου εμπειρικής μάθησης στους ενήλικους, συνδέονται με μία διαδικασία σημασιοδότησης των δομικών χαρακτηριστικών της εμπειρίας. Η πιο αξιόλογη ερμηνεία⁴³ της νοηματοδότησης ως στοιχείου που κινητοποιεί ουσιαστικά τη διαδικασία του

σε λογικά επιχειρήματα, η προθυμία του να αμφισβητήσει τις ιδέες των άλλων αλλά και τις δικές του και η επιθυμία του να ανακαλύψει την «αλήθεια» ανεξαρτήτως κόστους.

⁴¹ Οι Pitchers & Soden (2000: 239) επισημαίνουν πως η αξιολόγηση (evaluation) αποτελεί θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της κριτικής σκέψης.

⁴² Πέρα όμως από τη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του κριτικού στοχασμού, της σύνδεσής του με τη μάθηση και τις πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των θεωρητικών για το ρόλο του στη διαμόρφωση μιας θεωρίας μάθησης ενηλίκων, η συζήτηση όπως είναι άλλωστε φυσικό, περιστρέφεται και γύρω από ζητήματα ενίσχυσης του ρόλου του κριτικού στοχασμού σε πρακτικό επίπεδο, με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης, αποτυπώνοντας έτσι το ενδιαφέρον αλλά και την ανησυχία πολλών θεωρητικών και εκπαιδευτών για τη διαμόρφωση και τις προοπτικές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ιδιαίτερα σήμερα, όταν αυτό πλέον τείνει να συνδεθεί με την αντίληψη της παγκοσμιοποιημένης και ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μονοδιάστατη πρακτική της αποκλειστικής ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων και στη συντήρηση ενός κανονιστικού συστήματος ιδεών και αξιών που η πρακτική αυτή επιβάλλει, η ανάγκη οργάνωσης ενός πλαισίου δράσης που θα ενισχύει μία κριτική θεωρία μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι επιτακτική.

⁴³ Πρώτος ο Lindeman (1926) δίνει έμφαση στη διαδικασία αυτή υποστηρίζοντας ότι η απόδοση νοήματος στον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε και κατανοούμε ό,τι συμβαίνει γύρω μας είναι η βάση της συμπεριφοράς μας. Η συνεισφορά του Lindeman στο συγκεκριμένο χώρο αν και κάπως υποτιμημένη είναι πολλαπλή. Κυρίως γιατί επιχειρεί να συνδέσει τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων με την καθημερινή ζωή δίνοντας έμφαση σε έννοιες

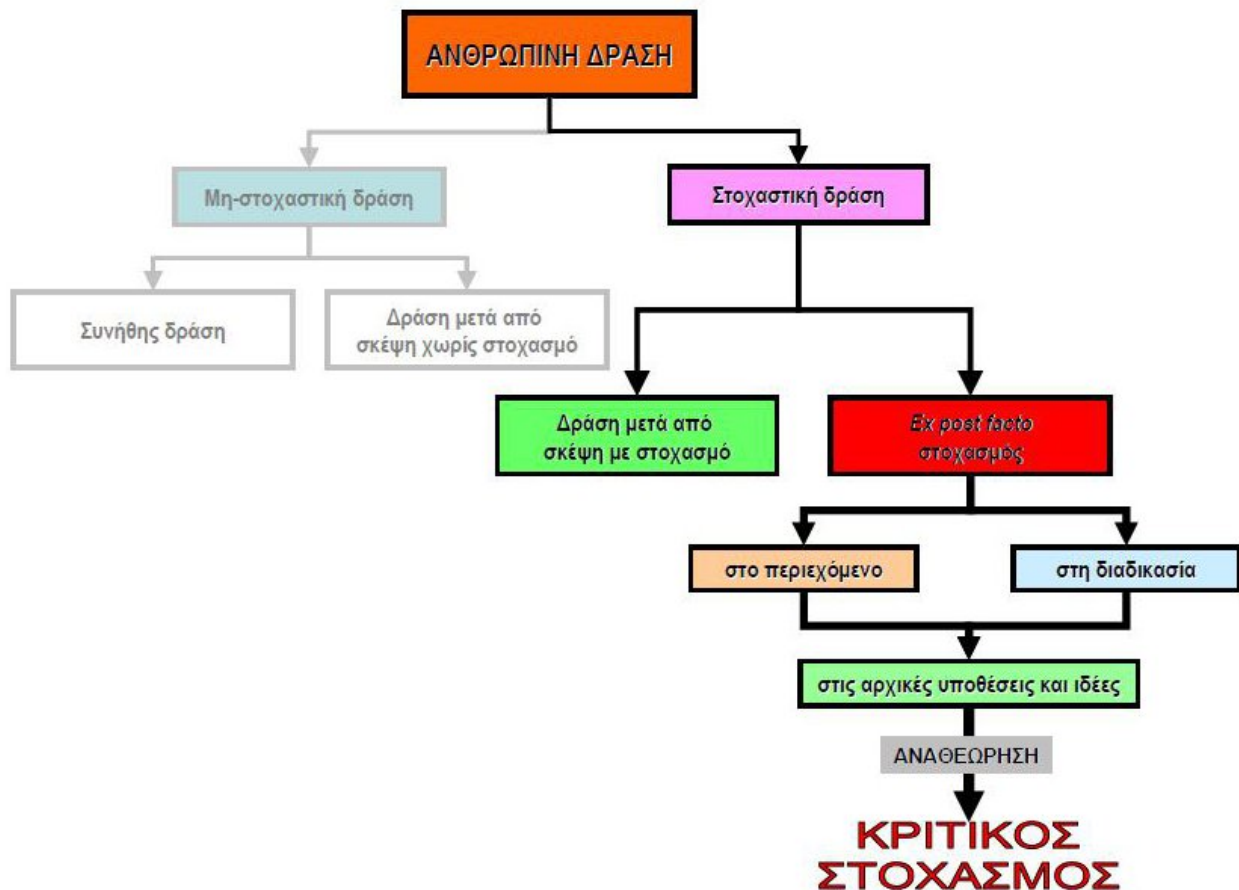
κριτικού στοχασμού που αναλύεται εκτενέστερα στο επόμενο μάθημα, ανήκει στον Mezirow (1990). Δέκα χρόνια μετά την αρχική του προσέγγιση στο ρόλο του στοχασμού ως θεμελιώδες στοιχείο οργάνωσης μιας κριτικής θεωρίας μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Mezirow (1991) σημειώνει πως ο στοχασμός είναι η διαδικασία της *κριτικής αποτίμησης του περιεχομένου*, της *διαδικασίας* και των *συλλογισμών* της προσπάθειάς μας να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα σε μια εμπειρία ή σε ένα πρόβλημα. Αυτός ο ορισμός τον οδηγεί σε έναν διαχωρισμό μεταξύ τριών τύπων στοχασμού (Cranton, 1994: 49-50): το *στοχασμό στο περιεχόμενο* (content reflection) που αφορά στην εξέταση του περιεχομένου ή στην περιγραφή της εμπειρίας ή του προβλήματος, το *στοχασμό στη διαδικασία* (process reflection) που αφορά στον έλεγχο των στρατηγικών ερμηνείας της εμπειρίας ή της επίλυσης ενός προβλήματος, και το *στοχασμό στον αρχικό συλλογισμό* (premise reflection) που αφορά στην αμφιβολία που μπορεί να εκφράσει κάποιος για την αξία του ίδιου του προβλήματος ή της εμπειρίας για το βασικό επιχείρημα ή για την αιτία πάνω στην οποία στηρίζεται το πρόβλημα ή η εμπειρία⁴⁴, και ο οποίος ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται ότι μας ενδιαφέρει περισσότερο.

Στο παραπάνω των τριών τύπων στοχασμού, ο Mezirow καταλήγει ότι ο μετασχηματισμός της προοπτικής μας ή η μετασχηματιστική μάθηση (transformative learning) όπως την ονομάζει, ως θεωρητική αντίληψη και όχι ως πρακτική διαδικασία, εμπεριέχει μια ειδική στοχαστική λειτουργία: την αναθεώρηση των προϋποθέσεων πάνω στις οποίες βασίζονται οι απόψεις μας και την απόφαση για ανάληψη δράσης που προκύπτει από αυτήν την αναθεώρηση. Η αναθεώρηση αυτή όπως υποστηρίζει ο Mezirow, βασίζεται σε μία διαδικασία απόδοσης νοήματος (νοηματοδότηση) μέσω της χρήσης νοητικών σχημάτων και νοητικών συσχετίσεων που οδηγούν στο στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός επομένως αφορά σε εκείνη τη διαδικασία αποτίμησης του τρόπου ή των αιτιών, μέσω του οποίου ή για τις οποίες αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε, αισθανόμαστε ή δρούμε, και θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από την αποτίμηση του πως θα μπορούσαμε να πράξουμε καλύτερα κάτι από τα παραπάνω όταν η κάθε φάση μιας πράξης γίνεται με βάση τη μάθηση που έχει προηγηθεί. Αυτό σημαίνει ότι το να σκεπτόμαστε απλά για πράγματα που γνωρίζουμε και με βάση αυτή τη γνώση να πράττουμε, είναι διαφορετικό από το να στοχαζόμαστε. Η σκέψη ή ο συλλογισμός είναι διαφορετικά από το

όπως *μη-επαγγελματικά ιδεώδη* (non-vocational ideals), *περιστάσεις και όχι υποκείμενα* (situations not subjects) και *φυσικά ανθρώπινη εμπειρία* (people's experience). Ο Lindeman μας δίνει ουσιαστικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να οργανωθεί πρακτικά η εκπαίδευση που στοχεύει στη δράση (action-oriented form of education). Είναι φανερό το ενδιαφέρον του για την κριτική κατανόηση ή τη συνειδητοποίηση των εμπειριών και των καταστάσεων στις οποίες εμπλεκόμαστε καθώς και η αίσθηση πως ο στόχος της άτυπης αλλά και τη συνεργατικής εκπαίδευσης (collaborative and informal education) πρέπει να είναι η δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους ενηλίκους να αμφισβητούν τις δεδομένες ιδέες, πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές. Ωστόσο ο Lindeman δεν έγραφε θεωρητικά και αόριστα. Το ενδιέφερε άμεσα η πράξη και για το λόγο αυτό άλλωστε είναι κυρίως γνωστός για τις εργασίες του που αφορούν στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μικρές ομάδες. Ο Knowles (1990), που συμμερίζεται την προσέγγιση του Lindeman, υποστηρίζει, επίσης, ότι καθώς συσσωρεύουμε εμπειρίες, αναπτύσσουμε πνευματικές συνήθειες, και, όπως αποκτάμε προκαταλήψεις, αποκτάμε και τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση νέων ιδεών και ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης. Ο Brookfield (1995) θεωρεί πως η μάθηση πρέπει να συμβάλλει στην απομάκρυνση από την αφομοίωση της μονοδιάστατης γνώσης και να οδηγεί στη συνειδητοποίηση που δημιουργεί την ανάγκη για συλλογική δράση. Ενώ ο Mezirow (1990) πιστεύει πως το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και ανασύρει, δηλαδή μετασχηματίζει, τα περιβαλλοντικά σχήματα-πληροφορίες και τις καταχωρημένες προηγούμενες εμπειρίες σε έμπρακτη συμπεριφορά.

⁴⁴ Κάθε τύπος στοχασμού συνδέεται με τις τρεις βασικές περιοχές μάθησης (εργαλειακή/πρακτική, επικοινωνιακή και χειραφετητική), για τον Mezirow όμως ο τρίτος τύπος, ο στοχασμός στον αρχικό συλλογισμό, αποτελεί και αυτόν που οδηγεί το άτομο στο μετασχηματισμό των νοηματικών συσχετίσεων (meaning perspectives). Όπως αναφέρει η Cranton (1994: 50), όταν το άτομο εμπλέκεται στο στοχασμό που αφορά στο περιεχόμενο ή τη διαδικασία, τότε μετασχηματίζονται τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes), ενώ όταν εμπλέκεται στο στοχασμό που αφορά στον αρχικό συλλογισμό (premise) στη βάση δηλαδή του προβλήματος ή της εμπειρίας, τότε μετασχηματίζονται οι νοηματικές συσχετίσεις (ψυχολογικές, κοινωνικο-γλωσσικές, γνωστικές) (βλέπε Πίνακες 1 και 2).

στοχασμό ή τη στοχαστική σκέψη⁴⁵ (reflective thought). Η ανθρώπινη δράση –οποιαδήποτε δράση εκτός της δράσης που συνδέεται με τη συνήθεια ή την επιπόλαιη δράση που συνδέεται με την έλλειψη σκέψης– είναι συλλογισμένη δράση (thoughtful action), και στηρίζεται σε αυτά τα οποία γνωρίζει κάποιος, γιατί αυτά καθοδηγούν τη σκέψη του. Η στοχαστική δράση ωστόσο (reflective action) αφορά στη δράση που υποστηρίζεται από την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων⁴⁶, και η οποία αποτελεί και αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας λήψης απόφασης (decision making).



Σχήμα 6

Η προσέγγιση του Mezirow (1990) για την ανάληψη δράσης μέσω του κριτικού στοχασμού αποτελεί σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του για τη μετασχηματιστική μάθηση συμβάλλοντας προς της οργάνωση μιας κριτικής θεωρίας για τη μάθηση και την εκπαίδευση των ενηλίκων μέσω της οποίας προωθείται η χειραφέτηση

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι μέσα στο παραπάνω πλαίσιο ο αναδρομικός ή οπισθενεργός (ex post facto) στοχασμός επομένως μέσω του οποίου το άτομο βλέπει στην προηγούμενη μάθηση του, επικεντρώνεται σε υποθέσεις και αντιλήψεις σχετικές με το περιεχόμενο ενός προβλήματος και τη διαδικασία επίλυσής του ή σε υποθέσεις βάσει των οποίων ετέθη το πρόβλημα εξ αρχής (Σχήμα 6). Ο στοχασμός σε αυτές τις υποθέσεις (presuppositions) είναι για τον Mezirow αυτό που ονομάζουμε κριτικός στοχασμός (critical reflection). Οι συσχετισμοί και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ της απλής σκέψης, της κριτικής σκέψης, του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού ως ex post facto διαδικασία, φαίνονται στο Σχήμα 8 στο οποίο εν πολλοίς ο Mezirow εξηγεί το ρόλο του

⁴⁵ Γενικά, η στοχαστική σκέψη δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου (metacognition). Η μεταγνώση στην ψυχολογία είναι η διαδικασία κατά την οποία αναγνωρίζουμε τη γνωστική κατάσταση και τις λειτουργίες της και ρυθμίζονται οι γνωστικές συνήθειες κι οι στρατηγικές (βλέπε Mezirow 1990: 8).

⁴⁶ Η στοχαστική δράση βασίζεται στην κριτική αξιολόγηση των απόψεών μας. Η πράξη που βασίζεται στη σκέψη διαφέρει από τη στοχαστική πράξη που είναι η κριτική εξέταση των πεποιθήσεών μας και ο έλεγχος από πού αυτές πηγάζουν.

στοχασμού στην ανάληψη δράσης μέσω της κριτικής που κάνει το άτομο στο περιεχόμενο μιας εμπειρίας ή ενός προβλήματος, τη διαδικασία ερμηνείας ή επίλυσής τους, και τον αρχικό συλλογισμό για τη χρησιμότητα τους. Η μετασχηματιστική μάθηση επομένως –όπως θα δούμε και στη συνέχεια- συντελείται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης της εμπειρίας και η τεχνική του κριτικού στοχασμού περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ανάκληση στη μνήμη, εκλογίκευση, αναδιοργάνωση, συσχετισμό, και τέλος, τον *ex post facto* στοχασμό ο οποίος αποτελεί και το κεντρικό θέμα αυτού του βιβλίου, τις παραμέτρους του οποίου πραγματεύονται τα επόμενα κεφάλαια του πρώτου μέρους.

Το νόημα ή η ερμηνεία μιας εμπειρίας γίνεται μάθηση, όταν τη χρησιμοποιούμε για να πάρουμε κάποιες αποφάσεις ή για να προβούμε σε κάποια δράση ή ενέργεια. Η μάθηση από την οπτική αυτή, μπορεί να ορισθεί και ως η διαδικασία που μας οδηγεί σε μια νέα αναθεωρημένη ερμηνεία μιας εμπειρίας που με τη σειρά της, μας οδηγεί στην κατανόηση, στην αξιολόγηση και στην πράξη. Για τους περισσότερους μελετητές οι εμπειρίες είναι προσωπικές, δεν μπορούν να γενικευθούν, γιατί νοηματοδοτούνται ανάλογα με την κοινωνική εκπαιδευτική δραστηριότητα, την καταγωγή, την πολιτιστική ταυτότητα του ατόμου. Το τι αντιλαμβανόμαστε, το τι σκεπτόμαστε και τι όχι, επηρεάζεται, κυρίως, από αυτά που συνήθως προσδοκάμε. Οι συνήθεις προσδοκίες μας συνιστούν και το πλαίσιο αναφοράς μας –δηλαδή τις πεποιθήσεις μας– βάσει των οποίων ερμηνεύουμε (νοηματοδοτούμε) τις εμπειρίες μας. Στο πλαίσιο αυτό επομένως θεμελιώδους σημασίας για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι η αποδοχή του βασικού ρόλου της νοηματοδότησης των εμπειριών και γενικά αυτών που συμβαίνουν γύρω μας, ως λειτουργικού μέρους της διαδικασίας κριτικού στοχασμού.

ΜΑΘΗΜΑ 2^ο

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ, ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΈΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Σύμφωνα με κάποιους γενικούς ορισμούς, η μάθηση είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη διατήρηση και εξέλιξη της ζωής. Έτσι, η επιβίωση των ζωντανών οργανισμών μέσα σε ένα περιβάλλον που διαρκώς αλλάζει βασίζεται κυρίως στην ικανότητά τους να αποκτούν πληροφορίες για το περιβάλλον και να τις αξιοποιούν για να διευκολύνουν την προσαρμογή τους σε αυτό (Πόρποδας, 1991: 7).

Αρχικά, το φαινόμενο της μάθησης μελετήθηκε από διάφορες σχολές φιλοσόφων. Καθοριστική επίδραση άσκησαν οι θεωρίες των Βρετανών φιλοσόφων της Σχολής του Εμπειρισμού (όπ.π: 17), του 17ου και 18ου αιώνα, οι οποίοι «απορρίπτοντας την άποψη ότι η φύση και το περιεχόμενο της γνώσης είναι έμφυτα καθορισμένα, υποστήριξαν ότι η γνώση αποκτιέται διαμέσου των αισθήσεων και επομένως όλες οι γνωστικές και μνημονικές δομές είναι αποτέλεσμα της μαθησιακής εμπειρίας του ατόμου. Κατά την άποψη του John Locke ο άνθρωπος γεννιέται *tabula rasa* και με τη μαθησιακή εμπειρία αποκτά τις γνωστικές δομές» (όπ.π: 18-19).

Η Εμπειρική Φιλοσοφία άσκησε επίδραση στις θεωρίες μάθησης των Μπιχεβιοριστών ή Συμπεριφοριστών, που κυριάρχησαν το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Αυτοί υποστήριζαν πως «η μάθηση και απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά» (όπ.π: 23-24). Σε αυτή τη θέση ασκήθηκε κριτική που επικεντρώθηκε στη παθητική στάση του ατόμου στη μάθηση. Πράγματι, οι επιστήμες της βιολογίας και νευροψυχολογίας έχουν αποδείξει ότι οι «σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του δεν είναι μονόδρομες, αλλά χαρακτηρίζονται από συνεχή αλληλεπίδραση, που σημαίνει ότι και το άτομο ενεργεί πάνω στο περιβάλλον» (όπ.π: 45).

Το ενδιαφέρον από τη μελέτη της συμπεριφοράς, «στα πλαίσια της οποίας η μάθηση θεωρούνταν ως διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς», μετατοπίστηκε στον τρόπο που αποκτιέται η γνώση και συντελείται η μάθηση μέσω κάποιων βασικών γνωστικών μηχανισμών (όπ.π: 63). Σε αυτό συνέβαλε η εμφάνιση του κλάδου της Γνωστικής Ψυχολογίας που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως «αποτέλεσμα επεξεργασίας και οικοδόμησης των πληροφοριών» και μελετά τις γνωστικές λειτουργίες, όπως αντίληψη, μνήμη, σκέψη, γλώσσα, ικανότητα λύσης προβλημάτων κ.ά, κατά τις οποίες το άτομο προσλαμβάνει τις πληροφορίες, τις επεξεργάζεται και τις συγκρατεί για κατοπινή ενδεχόμενη χρήση (όπ.π: 71, 73).

Φάνηκε, επομένως, πως η μάθηση, όπως μελετήθηκε από τη γνωστική ψυχολογία, είναι μια διαδικασία που ξεκινά από την εμπειρία⁴⁷ ενός δεδομένου υπό τη μορφή οποιουδήποτε ερεθίσματος, την πρόσληψη, την επεξεργασία του και την αποθήκευσή του στη μνήμη για μελλοντική χρήση. Αυτό που προσλαμβάνεται δια μέσου των αισθήσεων και εν συνεχεία το επεξεργάζεται ο ανθρώπινος νους ενσωματώνεται στα γνωστικά σχήματα του ατόμου. Γνωστικά σχήματα εννοούνται εκείνες οι γνωστικές δομές βάση των οποίων οργανώνεται η γνώση. Κάθε φορά, λοιπόν, που το άτομο βιώνει μια νέα εμπειρία και ξεκινάει μια νέα διαδικασία

⁴⁷ Εμπειρία υπό την έννοια ότι κάποιος βιώνει μια κατάσταση ή έρχεται αντιμέτωπος με ένα αντικείμενο ή πρόβλημα.

επεξεργασίας της, χρησιμοποιεί τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα που έχει αποκτήσει στις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες του.

Στη μελέτη του μηχανισμού της μάθησης άσκησε επίδραση και η θεωρία του Jean Piaget για τη νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Σύμφωνα με τη θεωρία της νοητικής ανάπτυξης, τα γνωστικά σχήματα είναι «οι νοητικές δομές που οργανώνουν τα γεγονότα όπως οι άνθρωποι τα αντιλαμβάνονται και τα κατηγοριοποιούν σε ομάδες, σύμφωνα με τα κοινά τους χαρακτηριστικά» (Wadsworth, 2001: 41). Αυτά τα γνωστικά σχήματα με το πέρασμα του χρόνου πληθαίνουν και γίνονται ολοένα και πιο περίπλοκα. Αυτό γίνεται μέσω της αφομοίωσης και της προσαρμογής. Μέσω της αφομοίωσης, ο άνθρωπος επεξεργάζεται και μαθαίνει νέα πράγματα, προσπαθώντας να τα συνταιριάξει με αυτά που ήδη γνωρίζει. Αφομοιώνει, δηλαδή, το νέο υλικό στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές και με αυτό τον τρόπο τις εμπλουτίζει (όπ.π: 42-43). Μερικές φορές, όμως, δεν επαρκούν τα γνωστικά σχήματα που διαθέτει το άτομο για να αφομοιώσει τα νέα εμπειρικά δεδομένα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα προσαρμόζει ανάλογα είτε δημιουργώντας νέα, είτε τροποποιώντας αυτά που έχει.

«Η προσαρμογή είναι απαραίτητη για την εξέλιξη (ποιοτική αλλαγή) και η αφομοίωση είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη (ποσοτική αλλαγή). Και οι δύο αυτές διαδικασίες μαζί εξηγούν τη νοητική προσαρμογή και την εξέλιξη των νοητικών δομών» (όπ.π: 45-46).

Αυτή η εξέλιξη είναι μια αδιάκοπη διαδικασία, που σύμφωνα με τον Piaget διαμορφώνεται στα παρακάτω τέσσερα διαδοχικά αναπτυξιακά στάδια:

1. Στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (0-2 έτη) το βρέφος ενεργεί πάνω στα πράγματα με «βιολογικά καθορισμένες αντανάκλαστικές κινήσεις που διαμορφώνονται σε οργανωμένα αισθησιοκινητικά σχήματα» (Βοσνιάδου Στ. 1990, 8).
2. Η προεγνωστική περίοδος διαρκεί μέχρι τα 7 χρόνια του παιδιού και «αντιπροσωπεύει την αρχή της συμβολικής σκέψης» (όπ.π.). Χρησιμοποιεί, δηλαδή, σύμβολα, όπως λέξεις, για να αναπαριστά τον κόσμο γύρω του, αλλά του λείπει η ικανότητα για λογική σκέψη.
3. Περίοδος συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (7-11 ετών). Σε αυτή τη φάση το παιδί αναπτύσσει νοητικούς συλλογισμούς σε αρχάριο επίπεδο, καθώς δε μπορεί ακόμα να προβληματιστεί αναφορικά με υποτιθέμενες καταστάσεις.
4. Η ικανότητα του παιδιού να κάνει πιο αφηρημένους συλλογισμούς και να σκέφτεται επαγωγικά αναπτύσσεται στο τελευταίο στάδιο που ονομάζεται στάδιο αφηρημένων λογικών ενεργειών ή τυπικών συλλογισμών (11-15 έτη) (όπ.π.).

Δόθηκε, λοιπόν, ως αυτό το σημείο μια εικόνα για το πώς το άτομο αποκτά τη γνώση ενεργώντας μέσα στον κόσμο, από τη σκοπιά της ψυχολογίας που πρώτη μελέτησε επιστημονικά αυτό το φαινόμενο. Γι αυτό, πολλές μελέτες της παιδαγωγικής επιστήμης βρίσκουν έρεισμα σε ψυχολογικές θεωρίες. Περαιτέρω ανάλυση για το μηχανισμό της μάθησης δε χρειάζεται, καθώς αυτό το γενικό σχήμα που παρουσιάστηκε αρκεί για την κατανόηση και την σύνδεση των όσων θα ακολουθήσουν. Παρακάτω, θα γίνει λόγος για τη μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με την εμπειρία και την παραγωγή νοήματος με στόχο την ανάπτυξη, πάντοτε υπό το πρίσμα του κριτικού στοχασμού.

Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

Έχει ήδη φανεί η κεντρικός ρόλος της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης. από τους πρώτους παιδαγωγούς που τοποθέτησαν την παιδαγωγική διαδικασία στη βάση της εμπειρίας είναι ο John Dewey. Ορίζει την εμπειρία ως «γνώση με βάση την πράξη» (Ξωχέλλης, 1999: 65), εννοώντας ότι πρώτα βιώνουμε μια κατάσταση, μετά ενεργούμε στο πλαίσιο αυτής είτε διανοητικά είτε πρακτικά. Το επιστέγασμα αυτής της διανοητικής ή πρακτικής δραστηριότητας είναι η γνώση. Οπότε, κάθε μαθησιακή δραστηριότητα πρέπει να στηρίζεται στα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, ο οποίος 'παίρνει τη μάθηση στα χέρια του'.

Η αυτενέργεια αποτέλεσε όρο-κλειδί της διδασκαλίας και για τον Γερμανό παιδαγωγό Hugo Gaudig, τοποθετώντας την στην αφητηρία κάθε μορφωτικής εργασίας (Τερζής 1998: 39).

Η εμπειρία παίζει καθοριστικό ρόλο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τώρα, όμως, παίρνει μια άλλη διάσταση, αυτή της παραγωγής νοήματος. Είναι μια τελική φάση στο πλαίσιο της μάθησης με βάση την εμπειρία, κατά την οποία η γνώση που αποκτά το άτομο ενεργώντας μέσα στο φυσικό του περιβάλλον είναι απαραίτητο να νοηματοδοτείται επαρκώς. Για την παραγωγή νοήματος (“meaning making”) και τους παράγοντες που την επηρεάζουν θα γίνει διεξοδικότερη ανάλυση παρακάτω. Προς το παρόν, αξίζει να αναφερθούν κάποιες θεμελιώδους σημασίας απόψεις για τη μάθηση με βάση την εμπειρία.

Η Fenwick (2000) αναφέρεται στη μάθηση μέσω της εμπειρίας⁴⁸ ως μία σημαντική, αλλά προβληματική περιοχή έρευνας και πρακτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σημαντική, λόγω του ότι καθημερινά οι ενήλικοι σε όποιο χώρο δράσης και αν βρίσκονται, από την οικογένεια μέχρι την εργασία, βιώνουν μαθησιακές εμπειρίες. Προβληματική, λόγω του ότι ως τώρα αντιμετωπίζεται μονομερώς, κυρίως, ως μία γνωστική διαδικασία, στην οποία το άτομο στοχάζεται γύρω από τη εμπειρία που βίωσε και έπειτα, τη μεταφράζει, τη γενικεύει, έτσι ώστε να αποκτήσει νόημα. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η δόμηση ενός συστήματος νοημάτων που άλλοτε επαρκούν για την κατανόηση και ερμηνεία νέων καταστάσεων και δεδομένων που βιώνει το άτομο και άλλοτε δεν επαρκούν (όπ.π.). Στην τελευταία περίπτωση η λύση επέρχεται με την αναδόμηση αυτών των συστημάτων νοήματος, κάτι αντίστοιχο που συμβαίνει με τα γνωστικά σχήματα του Piaget.

Η Fenwick, όμως, εντοπίζει και άλλους τρόπους με τους οποίους δύναται να προσεγγιστεί η εμπειρική μάθηση. Πέρα από τη γνωστική διάσταση της προηγούμενης προσέγγισης, και άλλοι παράγοντες εμπλέκονται σε μία μαθησιακή εμπειρία. Καταρχάς, πρέπει να αναφερθούν τα συναισθήματα και οι παρορμήσεις που πηγάζουν από το υποσυνείδητο και παρεμβαίνουν στη λογική. Μια άλλη προσέγγιση εστιάζει στην ίδια τη συμμετοχή του ατόμου σε μια εμπειρική κατάσταση, καθώς αυτό είναι που θα κρίνει αν και σε ποιο βαθμό χρειάζεται να συμμετέχει σε μια μαθησιακή εμπειρία, ανάλογα με το αν αξίζει να μάθει κάτι από αυτήν. Έμφαση, επίσης, δίνεται και στην κοινωνική πλευρά της μάθησης, υπό την έννοια ότι καθετί που βιώνει το άτομο είναι κοινωνικά προκαθορισμένο από το περιβάλλον του και στόχος του είναι να υπερβεί τα καθιερωμένα. Μια τελευταία προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, κατά την οποία αυτό καλείται να ενεργεί διαφορετικά όταν οι καταστάσεις αλλάζουν και παράλληλα, όταν τροποποιείται η δράση του, μεταβάλλεται ο κόσμος του και η αίσθηση που έχει γι αυτόν.

Προς μία πιο ολιστική θεώρηση της εμπειρικής μάθησης κατευθύνεται και ο Yorks (2002), ο οποίος επηρεάζεται από τις απόψεις του John Heron για τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στη μάθηση και για τους πολλούς τύπους μάθησης. Αντιδιαστέλλει αυτή τη φαινομενολογική προσέγγιση του Heron προς την πραγματιστική που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων της Βόρειας Αμερικής. Αυτοί, όπως προαναφέρθηκε, επηρεασμένοι από τις θέσεις του Dewey και του James υπερτόνισαν τη γνωστική διάσταση της εμπειρικής μάθησης.

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ, ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Ειπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα πως η παραγωγή νοήματος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη μάθηση των ενηλίκων. Είναι σημαντικό, τα πράγματα που δημιουργεί και στα οποία μετέχει ο άνθρωπος να έχουν νόημα. Γι αυτό το λόγο, το επιζητεί στις καθημερινές του εμπειρίες. Πέρα, όμως από τα μικρά νοήματα που παράγει κάθε φορά που έρχεται αντιμέτωπος με διάφορες

⁴⁸ Στη βιβλιογραφία συναντάται ο όρος *experiential learning* που αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα με τον όρο *εμπειρική μάθηση*.

εμπειρικές καταστάσεις, υπάρχει και ένα ή περισσότερα κεντρικά νοήματα στη ζωή του. Αυτά τον κατευθύνουν και τον οδηγούν στην αυτοπραγμάτωση.

Σχετική έρευνα για τα προσωπικά νοήματα του ατόμου διεξήγαγε ο ψυχολόγος και ψυχοθεραπευτής Debats (1999). Σκοπός της έρευνάς του ήταν να μελετήσει τις πηγές νοήματος στη ζωή νεαρών ενηλίκων, από τους οποίους οι μισοί ήταν υγιείς και οι υπόλοιποι πνευματικά ασθενείς, καθώς έχριζαν ψυχοθεραπευτικής βοήθειας. Επίσης, ήθελε να επαληθεύσει την υπόθεση ότι όσο πιο δεσμευμένος είναι κανείς στα προσωπικά του νοήματα τόσο περισσότερο αποκτά νόημα και ολόκληρη η ζωή του. Τα ευρήματα της έρευνάς του, καταρχήν, έδειξαν πως ανάμεσα στις πηγές νοήματος στη ζωή ενός ατόμου, άλλες είναι πιο σημαντικές και άλλες λιγότερο. Στις πιο σημαντικές, την οποία απάντησαν και οι υγιείς και οι πνευματικά ασθενείς, ανήκουν οι ανθρώπινες σχέσεις. Ακολουθεί η εργασία, η ευτυχία, η διασκέδαση, η υγεία, η πραγματοποίηση στόχων, ενώ στις λιγότερο σημαντικές ανήκουν η κοινωνική προσφορά, η θρησκεία, τα υλικά αγαθά κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί πως πιο πολλοί υγιείς απ' ότι ασθενείς ερωτώμενοι θεώρησαν την υγεία και την καλοπέραση βασική πηγή νοήματος, ενώ το αντίθετο συμβαίνει σχετικά με την επίτευξη στόχων. Ένα ακόμα εύρημα ήταν ότι οι πνευματικά ασθενείς ήταν λιγότερο προσκολλημένοι στα προσωπικά τους νοήματα, δεδομένου ότι λόγω της ασθένειάς τους βρίσκονταν σε σύγχυση και προσπαθούσαν να αναδιαμορφώσουν τα νοήματά τους.

Μία άλλη έρευνα, ωστόσο, μελέτησε τις κοινωνικές αξίες και τον τρόπο που επηρεάζουν την παραγωγή νοήματος και τη μάθηση. Αυτή είναι η έρευνα των Merriam & Mohamad, οι οποίοι πήραν συνεντεύξεις από Μαλαισιανούς ενήλικους, για να αποδείξουν πως άνθρωποι που ζουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς από τον δυτικό διαμορφώνουν διαφορετικά νοήματα στη ζωή τους. Αναφέρουν σχετικά πως η πολιτιστική κουλτούρα μιας κοινωνίας σχηματισμένη σε δομές όπως η γλώσσα, η σκέψη και η συμπεριφορά, «μεταφέρεται στο άτομο μέσω συμβόλων, κατασκευασμάτων, τελετουργιών, προτύπων και αξιών» (Merriam S. & Mohamad M. 2007, 45). Επίσης, κρατά σε συνοχή τα μέλη μιας κοινωνίας μέσω της κοινής τους γλώσσας, προτύπων και συνηθειών. Είναι τόσο βαθιά εμποτισμένη στο υποσυνείδητο του ατόμου, που πραγματικά επηρεάζει τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη ζωή του (όπ.π.).

Μέχρι τώρα οι θεωρίες για την παραγωγή νοήματος βασίζονταν στα δυτικά πρότυπα και αξίες. Κάποια από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυτικής κοινωνίας είναι ο αγώνας του ανθρώπου να ελέγξει τη φύση, οι ατομικές ανάγκες πάνω από τις ανάγκες του συνόλου, η επιτυχία σημαίνει να πολλαπλασιάζει κανείς τα κέρδη και να αποζημιώνεται όταν χάνει και πως στόχος του ανθρώπου πρέπει να είναι η συνεχής δραστηριοποίηση και ανάμειξή του στα καθημερινά δρώμενα. Αντίθετα, οι Μαλαισιανοί στην έρευνα τονίζουν την ιδέα της ομαδικότητας και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, της κοινωνικής προσφοράς και της ευχαρίστησης μέσα από πνευματικές και φιλοσοφικές ενασχολήσεις (όπ.π: 54-56).

Είτε πρόκειται για τα προσωπικά νοήματα του ανθρώπου που τον κατευθύνουν στη ζωή του, είτε για μικρότερα νοήματα που δίνει στις καθημερινές του ενασχολήσεις με τα πράγματα, το ζητούμενο της όλης διαδικασίας δεν είναι η μάθηση. Η μάθηση είναι χρήσιμη στο βαθμό που κάποιος χρειάζεται να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες. Πέρα από τη μάθηση, η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει στην ανάπτυξη.

Τη σύνδεση της μάθησης μέσω της παραγωγής νοήματος και της ανάπτυξης επιχειρήσαν με παραστατικό τρόπο οι Merriam & Heuer (1996). Καταρχάς, διαφοροποίησαν «την μάθηση 'ρουτίνας', την απλή απομνημόνευση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και άλλους τύπους μάθησης που απαιτούν λίγο ή καθόλου στοχασμό από πλευράς αυτού που μαθαίνει», από αυτήν που ο κριτικός στοχασμός βρίσκεται στο κέντρο της όλης διαδικασίας (όπ.π: 247). Η σπουδαιότητα της μάθησης έγκειται στο σημείο που θα έχει κάποιο αντίκτυπο στο άτομο που μαθαίνει, θα επιφέρει κάποια αλλαγή στις ιδέες και στάσεις του μέχρι και στην προσωπικότητά του.

Όσον αφορά στη μάθηση μέσω της παραγωγής νοήματος και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη, οι Merriam & Heuer τόνισαν ότι αυτό γίνεται μέσω του κριτικού

στοχασμού και την ενεργοποίηση μιας διαδικασίας μετασχηματισμού των ήδη υπαρχόντων νοημάτων. Γι αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού θα γίνει εκτενέστερα λόγος σε επόμενα κεφάλαια. Αυτό που έχει σημασία σε αυτό το σημείο είναι να φανεί πότε το άτομο απλά μαθαίνει και πότε αναπτύσσεται. Έχει ήδη γίνει λόγος για τα συστήματα νοήματος που παράγει ο άνθρωπος και με τα οποία νοηματοδοτεί τις μελλοντικές εμπειρίες του. Σύμφωνα με τις Merriam & Heuer, «όταν αυτό το σύστημα νοημάτων μπορεί να δεχτεί μια νέα εμπειρία και να τη νοηματοδοτήσει επαρκώς, τότε έχουμε μάθηση, αλλά όχι και ανάπτυξη. Μόνο όταν δε μπορούμε να δώσουμε νόημα στην εμπειρία μας, ή δεν είμαστε ικανοποιημένοι και βρισκόμαστε σε σύγχυση με το νόημα που δώσαμε, τότε μπορεί να επέλθει ανάπτυξη» (όπ.π: 250).

Φαίνεται πως για τις Merriam & Heuer (βλέπε ταυτόχρονα το Σχήμα 7) όλη η διαδικασία έχει αφετηρία την εμπειρία μιας κατάστασης ή την αναμέτρηση με ένα πρόβλημα, το οποίο νιώθει κανείς την ανάγκη να το νοηματοδοτήσει επαρκώς. Ακολουθώντας τη δεξιά πορεία του σχήματος υπάρχει καλό ταίριασμα μεταξύ του υπάρχοντος συστήματος νοηματοδότησης και της εμπειρίας. Σε αυτήν την περίπτωση δεν αλλάζει τίποτα, απλά το άτομο δέχεται τη νέα εμπειρία και την αφομοιώνει. Στην αριστερή πλευρά, όμως, του σχήματος δε συμβαίνει το ίδιο. Δηλαδή, δεν υπάρχει το προηγούμενο ταίριασμα μεταξύ του συστήματος νοηματοδότησης και της εμπειρίας. Με άλλα λόγια, το άτομο σε αυτήν την περίπτωση βιώνει μια κατάσταση στην οποία η προηγούμενη εμπειρία και τα νοήματά του δεν επαρκούν για να τη δεχτεί, ούτως ώστε να δημιουργηθεί μια σύγχυση μέσα του. «Σε αυτή τη φάση κάποιος μπορεί να αποφασίσει να αγνοήσει, να απορρίψει ή να καταπιέσει αυτή τη σύγχυση» (όπ.π: 251). Μπορεί, όμως, να εμπλακεί γνωστικά, ή ακόμα συναισθηματικά και φυσικά, σε αυτήν την εμπειρία, στοχαζόμενο κριτικά πάνω σε αυτήν. Τότε είναι που αλλάζει το υπάρχον σύστημα νοηματοδότησής του και γίνεται πιο σύνθετο και ανεπτυγμένο.

Σύμφωνα με τις Merriam & Heuer, στοιχείο-κλειδί σε αυτήν την εξέλιξη είναι η ικανότητα του ατόμου να αποσπά την προσοχή του από την εμπειρία ή το γεγονός αυτό καθαυτό και να το χειρίζεται σε ένα ευρύτερο προσωπικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί αν ληφθούν υπόψη εκείνοι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν νωρίτερα, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και την παραγωγή νοημάτων.

Σε αυτό το σημείο, δημιουργούνται τρία ερωτήματα. Το πρώτο σχετίζεται με το αν είναι δυνατή μία περαιτέρω ανάπτυξη των γνωστικών δομών του ανθρώπου μετά την ενηλικίωσή του. Το δεύτερο ερώτημα συνδέεται με το πότε αντιμετωπίζει κανείς τέτοιες γνωστικές συγκρούσεις και εμπλέκεται σε καταστάσεις αναπροσαρμογής των νοηματικών δομών του και το τρίτο ερώτημα, με τον τρόπο με τον οποίο κανείς μπορεί να εμπλακεί σε δραστηριότητες νοηματοδότησης και αναδιοργάνωσης του συστήματος νοημάτων του.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με το ερώτημα αν η μάθηση στους ενήλικους είναι ταυτόχρονα και μια αναπτυξιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget το αποκορύφωμα της γνωστικής ανάπτυξης βρίσκεται στο στάδιο των τυπικών λειτουργιών, κατά το οποίο το άτομο προτού ενηλικιωθεί μπορεί να κάνει αφαιρετικούς συλλογισμούς. Αν ληφθεί υπόψη το παραπάνω, τότε είναι εύλογο το συμπέρασμα πως η μάθηση στους ενήλικους δε μπορεί να είναι αναπτυξιακή (Granott, 1998: 15).

Παρ' όλα αυτά, έχουν γίνει αρκετές έρευνες που αποδεικνύουν ότι ο ενήλικος αναπτύσσει ανώτερα γνωστικά συστήματα και μορφές σκέψης, επομένως, ότι υπάρχει περαιτέρω ανάπτυξη από το στάδιο των τυπικών λειτουργιών. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι όλη αυτή η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου δεν έχει αυστηρά καθορισμένη σειρά με βάση την ηλικία, καθώς έρευνες έδειξαν πως μια μεγάλη μερίδα του ενήλικου πληθυσμού δε μπορεί να κάνει τυπικούς συλλογισμούς (King, 1986: 6). Αυτόν τον ισχυρισμό τον αποδέχτηκε και ο Piaget και τον στήριξε

με την εξήγηση πως όταν στην πειραματική διαδικασία, στην οποία τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα καλούνται να κάνουν κάποιες ασκήσεις που χρειάζονται αφαιρετικούς συλλογισμούς, αυτές οι ασκήσεις ή δραστηριότητες δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, τότε τα άτομα ενδέχεται να παρουσιάσουν μόνο συγκεκριμένους συλλογισμούς και όχι αφαιρετικούς.

Εντούτοις, όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ενήλικος δε μπορούν να λυθούν μόνο με τυπικούς συλλογισμούς. Σε αυτήν την παραδοχή στηρίζεται η κριτική στο τελικό στάδιο των τυπικών συλλογισμών και στην αδυναμία του να περιγράψει επαρκώς τη σκέψη στους ενήλικους. Για το λόγο αυτό, δόθηκε μεγάλο ενδιαφέρον σε διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη λύση προβλημάτων, στρατηγικές που εμπίπτουν στο χώρο της μεταγνωστικής ικανότητας⁴⁹ (metacognition). Συγκεκριμένα, ο γνωστικός μηχανισμός μπορεί να λειτουργεί σε τρία επίπεδα. Στο **πρώτο επίπεδο** το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες, όπως υπολογισμούς, απομνημόνευση, ανάγνωση, αντίληψη κ.ά. Στο **δεύτερο επίπεδο** η μεταγνωστική ικανότητα⁵⁰ ορίζεται ως το σύνολο εκείνων των μηχανισμών με τους οποίους ο εμπλεκόμενος σε δραστηριότητες του πρώτου επιπέδου μπορεί να ελέγχει τις γνωστικές του διαδικασίες (όπ.π: 19). Τέλος, στο **τρίτο επίπεδο** που είναι πιο εξελιγμένο, μπορεί το άτομο με την επιστημονική γνωστική ικανότητα (epistemic cognition), δηλαδή να ελέγχει την επιστημονική φύση των προβλημάτων και την αληθινή αξία εναλλακτικών λύσεων. Περιλαμβάνει τη γνώση του ατόμου για τα όρια της γνώσης του –τη βεβαιότητα αυτού που γνωρίζει– και με τί κριτήρια γνωρίζει. Είναι η επίγνωση για το εάν οι γνωστικές μας δεξιότητες είναι μερικές φορές περιορισμένες, πώς μπορούν οι λύσεις που δίνουμε να είναι σωστές και αν ο σωστός συλλογισμός για ένα πρόβλημα οδηγεί απαραίτητα σε μια σαφώς σωστή λύση.

Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ανώτερα γνωστικά σχήματα που υπερβαίνουν το στάδιο των τυπικών συλλογισμών του Piaget, είναι αυτός της διαλεκτικής σκέψης. Διαλεκτική σκέψη είναι ένα είδος γνωστικής δομής που διαμορφώνεται κυρίως στους ενήλικους, με την οποία είναι σε θέση να αναλύσουν διάφορα ζητήματα από τις φυσικές επιστήμες μέχρι και προβλήματα της καθημερινότητας (Basseches, 1986: 33). Το να σκέπτεται κανείς διαλεκτικά σημαίνει πως πρέπει να ανταλλάξει ένα βαθμό διανοητικής ασφάλειας για μια απελευθέρωση από περιορισμούς που θέτει η σκέψη σε κάποιον ή στους άλλους ανθρώπους. Το ανοιχτό μυαλό που έτσι κερδίζεται είναι πολύ σημαντικό από την άποψη της γνωστικής ανάπτυξης, γιατί διευκολύνει την ένωση με συλλογικές προσπάθειες παραγωγής νοημάτων από άλλους ανθρώπους, των οποίων ο τρόπος σκέψης είναι διαμορφωμένος από εντελώς διαφορετικές κοσμοθεωρίες και περιβάλλοντα. Ωστόσο, αν η ανησυχία μας ήταν μόνο για το πώς να είμαστε καλά ψυχολογικά, χωρίς ν' αναπτυσσόμαστε γνωστικά, δε θα μπορούσαμε να

⁴⁹ Ο Schraw (1998, 89-92) χρησιμοποιεί τον όρο μεταγνωστική ικανότητα για να αναφερθεί στην ικανότητα κάποιου να γνωρίζει και να ρυθμίζει τις γνωστικές του δομές. Τη διαφοροποιεί από τον όρο μεταμνήμη (metamemory) που είναι η γνώση κάποιου για τη μνήμη του και τον όρο μεταγνώση (metaknowledge) που είναι η γνώση κάποιου για τη γνώση του. Επίσης, προχωρεί και σε έναν ακόμη διαχωρισμό, στο πλαίσιο της μεταγνωστικής ικανότητας, μεταξύ της γνώσης για τη γνωστική ικανότητα και της ρύθμισης της γνωστικής ικανότητας. Η πρώτη περιλαμβάνει πληροφορίες για τη γνωστική πρόοδο αυτού που μαθαίνει, όπως για τις δυνατότητες και αδυναμίες του, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί και πότε τις χρησιμοποιεί. Η δεύτερη αφορά στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και τη διόρθωση της άμεσης εκτέλεσης ενός γνωστικού έργου.

⁵⁰ Σύμφωνα και πάλι με τον Schraw (1998, 98-99), η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας γίνεται σταδιακά, έτσι ώστε το άτομο όσο μεγαλώνει λειτουργεί σε μεγαλύτερο βαθμό βάση αυτής. Αυτό δε συμβαίνει λόγω έμφυτων μηχανισμών, αλλά λόγω συνεχούς πρακτικής και εξάσκησης σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς. Ως τώρα, έχουν καταγραφεί τρεις τρόποι, με τους οποίους δύναται να καλλιεργηθεί η μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου. Πρώτον, με κατευθυνόμενη μάθηση, δηλαδή μέσω μιας δομημένης διδασκαλίας με στόχο την εκμάθηση τέτοιων δεξιοτήτων. Δεύτερον, μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα που έχουν πιο ανεπτυγμένες τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, είτε παρατηρώντας κανείς τον τρόπο που εργάζονται είτε συνεργαζόμενος μαζί τους. Και τρίτον, με αυτόνομη μάθηση υπό την έννοια ότι το άτομο αναπτύσσει από μόνο του τέτοιες δεξιότητες εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες που απαιτούν ανάλογους χειρισμούς με πολύ περιορισμένη βοήθεια.

αντεπεξέλθουμε σ' αυτήν την ανταλλαγή. Μάλλον, θα αρκούμασταν στην ικανότητά μας να οργανώνουμε τη ζωή μας με έναν τέτοιο τρόπο που ν' αποφεύγουμε την αναμέτρηση με γεγονότα που συγχέουν τις συγκεκριμένες πηγές της διανοητικής μας ασφάλειας. Η σπουδαιότητα της διαλεκτικής σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι η κοινωνική ζωή είναι σύνθετη και πως θα έρθει η στιγμή που κάποιος θα βρεθεί αντιμέτωπος με νέα προβλήματα και διαφορετικές αντιλήψεις, τις οποίες θα πρέπει να αφομοιώσει και να τις χειριστεί εποικοδομητικά, πράγμα που δεν θα ήταν σε θέση να κάνει μόνο με την τυπική σκέψη⁵¹.

Απο τα παραπάνω, λοιπόν, φαίνεται πως η απάντηση στο ερώτημα, αν είναι δυνατή μία περαιτέρω ανάπτυξη των γνωστικών δομών του ατόμου μετά την ενηλικίωσή του, είναι θετική. Υπάρχει κάτι παραπάνω από την απλή σκέψη που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να χειρίζεται πιο περίπλοκες καταστάσεις και προβλήματα.

Επιστρέφοντας στο Σχήμα 7 της προσέγγισης των Merriam & Heuer, θα μπορούσε να λεχθεί πως η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου μέσω της αναδόμησης νοημάτων δεν είναι παρά η διαδικασία εμπλοκής σε νέα προβλήματα, στοχασμού πάνω σε αυτά και αναπροσαρμογής του συστήματος νοημάτων οδηγεί προς την ανάπτυξη αυτής της πιο σύνθετης μορφής σκέψης που περιγράφηκε μόλις πιο πριν. Όποια ονομασία και αν της προσδώσουμε –πιο πάνω αναφέρθηκε ως επιστημονική γνωστική ικανότητα και ως διαλεκτική σκέψη– πρόκειται για μια σύνθετη και εξελιγμένη γνωστική δομή που αποτελείται από πιο ανοιχτά και ευέλικτα συστήματα νοημάτων.

Στο ίδιο σχήμα όμως αυτή η «ανώτερη γνωστική δομή» εντοπίζεται και στο σημείο που το άτομο εμπλέκεται σε αυτήν την διαδικασία αναδόμησης των συστημάτων νοημάτων του, από τη στιγμή που στοχάζεται κριτικά πάνω στα νέα δεδομένα, τα οποία δε μπορεί να απορροφήσει μόνο με την τυπική σκέψη. Με άλλα λόγια, βασικός παράγοντας για να εμπλακεί κανείς σε τέτοιες δραστηριότητες αναδόμησης είναι η ικανότητά του να στοχάζεται κριτικά. Σε αυτή τη φάση που στοχάζεται κριτικά, το άτομο συνειδητοποιεί πως τα υπάρχοντα νοήματά του δεν επαρκούν για να νοηματοδοτήσει επαρκώς τη νέα εμπειρία του, οπότε αναγκάζεται να υπερβεί τα όσα ήξερε μέχρι τότε και να αναζητήσει τη λύση σε πιο σύνθετους και επεξεργασμένους συλλογισμούς. Σύμφωνα, όμως, με την παραπάνω άποψη, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να εννοηθεί ως ταυτόσημη έννοια της επιστημονικής γνωστικής ικανότητας και της διαλεκτικής σκέψης, που αναφέρθηκαν πιο πάνω για να περιγράψουν μια πιο εξελιγμένη γνωστική δομή.

Καταλήγοντας, συνάγεται το συμπέρασμα πως ο μηχανισμός παραγωγής και αναδόμησης των νοημάτων δεν έχει αρχή και τέλος. Αντίθετα, είναι μια αέναη πορεία, στην οποία το άτομο

⁵¹ Ένα παράδειγμα για να γίνει κατανοητή η διαφορά της τυπικής με τη διαλεκτική σκέψη σε ζητήματα της καθημερινότητας ενός ενήλικου και τα διαφορετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχουν είναι το ακόλουθο: Τρεις ενήλικοι που παρακολουθούν μαθήματα σε κολέγιο νιώθουν απογοητευμένοι, καθώς εδώ και τρία χρόνια γράφουν τα ίδια τεστ, κάνουν τις ίδιες εργασίες και βαθμολογούνται με τον ίδιο τρόπο, με αποτέλεσμα να μειώνεται η όρεξή τους για μάθηση. Ο πρώτος θα επιθυμούσε η διδασκαλία και οι εργασίες να βασίζονταν στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, αλλά επαφίεται στο ότι οι εκπαιδευτές του είναι έμπειροι, άρα χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Ο δεύτερος δε μπορεί να δεχτεί ότι κάποιος άλλος αποφασίζει για το τί θα μάθει, αλλά το ανέχεται, γιατί έχει δεχτεί πως έτσι λειτουργεί το σύστημα, οπότε θα πρέπει να φέρεται ανάλογα. Αντίθετα, ο τρίτος τοποθετεί το πρόβλημα στο διττό ρόλο του κολεγίου, που από τη μια πλευρά λειτουργεί ως επιλεκτικό όργανο στην κοινωνία μέσω της αξιολόγησης και από την άλλη, έχει καθήκον να προσφέρει μορφωτικά αγαθά στους σπουδαστές του. Ο εκπαιδευόμενος κατάλαβε πως αν δεν αλλάξει ο ρόλος που διαδραματίζει το κολέγιο στην κοινωνία δεν θα καταφέρει να επιτελεί σωστά τον εκπαιδευτικό του ρόλο και πως οι καθηγητές αν ενεργούν προς τη μία κατεύθυνση δε θα πετυχαίνουν στην άλλη. Συνεπώς, αποφάσισε να αφιερώσει τις σπουδές του στο να ερευνήσει τον τρόπο που θα μπορούσε να γίνει αυτή η αλλαγή, ενώ προς το παρόν θα συμβιβαστεί με την υπάρχουσα κατάσταση, χωρίς, όμως, να ξεφύγει από το στόχο του. Ο τρίτος σπουδαστής προέβη σε μια διαλεκτική ανάλυση, εξετάζοντας όλες τις πιθανές αιτίες που μπορεί να είναι υπεύθυνες για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει αναφορικά με το κολέγιο, μη θεωρώντας τίποτα δεδομένο, όπως έκαναν οι δύο πρώτοι σπουδαστές. Σκεπτόμενος διαλεκτικά, οδηγείται σε νέα μονοπάτια και έρχεται αντιμέτωπος με νέα προβλήματα και εμπόδια, που προκειμένου να τα υπερπηδήσει χρειάζεται περισσότερο κόπος και αγώνας από ότι αν δεχόταν τα πράγματα a priori (βλέπε σχετικά Basseches, 1986: 33-34).

έχοντας ήδη την ικανότητα να ενεργεί πιο σύνθετα και σε βάθος, όταν βιώνει νέες και περίπλοκες καταστάσεις, αναπτύσσει αυτήν την ικανότητά του όλο και περισσότερο. Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι να μην εγκαταλείψει ποτέ αυτήν την προσπάθειά του, καθώς δεν θα φτάσει ποτέ σε ένα τέρμα.

ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η ζωή του ανθρώπου εκτυλίσσεται πάνω σε ένα σταθερό πλάνο, έχει, δηλαδή, μια σταθερή δομή. Αυτή, όμως, η δομή διακόπτεται από κάποιες μεταβατικές φάσεις, οι οποίες σηματοδοτούν μια αλλαγή στη ζωή του ανθρώπου. Μπορεί, λοιπόν, να ειπωθεί πως η ζωή αποτελεί μια ευθεία πορεία, στην οποία περίοδοι σταθερότητας εναλλάσσονται με μεταβατικές περιόδους (Merriam, 2005: 3). Εδώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στο γεγονός ότι αυτές οι μεταβατικές περίοδοι προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη στους ενήλικους.

Για να γίνει ευκολότερα κατανοητή η φύση αυτών των μεταβατικών φάσεων πρέπει να συνδεθούν με γεγονότα της ζωής και τους διαφορετικούς ρόλους που αποκτά ο ενήλικος στην πορεία της ζωής του, όπως ο ρόλος του πατέρα, του εκπαιδευόμενου, του πολίτη και άλλων. Για την Merriam (2005) υπάρχουν **τέσσερις τύποι μεταβατικών φάσεων**, όπως φαίνεται στη συνέχεια.

1. **Προβλεπόμενες μεταβατικές φάσεις** (anticipated transitions): Ενεργώντας μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, υπάρχουν κάποια σταθερά μοτίβα στη ζωή των ανθρώπων, τα οποία μπορούν να προβλεφθούν χρονικά, σαν να είναι προγραμματισμένα. Κάποια από αυτά είναι ο γάμος, η ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης, η είσοδος στην αγορά εργασίας κ.ά.
2. **Μη προβλεπόμενες μεταβατικές φάσεις** (unanticipated transitions): Σε αντίθεση με τις παραπάνω αλλαγές, η ζωή κάποιου μπορεί να αλλάξει δραματικά χωρίς να το περιμένει, όπως συμβαίνει με ένα πρόβλημα υγείας ή επιτυχία σε τυχερά παιχνίδια.
3. **Μη γινόμενες μεταβατικές φάσεις** (nonevent transitions): Πρόκειται για αλλαγές που κάποιος περιμένει, αλλά δεν γίνονται και αυτό επηρεάζει τη ζωή του. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η γέννηση ενός παιδιού ή ο γάμος που δεν έγινε ποτέ. Άλλοτε, μπορεί να πάρουν τη μορφή ανεκπλήρωτων προσωπικών φιλοδοξιών, ενώ άλλοτε απλά καθυστερούν να γίνουν.
4. **Μη αισθητές μεταβατικές φάσεις** (sleeper transitions): Είναι αλλαγές που γίνονται σταδιακά και δεν παρατηρούνται άμεσα, όπως το να γίνεται κανείς πιο ανταγωνιστικός ή ανεξάρτητος (όπ.π: 4-5)⁵².

Αυτές οι μεταβατικές φάσεις έχουν σημασία από τη στιγμή που λειτουργούν ως εμπειρίες μάθησης και ανάπτυξης. Καταρχήν, πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι η αλλαγή προς μία νέα φάση στη ζωή κάποιου δεν έχει νόημα από μόνη της, αλλά το αποκτά από το ίδιο το άτομο. Όταν πρόκειται για αλλαγές στις οποίες το άτομο δε δυσκολεύεται να προσαρμοστεί και αυτές συνήθως είναι οι προβλεπόμενες μεταβατικές φάσεις, τότε η μετάβαση γίνεται αμέσως, απλά μαθαίνοντας νέους τρόπους και στρατηγικές για να χειριστεί τα νέα δεδομένα. Όταν, όμως, το άτομο έλθει αντιμέτωπο με μια πρωτόγνωρη και μη αναμενόμενη κατάσταση στη ζωή του, τότε δε θα αρκεστεί μόνο «στο να δεχτεί την αλλαγή, να λύσει το πρόβλημα και μειώσει το άγχος και την πίεση που αισθάνεται. Σε αυτήν την περίπτωση, θα πρέπει να στοχαστεί κριτικά αποτιμώντας εκ νέου όλες τις προηγούμενες εμπειρίες του και να αναπροσαρμόσει τα νοήματά του

⁵² Επιπροσθέτως, πρέπει να αναφερθεί πως ο τρόπος μετάβασης, αρχίζει με ένα τέλος ή με μια «αποχώρηση από κάτι». Αποχωριζόμαστε από μια παλιά ρουτίνα, ρόλο, σχέση, αντίληψη ή γνώμη για τον εαυτό μας. Αυτό το τέλος μπορεί να έρθει σταδιακά ή αποτομα, να είναι οδυνηρό ή ανακουφιστικό. Τότε προχωρούμε στην «ουδέτερη ζώνη». Είναι η ώρα που ο παλιός τρόπος φεύγει και το νέο δεν μπορεί ακόμα να προσαρμοστεί. Το τελικό του στάδιο είναι αυτό της νέας αρχής, όπου συνειδητά επιλέγουμε να είμαστε και να ενεργούμε με νέους τρόπους.

προκειμένου να μπορέσει τελικώς να χειριστεί τη νέα κατάσταση. Μόνο τότε θα μπορεί να γίνει λόγος για ανάπτυξη⁵³.

ΜΕΣΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΝΟΗΜΑΤΟΣ

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, κατά τη φάση που άτομο στοχάζεται κριτικά, προκειμένου να αναδομήσει το σύστημα νοημάτων του για να εντάξει τη νέα εμπειρία, χρειάζεται να αποσπάσει την προσοχή του από το συγκεκριμένο γεγονός και να εξετάσει το ζήτημα σε ένα ευρύτερο προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο. Σε αυτή τη φάση, πρέπει να διερευνήσει όλους εκείνους τους παράγοντες που διαμόρφωσαν μέχρι τώρα την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω. Πρέπει, λοιπόν, να κάνει μια προσωπική ανασκόπηση της ζωής του. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι μέσω της προσωπικής αφήγησης. Η αφήγηση είναι «ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι δίνουν νόημα στην εμπειρία τους» (Rossiter, 1999: 61). Αυτό φαίνεται καλύτερα όταν κάποιος θέλει να πει του τι συμβαίνει, αφηγείται την ιστορία του, δίνοντας στις δράσεις του και τα γεγονότα μια συνοχή μέσα στο χρόνο και στο πλαίσιο που έγιναν.

Με τον ίδιο τρόπο που δίνει κανείς νόημα στις εμπειρίες του μέσω της αφήγησης, δίνει νόημα και στον ίδιο του τον εαυτό. Ο εαυτός, από αυτήν την άποψη, δομείται από την αφήγηση των εμπειριών μας- τις ιστορίες που λέμε για μας με σκοπό να εξηγήσουμε τον εαυτό μας σε μας. Ως αφηγητές, επομένως, φωτογραφίζουμε τον εαυτό μας ως πρωταγωνιστή στις εμπειρίες μας. Τον ξετυλίγουμε μέσα στο χρόνο, έτσι ώστε μέσα στην αφήγηση να ενώνεται το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον και να δίνεται στο άτομο μια αίσθηση συνέχειας, απαραίτητη για να μάθει την ταυτότητά του.

Απο τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως με την αφήγηση μπορεί κανείς να κοιτάξει το παρελθόν και να αναδιατυπώσει (re-storying) την ιστορία του, ούτως ώστε να είναι λιγότερο αντιθετική και να έχει μεγαλύτερη συνοχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναδόμηση των εμπειριών του που σε μια δεδομένη στιγμή δεν επαρκούν για τη νοηματοδότηση μιας νέας εμπειρίας (βλέπε σχετικά Ziegler et. al., 2006: 303). Προς αυτήν την κατεύθυνση εξιστόρησης των προσωπικών εμπειριών σε νέα βάση με στόχο την αναδόμησή τους, δύναται να βοηθήσει ο διάλογος με άλλα άτομα. Ανταλλάσσοντας τις προσωπικές μας ιστορίες με τους άλλους, μας δίνεται η δυνατότητα να στοχαστούμε πάνω στη δική μας ιστορία υπό το φως των ιστοριών των άλλων και έτσι, μετά το διάλογο, να ανακλύψει μια νέα ιστορία και ένα νέο νόημα στη ζωή μας. Βασικός παράγοντας που επηρεάζει την αλλαγή νοήματος είναι η έλλειψη συνοχής ανάμεσα στην ιστορία που λέγεται και

⁵³ Ένα παράδειγμα μιας μεταβατικής φάσης που καταλήγει στην ανάπτυξη του ατόμου (βάσει αλλαγών που υφίσταται το άτομο εξαιτίας χρόνιων παθήσεων ή ανιάτων νοσημάτων) προσφέρει η έρευνα των Courtenay, Merriam & Reeves (1998) που πήραν συνέντευξη από 18 άτομα, τα οποία διαγνώστηκαν θετικά στο AIDS. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να κατανοήσουν πώς αυτά τα άτομα νοηματοδοτούν αυτή τη νέα και μακάβρια τροπή στη ζωή τους. από τα ευρήματα της έρευνας διακρίνονται πέντε φάσεις στις οποίες εκτυλίσσεται η διαδικασία παραγωγής νέου νοήματος στη ζωή τους. Στην *πρώτη φάση* όλοι αναφέρουν μια αρχική αντίδραση, όπως σοκ ή κάτι σαν πνευματικό μούδιασμα. Επίσης, εγείρονται αισθήματα οργής, πανικού, κατάθλιψης αλλά και ανακούφισης. Στη *δεύτερη φάση*, μια καταλυτική εμπειρία, υπό τη μορφή εξωτερικής παρότρυνσης από άτομα του οικογενειακού ή φιλικού περιβάλλοντος ή υπό τη μορφή εσωτερικής ανάγκης, βοηθάει το άτομο να ξεπεράσει το αρχικό σοκ και να αναμετρηθεί «πρόσωπο με πρόσωπο με τους δαίμονές του» προκειμένου να περάσει στη φάση παραγωγής νοήματος. Σε αυτή τη φάση, το άτομο αποτιμά από την αρχή την ταυτότητα και το ρόλο του, στη συνέχεια, αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους για τη ζωή και με βάση αυτές αναπροσαρμόζουν και τις ενέργειές τους. Στην *τρίτη φάση*, τα άτομα που διαγνώστηκαν ως οροθετικά προσπαθούν «να ενισχύσουν τη αναθεωρημένη αντίληψή τους πως το να βοηθά κανείς τους άλλους ανθρώπους είναι από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες της ζωής, αντίληψη που την επιβεβαιώνουν με το να προσφέρουν βοήθεια σε άλλα άτομα που έχουν μολυνθεί από τον ιό του AIDS. Στην *τέταρτη φάση* τα άτομα αφομοιώνουν και παγιώνουν πλήρως το νέο νόημα που παρήγαγαν στη προηγούμενη φάση. Όλα τα υποκείμενα της έρευνας επέδειξαν μια ευαισθητοποίηση απέναντι στη ζωή και ανακάλυψαν πως η ζωή τους έχει νόημα μόνο όταν προσφέρουν βοήθεια στους άλλους. Οι ερευνητές αναφέρουν πως αυτά τα άτομα έφτασαν στο ύψιστο σημείο της ανάπτυξής του ανθρώπου, στο οποίο υπάρχει ένα καθολικό και υπερβατικό νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης (βλέπε σχετικά Courtenay, Merriam & Reeves, 1998: 68-81).

στην εμπειρία του αποδέκτη της. Άλλη προϋπόθεση είναι η κριτική και η πρόκληση των αντιλήψεων αυτού που αφηγείται τις εμπειρίες του, έτσι όπως διαφαίνονται μέσα από την αφήγηση. Χωρίς σύγκρουση και πρόκληση δε μπορεί να επέλθει αλλαγή (όπ.π: 315-316). Εντούτοις, η σπουδαιότητα του διαλόγου και της ανταλλαγής νοημάτων εξαρτάται, πέρα από την παραγωγή ατομικών νοημάτων, από την παραγωγή συλλογικού νοήματος. Είναι μια διαδικασία συλλογικής μάθησης, η οποία, όταν ενεργοποιείται και ο κριτικός στοχασμός, μπορεί να οδηγήσει σε συνολική-κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη.

Επιλογος

Έχοντας πια μια συνολική εικόνα από τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχτεί η άποψη πως η μάθηση και η ανάπτυξη του ενήλικου ανθρώπου ξεκινάει από την προσπάθειά του να δώσει νόημα στις εμπειρίες του. Επομένως, γίνεται λόγος για μια διαδικασία που δεν έχει συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, αλλά μπορεί να συμβαίνει οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Ωστόσο, έγινε αναφορά και σε μεγαλύτερα νοήματα στη ζωή του ανθρώπου, τα οποία μπορούν να εννοηθούν ως το τελικό άθροισμα αυτών των καθημερινών νοημάτων, το επιστέγασμα αυτών. Τα μεγαλύτερα νοήματα δίνουν αξία στη ζωή του ανθρώπου και ένα σκοπό για να συνεχίσει να ζει. Επιπροσθέτως, αποσαφηνίστηκε πως, ενώ πρόκειται για μια ατομική γνωστική διαδικασία, διάφοροι παράγοντες αλληλεπιδρούν ως προς την παραγωγή νοήματος. Συγκεκριμένα, κεντρική θέση κατέχουν τα συναισθήματα του ατόμου, κάτι που αποδείχτηκε με το παράδειγμα των ατόμων που διαγνώστηκαν θετικά στον ιό του AIDS, τα οποία έπρεπε πρώτα να ξεπεράσουν το αρχικό σοκ και τα αρνητικά αισθήματα, για να αντιμετωπίσουν και να σκεφτούν αυτό που τους συνέβη. Επίσης, βασικός παράγοντας στην παραγωγή νοήματος είναι το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας του ατόμου, καθώς όλες οι αντιλήψεις και η κοσμοθεωρία του έχουν παραχθεί μέσα σε αυτό.

Μολαταύτα, σκοπός αυτού του μαθήματος ήταν να καταδείξει πώς ο ενήλικος αναπτύσσεται μέσα από αυτή τη διαδικασία παραγωγής νοήματος. Επομένως, έπρεπε να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην παραγωγή νοήματος που οδηγεί στη μάθηση και στη παραγωγή νοήματος που οδηγεί στην ανάπτυξη. Απόρροια αυτής της διάκρισης ήταν πως εκείνο το στοιχείο που μετατρέπει τη διαδικασία παραγωγής νοήματος σε μια αναπτυξιακή διαδικασία είναι το 'κακό ταίριασμα' ανάμεσα στη προηγούμενη και τη τωρινή εμπειρία του ατόμου. Αυτό σημαίνει πως όταν το άτομο δε μπορεί να αφομοιώσει το νέο υλικό στα ήδη υπάρχοντα νοηματικά του συστήματα, τότε πρέπει να τα αναπροσαρμόσει. Συνήθως, συμβαίνει αυτό όταν το άτομο περνά απρόβλεπτες μεταβατικές φάσεις στη ζωή του. Το επόμενο βήμα για να πετύχει το στόχο του είναι ο κριτικός στοχασμός. Άλλοι όροι που χρησιμοποιήθηκαν είναι η 'επιστημονική γνωστική ικανότητα' και η 'διαλεκτική σκέψη', με τους οποίους αποδίδεται η έννοια μιας συνθετότερης μορφής σκέψης που επιτρέπει το άτομο να ξεφύγει από τα όρια της τυπικής σκέψης και να αντεπεξέλθει σε πιο περίπλοκες καταστάσεις. Στη φάση που το άτομο στοχάζεται κριτικά, υπερβαίνει διανοητικά τη συγκεκριμένη εμπειρία που δε μπορεί να νοηματοδοτήσει επαρκώς και την τοποθετεί σε ένα ευρύτερο προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ένας τρόπος για να το καταφέρει είναι η προσωπική αφήγηση και ο διάλογος με άλλα άτομα. Μόνο όταν επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του και το νόημα της ζωής του θα μπορέσει να αφομοιώσει τη νέα εμπειρία και να συνεχίσει την πορεία του έχοντας ένα νέο νόημα στη ζωή του, έχοντας αλλάξει.

ΜΑΘΗΜΑ 3^ο

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ‘ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ’ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ‘ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ’ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ, ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΜΕ ΤΗΝ ΈΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ‘ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ’ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΕΙ ΣΕ ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΕΥΕΙ ΣΤΗ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΚΑΤ’ ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως ήδη έχουμε αναλύσει στα προηγούμενα μαθήματα, ο κριτικός στοχασμός, στις συνειδήσεις των περισσότερων από εμάς, είναι ταυτόσημος με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας του τρόπου με τον οποίο αποκτήθηκε η προηγούμενη γνώση σε σχέση με ένα ζήτημα ή ένα πρόβλημα. Ωστόσο πολλές φορές και εξ αιτίας του κριτικού στοχασμού τίθεται και το ερώτημα πώς ορίζονται τα προβλήματα εξ αρχής. Συχνά δηλαδή εξετάζουμε την προηγούμενη γνώση για να ελέγξουμε αν προχωράμε σωστά προς τη λύση ενός προβλήματος, όμως ο κριτικός στοχασμός είναι και η επί πλέον αμφισβήτηση των πεποιθήσεων και των προσδοκιών μας, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από την επαφή μας με τον κόσμο. Για πολλούς μελετητές στο συγκεκριμένο χώρο η ενήλικη ζωή είναι κατάλληλη για την αναθεώρηση των απόψεων που έχουμε διαμορφώσει. Για κάποιους μελετητές η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού συνδέεται περισσότερο με εξελικτικά στάδια ή φάσεις. Κάθε στάδιο ή φάση ωστόσο δεν οργανώνεται ούτε λειτουργεί αυτόνομα αλλά σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο απόδοσης νοήματος (meaning making) στην ανθρώπινη εμπειρία. Πρώτος ο Lindeman (1926) δίνει έμφαση στη διαδικασία αυτή υποστηρίζοντας ότι η απόδοση νοήματος στον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε και κατανοούμε ό,τι συμβαίνει γύρω μας είναι η βάση της συμπεριφοράς μας. Η συνεισφορά του Lindeman στο συγκεκριμένο χώρο αν και κάπως υποτιμημένη είναι πολλαπλή. Κυρίως γιατί επιχειρεί να συνδέσει τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων με την καθημερινή ζωή δίνοντας έμφαση σε έννοιες όπως *μη-επαγγελματικά ιδεώδη* (non-vocational ideals), *περιστάσεις και όχι υποκείμενα* (situations not subjects) και φυσικά την *καθημερινή ανθρώπινη εμπειρία* (people’s experience)⁵⁴. Ο Knowles (1990) που συμμερίζεται την προσέγγιση του Lindeman, υποστηρίζει επίσης ότι καθώς συσσωρεύουμε εμπειρίες, αναπτύσσουμε διανοητικές συνήθειες και όπως αποκτάμε προκαταλήψεις, αποκτάμε και τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση νέων ιδεών και ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης. Ενώ ο Mezirow (1990) πιστεύει πως το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και ανασύρει τα περιβαλλοντικά σχήματα-πληροφορίες και τις καταχωρημένες προηγούμενες εμπειρίες σε έμπρακτη συμπεριφορά. Ιδιαίτερα για μελετητές όπως ο Mezirow (1990: 12-18) που ασχολήθηκε επισταμένα με το συγκεκριμένο αντικείμενο, οι απόψεις μας πάνω σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα

⁵⁴ Ο Lindeman μας δίνει ουσιαστικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να οργανωθεί πρακτικά η εκπαίδευση που στοχεύει στη δράση (action-oriented form of education). Είναι φανερό το ενδιαφέρον του για την κριτική κατανόηση ή τη συνειδητοποίηση των εμπειριών και των καταστάσεων στις οποίες εμπλεκόμαστε καθώς και η αίσθηση πως ο στόχος της άτυπης αλλά και τη συνεργατικής εκπαίδευσης (collaborative and informal education) πρέπει να είναι η δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους ενηλίκους να αμφισβητούν τις δεδομένες ιδέες, πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές. Ωστόσο ο Lindeman δεν έγραφε θεωρητικά και αόριστα. Το ενδιαφέρει άμεσα η πράξη και για το λόγο αυτό άλλωστε είναι κυρίως γνωστός για τις εργασίες του που αφορούν στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μικρές ομάδες.

δεν αποτυπώνουν συνήθως την πραγματικότητα λόγω των «διαστρεβλώσεων» (distortions) των νοημάτων που προκύπτουν από την άκριτη αποδοχή αξιών άλλων ατόμων ή γενικότερα του κυρίαρχου συστήματος. Οι διαστρεβλώσεις μπορεί να αφορούν στη φύση και στη χρήση της γνώσης (epistemic distortions) ή στις απόψεις που παίρνουμε ως δεδομένες ενώ μας τις έχει επιβάλλει το κοινωνικοπολιτιστικό μας πλαίσιο (sociocultural distortions) ή σε εκείνες που δημιουργούνται εξαιτίας άγχους ή ακόμη και διαίσθησης και εμποδίζουν την ανάληψη δράσης (psychic distortions). Επομένως ο ορισμός (κατανόηση), η ανάλυση (επεξεργασία) και η εκτίμηση (αξιολόγηση) μιας κατάστασης ή ενός προβλήματος, συνδέονται με μία διαδικασία «νοηματοδότησης» των δομικών χαρακτηριστικών της εμπειρίας με την οποία συνδέεται αυτή η κατάσταση ή το πρόβλημα. Πρόκειται ουσιαστικά για μία διαδικασία η οποία –όπως πολύ απλά εξηγεί και ο Jarvis (1987: 70-73)– σχετίζεται με τη γενικότερη αντίληψη πως καμία κοινωνική κατάσταση δεν έχει από μόνη της νόημα, διότι ακόμη και αν υπάρχει η πιθανότητα διαφορετικά άτομα να αντιλαμβάνονται τις ίδιες προκειμένες μιας εμπειρίας (σκέψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα, κλπ.) με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο, δεν σημαίνει πως θα της αποδώσουν και το ίδιο νόημα.

Η νοηματοδότηση ερμηνεύεται επομένως ως η διαδικασία μέσω της οποίας κατανοούμε μία εμπειρία, της δίνουμε μια ερμηνεία, βγάζουμε κάποιο νόημα από αυτή⁵⁵. Η νοηματοδότηση ωστόσο για τον Mezirow (1990) έχει δύο διαστάσεις: τα *νοηματικά σχήματα*⁵⁶ (meaning schemes) που συνδέονται με μη παγιωμένες αντιλήψεις, παροδικά συναισθήματα, ιδέες αλλά και προσδοκίες, που έχουν συνήθως μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος με το γεγονός ή την εμπειρία στα οποία αποδίδουμε νόημα ή ανήκουν στην ίδια κατηγορία με αυτά ή αποτελούν διαδοχικά γεγονότα, και τις *νοηματικές πεποιθήσεις*⁵⁷ (meaning perspectives) που είναι ουσιαστικά ο τρόπος με τον οποίο σκεπτόμαστε και δρούμε εν γένει βάσει του εμπειρικού μας συστήματος, δηλαδή του συνόλου των εσωτερικευμένων εμπειριών που έχουμε αποδεχτεί ως καθοριστικές για την ερμηνεία του κόσμου που μας περιβάλλει.

⁵⁵ Ο Mezirow (1991) υποστηρίζει πως όταν χρησιμοποιούμε την ερμηνεία που έχουμε δώσει στην εμπειρία για να πάρουμε μία απόφαση ή για να δράσουμε, τότε η νοηματοδότηση μετατρέπεται σε μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό ο στοχασμός έτσι όπως αναλύθηκε πιο πριν, αφορά ουσιαστικά στη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων ή παρερμηνειών της εμπειρίας. Ενώ στο ίδιο πλαίσιο ο κριτικός στοχασμός αφορά στην κριτική που ασκούμε επάνω στις πεποιθήσεις μας οι οποίες αποτελούν τη βάση της εμπειρίας μας.

⁵⁶ Από αυτήν τη διάσταση προκύπτουν οι αρχές που ακολουθούνται κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Πρόκειται για εσωτερικούς κανόνες που επηρεάζουν την ερμηνεία των πραγμάτων. Τα σχήματα αυτής της διάστασης είτε οφείλονται στο πολιτιστικό υπόβαθρο είτε μαθαίνονται ή είναι στερεότυπα που αφορούν στο φύλο, στη φυλή ή στην ηλικία. Εκτός από τους κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες, ρόλο παίζει επίσης και ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και χρησιμοποιούμε τη γνώση αλλά και το πώς διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα μας.

⁵⁷ Αποτελούνται από σχήματα όπως θεωρίες, απόψεις, προσανατολισμούς στόχων και αξιολογήσεις και, γενικά, αυτό που οι γλωσσολόγοι αποκαλούν «δίκτυα επιχειρημάτων». Τις νοηματικές συσχετίσεις τις αποκτάμε κατά την παιδική μας ηλικία μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης που συντελείται μέσα σε μια φορτισμένη συναισθηματικά σχέση με γονείς, εκπαιδευτές, κλπ. Επίσης, η διάσταση αυτή εμπεριέχει κριτήρια βάσει των οποίων γίνονται οι αξιολογήσεις και δημιουργούνται τα συστήματα ιδεών. Η εμπειρία επιδρά στις προσδοκίες μας για το πώς πρέπει να είναι τα πράγματα.

ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ		
σε σχέση με...	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΓΛΩΣΣΙΚΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ
ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Τι πιστεύω για τον εαυτό μου;	Ποιες είναι οι κοινωνικές κανονικότητες;	Ποιες γνώσεις κατέχω;
ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Πώς συμβαίνει και έχω αυτήν την άποψη για τον εαυτό μου	Με ποιο τρόπο μας επηρεάζουν αυτές οι κανονικότητες;	Πώς απέκτησα αυτές τις γνώσεις;
ΤΟΝ ΑΡΧΙΚΟ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟ	Γιατί θα πρέπει να ασκήσω κριτική σε αυτήν την άποψη;	Γιατί είναι σημαντικές αυτές οι κανονικότητες;	Γιατί χρειάζομαι/δεν χρειάζομαι αυτές τις γνώσεις;

Πίνακας 1

Τύποι στοχασμού και νοηματικές συσχετίσεις κατά τον Mezirow

Ο Mezirow (1991) ωστόσο σημειώνει πως ο στοχασμός ως μέσο *κριτικής αποτίμησης του περιεχομένου*, της διαδικασίας και των συλλογισμών της προσπάθειάς μας να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα σε μια κατάσταση ή σε ένα πρόβλημα, διαχωρίζεται σε τρεις τύπους⁵⁸: το *στοχασμό στο περιεχόμενο* (content reflection) που αφορά στην εξέταση του περιεχομένου ή στην περιγραφή της εμπειρίας ή του προβλήματος, το *στοχασμό στη διαδικασία* (process reflection) που αφορά στον έλεγχο των στρατηγικών ή των τρόπων ερμηνείας της εμπειρίας ή της επίλυσης ενός προβλήματος, και το *στοχασμό στον αρχικό συλλογισμό* (premise reflection) που αφορά στην αμφιβολία που μπορεί να εκφράσει κάποιος για την αξία του ίδιου του προβλήματος ή της εμπειρίας για το βασικό επιχείρημα ή για την αιτία πάνω στην οποία στηρίζεται το πρόβλημα ή η εμπειρία. Αυτή η τελευταία διάσταση παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον μετασχηματισμό της εμπειρίας μέσω της διαδικασίας νοηματοδότησης (Πίνακας 1). Για τον Mezirow αυτή η διαδικασία οδηγεί σταδιακά σε αυτό που ο ίδιος ορίζει ως μετασχηματιστική μάθηση (transformative learning) διότι η μετασχηματιστική μάθηση εμπεριέχει κατά τον Mezirow μια ειδική στοχαστική λειτουργία: την αναθεώρηση των προϋποθέσεων όπου βασίζονται οι απόψεις μας και την απόφαση για ανάληψη δράσης⁵⁹ που προκύπτει από αυτήν την αναθεώρηση.

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο μάθημα οι Merriam & Heuer (1996), πραγματευόμενες το ίδιο θέμα και επηρεαζόμενες τόσο από αναπτυξιακές και γνωστικο-εξελκτικές ψυχολογικές προσεγγίσεις⁶⁰ καθώς και από την προσέγγιση του Mezirow, καταλήγουν σε μια συνθετική προσέγγιση που αποδίδει με εξαιρετικά εύστοχο τρόπο τη σημασία της έννοιας της νοηματοδότησης και της δυναμικής της σχέσης με την ανθρώπινη μάθηση και ανάπτυξη (Σχήμα 7). Ξεκινώντας αντίστροφα από ότι ο Mezirow και άλλοι μελετητές, οι Merriam & Heuer (1996: 243-255) πραγματεύονται αρχικά το ζήτημα του νοήματος της ζωής ή καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο σημασιοδοτείται η συγκεκριμένη έννοια (ζωή). Θεωρούν αρχικά πως η νοηματοδότηση είναι ένα σύστημα με πολλές προκείμενες: γνωστικές (cognitive), κινητρότητας (motivational) και συναισθηματικές (affective). Στη συνέχεια συνδυάζοντας διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις –εν μέρει φιλοσοφικές αλλά κατά βάση ψυχολογικές– υποστηρίζουν πως η διαδικασία της

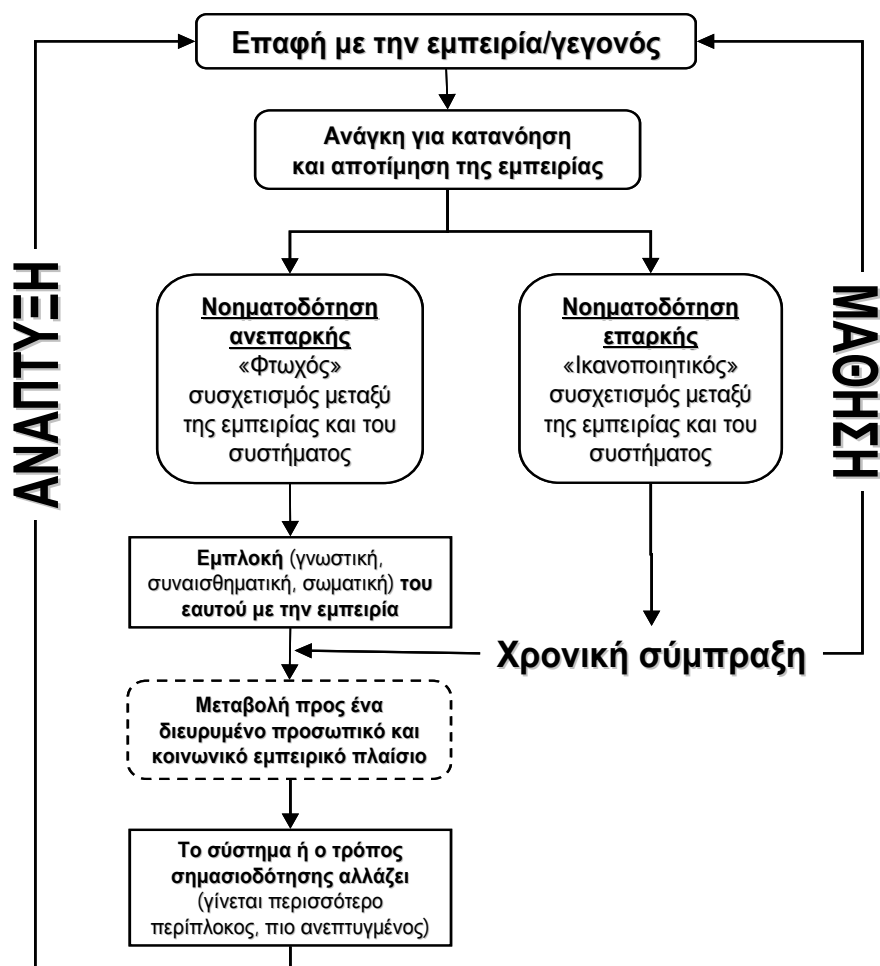
⁵⁸ Βλέπε σχετικά Cranton (1994: 49-50).

⁵⁹ Η ανάληψη δράσης συνδέεται κατά τον Mezirow με αυτό που ο Freire προσδιόρισε ως χειραφετητική μάθηση (emancipatory learning), δηλαδή την οργανωμένη προσπάθεια κατά τη διαδικασία της μάθησης στην οποία ο εκπαιδευόμενος αποκτά τη δυνατότητα να αμφισβητήσει το υπόβαθρο των απόψεών του, να ερευνήσει εναλλακτικές λύσεις των προβλημάτων ή οπτικές των καταστάσεων, να αλλάξει τους παλιούς τρόπους κατανόησης των πραγμάτων και να δράσει βασιζόμενος σε νέες απόψεις.

⁶⁰ Βλέπε σχετικά Merriam & Heuer (1996: 246 & 248-249).

νοηματοδότησης είναι συγκυριακή (contextual). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν μέσα από τη μελέτη τους, είναι πως η εμπειρία από μόνη της δεν έχει κανένα νόημα εκτός και αν της το αποδώσουμε εμείς. Επομένως, το πρώτο στοιχείο αφορά στην *πρόθεση* του ατόμου να αποδώσει νόημα σε μία εμπειρία. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της νοηματοδότησης αφορά στο ρόλο των παρελθοντικών εμπειριών και στην *εσωτερικευμένη γνώση* στη διαδικασία απόδοσης νοήματος σε μια εμπειρία. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι φυσικά πως το νόημα που αποδίδουμε σε μια εμπειρία είναι *κοινωνικά κατασκευασμένο* και συγκυριακό (context-dependent). Ακόμη επισημαίνουν πως η νοηματοδότηση συνδέεται άμεσα με την *εσωτερική ανάγκη* να αποδοθεί νόημα στην εμπειρία εν γένει, ανάγκη θεμελιωδώς ανθρώπινη.

Οι Merriam & Heuer (1996) συμμεριζόμενες και την άποψη του Jarvis (1987) πως εάν το εμπειρικό μας σύστημα μπορεί να επεξεργαστεί και να ερμηνεύσει, ήτοι να αποδώσει νόημα σε μια εμπειρία, τότε μπορεί να έχει επιτευχθεί μάθηση αλλά όχι και ανάπτυξη, καταλήγουν σε ένα σχήμα το οποίο ερμηνεύει τη νοηματοδότηση ως μία διαδικασία η οποία ευνοεί τόσο τη μάθηση –μέσω της επαρκούς απόδοσης νοήματος σε μια εμπειρία– όσο και την ανάπτυξη. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν πως η *ανάπτυξη* και η *αλλαγή* ευνοούνται στην περίπτωση που η απόδοση νοήματος στην εμπειρία είναι *ανεπαρκής*. Αυτό φυσικά συμβαίνει όταν η σύγκρουση (disjunction) ανάμεσα σε αυτό που είμαστε (το εμπειρικό μας σύστημα) και στη νέα εμπειρία (το νοηματοδοτούμενο), «εξομαλύνεται» ή «κατευνάζεται» (mastered).



Σχήμα 7

Η προσέγγιση των Merriam & Heuer στη νοηματοδότηση της ανθρώπινης εμπειρίας ως μέρος της κριτικο-στοχαστικής διαδικασίας που οδηγεί στη μάθηση και στην ανάπτυξη

Φυσικά στην περίπτωση που υπάρξει τέτοιου είδους σύγκρουση το άτομο μπορεί να επιλέξει να μην εμπλακεί ή και να αγνοήσει αυτή τη σύγκρουση ή ακόμη και να την καταπιέσει. Ωστόσο οι

Merriam & Heuer (1996: 251) επιμένουν πως συνήθως πρέπει να εμπλακούμε –όχι ασυνείδητα, αν και στην περίπτωση που συμβεί κάτι τέτοιο οι Merriam & Heuer θεωρούν πως έχουμε να κάνουμε με την περίπτωση μη εσκεμμένου στοχασμού ή μη-στοχασμού όπως υποστηρίζει ο Jarvis (1987)– και στην περίπτωση της εμπλοκής (γνωστικής, φυσικής ή συναισθηματικής) με τη εμπειρία, μπορεί να επιτευχθεί και ανάπτυξη. Ένα σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει όπως υποστηρίζουν την παραπάνω διαδικασία, είναι και ο χρόνος αλλά και η εξωτερική υποστήριξη σε αυτή την πορεία ανάπτυξης, αν και σημειώνουν πως τόσο ο χρόνος όσο και η υποστήριξη από άλλους διαφοροποιείται ανάλογα με το άτομο. Ένα τελευταίο επίσης χαρακτηριστικό αφορά στο να μπορέσει το άτομο να μεταστρέψει το επίκεντρο του ενδιαφέροντός του κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης από την εμπειρία καθαυτή ή από το γεγονός, στο πλαίσιο (προσωπικό ή κοινωνικό) μέσα στο οποίο το ίδιο τοποθετείται.

Επιλογος

Η βαρύτητα που δίνεται από ορισμένους μελετητές στην έννοια της νοηματοδότησης εξυπηρετεί σε κάποιο βαθμό την κατανόηση του κριτικού στοχασμού ως *ex post facto* συνθήκη μάθησης στους ενήλικους. Αυτό σημαίνει πως εφόσον η σχέση μεταξύ εμπειρίας και κριτικού στοχασμού είναι γραμμική, τότε η νοηματοδότηση παίζει καταλυτικό ρόλο. Ωστόσο η συγκεκριμένη σχέση δεν είναι απολύτως γραμμική. Στο βαθμό που η μέχρι σήμερα συζήτηση αφορά αποκλειστικά στη αποσαφήνιση εννοιών ή νοητικών χαρακτηριστικών που εμπλέκονται στη διαμόρφωση ενός κριτικού θεωρητικού πλαισίου μάθησης και ανάπτυξης ενηλίκων, η σχέση μεταξύ εμπειρίας, νοηματοδότησης, στοχασμού, κριτικής σκέψης και κριτικού στοχασμού, εξυπηρετείται από την γραμμικότητα. Στο βαθμό όμως που οι σύγχρονες προσεγγίσεις για το ρόλο του (κριτικού) στοχασμού στην εκπαίδευση των ενηλίκων τείνουν να συνδεθούν με τις έννοιες της χειραφέτησης και της αλλαγής μέσω της ανάληψης ενεργούς δράσης, οι παράγοντες που επιδρούν είναι πολύ περισσότεροι και σαφώς πιο περίπλοκοι. Κυρίως γιατί απαιτούν τη σύμπραξη ατόμων, δηλαδή την αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει επομένως πως εφόσον στο συγκεκριμένο χώρο αναπτύσσεται μία κριτική θεωρία μάθησης αλλά και εκπαίδευσης ενηλίκων, απαιτείται –πέρα από την επιστημολογική της οριοθέτηση που ούτως ή άλλως δεν πάσχει από ερείσματα– και η πρακτική της οριοθέτησης η οποία δεν θα αφορά απλά και μόνο στην ερμηνεία των πιθανών μηχανισμών μετασχηματισμού της αντίληψής μας μέσω του κριτικού στοχασμού όπως πολύ εύστοχα κάνει για παράδειγμα ο Mezirow, αλλά θα προσδιορίζει και τον τρόπο και τα μέσα δράσης τα οποία θα εξυπηρετούν την πρακτική της εφαρμογή.

Μέχρι τώρα είδαμε πως στο μέτρο που ο κριτικός στοχασμός μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία που μας οδηγεί σε μια νέα αναθεωρημένη ερμηνεία της εμπειρίας, ό,τι αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και θυμόμαστε επηρεάζεται από τις δύο διαστάσεις της νοηματοδότησης, δηλαδή τα νοηματικά σχήματα και τις νοηματικές πεποιθήσεις (Mezirow 1990: 2-5). Όταν ωστόσο η εμπειρία είναι ξένη ή απειλητική προς το δικό μας τρόπο σκέψης, την αποκλείουμε και καταφεύγουμε σε αμυντικούς μηχανισμούς για να δώσουμε μια ερμηνεία πιο συμβατή με το εμπειρικό μας σύστημα (Merriam & Heuer, 1996). Επίσης είδαμε πως για τον Mezirow αλλά και για πολλούς στοχαστές στο χώρο αυτό, ο στοχασμός ως πρακτική διαδικασία περισσότερο παρά ως έννοια, διαχωρίζεται σε τρεις τύπους: το στοχασμό στο περιεχόμενο, το στοχασμό στη διαδικασία, και το στοχασμό στον αρχικό συλλογισμό. Ειδικά ο τρίτος τύπος, ο στοχασμός δηλαδή στον αρχικό συλλογισμό, αποτελεί και αυτόν που οδηγεί το άτομο στο μετασχηματισμό των νοηματικών πεποιθήσεων (meaning perspectives). Αυτό όπως σημειώνει και η Cranton (1994: 50) σημαίνει ότι όταν το άτομο εμπλέκεται στο στοχασμό που αφορά στο περιεχόμενο ή τη διαδικασία, τότε μετασχηματίζονται τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes), ενώ όταν εμπλέκεται στο στοχασμό που αφορά στον αρχικό συλλογισμό, στη βάση (premise) δηλαδή του προβλήματος ή της εμπειρίας, τότε μετασχηματίζονται οι νοηματικές πεποιθήσεις (ψυχολογικές, κοινωνικο-γλωσσικές, γνωστικές) οι οποίες διαμορφώθηκαν βάσει της ερμηνείας που έδωσαν

άλλοι ή βάσει μιας κοινά αποδεκτής κανονικότητας.

Στο πλαίσιο αυτό επομένως η μάθηση (κατά κύριο λόγο η επικοινωνιακή μάθηση – communicative learning) ως αποτέλεσμα αναθεώρησης συγκεκριμένων εμπειριών ή αντιλήψεων μέσω της νοηματοδότησης, αφορά πολύ περισσότερο στην κατανόηση αυτών που μας λένε οι άλλοι αναφερόμενοι σε γνώσεις, αξίες, ιδανικά και συναισθήματα, καθώς και στον μετασχηματισμό των αντιλήψεών μας σε σχέση με κυρίαρχες έννοιες όπως ελευθερία, δικαιοσύνη, αγάπη, εργασία, αυτονομία, δέσμευση, δημοκρατία (Mezirow 1990: 8-9 & 18). Η νοηματοδότηση δηλαδή ως λειτουργικό κομμάτι της διαδικασίας κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μάθησης (που μπορεί να συντελεστεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων), εστιάζει στην κατανόηση και στον μετασχηματισμό και όχι στον έλεγχο της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος (όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην εργαλειακή μάθηση – instrumental learning). Αυτό που προσπαθούμε επομένως να επιτύχουμε μέσα από την νοηματοδότηση σε καθαρά πρακτικό επίπεδο στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι η κατανόηση αυτών που μεταδίδονται από τους άλλους μέσα από την ομιλία, τον γραπτό λόγο ή τις τέχνες, με στόχο όμως να επικυρώσουμε (κατανοήσουμε) και να αναθεωρήσουμε (μετασχηματίσουμε) το νόημα που αποδίδεται σε ένα πρόβλημα, ένα ζήτημα ή μία έννοια, μέσα από κριτική συζήτηση και αλληλεπίδραση.

ΜΑΘΗΜΑ 4^ο

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως είδαμε μέχρι τώρα ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ανθρώπινη φύση είναι η νοηματοδότηση των εμπειριών μας. Για κάποιους από εμάς οποιαδήποτε εξήγηση που διατυπώνεται από κάποια αυθεντία μπορεί να είναι αρκετή και να γίνεται αποδεκτή χωρίς κριτική σκέψη. Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες ο άνθρωπος οφείλει να μάθει να παράγει τα δικά του νοήματα και τις δικές του ερμηνείες, παρά να λειτουργεί σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τις ιδέες και τις αντιλήψεις των άλλων (Merriam & Caffarella, 1999: 3).

Όπως επισημαίνουν οι McWhinney & Markos (2003: 16-17), η τελευταία εκατονταετία σηματοδεύτηκε από μεγάλες αλλαγές τόσο στην κοινωνική δομή όσο ως προς τη ζωή του ανθρώπου, αλλαγές που επηρέασαν και την εκπαίδευση, της οποίας ο ρόλος τροποποιείται και επεκτείνεται. Οι καινοτομίες της τεχνολογίας και ο βομβαρδισμός πληροφοριών που ο σύγχρονος άνθρωπος δέχεται, σε συνδυασμό με την αύξηση του προσδοκώμενου μέσου όρου ηλικίας, την αύξηση του πληθυσμού της γης και τις οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες, καθιστούν την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση απαραίτητη. Υπό αυτές τις συνθήκες η κοινωνία του εικοστού πρώτου αιώνα χρειάζεται μια καταλληλότερη και σύμφωνη με τις ανάγκες της εκπαίδευση. Απαιτείται λοιπόν μια διαφορετική από την παραδοσιακή και καθιερωμένη εκπαίδευση η οποία θα **επανακαθορίσει** τους στόχους της και θα **κινητοποιήσει** όσους παραιτήθηκαν από το στοχασμό και αποδέχονται χωρίς προβληματισμό μία κατάσταση τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Το ρόλο αυτό καλείται να παίξει η «μετασχηματιστική μάθηση».

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες ως προς τον ορισμό της μετασχηματιστικής μάθησης για εκείνους που ασχολούνται με τη μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει γιατί ο όρος είναι στενά συνδεδεμένος με την ψυχική ανάπτυξη του ατόμου και τις κοινωνικές αλλαγές οι οποίες πρέπει να συντελεστούν σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον⁶¹. Για τον Mezirow (1981: 6-7) ο **μετασχηματισμός** αφορά σε εκείνη τη χειραφετητική διαδικασία κατά την

⁶¹ Οι McWhinney & Markos (2003: 20), υποστηρίζουν πως πολλές φορές οι αλλαγές οι οποίες προωθούνται μέσω του μετασχηματισμού, είναι αντίθετες με θρησκευτικά δόγματα ή μπορούν να αντιτίθενται στην κουλτούρα της κατανάλωσης του δυτικού πολιτισμού. Εννίστε οι μετατροπές αυτές μπορούν να διαταράξουν την κοινωνικοπολιτική θέση ανθρώπων και κυρίως να επηρεάσουν εκείνους που οι θέσεις ως τώρα θεωρούνταν ακλόνητες. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες ο δυτικός πολιτισμός υιοθέτησε στάσεις προκειμένου να αποφύγει την εμπλοκή της μετασχηματιστικής μάθησης στα πλαίσια της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις η μετασχηματιστική μάθηση θεωρήθηκε ως μη κατάλληλη διαδικασία που θα αποτελούσε πρόβλημα για την οικονομία και που θα απείχε πολύ από τους εκπαιδευτικούς στόχους των Δυτικών χωρών. Μία άλλη οδός που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της σχεδίασης μιας υποτυπώδους μετασχηματιστικής μάθησης στην οποία δε πληρούνταν οι κατάλληλες προϋπόθεσης, έθετε διαφορετικούς στόχους και η οποία δε θα επέφερε καμία αλλαγή τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Οι παραπάνω στρατηγικές οδήγησαν στην περιθωριοποίηση της μετασχηματιστικής μάθησης και κατά συνέπεια και της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Ωστόσο η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική για την προσωπική και κοινωνική εξέλιξη και δε μπορεί να εκδιωχθεί από τέτοιου είδους τακτικές.

οποία το άτομο αποκτά τόσο κριτική συνείδηση του τρόπου αλλά και των αιτιών οργάνωσης των ψυχο-πολιτισμικών αντιλήψεων οι οποίες επηρεάζουν το πως βλέπουμε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους, όσο και τη δυνατότητα να αναδιοργανώσει αυτή τη δομημένη κατασκευή για να επιτρέψει μια περισσότερο ολοκληρωμένη θεώρηση της εμπειρίας, ώστε να μπορεί να δράσει πιο αποτελεσματικά με βάση τα νέα δεδομένα που η αναδιοργανωμένη εμπειρία θα δημιουργήσει (κριτική συνειδητοποίηση). Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει αυτό που ο Freire (1970) ονομάζει 'προβληματική' (problem posing). Δηλαδή το να προβληματιζόμαστε σε δεδομένους κοινωνικούς ρόλους και προσδοκίες καθώς και σε συνήθειες τρόπους δράσης αλλά και συναισθηματικές προσεγγίσεις για το πώς θα δράσουμε. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας αποτελεί για τον Freire και τη βασικό συστατικό στοιχείο της συνειδητοποίησης (conscientization).

Ο Mezirow αναφέρει το φεμινιστικό κίνημα ως παράδειγμα της δυνατότητας επίτευξης της χειραφετητικής μάθησης μέσω της συνειδητοποίησης. Η φεμινιστική θεωρία και η πρακτική ισχύουν παγκοσμίως και απεικονίζουν τις σχέσεις εξουσίας που βρίσκονται στο επίκεντρο της κοινωνικής αλλά και της προσωπικής μας ζωής. Μελετώντας το ιστορικό πλαίσιο, καταδεικνύεται η μεγάλη ανάγκη συνειδητοποίησης των γυναικών –όπως και άλλων κοινωνικών ομάδων– και αποκαλύπτονται τα στοιχεία που έκαναν το κίνημα των γυναικών να αναδειχθεί, να επεκταθεί και να διαφοροποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου. Οι καταπιεσμένες γυναίκες που βίωσαν τη σεξιστική, καταπιεστική συμπεριφορά των ανδρών επί αιώνες, συνειδητοποίησαν ότι όποια παράπονα εξέφραζαν δημοσίως θα έπεφταν στο κενό (βλέπε σχετικά Hole & Levine 1971). Έτσι, προσανατολίστηκαν στη δημιουργία μιας δικής τους οργάνωσης και δεν προσπάθησαν να αλλάξουν το σύστημα από μέσα. Ο φεμινιστικός λόγος άρχισε σιγά-σιγά να ακούγεται κι έσπασε το νόμο της σιωπής (Freire 1970). Οι γυναίκες ουσιαστικά αποκήρυξαν την ανδρική καταπίεση επαναξιολογώντας και ερμηνεύοντας διαφορετικά τις εμπειρίες τους. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν δεν αντιμετωπιζόνταν πλέον ως προσωπικές αποτυχίες ή ατυχίες αλλά ως κοινός τόπος για όλες τις γυναίκες. Η γυναικεία συμπεριφορά δεν αποδιδόταν στην ιδιουσυγκρασία αλλά σε προκαθορισμένο ρόλο και κάθε προσωπικό πρόβλημα αποδιδόταν πια σε κοινωνικά αίτια και σε συγκεκριμένες πολιτικές. Η προσωπική εμπειρία εντάχθηκε και δικαιολογήθηκε μέσα στο πολιτικό πλαίσιο που βιώνόταν. Αυτό φυσικά, δεν αφορά μόνο στη γυναικεία χειραφέτηση αλλά και στη χειραφέτηση άλλων καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων. Η αφύπνιση της συνείδησης είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της καταπίεσης. Αυτό που απαιτείται, αρχικά, είναι η αμφισβήτηση του κοινωνικοπολιτικού κατεστημένου. Όλα έχουν αφετηρία τον ίδιο μας τον εαυτό.

Η ουσιαστική *ανατροπή* επομένως είναι η *αποστασιοποίηση* (alienation) από τις δοσμένες απαντήσεις στα προβλήματα και από τις προαποφασισμένες ερμηνείες των εμπειριών μας, καθώς και η *ανίχνευση* των δικών μας ενδιαφερόντων και προθέσεων. Επειδή τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες μας υπαγορεύονται από τις κοινωνικές νόρμες άλλο αισθανόμαστε πραγματικά και άλλο μας υπαγορεύει η πραγματικότητα στην οποία ζούμε. Επίσης, είναι σημαντικό βήμα προς τη συνειδητοποίηση, η συζήτηση με άλλους ανθρώπους και η ανίχνευση κοινών εμπειριών και ενδιαφερόντων, γιατί έτσι μπορεί να ανακαλύψουμε τι άλλο θα μπορούσαμε να θέλουμε ή τι άλλο θα ήταν καλό για μας. Τι θα ήταν ωφέλιμο για μας, είναι κυρίως μια διαδικασία ανάπλασης/ανασκόπησης του παρελθόντος. Η αναδρομή στις προσωπικές εμπειρίες και η συζήτηση κοινών εμπειριών με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα, είναι σημαντική για τη διαφώτιση των μελών της ομάδας σχετικά με την καταπίεση που υφίστανται. Μέσα από τον κοινό στοχασμό οι εμπειρίες απο-προσωποποιούνται και η ζωή μας αποκτά άλλο νόημα. Στη φάση της συνειδητοποίησης κυριαρχεί η στοχαστική σκέψη που είναι η αναπόληση και η κατανόηση των εμπειριών μας. Η κατανόηση οδηγεί σε νέες ερμηνείες των εμπειριών και σε διαφορετικές πράξεις ή πιθανότητες δράσης. Η συνειδητοποίηση ως αποτέλεσμα της διαδικασίας του κριτικού στοχασμού είναι μια διαδικασία μετασηματιστικής μάθησης γιατί αλλάζει η δομή

και το πλαίσιο της εμπειρίας καθώς και οι παράμετροι που οδηγούν στη δράση (βλέπε σχετικά Hart, 1990).

ΠΡΟΪΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Αν θεωρήσουμε πως η ανθρώπινη ανάπτυξη ακολουθεί μία γραμμική κατά βάση πορεία, τότε θα λέγαμε πως σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης, οι αλλαγές που επιτελούνται έχουν κάποια αφετηρία ή ένα σημείο εκκίνησης ένα μεσοδιάστημα κι ένα τέλος. Ωστόσο όπως ήδη έχουμε συζητήσει, σε κάθε περίπτωση υπάρχουν διαδικασίες που ενισχύουν ή ακόμα και ολοκληρώνουν τις αλλαγές, αλλά και διαδικασίες που τις επιβραδύνουν και τις εμποδίζουν. Η κατάσταση που οδηγεί στην αλλαγή –καθώς βοηθά έναν άνθρωπο, έναν οργανισμό ή μια κοινωνία να ψάξει για νέα νοηματοδότηση στα πράγματα ή στις καταστάσεις που τους απασχολούν– έχει να κάνει με μια **απώλεια** και συνήθως με την απώλεια του νοήματος που προϋπήρχε ή με τον επανακαθορισμό του νοήματος που θεωρείται ξεπερασμένο⁶². Το να βιώσει κάποιος μια τέτοια κατάσταση και να υποστεί αυτή τη διεργασία κάποιες φορές προκύπτει τυχαία ή μετά από κάποια απογοήτευση. Ωστόσο, στη μετασχηματιστική μάθηση η κατάσταση αυτή είναι επιθυμητή και απαραίτητη και πηγάζει από της ανάγκες του ατόμου αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Από κοινωνιολογική σκοπιά η κατάσταση αυτή είναι απαραίτητη και έχει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή και την αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας (βλέπε σχετικά McWhinney & Markos, 2003: 21).

Η παρέκκλιση κάποιου ανθρώπου από την αναμενόμενη πορεία της ζωής του και η μετάβασή του σε μια αλλαγή της θεώρησης των πραγμάτων ξεκινά με μια κρίση. Κάποιες φορές αυτή η κρίση είναι αποτέλεσμα μιας δραματικής απώλειας. Για παράδειγμα η απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, η απειλή της ζωής από μια ασθένεια ή ακόμη και το αίσθημα του ανικανοποίητου που απορρέει μετά την εκπλήρωση των στόχων που κάποιος είχε θέσει στη ζωή του οδηγούν σε κρίση. Συχνά η κρίση εμφανίζεται όταν η ζωή κάποιου έχει χάσει τα νοήματά και τα στηρίγματά της και η καθημερινότητα οδήγησε τον άνθρωπο αυτό σε τέλμα. Σε μια κοινωνία ή ένα οργανισμό η κρίση ξεκινά μετά τη διάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, πολλές φορές λόγω κάποιας αλλαγής στο εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο ο οργανισμός λειτουργεί. Τέλος η κρίση εμφανίζεται όταν οι κοινωνικές συνθήκες οδηγούν σε αδιέξοδο και δεν εμφανίζεται καμία πιθανότητα συμβιβασμού ή συγκαταβατικών λύσεων, καθώς η επαγρύπνηση του κοινωνικού συνόλου καθιστά αυτές τις λύσεις ανεπαρκείς (McWhinney & Markos, 2003: 24).

Θα μπορούσαμε να πούμε επομένως πως ο κάθε άνθρωπος ως τη στιγμή της ενηλικίωσής του – και στο βαθμό που θεωρήσουμε ως δεδομένο πως έχει δομήσει την κοσμοθεωρία του και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα– οργανώνει το εμπειρικό του σύστημα με βάση τα βιώματα που έχει. Τα βιώματα αυτά ερμηνεύονται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με τις αξίες που ο καθένας μας έχει διαμορφώσει. Ωστόσο, και παρόλο που οι περισσότεροι άνθρωποι ως ενήλικοι αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, η διαδικασία αυτή απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια σε σχέση με την ανοιχτότητα και την ετοιμότητα για γνώση που οι ίδιοι άνθρωποι επιδείκνυαν στο παρελθόν. Κάτι τέτοιο συμβαίνει καθώς οι νέες γνώσεις και εμπειρίες

⁶² Η συνειδητοποίηση της απώλειας είναι ένα είδος «κρίσης» αφού το νόημα που απέδιδε σε κάποιες καταστάσεις παλαιότερα τούτο παύει να είναι το ίδιο, μιας και θα πρέπει να αναθεωρήσει θέσεις και στάσεις. Έτσι λοιπόν, ο άνθρωπος μέσα σε αυτή την «κρίση» κινητοποιείται και ξεκινά να ψάχνει και να αναζητά νέα νοήματα που του φαίνονται πως βρίσκονται πιο κοντά στην «αλήθεια» τουδικού του εμπειρικού συστήματος. Εκείνος που βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση βαδίζει σε νέα μονοπάτια σκέψης αναλαμβάνει με ηθική τόλμη να διεκπεραιώσει ένα ουσιαστικό υπαρξιακό τουζήτημα, και είναι έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες των επιλογών του. Επομένως βιώνει μια έντονη και συναισθηματικά φορτισμένη φάση της ζωής του. Για το λόγο αυτό και για να μη προβεί σε λάθος επιλογές ο άνθρωπος αυτός θα πρέπει να νιώθει απολυτα ελεύθερος και να μην αισθάνεται πως καταπιέζεται ή απειλείται. Με ψυχολογικούς όρους θα λέγαμε πως πρόκειται για μία ψυχογενή δράση που δίνει νέα κίνητρα στον άνθρωπο και τον οδηγεί σε νέα στοχοθεσία.

θα πρέπει να ενσωματώνονται στο ήδη υπάρχον γνωστικό-εμπειρικό τους σύστημα, γεγονός που συνεπάγεται διλήμματα, ενστάσεις και απογοητεύσεις. Επομένως, η προηγούμενη γνώση και οι εμπειρίες θα πρέπει πρώτα να γίνονται αντικείμενο κριτικής εξέτασης και ως αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας να προκύπτουν προσαρμογές και αναθεωρήσεις. Κατά συνέπεια οι ενήλικοι μπορούν είτε να απορρίψουν τη νέα γνώση, δηλαδή τις νέες πληροφορίες, είτε να αναθεωρήσουν και να απορρίψουν την προϋπάρχουσα (βλέπε σχετικά Cranton, 1994: 22).

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο πρώτο μάθημα, ο Mezirow διατύπωσε τη θεωρία του για τη μετασχηματιστική μάθηση αντλώντας στοιχεία από τη γνωστική ψυχολογία, την ψυχοθεραπεία, την κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία. Οι ρίζες της βρίσκονται στον ανθρωπισμό και στην κριτική θεωρία. Μία θεωρία που χρειάστηκε πάνω από δυο δεκαετίες για να εξελιχθεί σε μια εκτενή και σύνθετη περιγραφή σχετικά με το πως αυτοί που μαθαίνουν δομούν, αξιολογούν, επανεξετάζουν και αναθεωρούν τις εμπειρίες τους. Σκοπός του ήταν να εξηγήσει πως οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται, μαθαίνουν, μετασχηματίζουν την προηγούμενη γνώση τους και εξελίσσονται. Η ιδιαίτερη θέση που δίνεται στην εμπειρία, στην κριτική σκέψη και στη ορθολογική ανάλυση είναι τα τρία στοιχεία στη μετασχηματιστική θεωρία του Mezirow η οποία βασίζεται τόσο στη ψυχαναλυτική θεωρία όσο και στην κριτική κοινωνική θεωρία.

Η έρευνα πάνω στην οποία στηρίχθηκε η θεωρία του πραγματοποιήθηκε το 1975 σε 83 γυναίκες που επέστρεψαν στο πανεπιστήμιο και παρακολούθησαν είκοσι διαφορετικά προγράμματα. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από τον ίδιο το Mezirow ως προσωπικός μετασχηματισμός (personal transformation) και περιλάμβανε δέκα φάσεις. Κατά τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευόμενες έπρεπε αρχικά να έρθουν αντιμέτωπες με ένα δίλημμα που θα τις αποπροσανατόλιζε και θα τις προβλημάτιζε, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η προηγούμενη εμπειρία και γνώση τους να γίνει αντικείμενο κριτικής και στοχασμού. Παράλληλα, με την αξιολογητική στάση τους απέναντι στα πράγματα θα έπρεπε να υιοθετήσουν και κριτική στάση απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό και να δύνανται να αποστασιοποιούνται και να ενσωματώνουν διαφορετικούς ρόλους και θέσεις χωρίς να επηρεάζονται από τις προσδοκίες των άλλων. Στην επόμενη φάση οι εκπαιδευόμενες θα έπρεπε να επικοινωνούν τα προσωπικά τους προβλήματα και να συζητούν γι' αυτά, έτσι ώστε να μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να αισθάνονται ότι κάποιοι από τους προβληματισμούς τους αφορούν όλους και όλοι μαζί θα μπορούσαν να βρουν νέους και εναλλακτικούς τρόπους δράσης. από την πλευρά του ο εκπαιδευτής θα έπρεπε να δημιουργήσει τέτοιο περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευόμενες θα αναλάβουν νέους ρόλους και θα αποκτήσουν ευθύνες και θα προγραμματίσουν και θα σχεδιάσουν τις κινήσεις τους, αποκτώντας έτσι κίνητρο για δράση. Στην τελική φάση και όταν το μεγαλύτερο τμήμα αυτής της διεργασίας θα έχει πραγματοποιηθεί οι εκπαιδευόμενες θα έχουν εκπληρώσει τους στόχους που από την αρχή τέθηκαν και θα οδηγηθούν στη λύση των διλημάτων τους αναθεωρώντας προηγούμενες αντιλήψεις νιώθοντας αυτοϊκανοποίηση και θα αποκτώντας άλλη οπτική της πραγματικότητας (Cranton, 1994: 23-24).

Αποτυπώνοντας τη θεώρησή του για το ρόλο του κριτικού στοχασμού στον μετασχηματισμό, ο Mezirow θεωρεί πως ο μετασχηματισμός συνδέεται με την κριτική συνειδητοποίηση εννοιών, ψυχολογικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων, σκέψεων, ιδεών καθώς και συνηθειών, και καταλήγει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου γενικού μεν καθοριστικού δε για τη διαμόρφωση μιας κριτικής αντίληψης για τη μάθηση ενηλίκων, βάσει του οποίου διαμορφώνονται οι θεμελιώδεις διαστάσεις του κριτικού στοχασμού⁶³ (βλέπε το Σχήμα 8).

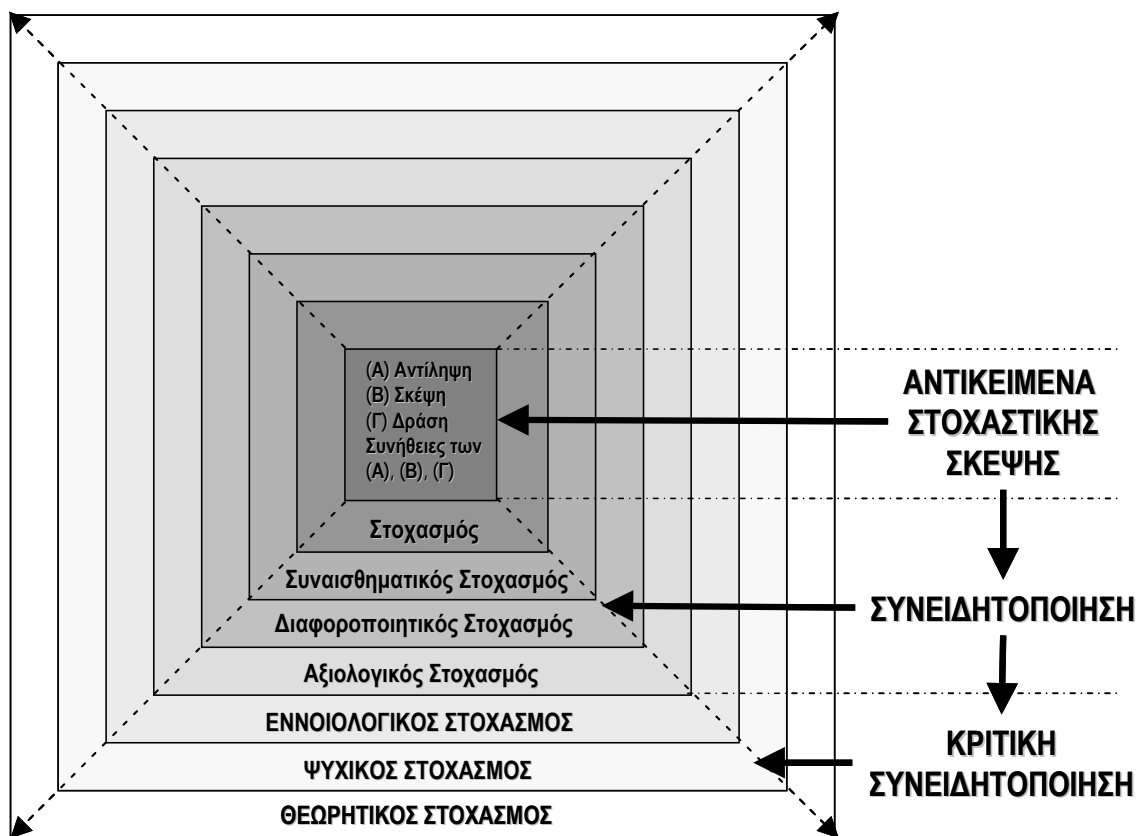
⁶³ Ο Mezirow (1990) προσδιορίζει το στοχασμό επηρεαζόμενος και από τον Dewey ο οποίος τον προσδιορίζει περισσότερο ως «εργαλειακή» (instrumental) μάθηση ή μάθηση που συνδέεται με την πράξη επηρεασμένος ενδεχομένως σε κάποιο βαθμό από τη Δαρβινική λογική. Πρόκειται ουσιαστικά για την αποτίμηση υποθέσεων οι οποίες υπάρχουν στις πεποιθήσεις μας σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, καθώς και για μία θεμελιώδη διαδικασία ανάληψης δράσης η οποία όμως συνοδεύεται και από μία ex post facto κριτική της διαδικασίας αυτής (βλέπε σχετικά Habermas, 1987). Στην προσέγγιση του Dewey ο στοχασμός περιλαμβάνει το στοιχείο της κριτικής

Το γενικό συμπέρασμα που μπορούμε πολύ απλά να βγάλουμε από την προσέγγιση του Mezirow στον κριτικό στοχασμό ως συστατικό στοιχείο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας, είναι καταρχήν πως η ικανότητα μας να μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε (βλέπε στο Σχήμα 8 την έννοια συνειδητοποίηση-consciousness) μία συγκεκριμένη αντίληψη, άποψη, νόημα, ιδέα ή συμπεριφορά ή ακόμη και συνήθειες που συνοδεύουν τον τρόπο παρατήρησης, σκέψης ή δράσης μας, αποτελεί από μόνο του είναι μια *πράξη στοχασμού* (reflectivity).

Ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στοχασμού για τον Mezirow. Έτσι ο **συναισθηματικός στοχασμός** (affective reflectivity), αφορά στο να συνειδητοποιούμε πώς αισθανόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε ή δρούμε, ή για τις συνήθειές μας να πράττουμε τοιουτοτρόπως. Ο **διαφοροποιητικός στοχασμός** (discriminant reflectivity), αφορά στη διαδικασία μέσω της οποίας αποτιμάμε την αποτελεσματικότητα των πεποιθήσεων, αντιλήψεων, πράξεων και συνθηκών, εντοπίζουμε αιτιακές σχέσεις και αναγνωρίζουμε διαφορετικά πλαίσια (contexts) μέσα στα οποία μπορούμε να οριοθετήσουμε μια εμπειρία (π.χ. ένα παιχνίδι, ένα όνειρο, μία μουσική ή θρησκευτική εμπειρία, κλπ.), και τέλος ο **αξιολογικός στοχασμός** (judgmental reflectivity) αφορά στη συνειδητοποίηση των αξιολογικών προτάσεων (value judgments) που αποδίδουμε στις πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες και συνήθειές μας, καθώς και στην οριοθέτηση της ποιότητας του περιεχομένου τους (καλές ή κακές, όμορφες ή άσχημες, θετικές ή αρνητικές).

Η προσέγγιση του Mezirow περιγράφει σε αδρές γραμμές μια διαδικασία μάθησης που είναι «ορθολογική, αναλυτική, και γνωστική στην οποία είναι έμφυτη η λογική». (βλέπε Yorks & Kasl, 2006: 6). Η μετασχηματιστική μάθηση ωστόσο εξασφαλίζεται μέσα από κάποιες προϋποθέσεις και για να κατανοήσει κάποιος τα νοήματά της και να γίνει εφαρμογή της απαιτείται μια εσωτερική διεργασία παρά θεωρητική γνώση μέσω βιβλίων ή εξωτερικών δομών. Τα προσωπικά νοήματα που αποδίδουμε στις εμπειρίες μας και αποκτώνται και αξιολογούνται μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μετασχηματίζονται μόνο κάτω από προϋποθέσεις.

σκέψης, αλλά αναφέρεται περισσότερο στην εργαλειακή σκέψη (instrumental thinking), η οποία αφορά στην αναζήτηση τρόπων για την επίλυση προβλημάτων. Σε αντίθεση με την αντίληψη του Dewey, ο Mezirow προσδιορίζει τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) ως τη διαδικασία πρόσληψης και αποτίμησης των συνθηκών βάσει των οποίων τίθεται κάποιο πρόβλημα εξ αρχής, καθώς και εξέτασης των συνθηκών που το προκάλεσαν αλλά και των συνεπειών που ενδέχεται αυτό να προκαλέσει. Στο πλαίσιο αυτό ο κριτικός στοχασμός δεν μπορεί να αποτελεί αναποσπαστο μέρος της άμεσης διαδικασίας ανάληψης δράσης για την επίλυση ενός προβλήματος, αλλά απαιτεί την ύπαρξη ενός κενού ή μιας χασμωδίας (hiatus) μέσα στην οποία το άτομο ανασυγκροτεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο σημασιοδοτεί την εμπειρία του και εφόσον αυτό κριθεί αναγκαίο τη μετασχηματίζει. Η διαδικασία της νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας απαιτεί την ύπαρξη ή την εκ νέου δημιουργία κριτηρίων βάσει των οποίων αποτιμώνται οι αξίες και οργανώνεται το ατομικό σύστημα ιδεών.



Σχήμα 8

Η θεώρηση για τα επίπεδα στοχασμού κατά τον Mezirow τα οποία καθορίζουν και το πλαίσιο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας, οργανώνονται σε ένα σύστημα ερμηνείας το οποίο αποτελείται από τρεις τύπους στοχασμού τους οποίους ο Mezirow συνδέει με τα αντίστοιχα πεδία μάθησης που κατασκεύασε βάσει του διαχωρισμού που έκανε ο Jürgen Habermas.

Η μετασχηματιστική μάθηση επομένως σύμφωνα με το Mezirow προσφέρει τα θεμέλια για τον επαναπροσδιορισμό της προοπτικής μας (και σε σχέση με την εκπαίδευση των ενηλίκων για τον επαναπροσδιορισμό των ρόλων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου αλλά και της επικοινωνιακής δράσης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον), καθώς λαμβάνει χώρα σε ένα επικοινωνιακό επίπεδο και έχει ως σκοπό να νοηματοδοτήσει με διαφορετικό τρόπο ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα και να εξετάσει με κριτικό τρόπο τις υποθέσεις πάνω στις οποίες αυτές βασίζονται όπως υποστηρίζει και η Cranton (1994: 24).

Αν προσπαθήσουμε να εντάξουμε αυτή την προσέγγιση του Mezirow στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενηλίκων τότε ως καθοριστικά στοιχεία για να υπάρξει μετασχηματιστική μάθηση και κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, κρίνονται όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και ο Taylor (2004: 47 κ.εξ.) η διαλεκτική σχέση, ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου και η καθοδηγητική στάση που ο εκπαιδευτής καλείται να υιοθετήσει. Αρχικά, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το Mezirow ως ιδανικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται εκείνο που πρωταρχικά εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους. Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να είναι δημοκρατικό, ασφαλές και ανοιχτό. Παράλληλα, θα πρέπει να εξασφαλίζεται η αυτονομία του εκπαιδευόμενου και να ενισχύεται η συμμετοχή του. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρξει συνεργατικό κλίμα και να δοθεί έμφαση σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την έκφραση των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευόμενων του προβληματισμού τους και των κριτικών τους αναζητήσεων. Η

ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, οι διαφωνίες και οι λεκτικές διαμάχες αποτελούν ευκαιρίες για να επιτευχθεί η μετασχηματιστική μάθηση.

Ωστόσο, **ο ρόλος του εκπαιδευτή** είναι εκείνος που θα αναδείξει και θα ενισχύσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον⁶⁴. Για να θεμελιωθεί ένα δημοκρατικό και ανοιχτό περιβάλλον που θα προάγει την κριτική σκέψη και παράλληλα θα προσφέρει γνώσεις στους εκπαιδευόμενους θα πρέπει ο εκπαιδευτής να είναι αξιόπιστος, αυθεντικός και ακέραιος και να εκδηλώνει πραγματικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει ανατροφοδότηση από την πλευρά του εκπαιδευτή και αυτοαξιολόγηση (Yorks & Kasl, 2006: 51). Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει ο εκπαιδευτής να λαμβάνει υπόψη του τις παλαιότερες εμπειρίες και γνώσεις καθώς και το «πολιτισμικό μάθημα» όπως υποστηρίζει ο Taylor (2004: 49) των εκπαιδευομένων του. Θα πρέπει να επιδιώκεται η ενσωμάτωση όλων στην ομάδα έτσι να αισθανθούν ως μέλη της ομάδας αυτής⁶⁵.

Είναι εύκολο να κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι την προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους γνώση, δηλαδή τη γνώση που ταιριάζει και ταυτίζεται με τις εμπειρίες τους. Το στοίχημα θα λέγαμε είναι να καταφέρουν να κατακτήσουν τη γνώση που βρίσκεται έξω από το

⁶⁴ Για να επιτευχθούν οι στόχοι που η μετασχηματιστική εκπαίδευση θέτει κρίνεται επομένως καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτή, ρόλος κλειδί για τη μετασχηματιστική μάθηση. Σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει το ρόλο του καθοδηγητή και σταδιακά να καθιστά το ρόλο του περισσότερο συμπληρωματικό. Η εξάρτηση που ο εκπαιδευόμενος νιώθει από τον εκπαιδευτή του θα πρέπει σταδιακά να μειώνεται. Παράλληλα, θα πρέπει να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να μάθουν πως μπορούν να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις πηγές πληροφοριών. Ειδικότερα, θα πρέπει να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τις εμπειρίες των συνεκπαιδευομένων τους αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτή, ενισχύοντας την αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών. Επίσης, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στον καθορισμό των γνωστικών του αναγκών τόσο για να τον κινητοποιήσει άμεσα και να του ξυπνήσει το ενδιαφέρον, όσο και για να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος τους βαθύτερους ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους που τον οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων στόχων. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ωθεί τους εκπαιδευόμενους να αισθάνονται υπεύθυνοι για τις επιλογές τους, να σχεδιάζουν το πρόγραμμά τους και να αξιολογούν την πρόδοό τους και την πορεία τους. Κρίνεται απαραίτητη από το Mezirow η αποτίμηση του βαθμού στον οποίο κατακτήθηκαν οι καθορισμένοι γνωστικοί στόχοι που τέθηκαν στην αρχή του προγράμματος με τη συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Σημαντικό στοιχείο είναι να λαμβάνει ο εκπαιδευτής υπόψη του τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των εκπαιδευομένων και να προσαρμόζει τις πληροφορίες που τους δίνει πιο κοντά στον εμπειρικό τους κόσμο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να προκύψει αλλαγή κρίνεται η ενθάρρυνση του διαλόγου. Ο εκπαιδευτής προωθώντας το διάλογο δίνει τη δυνατότητα έκφρασης απόψεων σε όλους, έτσι ώστε μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και την πολυφωνία να προκύψουν εναλλακτικοί τρόποι κατανόησης της οπτικής με την οποία ο καθένας αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Παράλληλα ο εκπαιδευτής θα πρέπει να θέτει στην ομάδα προβληματισμούς για κοινωνικά φαινόμενα η λύση των οποίων σχετίζεται είτε με την ατομική δράση του καθένα είτε με συλλογική προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτό η ομάδα θα μπορέσει να αναγνωρίσει τη σχέση που συνδέει τα ατομικά προβλήματα με τα κοινωνικά θέματα και τον τρόπο με τον οποίο η ατομική προσπάθεια οδηγεί στην κοινωνική δράση. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής θα πρέπει να βοηθά την ομάδα να καταλάβει πως οι ίδιοι θα κάνουν τις επιλογές τους και πως ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να τους ανοίξει το δρόμο ώστε να δουν την πληθώρα επιλογών που παρουσιάζονται μπροστά τους. Βασικό εργαλείο για ορθές επιλογές και για αναθεώρηση παλιών αντιλήψεων είναι η ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και το φιλτράρισμα των πληροφοριών.

⁶⁵ Η πρακτική αυτή και αφού προηγηθεί κριτικός στοχασμός βοηθά τους ενήλικους να απορρίψουν, να απορρίψουν, να δημιουργήσουν και να μετασχηματίσουν τις πεποιθήσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις αποφάσεις τους. Οι νέες πληροφορίες που ο εκπαιδευόμενος δέχεται φιλτράρονται ανάλογα με τα προηγούμενα βιώματα και σύμφωνα με την οπτική που ο κάθε ενήλικος έχει διαμορφώσει. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής δε θα πρέπει να στοχεύει μόνο στο «γνωστικό αντικείμενο» και στα εργαλεία εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιήσει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να δώσει κίνητρο για μάθηση στους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα κάποιος εκπαιδευόμενος που βρίσκεται σε άσχημη ψυχολογική ή συναισθηματική κατάσταση ή που αντιμετωπίζει προβλήματα στο εργασιακό του περιβάλλον, όταν παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση ή απουσία κινήτρων θα πρέπει να ενισχύεται διαφορετικά πω τον εκπαιδευτή. Σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευόμενος δυσκολεύεται ή αρνείται να λάβει νέα γνώση, ο εκπαιδευτής καλείται να τον επαγρυπνήσει ή να τον κινητοποιήσει, δίνοντας και τονίζοντας τη σχέση που συνδέει τη νέα με την προϋπάρχουσα γνώση (Knox, 1991: 199-200).

γνωστικό τους πεδίο και τον εμπειρικό τους κόσμο. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί σε περίπτωση που το περιβάλλον είναι κατάλληλο και οι εκπαιδευόμενοι ανοιχτοί και πρόθυμοι για ένα ουσιαστικό διάλογο στον οποίο επανεξετάζονται τα ενδιαφέροντά τους και οι απόψεις τους και κατά τη διάρκεια του οποίου συζητούν με τους άλλους και τροποποιούν τις οπτικές τους και τους στόχους τους. Σε αυτή την περίπτωση η πρόκληση για τον εκπαιδευτή είναι μεγαλύτερη και ο ρόλος του ουσιαστικότερος⁶⁶ (βλέπε σχετικά και Cranton, 1994:25).

Η ελεύθερη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε ένα κριτικό διάλογο θα έχει ως συνέπεια την ανάληψη δράσης και την αλλαγή στάσης. Ωστόσο βασικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη ενός τέτοιου είδους διαλόγου είναι η δημοκρατική συμμετοχή ή ισότητα η αίσθηση της αμοιβαιότητας και μία προηγούμενη εκπαίδευση μέσω της οποίας κάποιος εκπαιδευόμενος έχει μάθει να αξιολογεί αποτελεσματικά τη γνώση και να συνθέτει επιχειρήματα. Αν επιτευχθεί κάτι τέτοιο τότε ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να εξελίξει την κριτική του ικανότητα και να υιοθετήσει μια κριτικότερη στάση απέναντι στα πράγματα. Μια τέτοια συμμετοχική διαδικασία απαιτεί την εξασφάλιση κάποιων προϋποθέσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων, όπως η αίσθηση της ασφάλειας, πνευματική και ψυχική υγεία και επαγγελματικές προοπτικές σε συνδυασμό με αποδοχή από τους άλλους που έχουν διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων και κοινωνική αλληλεπίδραση. Αξίες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η δικαιοσύνη και η ισότητα που θα πρέπει να είναι αναποσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να εξασφαλίζονται τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τους εκπαιδευόμενους.

Είναι επομένως μείζονος σημασίας στόχος για την εκπαίδευση των ενηλίκων να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τις γνώσεις που επιθυμούν να λάβουν και ταυτοχρόνως να αποκτήσουν εξελιγμένη και προοδευτική θεώρηση των πραγμάτων. Η νέα γνώση θα πρέπει να προκύπτει μετά από αξιολόγηση υπό τη μορφή σωστού-λάθους, ερώτημα που θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να θέτει στον εαυτό του σε καθετί που προσλαμβάνει. Άρα δε πρόκειται μόνο για εκπαιδευτική διαδικασία πρακτική αλλά πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πρακτική κατά την οποία γίνονται αντικείμενο αξιολόγησης τα πάντα σύμφωνα με το εάν υιοθετούνται ή απορρίπτονται και αν ανταπεξέρχονται στους στόχους τόσο του εκπαιδευομένου, όσο και στους στόχους και τις ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων συνολικά (Κνοχ, 1991: 198).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ J. MEZIROW ΣΤΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Η προσέγγιση του Mezirow για τη μετασχηματιστική μάθηση αποτέλεσε ωστόσο και πεδίο εποικοδομητικής κριτικής. Οι ενστάσεις πολλών μελετητών αφορούν στην έμφαση που ο Mezirow δίνει στον ορθολογισμό, καθώς οι ίδιοι πιστεύουν πως η μετασχηματιστική μάθηση είναι περισσότερο μια διαδικασία ενστικτώδης, δημιουργική και συναισθηματική⁶⁷. Αυτή η νέα

⁶⁶ Μια μελέτη που συμφωνεί ως ένα ορισμένο βαθμό με την άποψη της Cranton για το ρόλο της μετασχηματιστικής μάθησης πραγματοποιήθηκε από τη Neuman το 1996. Στην έρευνα αυτή η Neuman προσδιόρισε διάφορους σημαντικούς παράγοντες με τους οποίους ο εκπαιδευτής μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στη μετασχηματιστική μάθηση. Σύμφωνα λοιπόν με τη Neuman παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η προθυμία και η ανάγκη του εκπαιδευτή να επιθυμεί να μάθει και να είναι σε θέση να αναθεωρήσει ο ίδιος τις ιδέες ή απόψεις του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η σχέση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή θα πρέπει να είναι δομημένη σε ισχυρές βάσεις και να στηρίζεται σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η Neuman παρουσιάζει ως ανάγκη να ενισχύονται νέες αντανάκλαστικές τεχνικές που τις οποίες ο εκπαιδευτής θα γνωρίζει καλά και θα είναι σε θέση να υποστηρίξει και αξιοποιεί. Τέλος, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να επεξεργάζονται τους προβληματισμούς τους και να απελευθερώνονται συναισθηματικά, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός του ότι τα αρνητικά συναισθήματα καθίστανται ως εμπόδια και δεν οδηγούν σε μετασχηματιστική μάθηση (βλέπε σχετικά Taylor, 2004: 56-57).

⁶⁷ Ωστόσο και ο Mezirow δεν απέκλεισε το ρόλο των συναισθημάτων από την προσέγγισή του. Όπως ήδη έχουμε πει ο Mezirow προσδιόρισε στα επίπεδα στοχασμού και τον ρόλο του συναισθηματικού στοχασμού (affective reflectivity), ο οποίος αφορά στο να συνειδητοποιούμε πώς αισθανόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο

οπτική της μετασχηματιστικής μάθησης που εμφανίζεται ολοένα και πιο συχνά στη βιβλιογραφία βασίζεται στην ψυχολογία των συναισθημάτων. Κύριος εκπρόσωπός της είναι ο Robert Boyd σύμφωνα με τον οποίο η αλλαγή στην προσωπικότητα κάποιου που περιλαμβάνει μια αποφασιστική στάση για τη λύση ενός προσωπικού διλήμματος και την επέκταση της συνειδητοποίησης του έχουν ως αποτέλεσμα πιο σημαντική και ολιστική αλλαγή της προσωπικότητας του. Η ικανότητα του ανθρώπου να διακρίνει καλύτερα τα πράγματα και να εξετάζει διαφορετικά τα σύμβολα, τις εικόνες και τα αρχέτυπα τον βοηθά να αποκτήσει μια προσωπική οπτική σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρεις επιμέρους δραστηριότητες, την **αποδοχή**, την **αναγνώριση** και την **θλίψη** που προέρχεται από την απώλεια. Αρχικά ο κάθε άνθρωπος θα πρέπει να είναι ανοιχτός και δεκτικός να δει τις εναλλακτικές εκφράσεις των νοημάτων, αργότερα να αναγνωρίσει ότι πράγματι κάποια εναλλακτικά μηνύματα ή νοήματα είναι αυθεντικά και αληθινά. Η πιο σημαντική όμως φάση της διαδικασίας αυτής σύμφωνα με τον Boyd είναι η τελευταία κατά την οποία παλιά νοήματα ή τρόποι που κάποιος αντιλαμβάνονταν την αλήθεια δεν είναι πλέον αποδεκτά και πρέπει να υιοθετηθούν ή να καθιερωθούν νέα. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προκύπτει η ενσωμάτωση παλιών και νέων στοιχείων.

Η μετασχηματιστική μάθηση λοιπόν προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο κάποιος ερμηνεύει την εμπειρία του **τόσο με ορθολογικά κριτήρια**, δηλαδή βλέπει, κρίνει και αποφασίζει, **όσο και με μη ορθολογικά στοιχεία** όπως τα σύμβολα και τα συναισθήματα. Αφορά λοιπόν σε μια διαδικασία που κινείται ανάμεσα στο ορθολογικό και μη ορθολογικό, όταν εμπλέκονται τα ανθρώπινα συναισθήματα. Άρα σε αντίθεση με το Mezirow που βλέπει ως καθοριστικό παράγοντα για τη μετασχηματιστική μάθηση το «εγώ» ο Boyd κάνει λόγο για μια πιο σύνθετη διαδικασία που εμπλέκεται περισσότερο με τη ψυχολογία (βλέπε σχετικά Merriam & Caffarella, 1999: 34-35)⁶⁸. Οι δύο αυτές απόψεις για τη μετασχηματιστική μάθηση διαφέρουν ως προς το κατά πόσο πρόκειται για μια λογική ή συναισθηματική και ενστικτώδη διαδικασία. Ωστόσο τα σημεία στα οποία συμφωνούν οι δύο απόψεις είναι πολλά καθώς γίνεται και από τους δύο λόγος για ανθρωπισμό, χειραφέτηση, αυτονομία κριτικό στοχασμό, αυτοκριτική, αμοιβαιότητα και κριτική ανάλυση. Επίσης, οι υποστηρικτές και των δυο τάσεων συμφωνούν και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της μετασχηματιστικής μάθησης.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Dirkx (2001) υποστηρίζει πως οι προσεγγίσεις στη μετασχηματιστική μάθηση έτσι όπως έχουν διατυπωθεί και διαμορφωθεί από τον Mezirow, την Cranton, τον Daloz και άλλους μελετητές στο συγκεκριμένο χώρο, δίνουν πολύ μεγάλη έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και στην επικράτηση της λογικής και της γνώσης, αφήνοντας ανεξερεύνητες άλλες πτυχές όπως

αντιλαμβανόμεστε, σκεπτόμαστε ή δρούμε, ή για τις συνήθειές μας να πράττουμε τοιουτοτρόπως, χωρίς όμως να διεισδύει σε ζητήματα που αφορούν στο συσχετισμό μεταξύ ορθολογικών νοηματικών σχημάτων (κριτήρια, λογικές έννοιες, κοινωνικές και ατομικές αξίες, κλπ.) και μη ορθολογικών εικονικών σχημάτων (όπως συναισθημάτων, φανταστικών εικόνων, αρχετύπων, κλπ.) για να ερμηνεύσει με έναν περισσότερο ολιστικό θα λέγαμε τρόπο τη διαδικασία μετασχηματισμού της προοπτικής.

⁶⁸ Για να φανεί καλύτερα η διάκριση αυτή η Cranton (1994) παραθέτει το ακόλουθο παράδειγμα και υποστηρίζει ότι στην πράξη δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος, η κάποια μαγική συνταγή για να προκύψει σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που απευθύνεται σε ενήλικους η μετασχηματιστική μάθηση. Αντίθετα, ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και κάθε εκπαιδευτής επηρεάζεται από τα προηγούμενα βιώματά του και ανάλογα είναι θετικά ή αρνητικά προκατειλημμένος απέναντί στη μετασχηματιστική μάθηση. Για το λόγο αυτό και υπάρχουν εκπαιδευτές που μπορούν να θέσουν τους στόχους της μετασχηματιστικής μάθησης με ευκολία στις τάξεις τους και άλλοι όχι. Όπως και εκπαιδευόμενοι ανοιχτοί και πρόθυμοι να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή και άλλοι όχι. Επομένως παρουσιάζονται προβλήματα και αντιρρήσεις που προκύπτουν λόγω συναισθηματικών καταστάσεων, όπως είναι η προκατάληψη, η καχυποψία και η μη δεκτικότητα και αφορούν περισσότερο στον χαρακτήρα και την ψυχολογία των εκπαιδευομένων. Στις περιπτώσεις αυτές οι δυσκολίες είναι πολλές και η προσπάθεια που απαιτείται είναι μεγάλη, καθώς οι διεργασίες θα αργήσουν και οι στόχοι θα είναι διαφορετικοί στην αρχή. Όταν προκύψουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να υπάρξει μετασχηματιστική μάθηση (βλέπε σχετικά Merriam & Caffarella, 1999: 36).

είναι για παράδειγμα τα συναισθήματα και η «ψυχή». Είναι προσεγγίσεις οι οποίες, σύμφωνα πάντοτε με τον Dirkx, βασίζονται στην επικράτηση του «εγώ» και οδηγούν το ανθρώπινο πνεύμα στη γνώση μέσα από το λαβύρινθο της κοινωνίας, του εαυτού, της γλώσσας και της κουλτούρας. Για το λόγο αυτό και θεωρήθηκε πως προσφέρουν μερική μόνο κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής, της ανακάλυψης του εαυτού και της κοινωνικής κριτικής που αξιώνει η μετασχηματιστική μάθηση. Αυτό γιατί εκπροσωπούν τη λογική και θεωρούν ως πολύ σημαντικό στοιχείο την αντικειμενικότητα. Ωστόσο η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει και προσωπικούς ή ακόμη και φαντασιακούς τρόπους μάθησης που θεμελιώνονται έχοντας ως βάση τους τα ένστικτα ή τα συναισθήματα που κάποιος αποκομίζει από τις εμπειρίες του⁶⁹.

Αυτή η θεώρηση της μετασχηματιστικής μάθησης περιλαμβάνει ως αναπόσπαστο κομμάτι της το «μύθο», καθώς αυτός αντανακλά μια διάσταση της γνώσης που εκδηλώνεται με τρόπο συμβολικό μέσα από διηγήσεις ή και εξιστορήσεις (βλέπε σχετικά Labouvie-Vief, 1994). Πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης μέσα από την ψυχή, εκεί που εκφράσεις του φανταστικού ή του ποιητικού κόσμου αποκτούν φωνή και βρίσκουν διέξοδο.

Οι διαφορετικές αυτές απόψεις για τη μετασχηματιστική μάθηση έχουν αντιρρήσεις ως προς το κατά πόσο πρόκειται για μια λογική ή συναισθηματική και ενστικτώδη διαδικασία. Ωστόσο υπάρχουν και σημεία στα οποία συμφωνούν, καθώς γίνεται και από τους δύο λόγος για ανθρωπισμό, χειραφέτηση, αυτονομία κριτικό στοχασμό, αυτοκριτική, αμοιβαιότητα και κριτική ανάλυση. Επίσης, οι υποστηρικτές και των τάσεων αυτών συμφωνούν και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της μετασχηματιστικής μάθησης και της αλλαγής. Πέρα λοιπόν από τις κοινωνιογνωστικές θέσεις όπως αυτές υποστηρίζονται στην προσέγγιση του Mezirow για τη μετασχηματιστική μάθηση, μία παράμετρος που δεν λαμβάνει υπόψη και η οποία ωστόσο επισημάνθηκε από το πρώτο μας μάθημα, είναι και αυτή που αφορά στο ρόλο των συναισθημάτων, ο οποίος κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη της του μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας σε εσωτερικευμένη και χρήσιμη γνώση.

Η Kiefer (2002: 39), υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για συμμετοχή και να οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων. Αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες λειτουργούν κατασταλτικά και επιβραδύνουν την μάθηση. Παράλληλα αρνητικά λειτουργούν και οι φοβίες και το άγχος. Όσον αφορά τον «παράγοντα άνθρωπο» η μετασχηματιστική μάθηση πολλές φορές μπορεί να λειτουργεί και ως θεραπευτικό μέσο της ψυχικής του αναστάτωσης, αν και στην πραγματικότητα δε λειτουργεί μόνο προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς και οι στόχοι που θέτει είναι πολλοί και όχι πάντοτε συμβατοί μεταξύ τους.

⁶⁹ Για να στηρίξει τη θέση του αυτή ο Dirkx αναφέρεται στα ξεσπάσματα που μπορεί να προκύψουν σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα από κάποιους εκπαιδευόμενους, ακόμη και αν το κλίμα θεωρείται καλό και οι υπάρχουν σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης. Η ερμηνεία ανεξήγητων και μη αναμενόμενων συμπεριφορών σύμφωνα με τη μετασχηματιστική θεωρία του Mezirow θα επικεντρωνόταν στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώθηκε η συμπεριφορά και σε θέματα που εμπλέκονται με το πλαίσιο. Μια τέτοια θεώρηση θα βοηθούσε να καταλάβει κάποιος τα σχέδια και τις φόρμες επικοινωνίας, όπως και τα νοήματά τους. Επίσης, θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί πως η μάθηση αποκτά νόημα μέσα από τις εμπειρίες των μελών μιας εκπαιδευτική δραστηριότητας. Όμως πλαισιώνοντας τη μάθηση και θεωρώντας τέτοια ξεσπάσματα ως θέματα κριτικού αναστοχασμού, υποτιμάται η σημασία των συναισθημάτων και της αλληλεπίδρασής τους. Αντίθετα, εξετάζοντας τα πράγματα υπο το πρίσμα του μύθου σκιαγραφούνται εικονικά σχήματα που κρύβουν μια έντονη δυναμική. Τα εικονικά αυτά σχήματα δίνουν φωνή σε κρυμμένα νοήματα που όταν αναγνωρίζονται φέρνουν στο φώς θέματα, που δε μπορούν να ειπωθούν με λόγια. Μέσα από μια τέτοια θεώρηση ο ρόλος του «εγώ» και η συνείδηση του ατόμου περιορίζονται και βρίσκονται κάτω από την επίδραση των εικονικών σχημάτων. Για να γίνει κατανοητό κάτι τέτοιο φτάνει να φέρει στη μνήμη του κάποιος παραδείγματα από εμπειρίες της ζωής του. Η αίσθηση δέους που προκαλεί ένα ηλιοβασίλεμα, η ομορφιά της πανσελήνου ή ακόμα ο πόνος και η θλίψη που κάποιος βιώνει στη θέα ενός πληγωμένου παιδιού είναι εμπειρίες της ψυχής. Παράλληλα, είναι πολύ δύσκολο να ερμηνευτούν με λόγια τα συναισθήματα που πηγάζουν από την ψυχή στη θέα ενός ζωγραφικού πίνακα, στο άκουσμα ενός μουσικού έργου και τα εικονικά σχήματα που αυτά δημιουργούν. Πρόκειται επομένως για ένα διαφορετικό είδος μάθησης που προέρχεται από εμπειρίες και βιώματα του ατόμου και αφορά την ψυχή και όχι τη λογική συνείδησή του.

Είναι πολύ εύκολο να διαπιστώσει κάποιος την ύπαρξη και την έκφραση συναισθημάτων στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Πολλές φορές εκπαιδευόμενοι είναι τρομοκρατημένοι ή φοβισμένοι μόνο με την ιδέα ότι επιστρέφουν πάλι στο σχολείο. Οι προηγούμενες εμπειρίες από την εκπαίδευση καθιστούν κάποιες φορές την εκπαίδευση των ενηλίκων συναισθηματικό πεδίο μάχης στο οποίο καλούνται να νικήσουν τις φοβίες τους και την αίσθηση ανεπάρκειας που λαμβάνουν από την κοινωνία. Σε καμία όμως περίπτωση κάτι τέτοιο δεν ισχύει για όλους τους εκπαιδευόμενους, καθώς άλλοι λαμβάνουν την εμπειρία αυτή ως κάποιο είδος πρόκλησης ή δεύτερης ευκαιρίας. Για το λόγο αυτό μέσα στην ίδια ομάδα υπάρχουν εκπαιδευόμενοι που νιώθουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενθουσιασμό και ευχαρίστηση, ενώ άλλοι δυσανασχετούν ή αισθάνονται πιεσμένοι. Η στάση και τα συναισθήματα που υιοθετεί ο εκπαιδευόμενος απέναντι στη μάθηση θα παίξουν καθοριστικό ρόλο για την πορεία και την πρόοδό του (βλέπε σχετικά Dirkx, 2001).

Η ερμηνεία που δίνει φυσικά ο καθένας μας στα συναισθήματά του είναι μια εσωτερική διαδικασία αντίληψης του «εγώ» και αξιολόγησης και νοηματοδότησης της ζωής του. Τα νοήματα που κάποιος αποδίδει στα συναισθήματά του δεν δίνουν μόνο πληροφορίες για το πως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του αλλά αντανακλούν και μια κοινωνική διάσταση. Αυτό γιατί συγκεκριμένα συναισθήματα παρουσιάζονται σε ορισμένα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια. Σύμφωνα με τον Denzin, για να ανακαλύψουμε την πραγματική ταυτότητα κάποιου, θα πρέπει να κατανοήσουμε τα συναισθήματά του. Τα συναισθήματα αφορούν το εγώ και είναι το καλύτερο μέσο για να οδηγηθεί κάποιος στην βελτίωση της γνώσης του για τον εαυτό του. Αποτελούν το εσωτερικό εκείνο μέσο σύμφωνα με το οποίο το άτομο αξιολογεί και αποδίδει νοήματα στις καθημερινές πράξεις του. Με τον τρόπο αυτό το άτομο κατανοεί καλύτερα τόσο τον εαυτό του, όσο και τους άλλους και τις πράξεις τους.

Ο ρόλος των συναισθημάτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη της γνώσης. Τα συναισθήματα μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για συμμετοχή και να οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων. Αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες λειτουργούν κατασταλτικά και επιβραδύνουν την μάθηση. Παράλληλα αρνητικά λειτουργούν και οι φοβίες και το άγχος (Kiefer, 2002: 39). Όσον αφορά τον παράγοντα άνθρωπο και τον καθένα χωριστά η μετασχηματιστική μάθηση πολλές φορές λειτουργεί ως ίαση της ψυχικής υγείας του, αν και στην πραγματικότητα δε λειτουργεί μόνο προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς και στόχοι που θέτει είναι και πολλοί άλλοι. Οι επικρατούσες θεωρίες που εξετάζουν και τη σχέση των συναισθημάτων με τη μάθηση θεωρούν τα συναισθήματα ως καθοριστικά συστατικά στοιχεία της καθώς μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα ή εμπόδια για τη μάθηση. Οι θεωρίες αυτές ενισχύονται και από την εμπιστοσύνη στον ορθολογισμό και τη μάθηση μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό. Ωστόσο ο ρόλος των συναισθημάτων δεν εξαντλείται στην παραπάνω θεώρηση, καθώς για να υπάρξει ουσιαστική και με γερά θεμέλια μάθηση θα πρέπει να συνδέονται τα συναισθήματα και η φαντασία του ατόμου με τις ανάγκες της κοινωνίας και του κόσμου. Τα νοήματα που αποδίδονται στα συναισθήματα αντανακλούν το κοινωνικό και ψυχολογικό πλαίσιο στο οποίο αυτά εμφανίζονται. Μια τέτοια διαδικασία νοηματοδότησης, δε μπορεί να είναι ορθολογιστική και εξωτερική αλλά εμπεριέχει και στοιχεία του συγκινησιακού και ασυνείδητου κόσμου (Dirkx 2001)⁷⁰. Παράλληλα στο συναισθηματικό τομέα επιδρά και ικανοποίηση που κάποιος λαμβάνει

⁷⁰ Η αύξηση του προσδόκιμου μέσου όρου ζωής κατά τριάντα περίπου χρόνια οδήγησε σε μια δημογραφική αλλαγή του πληθυσμού. Κατά συνέπεια οι άνθρωποι που βρίσκονται στη μέση ηλικία και που πριν από μερικές δεκαετίες δε θεωρούνταν σημαντική πληθυσμιακή ομάδα τον 21^ο αιώνα αποτελούν στόχο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και έχουν τη ανάγκη της μετασχηματιστικής μάθησης. Η ομάδα αυτή είναι που τις περισσότερες φορές βιώνει την αίσθηση της απώλειας, την έλλειψη κινήτρων και την κρίση της μέσης ηλικίας. Για το λόγο αυτό πολλοί μεσήλικες οδηγούνται σε προσωπικά αδιέξοδα. Σε περιπτώσεις που οι άνθρωποι αυτοί επέλεξαν να λάβουν μέρος σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που έχουν ενσωματώσει τη μετασχηματιστική μάθηση στα προγράμματα σπουδών τους και την εφαρμόζουν βιώνουν νέες εμπειρίες. Αυτό γιατί οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται πως η ζωή

όταν νιώθει ότι η φωνή του ακούγεται και οι ιδέες του κοινοποιούνται. Το γράψιμο αποτελεί βασικό στοιχείο για την διανοητική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευομένων. Η παραγωγή προσωπικών κειμένων, είτε πρόκειται για έρευνες είτε για βιβλιογραφικές εργασίες, ικανοποιεί την ανάγκη της ελεύθερης έκφρασης και συνιστά μια δημιουργική διαδικασία (Kiefer, 2002: 42). από ψυχολογική σκοπιά επομένως η νοηματοδότηση αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον εαυτό τους ως άτομα, τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις αναστολές, τις ανησυχίες και τις προτιμήσεις ή τις επιλογές τους⁷¹.

Για να ερμηνευτούν (νοηματοδοτηθούν) επομένως τα συναισθήματα και για να κατανοήσουμε ποιοι πραγματικά είμαστε, δεν αρκεί μια ορθολογιστική και συνειδητή θεώρηση των συναισθημάτων, γιατί σε μια τέτοια περίπτωση θα ερμηνεύαμε κοινωνικά σύμβολα και την επιρροή που αυτά ασκούν στο εγώ μας. Πολλές φορές συλλαμβάνουμε τον εαυτό μας να έχει έντονα αρνητικά συναισθήματα για κάποιον άνθρωπο και ταυτόχρονα να μη μπορούμε να ερμηνεύσουμε το λόγο και την πηγή των συναισθημάτων αυτών. Μια τέτοια προβληματική κατάσταση δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί μόνο με λογικές διεργασίες καθώς κάτι τέτοιο δε θα είχε αποτέλεσμα. Αντίθετα, η κατάσταση αυτή κρύβει μέσα της δυναμικές του εσωτερικού μας κόσμου που δεν μπορούν να εκφραστούν με λόγια, αλλά βρίσκουν φωνή με άλλους τρόπους, όπως μέσα από τη φαντασία, τους συμβολισμούς ή εικονικά σχήματα.

Μέσα από συναισθηματικές εμπειρίες, αναγνωρίζουμε τον εαυτό μας και τις αδυναμίες του. Μια λογική ερμηνεία των εμπειριών μας θα οδηγούσε σε συμπεράσματα αντιφατικά και η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας θα ήταν τεμαχισμένη και αποσπασματική. Αυτό γιατί τα συναισθήματα που μπορεί να βιώνουμε από μια κατάσταση μπορεί να είναι πολλές φορές σύνθετα και αντιφατικά. Για παράδειγμα κάποιος μπορεί να νιώθει θυμωμένος με τους συναδέλφους του και ταυτόχρονα να νιώθει ενοχές για το θυμό του. Η κατανόηση αυτών των συναισθημάτων δεν έχει μόνο μια διάσταση αλλά περισσότερες καθώς εξαρτάται από την οπτική γωνία από την οποία κάποιος θα δει τα πράγματα. Επομένως, η κριτική θεώρηση τέτοιων καταστάσεων και ο στοχασμός και αναστοχασμός πάνω σ' αυτά δεν αρκούν για να αποκαλύψουν την αλήθεια που κρύβεται πίσω από τα συναισθήματα αυτά. Τα συναισθήματα πολλές φορές σχετίζονται με φωνές ή εικονικά σχήματα που αναδύονται στη σφαίρα του ασυνείδητου. Ο Jung θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό και χρήσιμο το να αναγνωρίζει κάποιος το εικονικό σχήμα που κρύβεται πίσω από κάθε συναίσθημα, γιατί με τον τρόπο αυτό το άτομο είναι δυνατό να εκφράσει την πραγματικότητα που βρίσκεται μέσα του. Για παράδειγμα έντονα συναισθήματα θυμού και οργής, μπορεί να πηγάζουν από κάποιον που νιώθει εγκατάλειψη. Κρυμμένα εικονικά σχήματα,

τους μπορεί να μπει σε νέα βάση. Οι νέοι στόχοι που τίθενται και η αναθεώρηση της στάσης ζωής σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία δρα αποτελεσματικά στο συναισθηματικό τομέα. Καθώς οι προτεραιότητες διαφοροποιούνται και ενώ στο παρελθόν η ικανοποίηση πήγαζε από τον καταναλωτισμό μετά από τη συμμετοχή στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης οι άνθρωποι αυτοί αλλάζουν στοχασία και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσωπική ψυχική τους υγεία. Αναλαμβάνοντας νέους ρόλους και όντας κοινωνικά ενεργοί ενδιαφέρονται για την ολιστική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, έχοντας κάνει την αυτοκριτική τους και αντιλαμβανόμενοι διαφορετικά το ρόλο τους και τον κόσμο οδηγούνται σε μια πιο υπεύθυνη στάση ζωής, δραπετεύοντας με τον τρόπο αυτό από το μικρόκοσμο τους. Είναι επομένως σε θέση να αντιμετωπίζουν τα προσωπικά τους αδιέξοδα σκεπτόμενοι κριτικά και αναλαμβάνοντας πιο ενεργό κοινωνικό ρόλο. Με τον τρόπο αυτό η μετασχηματιστική μάθηση λειτουργεί ευεργετικά για το άτομο και την κοινωνία (βλέπε σχετικά McWhinney & Markos, 2003: 31-33). Η προσωπική εμπλοκή και ο σχεδιασμός των σπουδών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων αποτελούν σημαντικό κίνητρο για μάθηση και από τη σκοπιά των συναισθημάτων αφήνει στον εκπαιδευόμενο περιθώρια για να δράσει και νιώσει δημιουργικός (Yorks & Kasl, 2006: 56).

⁷¹ Για παράδειγμα, ο άνθρωπος που στερήθηκε την αγάπη ως παιδί μπορεί και να ανέπτυξε μία ψυχολογική οπτική που περιλαμβάνει έλλειψη αυτοεκτίμησης. Επίσης κάποιος, ο οποίος γαλουχήθηκε από γονείς που είχαν απαιτήσεις και υψηλές προσδοκίες για τη σχολική αποδοχή ανέπτυξε μία οπτική που περιλαμβάνει κίνητρα για επιτυχία στόχων ή αίσθηση ανεκπλήρωτου και ενοχής ότι δεν τα κατάφερε αρκετά. Το μεγαλύτερο μέρος από τις πηγές ψυχολογικής νοηματοδότησης έχουν σχηματιστεί κατά την παιδική ηλικία, οπότε είναι δύσκολο να προσπεραστούν καθώς έχουν ενσωματωθεί στο "είναι" του καθενός από εμάς και είναι κομμάτι του «εγώ» (βλέπε σχετικά Cranton, 1994: 29).

που δεν έχουν βρει διέξοδο και δεν έχουν ερμηνευτεί καιροφυλακτούν και εμφανίζονται σε ανύποπτο χρόνο. Τα εικονικά αυτά σχήματα μπορεί και να εμφανίζονται αυθόρμητα όταν εσωτερικά ή εξωτερικά γεγονότα που είναι άκαμπτα, τρομακτικά ή πολύ έντονα πρέπει να αντιμετωπιστούν. Λειτουργούν ως είσοδοι για το ασυνείδητο και τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και αφορούν θέματα προβληματισμού και ανησυχίες που ξυπνούν μέσα από εμπειρίες του εξωτερικού κόσμου. Δηλαδή συνδέουν τις εξωτερικές εμπειρίες με θολά και ανερμήνευτα σχήματα του εσωτερικού κόσμου. Πίσω από συναισθήματα οργής, απογοήτευσης και θυμού που μπορεί κάποιος να βιώνει κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης κάποιου μαθήματος, μπορεί να ζωντανεύουν και να ξυπνούν εικονικά σχήματα που αν εξωτερικευτούν θα προσφέρουν καλύτερη κατανόηση των κρυφών τους νοημάτων και του εαυτού. Μέσω των εικονικών σχημάτων και των συναισθημάτων εκφράζονται τα προσωπικά νοήματα που προκύπτουν σε κάθε πλαίσιο και ζωντανεύουν τις σκέψεις και τις αντιδράσεις. Η κατανόηση και ερμηνεία των συναισθηματικά φορτισμένων εικονικών σχημάτων είναι ζωτικής σημασίας και ενισχύει την καθημερινή ζωή του ατόμου, καθώς προωθείται ο διάλογος με τον εσωτερικό κόσμο και εξερευνώνται άγνωστες πτυχές του εγώ. Σύμφωνα με τον Dirck τα συναισθήματα και τα εικονικά σχήματα είναι οι αγγελιοφόροι της ψυχής και προσφέρουν πληροφορίες για τον εσωτερικό κόσμο, βρίσκοντας αφορμή από εξωτερικές εμπειρίες. Τα συναισθήματα και η εκτίμηση μας γι' αυτά είναι ενσωματωμένα στη διαδικασία νοηματοδότησης των εμπειριών μας, όπως και στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και βιώνουμε την πραγματικότητα και τον εαυτό μας.

ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΨΥΧΗ

Η ψυχή ή καλύτερα ο ψυχικός μας κόσμος ως το σύνολο των προδιαθέσεων, των αισθημάτων, αλλά και η φαντασία μας, φαίνεται επίσης πως επηρεάζουν τον μετασχηματισμό της προοπτικής του ατόμου, ασκώντας μεγάλη πίεση στον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και στη λήψη των αποφάσεων⁷². Για ζητήματα όπως η ομορφιά, ο χρόνος, ο θάνατος, η ελπίδα ο καθένας έχει δημιουργήσει τα προσωπικά του **εικονικά σχήματα** και διαμορφώσει τις προσωπικές του ιδέες, καθώς πρόκειται για αφηρημένες ιδέες που αφορούν έναν άγνωστο κόσμο. Οι εμπειρίες της ψυχής οδηγούν κατά μια έννοια στην αναγνώριση των πολλαπλών εαυτών που συνθέτουν την ύπαρξη ενός ατόμου (βλέπε σχετικά Briskin, 1996). Επομένως, κάποιες συμπεριφορές εκπαιδευομένων μέσα σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορούν να ερμηνευτούν μόνο αν κάποιος ψάξει τις προγενέστερες εμπειρίες των μελών της ομάδας και τις αναμνήσεις ή εικονικά σχήματα που εκείνες άφησαν. Όταν κάποιος βρει τα στοιχεία εκείνα και τις εμπειρίες που συνθέτουν την ύπαρξη του άλλου θα συνειδητοποιήσει ποιον έχει απέναντί του και τι σημαίνει ο άλλος για τον ίδιο.

Η μάθηση μέσα από την ψυχή επομένως, δεν αποτελεί ατομική πράξη αλλά ούτε και αποκλειστικό κοινωνικοπολιτιστικό γεγονός, αλλά πρόκειται για μια διαδικασία που προκύπτει

⁷² Ο Dirck (2001) υποστηρίζει πως η ψυχή (psyche) είναι κάτι παραπάνω από ένα γνώρισμα και κάτι περισσότερο από ενασχόληση με τα συναισθήματα και τα αισθήματα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του μετασχηματισμού. Μέσω της ψυχής το άτομο δύναται να βλέπει τον κόσμο και τον ανθρώπινο πόνο ανακαλώντας τις προσωπικές εμπειρίες που έχει ο καθένας και ξυπνά τα συναισθήματα που εκείνες είχαν προκαλέσει. Η ψυχή δημιουργεί τη σχέση που ο καθένας έχει με τη βαθύτερη ύπαρξή του. Τα συναισθήματα και τα αισθήματα είναι κάποιο είδος γλώσσας ή κώδικα που βοηθούν να κατανοήσουμε αυτή τη σχέση ή την πράξη. Αντικρούοντας τις εμπειρίες μας μέσα από την ψυχή βλέπουμε το βάθος και όλες τις διαστάσεις των εμπειριών μας, καθώς επίσης και την αξιά και νόημα που τις δίνουμε. Μια τέτοια διαδικασία συνδέει την καρδιά με το νου και το νου με τα συναισθήματα. Ο Robert Sordello υποστήριξε η κατανόηση του νοήματος της εκπαίδευσης των ενηλίκων μπορεί να προέλθει μόνο από το βλέμμα της ψυχής. Η μάθηση δεν αφορά μόνο στην προετοιμασία για τη ζωή, είναι ζωή και εμπειρία της ζωής. Οδηγεί στην αυτογνωσία και στη νοηματοδότηση των εμπειριών των άλλων. Επομένως, μαθαίνοντας μέσα από την ψυχή θεμελιώνεται η σχέση κάποιου με τον εαυτό του και τον κόσμο, όπως επίσης και με τις εμπειρίες τόσο με εκείνες που ο ίδιος έχει βιώσει, όσο και τις εμπειρίες των άλλων.

από τη σχέση του εαυτού με τους άλλους⁷³. Σύμφωνα με μια τέτοια θεώρηση η μετασηματιστική μάθηση οδηγεί σε υπέρβαση των ορίων του ατόμου και σε **αναθεώρηση της ατομικότητας**. Κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας διαδικασίας το άτομο καλείται να κάνει ένα ταξίδι στο βαθύ εσωτερικό του κόσμου και να αναστοχαστεί τις εμπειρίες του και τον τρόπο με τον οποίο αυτές διαμόρφωσαν την ατομικότητά του, όπως επίσης και το ρόλο που οι άλλοι διαδραμάτισαν προς την κατεύθυνση αυτή. Άρα πρόκειται για μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα έξω από τον πραγματικό κόσμο, υπερβαίνει το εγώ και συνδέει τις ατομικές εμπειρίες και τα εικονικά σχήματα που αποδόθηκαν σε αυτές με τον έξω κόσμο. Η μάθηση μέσα από την ψυχή εξασφαλίζει αυτογνωσία αλλά μέσα από ένα κόσμο συμβόλων και εικονικών σχημάτων (More, 1992) και καλλιεργείται με τη δημιουργία γεφυρών μεταξύ των μύθων, τραγουδιών, ιστοριών με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής.

Ως προς την εκπαίδευση των ενηλίκων όταν γίνεται λόγος για τη μάθηση μέσα από την ψυχή, δεν πρόκειται για διδασκαλία της ψυχής ή μεθόδευση της διδασκαλίας της. Για την καλλιέργεια της ψυχής θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αναγνωριστούν οι σχέσεις και οι εμπειρίες του κάθε εκπαιδευομένου. Η ατομικότητα και τα ήδη διαμορφωμένα εικονικά σχήματα του καθένα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και να τους δίνεται χώρος και αναγνώριση μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, ενώ παράλληλα θα πρέπει να προωθείται και η ελεύθερή τους έκφραση. Ο Dirkx (2001) πιστεύει πως είναι πολύ σημαντικό να γίνει αντιληπτό πως εφόσον πρόκειται για ενήλικους η προηγούμενη στάση που είχαν απέναντι στη ζωή και στα πράγματα θα επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στη μάθηση. Σε περίπτωση που δε ληφθεί υπόψη η ατομικότητά τους, η οποία περιλαμβάνει και ασυνείδητες ιδέες και εικονικά σχήματα, η μάθηση δε θα απευθύνεται στην ψυχή και δε θα ενθαρρύνεται η έκφραση των συναισθημάτων. Κατ' επέκταση δε θα μπορέσει να προωθηθεί η εμπλοκή και ο διάλογος με το ασυνείδητο, τη φαντασία και τη διαίσθηση του εκπαιδευομένου. Μέχρι και σήμερα η εκπαίδευση των ενηλίκων έδωσε προτεραιότητα σε άλλα ζητήματα και ο ρόλος της ψυχής και των συναισθημάτων υποβαθμίστηκε⁷⁴.

Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, ο ρόλος του μαθησιακού περιβάλλοντος θεωρείται πολύ σημαντικός για την ελεύθερη έκφραση της ψυχής και των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων. Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία τόσο στα αντικείμενα της μάθησης, όσο και σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή και καλείται να ψάξει τρόπους και ιδέες που μέσα από σύμβολα και παραβολές θα ξυπνήσει στους εκπαιδευόμενους του αναμνήσεις και βιώματα. Η ατομικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου και η μοναδική δυναμική της κάθε ομάδας απαιτεί κάθε φορά διαφορετικούς χειρισμούς. Ο εκπαιδευτής πρέπει να συνεκτιμά τις ανάγκες των εκπαιδευομένων του και τις μεταξύ τους σχέσεις και να μη τους πιέζει αλλά να τους στηρίζει. Πρέπει να εκτιμώνται τα εικονικά σχήματα που οι εκπαιδευόμενοι έχουν διαμορφώσει, ο τρόπος σκέψης τους αλλά και τα συναισθήματά τους για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι φόβοι και οι ανησυχίες των εκπαιδευομένων και η αδυναμία έκφρασής τους πρέπει να γίνονται κατανοητές από τον εκπαιδευτή. Επίσης οι αντίθετες φωνές θα πρέπει να ακούγονται και να μη καταπνίγονται, καθώς κάποιες φορές η ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ισοπεδωτικά και να θαφτούν ή να μείνουν κρυμμένες

⁷³ Με τον όρο «άλλοι» χαρακτηρίζεται οτιδήποτε και οποιοσδήποτε αλληλεπιδρά με τον άνθρωπο και τον χωρίζει από την ατομική του φύση.

⁷⁴ Όπως συμπληρώνει ο Dirkx (2001) για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και εκείνο το είδος των σχέσεων με τους εκπαιδευομένους του, έτσι ώστε να δώσει τη δυνατότητα στην ψυχή να εκφραστεί. Μια τέτοια προσπάθεια είναι επίπονη και τις περισσότερες φορές φέρνει σε δύσκολη θέση τον εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να βρίσκεται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση αμφισβήτησης με τον εαυτό του και τους άλλους. Επομένως η μάθηση θα πρέπει να θεωρηθεί κάποιο είδος σχέσης και επαφής που καλλιεργεί την ψυχή και που λαμβάνει υπόψιν της ζητήματα καρδιάς και ασυνείδητου. Άρα και ο μετασηματισμός αφορά τόσο την καρδιά, όσο και το χαρακτήρα και τις αντιλήψεις.

πεποιθήσεις ή αντιλήψεις. Άρα μια τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται μια νέα θεώρηση της γνώσης, ειδομένη όχι μόνο μέσα από το πρίσμα της εμπειρίας αλλά του νοήματος των εικονικών σχημάτων που αποδίδονται σε κάθε εμπειρία. Η έκφραση μίας ιδέας συνεπάγεται τη νοηματοδότηση των εικονικών σχημάτων και την αξία που κάποιος της αποδίδει, κατά κάποιο τρόπο τα εικονικά σχήματα που είναι κρυμμένα στο ασυνείδητο, βρίσκουν «φωνή» και εξωτερικεύονται. Εκεί ακριβώς κινητοποιείται και ο «άλλος» το μέλος της ομάδας, ο οποίος γίνεται κοινωνός ενός προσωπικού προβληματισμού ή ιδέας και καλείται να στοχαστεί πάνω σ' αυτή και να αφυπνίσει τα προσωπικά του εικονικά σχήματα. Μερικές φορές προκύπτουν εικονικά σχήματα που κάποιος είχε απορρίψει και που μέσα από αυτή τη διαδικασία καλείται να τα επαναξιολογήσει. Έτσι λοιπόν, κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να λειτουργήσει συμβουλευτικά και να ενισχυθούν ιδέες, ενώ άλλες φορές λειτουργεί απορριπτικά και ζητήματα επανεξετάζονται. Τέλος σημαντικό ρόλο πέρα από το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων της ομάδας, παίζει και το εξωτερικό μαθησιακό περιβάλλον. Ο **χώρος** θα πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας και να τους κάνει να νιώθουν άνετα και ευχάριστα. Το περιβάλλον θα πρέπει να τους είναι οικείο και να θεωρούν τον εαυτό τους κομμάτι του. Αυτό γιατί σε ένα χώρο ψυχρό και ακατάστατο που δεν ταιριάζει στην αισθητική των μελών της ομάδας, η φαντασία δε βρίσκει διέξοδο και τα συναισθήματα καταπιέζονται⁷⁵ (βλέπε σχετικά Dirkx, 2001).

Επιλογος

Αν και η μετασχηματιστική μάθηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε διαδικασίες (επικοινωνιακές κατά βάση και λιγότερο χειραφετητικές) που ενισχύονται μέσω της νοηματοδότησης και του κριτικού στοχασμού, φαίνεται πως ο ρόλος των συναισθημάτων στη διαδικασία αυτή αν και προβλέπεται, δεν αναλύεται όσο διειδικτικά θα περίμενε κάποιος ούτε από τον ίδιο τον Mezirow ο οποίος προέβλεψε και αυτή τη διάσταση, αλλά ούτε και από του περισσότερους μελετητές της προσέγγισής του. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι στην πράξη η εκπαίδευση ενηλίκων και ο τρόπος με τον οποίο αυτή μεθοδεύεται υποβαθμίζει σε μεγάλο βαθμό –αν δεν περιθωριοποιεί ουσιαστικά–

⁷⁵ Για να γίνουν κατανοητά όσα αναθέρθηκαν παραπάνω αλλά και για να φανεί η πρακτική εφαρμογή τους παρατίθεται μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Osher Lifelong Learning Institute των Ηνωμένων Πολιτιών της Αμερικής σε εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν σε διαφορετικά προγράμματα. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από συνεντεύξεις μιλούν για τις εμπειρίες τους και τονίζουν ποια ήταν αυτά που άλλαξαν στη ζωή τους μετά τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που παρακολούθησαν. Μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένο κλίμα που προσφέρει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους, έτσι όπως προβλέπεται από τη μετασχηματιστική μάθηση, τα μέλη της κάθε ομάδας είναι πρόθυμα να πουν τις ιστορίες και τις απόψεις τους και να ακούσουν εκείνες των άλλων. Οι άνθρωποι αυτοί νιώθουν ελεύθεροι να μιλήσουν μέσα και έξω από την εκπαιδευτική δραστηριότητα για τα πιο εύθραυστα συναισθήματά τους, τη μοναξιά που ίσως αισθάνονται, τα προβλήματα υγείας που τυχόν αντιμετωπίζουν, την έλλειψη επικοινωνίας με το οικογενειακό τους περιβάλλον μέχρι και για τις φοβίες τους ή και το φόβο του θανάτου που ίσως βιώνουν. Σε κάθε ομάδα έτσι όπως προκύπτει από την έρευνα δεν υπάρχουν ζητήματα taboo. Το γεγονός αυτό φέρνει τα μέλη της ομάδας πολύ κοντά και κάνει τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά να αισθάνεται ως αναπόσπαστο τμήμα της ομάδας. Ο κάθε εκπαιδευόμενος θεωρούσε τη συνεισφορά του πολύτιμη για τις αποφάσεις που η εκπαιδευτική δραστηριότητα θα έπαιρνε, καθώς οι αποφάσεις ήταν αποτέλεσμα συνδιαμόρφωσης και ανταλλαγής απόψεων. Σύμφωνα με την έρευνα οι γυναίκες που δεν εργάζονταν ένιωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση από τον εαυτό τους καθώς η ανάληψη νέων ρόλων και η ενασχόλησή τους με αυτούς τις έδωσαν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν πως μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία και σε νέους ρόλους διαφορετικούς από αυτούς που κατείχαν προηγουμένως. Γυναίκες που κυρίως λόγω κοινωνικών συγκυριών απείχαν από την υποχρεωτική εκπαίδευση ή και την εγκατέλειψαν και βρέθηκαν στις τάξεις του Osher Lifelong Learning Institute περιγράφουν τη νέα τους εμπειρία με θαυμασμό και ικανοποίηση και χαρακτηριστικά αναφέρθηκε πως οι φωνές τους ακούστηκαν και οι ανάγκες τους βρήκαν διέξοδο. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός του ότι στερεότυπα σχετικά με την ηλικία απορρίπτονται, καθώς η διαφορά ηλικίας δεν αποτελεί εμπόδιο και άνθρωποι που πριν παρακολουθήσουν τα προγράμματα ένιωθαν άσχημα για την ηλικία τους αντλώντας ικανοποίηση από νέα πράγματα δεν ασχολούνται πλέον με αυτήν (βλέπε σχετικά Lighfoot & Brandy, 2005: 221-235).

τη σημασία του συναισθήματος, της φαντασίας και της δημιουργικότητας δίνοντας έμφαση στη γνωστική διάσταση της μάθησης και απαξιώνοντας την παρουσία και το ρόλο των «εικονικών σχημάτων», τα οποία δεν λαμβάνονται υπόψη ούτε ως εγγενή κίνητρα για μάθηση ούτε ως πιθανά εμπόδια στη μάθηση. Όπως σημειώνει ο Dirkx (2001), οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων τις περισσότερες φορές θεωρούν ότι τα βιώματα και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων και τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτά αποτελούν εμπόδια τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για τη μάθηση. Για το λόγο αυτό και αποφεύγουν συνειδητά και συστηματικά την εμπλοκή των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια την δυσαρέσκεια των εκπαιδευομένων καθώς θεωρούν πως οι ανάγκες τους αγνοούνται και οι εμπειρίες τους δε συνδέονται με το πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν. Για το λόγο αυτό και οποιοδήποτε συναισθηματικό ξέσπασμα προκύπτει σε μια αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, θεωρείται από τους πιο πολλούς ως παρέκκλιση από την κανονική ροή του μαθήματος και για το λόγο αυτό θα πρέπει να ελεγχθεί και να καταπνιγεί.

Κάποιες σύγχρονες θεωρίες ωστόσο παρουσιάζουν μια εντελώς αντίθετη προσέγγιση των συναισθημάτων και της δυναμικής τους. Τα συναισθηματικά ξεσπάσματα και εκδηλώσεις αποτελούν θετική εκπαιδευτική εμπειρία και ευκαιρία για ουσιαστική και βαθύτερη μάθηση με στόχο τον κριτικό στοχασμό. Θετικά συναισθήματα, κλίμα αμοιβαίας εκτίμησης και αλληλοσεβασμού προκύπτουν μέσα από ένα πλαίσιο στο οποίο ο εκπαιδευτής επιδιώκει την συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων και θεωρεί τη μάθηση ως μια διαδικασία που αφορά την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Ο Postle υποστηρίζει ότι «συγκινησιακές και συναισθηματικές εκδηλώσεις αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία οι ιδέες, οι γνώσεις και η μάθηση βασίζονται». Θεωρίες που συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και τη γνωστική ψυχολογία και την ψυχολογία των συναισθημάτων υποστηρίζουν τη σύνδεση των συναισθημάτων με τη μνήμη και τη μάθηση. Τα συναισθήματα θεωρούνται σημαντικός παράγοντας για την αποδοχή, την αφομοίωση και την προώθηση της γνώσης. Νεότερες μελέτες των Clark, Dirkx και Nelson για τη μετασχηματιστική μάθηση υιοθετούν αυτή τη νέα διάσταση και τονίζουν την αξία της εμπλοκής των συναισθημάτων, της φαντασίας, της ψυχής και της διαίσθησης κατά τη διαδικασία μιας βαθιάς και σημαντικής αλλαγής η οποία στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό τη εμπειρίας και τη χειραφέτηση (βλέπε σχετικά Dirkx, 2001). Η βασική αντίληψη που υιοθετείται είναι πως όταν εμφανίζονται δυνατά συναισθήματα και αισθήματα ενεργοποιούνται εικονικά σχήματα για να διαμεσολαβήσουν και να δομήσουν τα νοήματα των συναισθημάτων. Η διαδικασία που ακολουθείται για την καλλιέργεια αυτής της προσέγγισης προσδιορίζεται ως «φαντασιακή μέθοδος».

Για όσους ασχολούνται πρακτικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός το ότι πολλές φορές το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (ανεξάρτητα από τους στόχους της και το ορθολογικό πλαίσιο στο οποίο αυτοί προσδιορίζονται) αφυπνίζει και προκαλεί συναισθηματικά φορτισμένα εικονικά σχήματα⁷⁶. Τα εικονικά σχήματα δεν ελέγχονται από το «εγώ» και δεν αφορούν σε συνειδητές διαδικασίες αλλά εμφανίζονται αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρουσία τους στο μαθησιακό πλαίσιο περιλαμβάνει την εμπλοκή της ψυχής, μια βαθιά συναισθηματική και πνευματική

⁷⁶ Για παράδειγμα, μια γυναίκα μέσης ηλικίας κατά τη διάρκεια κάποιου μαθήματος που ήταν εκπαιδευτής ο Dirkx ξαφνιάστηκε βλέποντας πόσες πολλές ομοιότητες με τη ζωή της είχαν αυτά που διδασκόταν. Το μάθημα της έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθεί και να μελετήσει για τα αντικείμενα του προβληματισμού της για πολλές δεκαετίες που της προκαλούσαν σύγχυση και πόνο. Με αφορμή λοιπόν την παρούσα συνθήκη η γυναίκα αυτή ανακάλυψε εικονικά σχήματα και ήρθε αντιμέτωπη με εμπειρίες της ζωής της που της προκαλούσαν σύγχυση και εστίασε την προσοχή της σε αυτές. Με τη νέα γνώση που ανακάλυψε κατάφερε να έρθει ένα βήμα πιο κοντά στον εαυτό της και να τον γνωρίσει καλύτερα. Η αίσθηση που απορρέει από τη συνειδητοποίηση πως τα συναισθηματικά της αδιέξοδα μπορούν να γίνουν αντικείμενο μάθησης, την απελευθέρωσε και τη χαροποίησε.

σύνδεση μεταξύ του εσωτερικού κόσμου και των εξωτερικών εμπειριών. Παραδόξως, όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Dirx, (2001), οι άνθρωποι πιο εύκολα αναγνωρίζουν, παραδέχονται και εμπλέκουν στην πράξη τη συνείδησή τους όταν ηρεμούν το «εγώ» τους. Αν και πολλές φορές τα εικονικά σχήματα και οι αντιδράσεις γεννούν προσπαθούν να γίνουν αντικείμενο ερμηνείας από τη λογική και τη συνείδηση, ωστόσο η ερμηνεία τους αφορά την ψυχή και την καρδιά. Όσο πιο πολύ κάποιος προσπαθεί με λογικό τρόπο να ερμηνεύσει εικονικά σχήματα, τόσο περισσότερο απομακρύνεται από την αλήθεια τους και τα πραγματικά τους νοήματα.

Η βάση για διάλογο και πραγματική εμπλοκή των συναισθημάτων στη μάθηση είναι η φαντασία. Η φαντασία συνδέει και θεμελιώνει τη σχέση του ανθρώπου με την βαθύτερη ύπαρξή του. Δείχνοντας την απαραίτητη σημασία στα εικονικά σχήματα και προσπαθώντας να ανακαλύψει κάποιος τα συναισθήματα με τα οποία συνδέονται αποκτά αυτογνωσία και μαθαίνει να ζει αρμονικότερα όσον αφορά τη συναισθηματική του ζωή. Αυτό γιατί δεν ξαφνιάζεται από τη συμπεριφορά του, ούτε εκπλήσσεται από ξεσπάσματα, καθώς είναι συμφιλιωμένος σε μεγαλύτερο βαθμό με τον εσωτερικό του κόσμο.

Η «φαντασική μέθοδος» η οποία αναγνωρίστηκε και ορίστηκε παραπάνω και η οποία οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση και επικοινωνία με τον εσωτερικό κόσμο προκαλείται μέσω συναισθηματικών εμπειριών. Η ενασχόληση με την ψυχή στη μάθηση περιλαμβάνει την αναγνώριση, την ανάλυση και τη διαφοροποίηση των νοημάτων ως μέσα για την βαθύτερη κατανόηση του ρόλου της εμπειρίας στο πλαίσιο της μάθησης αλλά και της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Η επιδίωξη αυτής της «φαντασικής μεθόδου» δεν είναι να αναλύσει και να εξετάσει λεπτομερειακά αυτά τα συναισθήματα και τα αισθήματα, αλλά να τα επεξεργαστεί και να περιγράψει τα νοήματά τους μέσα στη σφαίρα του φαντασιακού. Σε αντίθεση με την προσέγγιση επομένως του Mezirow και τη δική του θεωρία για τη μετασχηματιστική μάθηση στην οποία ενισχύονται ανησυχίες και ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το «πως» και το «γιατί» εμφανίζονται τα συναισθήματα, ο Dirx επιδιώκει μια βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων. Οι ερωτήσεις που αυτός θέτει σχετίζονται με την αίσθηση που απορρέει από τα συναισθήματα που κάποιος βιώνει και την ανάλυση των εικονικών σχημάτων που κρύβονται πίσω από αυτά. Η παραπάνω μέθοδος περιγράφεται και ως το ταξίδι της ψυχής που οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας και των νοημάτων που αποδίδουμε στις εμπειρίες μας. Καθώς μέσα από τη φαντασία μπορούμε να αντικρύσουμε έστω και στιγμιαία τη φύση της ψυχής (βλέπε σχετικά Dirx, 2001).

Συνοψίζοντας, ο ενθουσιασμός με τον οποίο οι ενήλικοι ανταποκρίνονται σε προγράμματα εκπαίδευσης στα οποία οι ίδιοι θέτουν τους στόχους και που ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους επιλέγουν τις εργασίες τους, επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι η αίσθηση ελευθερίας και αυτενέργειας που η μετασχηματιστική μάθηση προϋποθέτει, καθώς και ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτή τους δίνει «φωνή» και τους βοηθάει να κατανοήσουν βαθύτερα τα στοιχεία τα οποία τους καταπιέζουν καθώς και τη σημασία της χειραφέτησής τους από αυτά. Η πίεση που ίσως ένιωθαν λόγω των ρόλων και των καθημερινών τους υποχρεώσεων μειώνεται σταδιακά, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και στις ανεπίσημες συγκεντρώσεις που οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν. Παράλληλα, η δουλειά που καλούνται να φέρουν εις πέρας ο καθένας χωριστά στο σπίτι του, τους καθιστά υπεύθυνους και ταυτόχρονα τους δίνει την αίσθηση της δημιουργικότητας. Η ανταλλαγή εμπειριών μέσα από τις διηγήσεις οδηγεί τον κάθε εκπαιδευόμενο στο να δει τα βιώματα και τους προβληματισμούς του μέσα από τα μάτια των άλλων. Η αίσθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης απελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους και τους βοηθά να εξωτερικεύσουν τις φοβίες ή ό,τι μέχρι πρότινος θεωρούσαν taboo και είχαν κρυμμένο μέσα τους. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και η Cohen (2004: 242-252), τα αρνητικά συναισθήματα, οι φόβοι και τα διλήμματα γίνονται αντικείμενο κριτικής, αμφισβητούνται και τοποθετούνται σε νέα βάση. Η σχέση των μελών της ομάδας ενισχύεται, καθώς μέσα από τη διήγηση των εμπειριών τους ανακάλυψαν πως αν και έχουν βιώσει

διαφορετικές καταστάσεις ωστόσο τα συναισθήματα που ένιωσαν ήταν παρόμοια. Το γεγονός αυτό κάποιες φορές είναι το στοιχείο που θα τους ενδυναμώσει για να δουν τα πράγματα από διαφορετική σκοπιά ή καλύτερα να νοηματοδοτήσουν διαφορετικά τις εμπειρίες τους. Δυσάρεστες καταστάσεις, επιθυμίες ή ακόμα και εμμονές γίνονται αντικείμενο προβληματισμού και κάθε εκπαιδευόμενος καλείται να στοχαστεί κριτικά πάνω σ' αυτές. Δεν πρόκειται για μία ψυχαναλυτική διαδικασία όπως μπορεί να υποθέσει κάποιος, αλλά για μια διαδικασία αναζήτησης νέων τρόπων δράσης με σκοπό να ξεπεραστούν δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ενδυνάμωσης του ατόμου προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης από τα στοιχεία που το καταπιέζουν⁷⁷. Τέλος, δε θα πρέπει να παραλειφθεί και η ώθηση που η μετασχηματιστική μάθηση δίνει στη φαντασία για αυτό που παλαιότερα δεν ήταν αντικείμενο σκέψης. Πράγματα και ιδέες που θεωρούνταν ουτοπικά αποκτούν σχήμα και νόημα. Επομένως δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξει κάποιος πως η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί υπό τις κατάλληλες συνθήκες να λειτουργήσει ως θεραπευτικό μέσο προκειμένου να αμβλυνθούν ψυχικά ή συναισθηματικά πλήγματα.

⁷⁷ Δεν είναι λίγες οι φορές που η αλλαγή της στάσης κάποιου εκπαιδευόμενου επηρεάζει τη δυναμική της οικογένειάς του. Αυτό γιατί αλλάζοντας ο ίδιος τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του και έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εισπράττει την αναγνώριση και από τους άλλους. Ως προς τον κοινωνικό τομέα οι εκπαιδευόμενοι αναθεωρούν προηγούμενες ιδέες και καταδικάζουν στερεότυπα, έχοντας πλέον πιο ευαίσθητες κεραίες κατανοούν καλύτερα τη στάση των άλλων και γίνονται περισσότερο διαλλακτικοί.

ΜΑΘΗΜΑ 5^ο

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ, ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Ο ΔΡΟΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ, Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΗΣ ‘Conscientizaçã’, Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλοί μελετητές όπως είδαμε μέχρι τώρα, πιστεύουν ότι οι ενήλικοι εξηγούν, σκέπτονται και κρίνουν διαφορετικά από τα παιδιά και τους εφήβους (Brookfield, 1995). Η στοχαστική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί στους ώριμους ενήλικους αλλά σπάνια απαντάται στα παιδιά και στους νέους ενηλίκους. Αυτό έχει σχέση με τα αναπτυξιακά στάδια. Κάθε αναπτυξιακό στάδιο σχετίζεται με συγκεκριμένο τρόπο νοηματοδότησης. Έχει σημασία να σημειώσουμε ότι κάποιοι ενήλικοι δε διαθέτουν την ικανότητα αφηρημένης σκέψης, κριτικού αναστοχασμού ή στοχαστικής σκέψης. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν έμαθαν να σκέφτονται έτσι. Ο τρόπος που μεγαλώνει ο καθένας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στοχαστικής του ικανότητας κι εδώ έγκειται η μεγάλη συνεισφορά της εκπαίδευσης. Καλό είναι να δημιουργούνται τμήματα ενηλίκων που τα μέλη τους βρίσκονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, ώστε ο ένας να βοηθά τον άλλον (Mezirow, 1990).

Όπως είναι φανερό από τα ανωτέρω, αν κι ο κριτικός στοχασμός χαρακτηρίζει γενικά τους ενηλίκους, αρχίζει από προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια. Η δυνατότητα της κριτικής σκέψης διαφέρει μεταξύ των παιδιών και εξαρτάται από προσωπικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Ο Kennedy (1990) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να θέσουν κριτικές ερωτήσεις για κυρίαρχες ιδέες. Η συνήθεια των κριτικών ερωτήσεων προηγείται της ενήλικης ζωής. Ο διαχωρισμός ενηλίκου-παιδιού, επίσης, απουσιάζει όταν εξετάσουμε πώς μαθαίνουν τον κριτικό στοχασμό οι άνθρωποι. Είναι μια διαδικασία που σε γυρνά, ουσιαστικά, στην παιδική σου ηλικία, με την έννοια ότι πρέπει να αποκηρύξουμε τρόπους σκέψης και δράσεις που διαμορφώθηκαν με την ηλικία. Πολλοί, επίσης, πιστεύουν ότι ο ορισμός, η ανάλυση και η εκτίμηση μιας εμπειρίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τρόπος μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρώτος ο Lindeman (Η.Π.Α., 1925) έδωσε έμφαση στη νοηματοδότηση της εμπειρίας. Το πώς βιώνουμε και κατανοούμε ό,τι συμβαίνει γύρω μας είναι η βάση της συμπεριφοράς μας.

Ο Knowles (1992), που συμφωνεί με το Lindeman, υποστηρίζει, επίσης, ότι καθώς συσσωρεύουμε εμπειρίες, αναπτύσσουμε πνευματικές συνήθειες, και, όπως αποκτάμε προκαταλήψεις, αποκτάμε και τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση νέων ιδεών και τη προσέγγιση διαφορετικού τρόπου σκέψης (Brookfield, 1995). Γενικά, η μάθηση πρέπει να συμβάλλει στην απομάκρυνση από την αφομοίωση της μονοδιάστατης γνώσης και να οδηγεί στη συνειδητοποίηση που δημιουργεί την ανάγκη για συλλογική δράση (Mezirow, 1990).

Αυτό ωστόσο που αξίζει να θυμόμαστε είναι ότι σε ό,τι αφορά το ρόλο του κριτικού στοχασμού στη εκπαίδευση και ακόμη ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, όλα αρχίζουν από τον προσωπικό αναστοχασμό του εκπαιδευτή που είναι η εξέταση του τρόπου που διδάσκει μέσα από τις εμπειρίες του ως εκπαιδευτής και ως εκπαιδευόμενος. Οι εμπειρίες μας εξαρτώνται κατά πολύ από την ιδιοσυγκρασία μας γιατί παρόμοιες καταστάσεις βιώνονται από όλους και στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και γενικότερα στη ζωή αλλά διαφορετικά τις αντιμετωπίζει ο καθένας. Οι εμπειρίες μας ως εκπαιδευόμενοι βρίσκονται βαθιά ριζωμένες μέσα μας, σε ένα συναισθηματικό επίπεδο βαθύτερο από τη λογική. Οι επιδράσεις των μαθησιακών εμπειριών μας έχουν μεγάλη και μακρόχρονη επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας μας. Νομίζουμε ότι διδάσκουμε

με ένα ευρέως αποδεκτό τρόπο ή παιδαγωγικό μοντέλο αλλά σκεπτόμενοι κριτικά βλέπουμε ότι τα θεμέλια της διδασκαλίας μας δε βρίσκονται σ' αυτά που έχουμε ακούσει ή διαβάσει αλλά στις μαθησιακές μας εμπειρίες. Μια αναδρομή στα βιώματά μας εξηγεί την προσκόλλησή μας σε συγκεκριμένες πρακτικές. Παιδαγωγικές πρακτικές όπως αυστηρή τήρηση του σχεδιασμού του μαθήματος, προώθηση της ατομικής ή ομαδικής εργασίας των εκπαιδευομένων ή ειλικρινής έκφραση των απόψεών μας, έχουν τις ρίζες τους σε περιστάσεις μάθησης που βιώσαμε⁷⁸.

Ο Marton (1988) αναφέρεται στη «φαινομενογραφία της μάθησης» με τη βοήθεια της οποίας μπορούμε να διεισδύσουμε στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Μόνο έτσι μπορούμε να καταλάβουμε πώς προχωρούν στο γνωστικό επίπεδο και πώς αντιδρούν συναισθηματικά οι εκπαιδευόμενοι και, στη συνέχεια, να αναδιαμορφώνουμε τη διαδικασία έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής πρέπει να κατανοήσει ότι τίποτα δε θεωρείται αυτονόητο στη διδασκαλία, γιατί ό,τι θεωρείται ως «κοινή λογική» είναι πολιτικά προαποφασισμένο και δεν εκφράζει ούτε τον ίδιο ούτε τις ανάγκες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας του.

Μέσα από κριτικές συζητήσεις με συναδέλφους που θα παρακολουθήσουν το μάθημά μας, μπορούν να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες των συναδέλφων για θέματα και προβλήματα κοινά στην καθημερινή διδακτική πρακτική, να φωτισθούν κάποιες αθέατες πλευρές της διδασκαλίας μας και να βγούμε από τη σιωπή μας. Με την κριτική συζήτηση αποκτούμε άλλη οπτική των εμπειριών μας και μπορούμε να βρούμε λύσεις. Ο κριτικός στοχασμός αρχίζει ως μοναχική πορεία αλλά αργότερα γίνεται συλλογική προσπάθεια. Επίσης, η μελέτη της βιβλιογραφίας είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτή στο δύσκολο έργο που έχει αναλάβει (Brookfield, 1995: 29-44).

Ο PAULO FREIRE ΚΑΙ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Ο Freire με βάση τη θεωρία του θεωρήθηκε ριζοσπαστικός, γιατί επιδίωκε μέσα από τη χρήση της εκπαίδευσης την κοινωνική, πολιτική και οικονομική αλλαγή της κοινωνίας. Πρόκειται για μια θεωρία που δίνει βαρύτητα στην πολιτική συνειδητοποίηση που εγείρει τη δράση. Θεωρήθηκε και ανθρωπιστής γιατί άξονας της αλλαγής είναι ο άνθρωπος, η καλλιέργεια της κριτικής του ικανότητας και ο εξανθρωπισμός του δηλαδή η ολοκλήρωσή του. Μέσα απ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ο Freire ισχυρίζεται ότι θα επιτευχθεί η εξανθρωπισμός, που είναι η ολοκλήρωση του ανθρώπου, που αφορά την κάλυψη όλων των αναγκών του που πηγάζουν από τις υποστάσεις του. Το αίτημα της ανάγκης για εκπαίδευση για όλους εκφράζει την ανάγκη της διαπαιδαγώγησης του συνόλου του πληθυσμού προκειμένου να επιτευχθεί η απελευθέρωσή του από το δυνάστη – καταπιεστή του. Ο καταπιεζόμενος λαός είναι κατά κύριο λόγο ο αναλφάβητος, καταπιεζόμενοι όμως είναι και όλοι όσοι έχουν απορροφηθεί και αφομοιωθεί από την 'κουλτούρα της σιωπής' που τους έχει επιβληθεί.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ PAULO FREIRE

Ο Freire πιστεύει ότι η παιδαγωγική δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς όραμα για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Είναι στη βάση της μια ιδεολογία. Κατά συνέπεια όλες οι πρακτικές της εκπαίδευσης προϋποθέτουν μια ερμηνεία του ανθρώπου και του κόσμου. Η επιθυμία για τη δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων, με συνείδηση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων τους προϋποθέτει μια δημοκρατική εκπαίδευση η οποία δεν θα στοχεύει μόνο στην εκμάθηση γραφής

⁷⁸ Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς μας βλέπουν, πόσο τους καταπιέζει η σχέση εξουσίας στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και πόσα κατανοούν από αυτά που διδάσκονται. Για να γίνει μια διεξοδική και ειλικρινής συζήτηση στην εκπαιδευτική δραστηριότητα πρέπει να εξασφαλιστεί η ελευθερία έκφρασης και η ανωνυμία των εκπαιδευομένων. Συχνά μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικά πράγματα ό,τι ο εκπαιδευτής θεωρεί ασήμαντο ή απλά διαφεύγει της προσοχής του. Ο Perry (1988), συγκεκριμένα, μιλά για δυο «διαφορετικούς κόσμους» στην ίδια αίθουσα, αφού οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τις ίδιες πράξεις και βιώνουν τις ίδιες εμπειρίες τελείως διαφορετικά.

και ανάγνωσης αλλά και στη χρησιμοποίηση του Λόγου. Στοχεύει ο εκάστοτε λόγος να μην είναι απλά μια λέξη που θα μπορεί κάποιος να την προφέρει, αλλά να αποτελεί αληθινή πράξη, συνδεδεμένη με το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης του εαυτού, του κόσμου, της λήψης και της δημιουργία αποφάσεων. Αυτή η δυνατότητα καθιστά τον κάθε άνθρωπο πολίτη, συμμετοχο στην ιστορική διαδικασία της κοινωνίας. Το έργο του Freire δεν προτείνεται σα μοντέλο προς μίμηση, γιατί είναι προσαρμοσμένο σε μια άλλη πραγματικότητα, σε μια άλλη κουλτούρα. Αλλά προτείνεται ως λογική με την οποία είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν διάφορα προβλήματα στην εκάστοτε χώρα, που σημαίνει την εγκαθίδρυση μιας απόλυτα επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στην πολιτική, κοινωνική οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα και την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία ενέχει πολιτικό χαρακτήρα. Τα βασικότερα σημεία της προσέγγισής του είναι:

1. Η εκπαίδευση δεν είναι μία ουδέτερη διαδικασία. Είναι είτε σχεδιασμένη για να διευκολύνει την ελευθερία ή είναι 'εκπαίδευση για κυριαρχία'
2. Η αντικειμενικοποιημένη κουλτούρα μεταφέρεται στο άτομο μόνο μέσω της συνεχούς κοινωνικοποίησης
3. Η κατασκευή της πραγματικότητας εμπεριέχεται στη γλώσσα. Οι μάζες έχουν υποστεί την επιβολή μίας πραγματικότητας η οποία είναι άσχετη με την πολιτιστική τους κληρονομιά
4. Σημαντικότητα του διαλόγου μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή
5. Ενσυνείδηση είναι η κριτική και διαρκής διαδικασία μέσω της οποίας ο καταπιεζόμενος ανακαλύπτει του μύθους που τον εξαπατούν και οι οποίοι συμβάλλουν στη συνέχιση της καταπίεσής του

Η "ΠΟΛΙΤΙΚΟ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ" ΒΑΣΗ ΤΟΥ FREIRE

Για να κατανοήσουμε ωστόσο μια θεωρία που επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή είναι απαραίτητη η γνώση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Οι εμπειρίες του Freire προέρχονται από τη Βραζιλία. Γεννήθηκε, λοιπόν, και μεγάλωσε στη Βραζιλία σε μια περιοχή από τις πιο φτωχές και υποανάπτυκτες σε όλο τον κόσμο. Η χώρα του από το 1500 αποτέλεσε αποικία των Πορτογάλων και μόλις το 1889 απέκτησε την ανεξαρτησία της. Όταν ήρθε η ώρα της απελευθέρωσης τα πράγματα έγιναν ακόμα πιο δύσκολα, γιατί έπρεπε να συμβιώσουν άνθρωποι που ήταν γηγενείς αλλά υποδουλώθηκαν, κυβερνήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν από άλλους σε ορισμούς που δημιούργησαν άλλοι για τη δική τους πραγματικότητα και ιστορία, με ανθρώπους που μεταφέρθηκαν με τον πιο βίαιο τρόπο από την Αφρική ως δούλοι όπως επίσης και με αρκετούς αποίκους. Όλοι αυτοί, όταν απελευθερώθηκαν έπρεπε να συνυπάρξουν σε μια καινούρια βάση και να οικειοποιηθούν ρόλους διαφορετικούς από αυτούς που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν αναλάβει και στο χώρο της πολιτικής, της οικονομίας, των διαπροσωπικών σχέσεων. Η δραστηριοποίηση αυτού του είδους αποτελούσε αναγκαιότητα προκειμένου η χώρα να πάρει τη θέση της στη σύγχρονη ιστορία ως Υποκείμενο - και όχι χειραγωγούμενη από άλλους- αυτοδιοικούμενη, με ταυτότητα και συγκροτημένη εθνική πολιτική.

Στη βάση των θεωρητικών του απόψεων – παιδαγωγικών και κοινωνικών - και της γενικότερης δραστηριότητάς του, βρίσκεται η κοινωνική πραγματικότητα της Νοτίου Αμερικής. Η φτώχεια, η απανθρωποποίηση και η αθλιότητα των μαζών σε σχέση με τον πλούτο των ολίγων στοιχειοθετούσαν μια ανελεύθερη ανθρώπινη διαβίωση. Στην κατάσταση αυτή θα πρέπει να προστεθεί η οικονομική και πολιτιστική εξάρτηση της Βραζιλίας, μιας χώρας του 'Τρίτου Κόσμου', από τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες όπου μαζί με τα τεχνολογικά και άλλα προϊόντα εισάγονται και τα τυπικά θεσμοποιημένα συστήματα των βιομηχανικών κρατών και μέσα σ' αυτά το εκπαιδευτή σύστημα. Τα συστήματα αυτά διαμορφωμένα σε άλλες κοινωνικοπολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες και εκφράζοντας τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς και την κοσμοθεωρία άλλων κοινωνιών, δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των λαών του Τρίτου Κόσμου.

Ταυτόχρονα, αποτελούσαν τροχοπέδη για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη των λαών αυτών, τους οποίους στερούσαν από τη γηγενή κουλτούρα και διαιώνιζαν την εξάρτησή τους. Πρόκειται για μια μορφή πολιτισμικού ιμπεριαλισμού, όπου οι αδύναμες χώρες υποκύπτουν στις πολιτισμικά αναπτυγμένες χώρες υιοθετώντας τον τρόπο ζωής τους, χάνοντας την ταυτότητά τους και τη φυσιογνωμία τους. Αυτό το πλαίσιο θα ωθήσει το Freire να μιλήσει για την κοινωνική κατάσταση της χώρας του και στη συνέχεια να διαμορφώσει μια 'παιδαγωγική της απελευθέρωσης' προκειμένου να βελτιώσει την κατάσταση, η οποία 'παιδαγωγική της απελευθέρωσης' προήλθε από τη μέθοδό του για τον αναλφαβητισμό.

Κυρίαρχη έννοια στο έργο του Freire είναι αυτή της **εξανθρώπισης**. Από τη στιγμή που μιλά για εξανθρώπιση γίνεται αυτόματα αποδεκτό το γεγονός της **απανθρώπισης**, η οποία αντιμετωπίζεται όχι σαν μια απλή οντολογική δυνατότητα – δηλαδή δεν είναι κάτι που απλά θεωρείται πιθανόν να συμβεί στα πλαίσια της ανθρώπινης ύπαρξης – αλλά και σαν ιστορική πραγματικότητα – δηλαδή υποστηρίζει ότι πραγματικά έχει συμβεί. Ο άνθρωπος είναι ένα ον ατελές και στην πορεία του στο χρόνο έχοντας και γνώση της ατέλειάς του, έρχεται αντιμέτωπος με αυτές τις δύο καταστάσεις – εξανθρώπιση και απανθρώπιση - οι οποίες συχνά εναλλάσσονται. Ο πραγματικός προορισμός του ανθρώπου είναι η εξανθρώπιση. Η απανθρώπιση δεν είναι η μοίρα του ανθρώπου, ούτε η φυσική του τάση, περιέρχεται όμως σ' αυτή την κατάσταση ο εξαιτίας της αδικίας που υπάρχει και η οποία εκφράζεται μέσα από τη βία των καταπιεστών που απανθρωπίζουν τους καταπιεσμένους. Έτσι χάνεται η προοπτική του εξανθρωπισμού για τον άνθρωπο για την οποία όμως δε σταματά να παλεύει. Ο αγώνας του είναι αγώνας για ελευθερία και δικαιοσύνη και μέσα απ' αυτόν τον αγώνα προσπαθεί να ανακτήσει τη χαμένη ανθρωπιά.

Κατά το Freire ο αγώνας αυτός είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Και οι δυνάστες και οι καταδυναστευόμενοι δεν απολαμβάνουν την ελευθερία. Τον ανθρωπιστικό ρόλο του απελευθερωτή τον αναλαμβάνουν **οι καταπιεζόμενοι**. Θέλουν να ελευθερώσουν τον εαυτό τους αλλά και τους δυνάστες τους. Ακούγεται αντιφατικό αλλά στην πραγματικότητα είναι μια καθαρά ανθρωπιστική στάση. Οι δυνάστες αδυνατούν να αναλάβουν αυτό το ρόλο γιατί έχουν εξουσία, εξουσία να αρπάζουν, να εκμεταλλεύονται και αυτό τους καθιστά αδύναμους, γίνονται έρμαιο της εξουσίας τους και της δύναμής τους. Σε τούτη την εξουσία δε βρίσκουν λοιπόν τη δύναμη να ελευθερώσουν ούτε τους καταπιεζόμενους, ούτε τους εαυτούς τους⁷⁹.

Ο Freire δίνει την εικόνα του καταπιεζόμενου μέσα από την περιγραφή της σχέσης του με τον καταπιεστή. Βασικό στοιχείο ανάμεσά τους είναι η **εντολή**. Ο δυνάστης δίνει την εντολή με την οποία καθοδηγεί τη συνείδηση του καταδυναστευόμενου. Η **εντολή** αντιπροσωπεύει την επιβολή της γνώμης ενός πάνω στη γνώμη του άλλου, μετασχηματίζοντας τη συνείδηση του ανθρώπου που προστάζεται σε συνείδηση ανθρώπου που συμφωνεί με τη συνείδηση αυτού που προστάζει. Έτσι καθοδηγείται ο καταπιεζόμενος και ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές του δυνάστη.

Ο πρώτος εσωτερικεύει την εικόνα του δεύτερου καθώς υιοθετεί την καθοδήγησή του, εθίζεται σ' αυτήν την κατάσταση της χειραγώγησης και φτάνει στο σημείο να φοβάται την ελευθερία. Τον τρομάζει η ιδέα του να βγει έξω από τα «διατεταγμένα» γιατί προϋποθέτει ευθύνη και αυτονομία άρα προϋποθέτει συνείδηση ανεξάρτητη και όχι προσκολλημένη σ' έναν καταπιεστή. Η ανεξαρτησία, η ελευθερία είναι ένα ιδανικό που βρίσκεται μέσα στον άνθρωπο και αποκτιέται με την πάλη, δεν δίνεται δωρεάν. Επιδιώκεται επίμονα και υπεύθυνα. Είναι η απαραίτητα

⁷⁹ Αντίθετα η δύναμη που πηγάζει από την αδυναμία του καταπιεζόμενου είναι αρκετά μεγάλη ώστε να τους λευτερώσει και τους δυο. Βέβαια και στην περίπτωση αυτή υπάρχει ένας κίνδυνος. Η δομή της σκέψης των καταπιεζομένων έχει σχηματιστεί από τη συγκεκριμένη υπαρξιακή τους κατάσταση. Το ιδανικό για αυτούς, όλος τους ο αγώνας, εστιάζεται γύρω από το να γίνουν άνθρωποι. Η σκέψη τους όμως τους υπαγορεύει πως άνθρωποι είναι μόνο οι καταπιεστές. Άρα μπορεί ο καταπιεζόμενος στην προσπάθειά του να ανακτήσει την ανθρωπιά του, να γίνει με τη σειρά του καταπιεστής του καταπιεστή. Στόχος είναι να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος και το ιδανικό είναι να γίνει ο καταπιεζόμενος αποκαταστάτης της ανθρωπιάς και των δύο.

προϋπόθεση για να αρτιωθεί, για να **ολοκληρωθεί** ο άνθρωπος. Για να την κατακτήσει ο άνθρωπος πρέπει σε πρώτη φάση να υπερνικήσει την κατάσταση καταπίεσης. Η καταπιεστική πραγματικότητα απορροφά σε τέτοιο βαθμό εκείνους που βρίσκονται μέσα σ' αυτήν, που πνίγει τη συνείδησή τους. Αυτό είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την απελευθέρωσή τους. Για να απαλλαγούν απ' αυτήν την καταπίεση πρέπει να υψωθούν πάνω απ' αυτή και να στραφούν εναντίον της. Αυτό γίνεται μέσα από την **πράξη**, το στοχασμό δηλαδή και τη δράση για την αλλαγή του κόσμου. Σε πρώτη φάση είναι απαραίτητο να ανακαλυφθούν οι αιτίες που προκαλούν την καταπίεση. Απαιτείται κριτικό πνεύμα και για την ανακάλυψη των αιτιών και για να λειτουργήσουν οι άνθρωποι μεταμορφωτικά προκειμένου καταπολεμώντας τις αιτίες να δημιουργήσουν μια νέα κατάσταση που θα τους βοηθήσει να φτάσουν σε πληρέστερο ανθρωπισμό. Βασική έννοια στο έργο του Freire είναι αυτή της **κριτικής συνειδητοποίησης** (conscientizaçao). Με την κατάκτησή της ο άνθρωπος θα καταφέρει να προσπελάσει τον ανθρωπισμό. Επιχειρώντας έναν ορισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κριτική συνειδητοποίηση έχει σχέση με το να μαθαίνει κανείς και να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αντιμάχεται τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας. Η αφύπνιση της κριτικής συνείδησης οδηγεί στην έκφραση της κοινωνικής δυσαρέσκειας ακριβώς γιατί αυτή η δυσαρέσκεια αντικατοπτρίζει και προκαλείται από μια καταπιεστική κατάσταση. Η κριτική συνειδητοποίηση είναι έννοια συναφής με την **αποκωδικοποίηση** η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της έννοιας της **«κωδικοποίησης»**. Η κωδικοποίηση κατά το Freire παρουσιάζει μια υπαρξιακή κατάσταση που τη βιώνουν καθημερινά οι εργαζόμενοι, αλλά που δεν τη γνωρίζουν σ' όλο της το βάθος. Αυτό σημαίνει ότι νιώθουν κάποια δυσαρέσκεια, αλλά δεν αντιλαμβάνονται επακριβώς τις ρίζες αυτής της δυσαρέσκειας, τις πηγές της. Δεν έχουν προσεγγίσει την αλήθεια, τη γνώση που θα τους οδηγήσει στη διάγνωση των αιτιών της δυστυχίας τους. Η αποκωδικοποίηση είναι μια πράξη γνώσης που επιτρέπει τη «διείσδυση» στην πραγματικότητα. Είναι μια διαλεκτική στιγμή στο χρόνο, όπου η συνείδηση συγκεντρωμένη πάνω στην πρόκληση που παρουσιάζει η κωδικοποιημένη κατάσταση, που μέσα της βρίσκεται, ανασυντάσσει τις δυνάμεις του στοχασμού της και κατανοεί καλύτερα την κατάστασή της. Αυτή είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, επειδή ακριβώς η 'συνείδηση'/ο άνθρωπος βρίσκεται μέσα σ' αυτήν την κωδικοποιημένη κατάσταση και είναι πολύ δύσκολο να την κατανοήσει, γιατί μέσα στις δομές της έχει κοινωνικοποιηθεί, το σύστημα αξιών της είναι αυτό που έχει αφομοιώσει. Η «συνειδητοποίηση» είναι αδύνατο να επέλθει σε απομονωμένα άτομα. Εμφανίζεται και λειτουργεί – η «συνειδητοποίηση» - όταν το άτομο, η συνείδησή του, έλθει σε επαφή με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, κατάσταση. Ανάπτυξη της συνείδησης σημαίνει, ότι μαθαίνει κάποιος να αντιμετωπίζει με κριτική διάθεση τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, με πρόθεση να μεταβάλλει τους θεσμούς, για να συντελεστεί πλήρως η εξανθρώπιση του ανθρώπου. Το αντίθετο της έννοιας 'conscientization' είναι η έννοια 'massification' που σημαίνει τη μαζικοποίηση, όπου η μάζα είναι ετεροκίνητη, ένα μη σκεπτόμενο σύνολο. Με την αφύπνισή του ο άνθρωπος αναλύει την πραγματικότητα που είναι γύρω του, ελευθερώνεται και αποκτά την αξιοπρέπιά του ως ανθρώπινη ύπαρξη (Γέρου, 1977: 9 – 11) Καθώς, λοιπόν, έρχεται σε επαφή με την κατάσταση, την κατανοεί, και προχωρώντας πέρα από την κατανόηση ενός δεδομένου της, τοποθετώντας το κριτικά μέσα το σύστημα των σχέσεων της ολότητας, τότε η συνειδητοποίηση μετατρέπεται σε κριτική συνειδητοποίηση. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία οι χωρικοί προοδευτικά αναγνωρίζουν ότι είναι αυτοί που μετασχηματίζουν τον κόσμο. (Γέρου, 1977: 19 - 20). Η αποκωδικοποίηση ακολουθεί τα παρακάτω στάδια

1. το πρώτο στάδιο είναι η περιγραφή των στοιχείων που συνθέτει το σύνολο της κωδικοποίησης
2. ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, όπου η συνείδηση θεμελιώνει τις σχέσεις της με το αντικείμενο που εξετάζει
3. το Υποκείμενο τώρα κοιτάζει την κατάσταση ως δόμημα, όπου τα διάφορα στοιχεία είναι

στενά συνυφασμένα σε ένα ενιαίο σύνολο

4. καθώς η κριτική αντίληψη προχωρεί, το Υποκείμενο πετυχαίνει την κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης.

Η ΑΠΟΨΗ ΤΟΥ FREIRE ΓΙΑ ΤΟ ‘ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ’

Στο χώρο της εκπαίδευσης το πέρασμα της χώρας του από την αποικιοκρατία στην άστατη πολιτικά εποχή άφησε πίσω του μια εκπαιδευτική διαδικασία που απευθυνόταν σε ανθρώπους άλλων εποχών – υπό την έννοια ότι δεν κάλυπτε τις ανάγκες των συγκεκριμένων ανθρώπων της συγκεκριμένης εποχής – και ευνοούσε τη δημιουργία μιας ‘ελίτ’ από τη μια που είχε τη δυνατότητα να μορφωθεί και από την άλλη την ύπαρξη ενός μεγάλου ποσοστού αναλφάβητων που ήταν προορισμένοι από το σύστημα στη χειρωνακτική απασχόληση. Με λίγα λόγια, η εκπαίδευση της εποχής στόχο είχε να διατηρήσει την πλειοψηφία του λαού στο παρασκήνιο των εξελίξεων σε πολλούς από τους τομείς εκείνους που η συμμετοχή του θα ωφελούσε το κράτος στη νέα του προοπτική και βέβαια αυτό συνέβαινε γιατί εξυπηρετούσε συμφέροντα ιθυνόντων. Αυτή η αποχή του λαού από σημαντικές θέσεις οφειλόταν σε ένα πολύ μεγάλο μέρος στους στόχους της παιδείας που ήθελε να διαμορφώσει ανθρώπους παθητικούς που δεν θα αντιστέκονταν στις συνθήκες ανελευθερίας που το καθεστώς όριζε γι’ αυτούς.

Ο Freire την κριτική του στο εκπαιδευτή σύστημα της Βραζιλίας την εστιάζει στα παρακάτω:

A. Υπάρχει τάση για *βερμπαλισμό* στο εκπαιδευτή σύστημα και το λάθος είναι ότι την αποδίδουν στο θεωρητικό του προσανατολισμό κάτι που δεν ισχύει. Ο Freire πιστεύει το αντίθετο, ότι δηλαδή υπάρχει έλλειψη θεωρίας και ερμηνείας και επέμβασης στην πραγματικότητα και αυτός είναι ο λόγος που η παιδεία δεν μπορεί να προχωρήσει στην ανάλυση και ερμηνεία.

B. Το *παραδοσιακό πρόγραμμα* των σχολείων στη Βραζιλία είναι αποσυνδεδεμένο από τη ζωή, δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Η άστοχη και επιπόλαιη εξάρτησή του από χτυπητές φράσεις, παπαγαλισμό ενίσχυσε την αφέλεια του λαού γιατί δεν βοηθά την κριτική συνειδητοποίηση του λαού πάνω στη συγκεκριμένη πραγματικότητα.

Γ. Η *λογοκοπική κουλτούρα* – λέγοντας λογοκοπική εννοούμε την κουλτούρα στην οποία δεν αναπτύσσεται η ελευθερία του λόγου καθώς όλες οι πληροφορίες είναι ελεγχόμενες – αντιστοιχεί στην ανεπάρκεια διαλόγου και έρευνας. Ο Βραζιλιάνος τρελαίνεται για ρητορικά σχήματα και φράσεις αλλά η ρίζα του κακού βρίσκεται στην έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας. Όσο λιγότερες είναι οι ευκαιρίες για δημοκρατικές εμπειρίες τόσο η ομάδα έχει την τάση να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με αφέλεια. Όσο λιγότερη κριτική ικανότητα διαθέτει η ομάδα, τόσο πιο ρηγά και επιπόλαια συζητά τα σχετικά προβλήματα.

Δ. Η Παράδοση της παιδείας στη Βραζιλία δεν βοηθάει στην ανταλλαγή ιδεών γιατί περιορίζεται στο να τις υπαγορεύει. Δεν συζητούν και δεν διαλέγονται οι εκπαιδευτή πάνω στα θέματα, αλλά δίνουν διαλέξεις. Δεν συνεργάζονται με το μαθητή, αλλά του επιβάλλουν τη δική τους εκπαιδευτική δραστηριότητα πραγμάτων και απαιτούν απ’ αυτόν να προσαρμοστεί. Του δίνουν τύπους και τους αποστηθίζει, δεν του μαθαίνουν να σκέφτεται.

Ε. Η πολιτική ιστορία της Βραζιλίας δε μετέδωσε συνήθειες πολιτικής και κοινωνικής αλληλεγγύης και οι Βραζιλιάνοι απευθύνονται στη εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντα πολιτιστικής δραστηριότητας και ζητούν να αντικαταστήσει την παλιά παθητικότητα με νέες στάσεις και συνήθειες συμμετοχής.

Συμπέρασμα είναι ότι χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης είναι ο βερμπαλισμός και η λογοκοπία που παρακάμπτουν την ουσία των προβλημάτων και δεν τα αντιμετωπίζουν και ενισχύουν την έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας (Γέρου, 1977: 13- 16). Επίσης η εξασθένιση της δημοκρατικής αντίληψης των πραγμάτων προέρχεται και από τον τρόπο μεταβίβασης της γνώσης.

Η «ΤΡΑΠΕΖΙΚΗ» ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κατάσταση της ανελευθερίας ενισχύεται και από τον τρόπο μεταβίβασης της γνώσης, ο οποίος εδραιώνει την εικόνα των εκπαιδευομένων ως παθητικών αποδεκτών της. Ο χαρακτήρας της σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτή και το μαθητή χαρακτηρίζεται αφηγηματικός. Το Υποκείμενο δηλαδή ο εκπαιδευτής αφηγείται και τα Αντικείμενα δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι υπομονετικά ακούνε. (Freire, 1977^α: 77)

Προσλαμβάνουν ένα πλήθος γνώσεων τις αποστηθίζουν και η εκπαίδευση γίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο μια πράξη αποταμίευσης και είναι η μόνη επιτρεπόμενη πράξη από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Αυτή είναι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης. Η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους εκπαιδευόμενους περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του εκπαιδευτή. (Freire 1977^α: 78).

Η αντίληψη αυτή που αντανακλά το καταπιεστικό σχολείο και κατά συνέπεια την καταπιεστική κοινωνία ενδυναμώνεται και νομιμοποιείται από το παρακάτω πλέγμα σχέσεων:

- A. ο εκπαιδευτής διδάσκει και οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται
- B. ο εκπαιδευτής τα ξέρει όλα και οι εκπαιδευόμενοι δεν ξέρουν τίποτα
- Γ. ο εκπαιδευτής σκέφτεται και οι εκπαιδευόμενοι είναι αντικείμενα της σκέψης του εκπαιδευτή
- Δ. ο εκπαιδευτής ομιλεί και οι εκπαιδευόμενοι ακούν πειθήνια το εκπαιδευτή
- Ε. ο εκπαιδευτής εφαρμόζει πειθαρχικά μέτρα και οι εκπαιδευόμενοι υφίστανται τα μέτρα
- Στ. ο εκπαιδευτής προτείνει και επιβάλλει την κρίση του, και οι εκπαιδευόμενοι συμμορφώνονται σ' αυτήν
- Z. ο εκπαιδευτής δρα και οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ψευδαίσθηση πως δρουν μέσα από τη δράση του εκπαιδευτή
- Η. ο εκπαιδευτής καθορίζει το πρόγραμμα της διδακτέας ύλης και οι εκπαιδευόμενοι (που ούτε καν ρωτήθηκαν) προσαρμόζονται σ' αυτό
- Θ. ο εκπαιδευτής συγχέει την αυθεντία της γνώσης με τη δική του επαγγελματική αυθεντία, που την αντιπαραθέτει στην ελευθερία των εκπαιδευομένων
- I. ο εκπαιδευτής είναι το υποκείμενο της διαδικασίας της μάθησης ενώ οι εκπαιδευόμενοι είναι απλά αντικείμενα. (79-80)

Από τις παραπάνω προτάσεις που με λίγα λόγια περιγράφουν τη σχέση των εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτή άρα το ρόλο τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να συνάγει κάποιος ότι η τραπεζική αντίληψη για τη γνώση έχει τη δυνατότητα να οδηγεί σε ελαχιστοποίηση και εκμηδένιση κάποιες φορές της δημιουργικής δύναμης των εκπαιδευομένων και κατά συνέπεια την αδυναμία ανάπτυξης της κριτικής τους συνείδησης. Αυτή η κατάσταση εξυπηρετεί τα συμφέροντα των καταπιεστών γιατί ενισχύουν τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων που δεν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σα μεταπλάστες αυτού του κόσμου (Freire, 1977^α: 81)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE

Ρόλος του είναι να ρυθμίζει τον τρόπο που ο κόσμος «μπαίνει μέσα» στους εκπαιδευόμενους. Το καθήκον του είναι να οργανώνει τη διαδικασία, που ήδη συντελείται αυθόρμητα, να «γεμίζει» τους εκπαιδευόμενους, κάνοντας καταθέσεις πληροφοριών που τις θεωρεί ότι αποτελούν την αληθινή γνώση. (Freire, 1977^β: 83) Και μια που οι «άνθρωποι» δέχονται τον κόσμο ως παθητικά

όντα, η εκπαίδευση θα πρέπει να τους κάνει ακόμα πιο παθητικούς και να τους προσαρμόζει στον κόσμο. Ο μορφωμένος άνθρωπος είναι ο προσαρμοσμένος άνθρωπος, γιατί είναι ο πιο «κατάλληλος» για τον κόσμο. Μεταφραζόμενη στην πράξη, αυτή η αντίληψη ταιριάζει περίφημα στους σκοπούς των καταπιεστών, που η γαλήνη τους βασίζεται στο πόσο καλά οι άνθρωποι είναι προσαρμοσμένοι στον κόσμο που οι ίδιοι οι καταπιεστές δημιούργησαν, και στο πόσο ελάχιστα τον αμφισβητούν (Freire, 1977β: 84).

Ρόλος του παιδαγωγού που έπεται από αυτή την τραπεζική αντίληψη είναι να ρυθμίσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα εσωτερικεύσουν όλη αυτή τη γνώση. Καθήκον του είναι να οργανώνει όλη αυτή τη διαδικασία που ήδη συντελείται τόσο αυθόρμητα σα να είναι φυσιολογική. Είναι αυτός που «γεμίζει» τους εκπαιδευόμενους κάνοντας κατάθεση πληροφοριών που θεωρεί ότι αποτελούν την αληθινή γνώση. (Freire, 1977^β: 83). Προσαρμόζει μ' αυτόν τον τρόπο τους εκπαιδευόμενους στον κόσμο προκειμένου να τον αποδεχτούν παθητικά και να μην τον θέσουν στο πρίσμα της κριτικής. Και όσο πιο καλά προσαρμοστούν τελικά σ' αυτή την πραγματικότητα που οι καταπιεστές δημιούργησαν, τόσο λιγότερο θα την αμφισβητούν τόσο περισσότερο θα εξυπηρετούν τα συμφέροντα των ιθυνόντων.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE

Είναι πολύ δύσκολο να καταλάβει κάποιος τη θεωρία του Freire γύρω από την εκπαίδευση και την παιδεία αν δεν γνωρίσει πριν τη φιλοσοφία του. Η γνώση του πολιτικο κοινωνικού και του εκπαιδευτή πλαισίου της Βραζιλίας η σύμφωνη με την οπτική του Freire μας βοηθά να κατανοήσουμε και τις προτάσεις του προκειμένου να αρθεί η κατάσταση της απανθρώπισης και να επέλθει η εξανθρώπιση και επομένως η απελευθέρωση. Η δράση που θα συμβάλλει σ' αυτό – η πολιτιστική δράση όπως θα την ονόμαζε το Freire – είναι η εκπαίδευση η οποία λειτουργεί ως ανθρωπιστική αγωγή. Η ανθρωπιστική διαδικασία και τη απανθρώπιση ως αντίθετοι πόλοι, ορίζουν παιδαγωγικά καθήκοντα που είναι κατ' ανάγκη αλληλοσυγκρουόμενα. Η ανθρωπιστική διαδικασία που προωθείται μέσω της ανθρωπιστικής αγωγής προϋποθέτει τη δράση ανθρώπων μέσα σε μια κοινωνική πραγματικότητα προς την κατεύθυνση του ριζικού μετασχηματισμού του κόσμου των καταπιεστών (Freire, 1985β: 76). Για τον Freire δεν υπάρχει ουδέτερη παιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική επέμβαση είτε λειτουργεί σαν όργανο που διευκολύνει την αφομοίωση της νέας γενιάς μέσα στη λογική της υπάρχουσας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, του τρέχοντος συστήματος και την προσαρμογή σ' αυτό (με λίγα λόγια λειτουργεί ώστε να αναπαράγει την κατεστημένη εκπαιδευτική δραστηριότητα) ή μπορεί να γίνει «άσκηση ελευθερίας» (με την έννοια ότι θα βοηθήσει στην υιοθέτηση κριτικής στάσης προκειμένου να αρθεί το καθεστώς της καταπίεσης). Η εκπαίδευση λειτουργεί ή με στόχο την εξημέρωση του ανθρώπου ή με στόχο την κατάκτηση της ελευθερίας. Μολονότι, νοείται σαν διαδικασία υποβολής, μπορεί εξίσου να αποτελέσει όργανο για την κατάργηση της υποβολής. Από τον εκπαιδευτή απαιτείται μια αρχική εκλογή (Freire, 1985^α: 10-11). Ως πολιτιστική δράση η παιδεία οφείλει να οδηγήσει στην απελευθέρωση⁸⁰.

⁸⁰ Η παιδεία είναι άσκηση ελευθερίας που λυτρώνει το μαθητή, αλλά και τον παιδαγωγό, από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονόλογου. Και οι δυο συντέταιροι απελευθερώνονται καθώς αρχίζουν να μαθαίνουν. Βέβαια, η παιδεία δεν είναι απλή μεταβίβαση γνώσεων. Ως άσκηση ελευθερίας είναι μια γνωσιολογική κατάσταση. Στην παιδευτική διαδικασία απελευθέρωσης, ο εκπαιδευτής – εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευόμενος – εκπαιδευτής είναι και οι δύο Υποκείμενα γνώσης, μπροστά στα προς γνώση αντικείμενα. Ο ένας δίνει αξία στον εαυτό του, αποτινάσσοντας το στίγμα της αγραμματοσύνης και ο άλλος δίνει αξία στον εαυτό του, γιατί αποκτά ικανότητα να ανοίγει διάλογο με το μαθητή. Δεν είναι πια ο ερημίτης, ο παντογνώστης ο ανεδαφικός σοφός. (σχέση παιδαγωγού – μαθητή). Δίνοντας βάση σ' αυτή την σκέψη κατανοούμε πως η «γραμματοσύνη» είναι μια ποιότητα συνείδησης και όχι απλά κατάκτηση μιας ηθικά ουδέτερης τεχνικής. Και η πιο ασήμαντη άποψη της γλώσσας, που είναι ο ισχυρότερος μεσολαβητής της συνείδησης, έχει μικρή ή μεγάλη ηθική αξία. Όλες οι λέξεις καλύπτουν ή αποκαλύπτουν κάτι, δεν είναι ουδέτερες. Δεν είναι απλή αποστήθιση αλλοτριωμένων λέξεων, αλλά μια μαθητεία στην ονομάτιση του κόσμου (στη νοηματοδότησή του).

Ο εκπαιδευτής που προαναφέραμε, ο οποίος έχει κάνει μια ανθρωπιστική και επομένως απελευθερωτική επιλογή, έχει μικρότερη τάση προσήλωσης σε προκαταλήψεις, και κατά συνέπεια, μπορεί μέσα στην πρακτική του να αξιολογήσει τη διαλεκτική σχέση συνείδησης και κόσμου ή ανθρώπου και κόσμου (Freire, 1985β :77). Κατά βάση μέσα από αυτή του τη δυνατότητα μπορεί και να απελευθερώσει τους καταπιεζόμενους βοηθώντας τους να στοχαστούν. Η επιμονή στο ότι οι καταπιεζόμενοι οφείλουν να σκεφτούν συστηματικά πάνω στη συγκεκριμένη τους κατάσταση δε σημαίνει πως καλούνται σε μια επανάσταση της πολυθρόνας. Αντίθετα, η στόχαση, η γνήσια στόχαση, οδηγεί στη δράση. Με λίγα λόγια πρέπει να δραστηριοποιηθούν στηριζόμενοι στο στοχασμό, αλλά και η δράση τους να γίνει αντικείμενο στοχασμού. Δηλαδή, όταν η κατάσταση απαιτεί δράση, αυτή η δράση θα αποτελέσει μian αυθεντική πράξη μόνον αν οι συνέπειές της γίνουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού (Freire, 1985^α: 68)

Όλη αυτή η διαδικασία του στοχασμού που υποβοηθείται από τον εκπαιδευτή λειτουργεί σαν πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, σα μια πράξη απόκτησης γνώσεων στην οποία ο εκπαιδευόμενος παίζει το ρόλο του Υποκειμένου που αποκτά γνώσεις σε διάλογο με τον εκπαιδευτή.

Σαν καταπιεσμένους ανθρώπους μέσα στο σύστημα θεωρεί τους αναλφάβητους. Η διαδικασία ενάντια στον αναλφαβητισμό σαν πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας είναι μια πράξη απόκτησης γνώσεων στην οποία ο εκπαιδευόμενος παίζει το ρόλο του υποκειμένου που αποκτά γνώσεις σε διάλογο με τον εκπαιδευτή. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο αποτελεί θαρραλέα προσπάθεια να απομυθοποιηθεί η πραγματικότητα, μια διαδικασία μέσα από την οποία άνθρωποι που ήταν προηγουμένως βυθισμένοι στην πραγματικότητα, αρχίζουν να αναδύονται για να εμφανιστούν με απόλυτα κριτική συνείδηση.

Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα βοηθήσει στην καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης και μπορεί να αποτελέσει όργανο ενάντια στην υποβολή, επειδή ο άνθρωπος, όντας ουσιαστικά υποβεβλημένο όν, είναι επίσης και ένα όν που μπορεί να ξέρει τι τον υποβάλλει, ικανό να σκεφτεί για τις πράξεις και τη συμπεριφορά του, ικανό να αντιληφθεί τις αντιλήψεις του. Το κλειδί για την «αντίληψη των αντιλήψεων», για την κατάκτηση δηλαδή της κρυμμένης πραγματικότητας ή της μυθοποιημένης είναι ο προβληματισμός. Προβληματισμός που σημαίνει τόσο την υποβολή ερωτήσεων όσο και τη διατύπωση αμφιβολιών, πράγμα που γι' αυτό το λόγο αποτελεί μια στάση αμφισβήτησης, αποτελεί ταυτόχρονα το ξεκίνημα μιας αυθεντικής ενέργειας απόκτησης γνώσης. Ένας κόσμος χωρίς γνώση είναι ένας κόσμος σιωπής, ένα κόσμος ανίκανος να γίνει το υποκείμενο των εκλογών του, να προγραμματίζει ελεύθερα το δικό του πεπρωμένο. Η γνώση όταν ακολουθείται από την ενεργοποίηση, φανερώνει τη διάθεση ενός ανθρώπου που δε θέλει μόνο να περιγράψει τα συμβαίνοντα αλλά και να μετασχηματίσει τον πραγματικό κόσμο του θέματός μας, ώστε ό,τι και αν συμβαίνει μια δεδομένη χρονική στιγμή να μπορεί να αλλάξει αργότερα.

Η «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ» ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE

Η προβληματίζουσα εκπαίδευση είναι αυτή που βοηθά τη διαδικασία της απελευθέρωσης και βρίσκεται στον αντίποδα της τραπεζικής εκπαίδευσης. Δεν προσπαθεί να προσαρμόσει τον μαθητή στην πραγματικότητα απονεκρώνοντας τη δημιουργικότητά του και την κριτική του σκέψη, αντίθετα επιχειρεί να αποκαλύψει την πραγματικότητα, να φέρει το μαθητή αντιμέτωπο με τα προβλήματα προκειμένου να δώσει λύσεις σ' αυτά. Να τα κατανοήσει, να τα αντιμετωπίσει κριτικά και βαθμιαία να φτάσει στο σημείο να αναγνωρίσει τον εαυτό του συνυπεύθυνο και αρμόδιο να τα επιλύσει (Freire, 1977^α: 89-91).

Όλα τα παραπάνω για να τα επιτύχει η προβληματίζουσα εκπαίδευση, για να εκπληρώσει δηλαδή το ρόλο της ως άσκηση ελευθερίας πρέπει να ξεπεράσει την αντίφαση εκπαιδευτή μαθητή

προκειμένου να είναι δυνατή η επικοινωνία και η πραγματοποίηση γνήσιου διαλόγου. Μέσα από το διάλογο ο εκπαιδευτής δε διδάσκει μόνο αλλά και διδάσκεται. Βέβαια, είναι ο κύριος φορέας γνώσης τόσο όταν καταρτίζει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, όσο και όταν συμμετέχει στο διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, αλλά δε θεωρεί ότι η γνώση είναι ατομική του ιδιοκτησία. Την αντιμετωπίζει κυρίως ως αντικείμενο στοχασμού και για αυτόν και για τους εκπαιδευόμενους του. Δημιουργεί – μαζί με τους εκπαιδευόμενους πάντα – τις συνθήκες στις οποίες η γνώση από το επίπεδο της απλής δόξας (γνώμης) , περνά στο στάδιο της αληθινής γνώσης, στο επίπεδο του λόγου. Έτσι ο εκπαιδευτής καθώς μοιράζεται την ίδια γνώση με τους εκπαιδευόμενους ξαναπλάθει τη σκέψη του μέσα από τις σκέψεις των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι είναι οι κριτικοί συνερευνητές στο διάλογο με τον παιδαγωγό (Freire, 1977^α: 89 – 91) .

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE

Η εκπαιδευτική διαδικασία δυστυχώς συνήθως τυποποιείται σε σειρά γραφειοκρατική λειτουργία και περιορίζει την πρακτική της εκπαίδευσης σ' ένα σύμπλεγμα από τεχνικές (Freire, 1985^α: 17). Ο Freire δεν επεξεργάζεται μια τέτοια μηχανιστική μέθοδο για τη διδασκαλία των ενήλικων αναλφάβητων, αλλά μια εκπαιδευτική θεωρία δημιουργημένη μέσα στην κουλτούρα των ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται (Freire, 1977^β: 22). Στην εκπαιδευτική του μέθοδο ακόμα και η κάθε λέξη δεν είναι κάτι το στατικό ή άσχετο ως προς την υπαρξιακή εμπειρία του ανθρώπου αλλά μια διάσταση της σκέψης – γλώσσας του για τον κόσμο.

Για να γίνει πράξη απόκτησης γνώσεων η διαδικασία ενάντια στον αναλφαβητισμό των ενηλίκων απαιτείται μια σχέση αληθινού διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους. Ο αληθινός διάλογος ενώνει τα υποκείμενα στη γνώση ενός αντικειμένου που μπορεί να αναγνωριστεί και που παρεμβάλλεται ανάμεσά τους (Freire, 1985^β: 37). Ο εκπαιδευτής από τη μια πλευρά έχει καθήκον να αμφισβητήσει τόσο τους εκπαιδευόμενους του όσο και την πραγματικότητα που πρόκειται να μελετηθεί (Freire, 1985^β: 37). Η πεποίθηση των καταπιεζόμενων ότι πρέπει να αγωνιστούν για την απελευθέρωσή τους δεν είναι δώρο, αλλά το αποτέλεσμα της δικής τους κριτικής συνειδητοποίησης, που προϋποθέτει αμφισβήτηση, προβληματισμό (Freire, 1977^α: 70). Πρώτος λοιπόν ο εκπαιδευτής μέσω της αμφισβήτησης θα βοηθήσει σ' αυτήν την κριτική συνειδητοποίηση.

Από την άλλη πλευρά οι μαθητευόμενοι προκειμένου η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής να αποτελέσει μια πράξη απόκτησης γνώσης, πρέπει να αναλάβουν από την αρχή το ρόλο των *δημιουργικών υποκειμένων*. Η ουσία δε βρίσκεται στην αποστήθιση και στην επανάληψη δοσμένων συλλαβών, λέξεων και φράσεων αλλά στην κριτική σκέψη πάνω στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής και στη βαθιά σημασία της γλώσσας.

Υπάρχει με λίγα λόγια ανάγκη για μια *παιδεία συσκοπευτική*. Εκπαιδευτήι και εκπαιδευόμενοι έχουν τους ίδιους στόχους απέναντι στην πραγματικότητα, είναι και οι δυο Υποκείμενα όχι μόνο στο έργο της αποκάλυψης αυτής της πραγματικότητας, και στην παραπέρα κριτική γνώση της, αλλά και στο έργο της αναδημιουργίας αυτής της γνώσης. Καθώς φτάνουν σε τούτη τη γνώση της πραγματικότητας με τη συλλογική στόχασση και δράση, ανακαλύπτουν πώς είναι οι ίδιοι οι μόνιμοι αναδημιουργοί της. Μ' αυτόν τον τρόπο η παρουσία των εκπαιδευομένων στον αγώνα για την απελευθέρωσή τους θα είναι ό,τι πρέπει να είναι: όχι εικονική, αλλά *υπεύθυνη συμμετοχή* (Freire, 1985^α: 72).

Μια τέτοια εκπαίδευση, λοιπόν, έχει το χαρακτήρα της στράτευσης και συμμετοχής. Προϋποθέτει, όμως, και την κίνηση από το συγκεκριμένο πλαίσιο που παρέχει αντικειμενικά γεγονότα, στο θεωρητικό πλαίσιο, όπου αυτά τα γεγονότα αναλύονται σε βάθος και πίσω στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου οι άνθρωποι πειραματίζονται με νέες μορφές πρακτικής (Freire, 1985^α: 45) Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε ότι η πράξη της απόκτησης γνώσης εμπεριέχει μια

διαλεκτική κίνηση που πορεύεται από τη δράση στο συλλογισμό και από το συλλογισμό για τη δράση σε μια νέα δράση (Freire, 1977^β: 39).

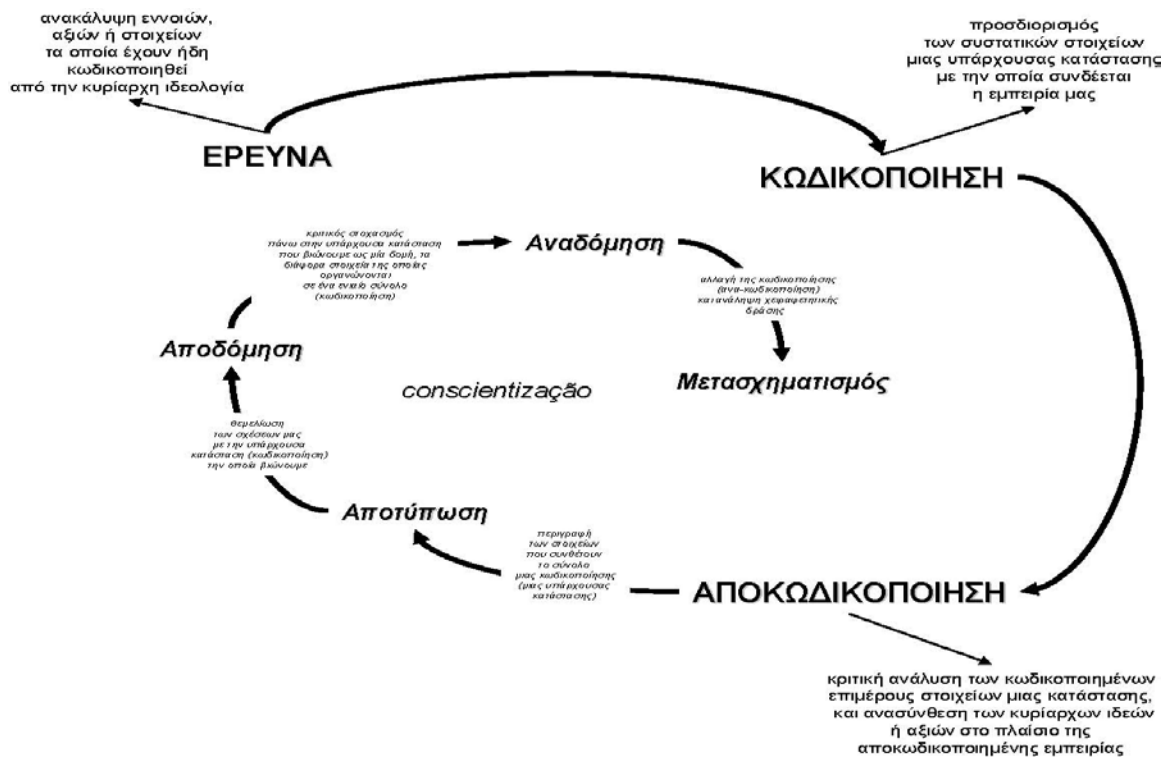
Τα δύο πλαίσια που προαναφέραμε είναι αλληλοεξαρτώμενα. Το ένα είναι το γενικό πλαίσιο του αυθεντικού διαλόγου, το θεωρητικό πλαίσιο, μεταξύ μαθητευόμενων και εκπαιδευτικών όπου αναλύονται κριτικά τα γεγονότα που παρουσιάζονται από το πραγματικό ή συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτή η ανάλυση συνεπάγεται την άσκηση της αφαίρεσης. Το όργανο για την αφαίρεση στη μεθοδολογία είναι η κωδικοποίηση ή η αναπαράσταση των υπαρξιακών καταστάσεων των μαθητευόμενων (Freire, 1977^β: 40-41)

Ως μέθοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία η κωδικοποίηση παίρνει αρχικά τη μορφή μιας φωτογραφίας, ή ενός σκίτσου που αναπαριστά κάτι που πραγματικά υπάρχει ή κάτι που συμβαίνει συχνά, κάτι υπαρκτό με λίγα λόγια που στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως έχει κατασκευαστεί από τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν μια λειτουργία βασική για την απόκτηση γνώσης: βρίσκονται σε απόσταση από το αντικείμενο της γνώσης. Αυτή την εμπειρία της απόστασης την έχουν και οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι, μπορούν να διαλογιστούν κριτικά για το αντικείμενο της γνώσης που παρεμβάλλεται μεταξύ τους. Η κωδικοποίηση μεταμορφώνει αυτό που ήταν τρόπος ζωής στο πραγματικό πλαίσιο σε «αντικειμενικότητα» στο θεωρητικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι αντί να πληροφορούνται για αυτό ή εκείνο το γεγονός, αναλύουν πλευρές της δικής τους υπαρξιακής εμπειρίας που αναπαριστώνται με την κωδικοποίηση (Freire, 1977^β: 42) Με τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης των αναπαραστάσεων των υπαρξιακών τους καταστάσεων και της αντίληψης προηγούμενων αντιλήψεων, οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά, διστακτικά και δειλά, θέτουν σε αμφισβήτηση τη γνώμη που είχαν για την πραγματικότητα και την αντικαθιστούν με μια πιο κριτική γνώση (Freire, 1977^β: 43). Αντικειμενοποιούν λοιπόν την πραγματικότητα ανακαλύπτουν τις αιτίες πίσω από πολλές στάσεις τους, ως προς την πολιτισμική πραγματικότητα και έτσι την αντιμετωπίζουν με έναν καινούριο τρόπο.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ: Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ (Conscientização) ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE ΚΑΙ Ο ΔΡΟΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Είναι πολύ σημαντικό ο στοχασμός να ακολουθείται από τη δράση ενάντια στην καταπίεση, γιατί αυτή τη δράση ο Freire αποκαλεί πράξη απελευθέρωσης ('praxis' of liberation). Όταν ο κριτικός στοχασμός αφορά μόνο τις δομές της μάθησης τότε η προσοχή μας δε στρέφεται προς τα έξω και οι αλλαγές, αν συμβούν, περιορίζονται στο χώρο του σχολείου. Όταν, όμως, ο σκοπός περιορίζεται στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και δεν επεκτείνεται σε δράσεις, υποβαθμίζεται. Σήμερα, γενικά, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική αλλαγή απουσιάζει από τα προγράμματα ενηλίκων. Τα προγράμματα, συνήθως, υποδαυλίζουν τον ανταγωνισμό και καλλιεργούν την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι μέσον για προσωπική επιτυχία και προσωπική απελευθέρωση. Όπως είναι φυσικό, αυτά τα προγράμματα δεν έχουν καμιά σχέση με την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα ή τη βελτίωση της καθημερινότητάς μας (Heany & Horton 1990).

Η χειραφετητική μάθηση, όπως προαναφέρθηκε, χρειάζεται όραμα που να αποσαφηνίζει τον προορισμό της μάθησης. Ο αγώνας που προτείνεται πρέπει να έχει σαφείς στόχους και συγκεκριμένες στρατηγικές. Το όραμα μιας νέας πορείας πρέπει να οριοθετεί και τις κοινωνικοπολιτικές παραμέτρους που μπορούμε να αλλάξουμε μέσα από τη δράση. Αν δεν υπάρχουν και το όραμα και η δράση κι αν αυτό δεν συναρτάται με την πολιτική πραγματικότητα, τότε δεν έχουμε χειραφετητική μάθηση (Freire 1970).



Σχήμα 9
Ο κύκλος της συνειδητοποίησης (conscientizaçao) κατά τον Freire

Ο Freire ανέλυσε το θέμα της συνειδητοποίησης μέσω του κριτικού στοχασμού, σε σχέση με την εκπαιδευτική πρακτική και την κοινωνική αλλαγή. Ο Freire (Βραζιλία, αρχές δεκαετίας 1970) οργάνωσε τη χειραφετητική εκπαίδευση θεωρώντας τη μέρος ενός μεγάλου επαναστατικού κινήματος. Για τον Freire (1970, 1973), τα μαθήματα αλφαριθμητισμού δεν αποσκοπούσαν, απλά, στην απόκτηση δεξιοτήτων αλλά στην ευαισθητοποίηση του κόσμου, έτσι ώστε οι άνθρωποι να συμβάλλουν ενεργά στην κίνηση για αναδασμό της γης, στη δημοκρατική οργάνωση των χωριών και των κοινοτήτων και στην οικονομική ανάπτυξη. Ο απώτερος σκοπός δεν ήταν μόνο η ενίσχυση του ατόμου αλλά και του κοινωνικού συνόλου⁸¹.

Οι προσπάθειες για χειραφετητική εκπαίδευση, που στηρίζονται στον κριτικό στοχασμό και στην μετασχηματιστική μάθηση, πρέπει να εντάσσονται σε μια πολιτική πραγματικότητα που επιτρέπει την αλλαγή της πολιτικής κατάστασης. Οι άνθρωποι μπορούν ευκολότερα να αλλάξουν ιδέες από ό,τι την πραγματικότητα στην οποία ζουν. Το ερώτημα είναι ποια είναι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής αλλαγής και κατά πόσον ο τρόπος που σκεπτόμαστε μπορεί να μας βοηθήσει να αλλάξουμε τη ζωή μας. Αν, δηλαδή, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τι γίνεται γύρω μας μπορεί να μας βοηθήσει να αμυνθούμε στην καταπίεση και να απελευθερωθούμε.

⁸¹ Ο Freire (1970) έκανε αυστηρή κριτική στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα που περιορίζεται στην 'κατάθεση γνώσεων' στα μυαλά των εκπαιδευομένων (banking education). Επίσης, επεσήμανε ότι η εκπαίδευση ποτέ δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Άλλοτε δίνει λογικές εξηγήσεις για την καταπίεση που ασκεί το σύστημα στον κόσμο, έτσι ώστε η υπάρχουσα κατάσταση να διατηρηθεί και άλλοτε προσφέρει τη δυνατότητα του κριτικού στοχασμού που αμφισβητεί τις απόψεις που δικαιολογούν και κάνουν αποδεκτές τις παραπάνω εξηγήσεις. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι αναγκαίος ο κριτικός στοχασμός στα πλαίσια της μετασχηματιστικής μάθησης, για να επιφέρει και την απελευθέρωση του ατόμου και την κοινωνική αλλαγή. Αυτή η διαδικασία είναι η συνειδητοποίηση για τον Freire (conscientizaçao). Η διαδικασία αυτή δε σημαίνει ανύσχυση αυτών που υπάρχουν στη συνείδηση του ατόμου με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτή που γνωρίζει τον τρόπο. Αυτό θα έμοιαζε με την 'κατάθεση γνώσεων' που ο Freire είχε καταγγείλει. Ο όρος 'conscientizaçao', δηλαδή συνειδητοποίηση (στα πορτογαλικά), για τον Freire, σημαίνει ανακάλυψη του πραγματικού μας εαυτού, μέσα από τον αναστοχασμό, με σκοπό να αντισταθούμε δυναμικά στην καταπίεση που βιώνουμε στην καθημερινή μας ζωή.

Συνήθως, το μυαλό μας προσαρμόζεται στα δεσμά του σώματος, αναπτύσσει μια λογική που δικαιολογεί την αδικία και παρουσιάζει ως εκπαιδευτική δραστηριότητα πραγμάτων αυτό που στην πραγματικότητα είναι το χάος. Όμως, είναι προφανές, ότι αυτό συμβαίνει γιατί ό,τι χάνουμε από την ελευθερία μας το κερδίζουμε σε ασφάλεια. Συγκεκριμένα, ο Freire (1970: 31) αναφέρεται στη δυσκολία της διαδικασίας απελευθέρωσης των καταπιεσμένων λόγω του 'φόβου της ελευθερίας'. Η ελευθερία προϋποθέτει αυτονομία και υπευθυνότητα και είναι η 'απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του ανθρώπου'.

Η δράση για αλλαγή σημαίνει αμφισβήτηση του οικονομικού συστήματος που το διακρίνει η άνιση κατανομή των πόρων. Η δυνατότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων να αναπτύξει αντιηγεμονικό ρόλο πρέπει να είναι συνδεδεμένη με ένα όραμα και να εξετάζει τις πιθανότητες για κοινωνική αλλαγή και αναδόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι ο κόσμος πρέπει να γνωρίζει εκτός από το σκοπό του αγώνα του και τις παραμέτρους που τον διέπουν. Στην χειραφετητική εκπαίδευση η απουσία συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών, ουσιαστικά, σημαίνει απουσία οράματος κι έτσι, οι προϋποθέσεις για κοινωνική αλλαγή ατονούν. Πρέπει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι, με τον κριτικό στοχασμό, δεν αρκεί μόνο να επανεξετάσουμε τις εμπειρίες μας που εξηγούν τις απόψεις μας αλλά και να επαναπροσδιορίσουμε την ύπαρξή μας, όχι μόνο σε σχέση με τη γνώση αλλά και τη δράση. Ο Freire περιέγραψε τη διαδικασία ή τον κύκλο της συνειδητοποίησης, όπως τον ονόμασε, και οριοθέτησε τις πιθανότητες για την κοινωνική αλλαγή.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

**Βασικές μεθοδικο-διδακτικές ενέργειες ανάπτυξης του κριτικού
στοχασμού στην εκπαίδευση των ενηλίκων**

ΜΑΘΗΜΑ 6^ο

Η ΙΔΕΑ ΜΙΑΣ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις παραδοσιακές κοινωνίες η μάθηση επικεντρώνεται στο να αποκτήσει κανείς τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να λειτουργεί σε ένα καλά δομημένο σύστημα. Με αυτό τον τρόπο οι παραδοσιακές πηγές εξουσίας είναι αδιαπραγμάτευτες και ο παραδοσιακός τρόπος θεώρησης του κόσμου και της ζωής των ατόμων έχει μετατραπεί σε πηγή σταθερότητας και ασφάλειας. Με τον μοντερνισμό, οι παλιότερες πηγές εξουσίας, οι νόρμες σκέψης και συμπεριφοράς και οι κώδικες κουλτούρας τίθενται υπό αμφισβήτηση διαμέσου ενός νοητικού διαλόγου. Αυτή η διαδικασία του κριτικού στοχασμού ενέχει το ενδεχόμενο της αλλαγής του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας για τον κόσμο, τους άλλους ανθρώπους και τον εαυτό μας. Μια τέτοιου τύπου μετασχηματιστική μάθηση με τη σειρά της, οδηγεί σε δράση που μπορεί να επηρεάσει θεαματικά τον χαρακτήρα των διαπροσωπικών μας σχέσεων, τους οργανισμούς στους οποίους δουλεύουμε και κοινωνικοποιούμαστε, και το ίδιο το κοινωνικοοικονομικό σύστημα.

Παρόλα αυτά κάποιος μπορεί να θεωρήσουν τη μετασχηματιστική μάθηση απειλητική και δύσκολη αφού απαιτεί αλληλεπίδραση με άλλους με σκοπό να αναγνωρίσουμε εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων, να παρέχουμε συναισθηματική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μετασχηματισμού, να αναλύουμε την ερμηνεία κάποιου για μια κατάσταση από διάφορες οπτικές γωνίες, να αναγνωρίζουμε τα διλήμματα κάποιου σαν μια εμπειρία υπό διαπραγμάτευση και να παρέχουμε νέα μοντέλα δόμησης της εμπειρίας. Αυτοί λοιπόν, είναι οι τομείς για τους οποίους οι εκπαιδευτές μπορούν να παρέχουν βοήθεια με σκοπό να βελτιώσουν τη διδασκαλία. Πρόκειται για μια χειραφετητική μάθηση η οποία επικεντρώνεται στον κριτικό στοχασμό. Ο τελευταίος συχνά σχετίζεται με τη λύση προβλημάτων ή με τη μάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας και των προσδοκιών μιας διαλογικής κοινότητας. Το να είσαι κριτικά σκεπτόμενο άτομο ενέχει κάτι περισσότερο από δραστηριότητες όπως εκλογίκευση δεδομένων ή διερεύνηση ισχυρισμών που δεν στηρίζονται σε εμπειρικές αποδείξεις. Το να σκεφτόμαστε κριτικά περιλαμβάνει το να αναγνωρίσουμε τις υποθέσεις που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις μας και τη συμπεριφορά μας. Αυτό σημαίνει να μπορούμε να δικαιολογήσουμε τις ιδέες και τις πράξεις μας και πάνω από όλα να προσπαθούμε να κρίνουμε τη λογική των δικαιολογιών που παρέχουμε.

Ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με την ανάπτυξη της ικανότητας να αξιολογούμε τους εξωτερικούς και εσωτερικούς ισχυρισμούς έτσι ώστε να καθορίζουμε τι πρέπει να κάνουμε, ή ποιόν ισχυρισμό θα πρέπει να δεχτούμε στη βάση επαρκών αιτιών για αυτή την απόφαση και όχι στη βάση εξωτερικών δυνάμεων, ηθών ή εθίμων. Έτσι η σκέψη που περιέχει κριτικό στοχασμό περιέχει και μάθηση μέσα από μια διαδικασία νοηματοδότησης. Νοηματοδότηση σημαίνει να κατανοήσουμε πλήρως μια εμπειρία και να τη μετασχηματίσουμε έτσι ώστε να ταιριάζει στο εμπειρικό μας σύστημα. Με αυτό τον τρόπο η νοηματοδότηση μετατρέπεται σε μάθηση. Μαθαίνουμε με διαφορετικό τρόπο όταν μαθαίνουμε να διαμορφώνουμε παρά όταν μαθαίνουμε να κατανοούμε το επικοινωνιακό ερέθισμα. Ο στοχασμός μας καθιστά ικανούς να

διορθώσουμε παρερμηνείες και λάθη ενώ ο κριτικός στοχασμός εμπλέκει την κριτική των προϋποθέσεων πάνω στις οποίες έχουν χτιστεί τις πεποιθήσεις μας.

Η μάθηση μπορεί να καθοριστεί σαν μια διαδικασία κατασκευής ή ανανέωσης της ερμηνείας και του νοήματος της εμπειρίας, που οδηγεί στην κατανόηση, την εκτίμηση και τη δράση. Ότι αντιλαμβανόμαστε και δεν αντιλαμβανόμαστε, ότι σκεφτόμαστε και ότι αποτυγχάνουμε να σκεφτούμε επηρεάζονται δυναμικά από συνήθειες και προσδοκίες που συνιστούν το εμπειρικό μας σύστημα, το οποίο αποτελεί ένα σύνολο υποθέσεων που δομούν τον τρόπο που ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσουμε τη φύση της μάθησης ή της εκπαίδευσης των ενηλίκων χωρίς να λάβουμε υπόψη τον θεμελιώδη ρόλο που παίζουν αυτές οι συνήθειες για τη νοηματοδότηση (Mezirow, 1990: 1).

Επιπροσθέτως, δεν ενέχουν όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας τη δυνατότητα για δράση και ιδιαίτερα στη μάθηση των ενηλίκων δίνεται μεγαλύτερο βάρος στην κατανόηση του νοήματος που δίνουν οι άλλοι σε αξίες, ιδέες, συναισθήματα, ηθικές αποφάσεις, έννοιες όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η αγάπη, η αυτονομία, η δέσμευση και η δημοκρατία. Ο στοχασμός όμως στην επικοινωνιακή μάθηση αφορά την κριτική αξιολόγηση αυτής της διαδικασίας. Έρχεται για να μας βοηθήσει να λύσουμε προβλήματα και να ελέγξουμε κατά πόσο ο τρόπος που νοηματοδοτήσαμε τα πράγματα ταιριάζει στο εμπειρικό μας σύστημα. (Mezirow, 1990: 8-9). Σε καθημερινές καταστάσεις, ελέγχουμε την εγκυρότητα της επικοινωνίας όταν αμφιβάλουμε σχετικά με την αλήθεια, την καταλληλότητα και την αυθεντικότητα των όσων λέγονται και με την αλήθεια του ομιλητή ή του συγγραφέα. Έτσι ο περαιτέρω διάλογος διακόπτεται μέχρι να ικανοποιήσουμε τον εαυτό μας επικυρώνοντας την προβληματική κατάσταση. Τα άτομα λοιπόν, εμπλέκονται στη στοχαστική μάθηση αναιρώντας τις προηγούμενες κρίσεις τους και εκφράζοντας καινούριες ιδέες των οποίων τα νοήματα βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Ωστόσο, επειδή όλοι μας είμαστε παγιδευμένοι στις δικές μας αντιλήψεις δε μπορούμε ποτέ πραγματικά να ερμηνεύσουμε την εμπειρία μας έξω από αυτές. Κατά συνέπεια, η μεγαλύτερη αντικειμενικότητα επιτυγχάνεται εκθέτοντας μία εκπεφρασμένη ιδέα σε λογική και στοχαστική εξέταση. Καμία ανάγκη δεν είναι τόσο θεμελιώδης όσο η ανάγκη να καταλάβουμε το νόημα της εμπειρίας μας. Αυτή η αντίληψη διαμορφώνει ένα επιστημολογικό θεμέλιο για την κατανόηση εννοιών όπως η λογική, η ελευθερία, η αντικειμενικότητα, η ανάπτυξη ενηλίκων, η δημοκρατική συμμετοχή, η κοινωνική ευθύνη και η εκπαίδευση ενηλίκων (Mezirow, 1990: 10-11).

Ενώ ο στοχασμός περιλαμβάνει την αξιολόγηση των υποθέσεων που καθορίζουν τις πεποιθήσεις των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων και όσων αφορούν τον τρόπο με τον οποίο λύνουμε προβλήματα, υπάρχει μια ειδική κατηγορία υποθέσεων που είναι θεμελιώδης. Ο όρος κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην διερεύνηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων πριν προχωρήσουμε στη διαδικασία της μάθησης.

Γινόμαστε κριτικοστοχαστικοί αμφισβητώντας τις καθιερωμένες αντιλήψεις ανακαλύπτοντας μια νέα ερμηνεία που επαναριοθετεί το πρόβλημα με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Μέχρι τώρα λοιπόν, η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης ενηλίκων περιλαμβάνει τον κριτικό στοχασμό και επαναξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο έχουμε θέσει προβλήματα καθώς και τον προσανατολισμό μας στη γνώση, την πίστη, τη δράση και τα συναισθήματα. Ο κριτικός στοχασμός δεν συνδέεται με το «πως» της δράσης αλλά με το «γιατί», δηλαδή με τα αίτια των συνεπειών των πράξεών μας. (Mezirow, 1990: 12-13). Με τη μετασχηματιστική μάθηση επαναξιολογούμε προϋποθέσεις στις οποίες βασίζονταν τις πεποιθήσεις μας και οι δράσεις μας και έτσι η νέα δράση προέρχεται από το μετασχηματισμό του νοήματος μέσω της επαναξιολόγησης. Αυτού του είδους η μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει τη διόρθωση διαστρεβλωμένων υποθέσεων –επιστημονικών, κοινωνικοηθικών, ή φυσικών- από προηγούμενη μάθηση. Η χειραφετητική μάθηση είναι μια οργανωμένη προσπάθεια να βοηθήσουμε τον εκπαιδευόμενο να αντιμετωπίσει τις προϋποθέσεις, να ανακαλύψει εναλλακτικές αντιλήψεις, να

μετασηματίσει παλαιότερους τρόπους κατανόησης και να δρα σύμφωνα με νέες αντιλήψεις. (Mezirow, 1990: 18)

Η κριτικοστοχαστική διδασκαλία παρουσιάζεται σαν τον ανώτερο φρουρό της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση. Περιλαμβάνει το ενδεχόμενο να πει κανείς «εγώ», με σκοπό να μιλήσει αποκλειστικά αντιπροσωπεύοντας τον ίδιο του τον εαυτό, να μπορεί να σκέφτεται κριτικά ακόμη και για τον ίδιο του τον εαυτό, να είναι ανεξάρτητος, να καθορίζει ο ίδιος το βαθμό της εξάρτησης του από τις υπάρχουσες δυναμικές σχέσεις και από τις κοινωνικές δομές. Η πραγματική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα θέτει περιορισμούς, οδηγεί στην αλλοτρίωση, την καταπίεση και την άρνηση και ο εκπαιδευόμενος τη βιώνει απειλητικά. Ο ρόλος λοιπόν της κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας είναι να καταστήσει ικανή τη δημιουργία μιας αυτόνομης κριτικοστοχαστικής ζωής. Η κριτική που ασκήθηκε σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας πρεσβεύει ότι η ισχύουσες δυνάμεις και κυρίως οι κρατικές δομές είναι αδύνατον να καταρριφθούν. Όμως αυτό που θα πρέπει τελικά να γίνει ξεκάθαρο είναι ότι η αυτόνομη κριτικοστοχαστική ζωή δεν αντιπροσωπεύει μια εναλλακτική αρχή αλλά αναφέρεται σε ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης της υποκειμενικότητας σαν ζώνη ασφαλείας απέναντι στις διάφορες αρχές. Έτσι, το αυτόνομο, κριτικά στοχαζόμενο άτομο βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τον εαυτό του και διαχειρίζεται τις ισχύουσες δομές ακριβώς μέσα από το διαλογισμό, το στοχασμό και την κριτική και όχι μέσα από την πίεση, την αποξένωση ή την άρνηση. Επομένως η κριτικοστοχαστική διδασκαλία, ιδιαίτερα στην εποχή μας όπου η κριτική, η αυτονομία και ο αυτόκαθορισμός είναι το μεγάλο ζητούμενο, πρέπει να εφαρμοστεί περισσότερο από κάθε άλλη φορά (Masschelein, 2004: 351). Οι κυβερνήσεις και οι εργοδότες θεωρούν ότι είναι σημαντικό όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης να προετοιμάζουν τα άτομα ώστε να είναι ικανά να σκέφτονται σωστά. Η σωστή σκέψη είναι συνδεδεμένη μ' αυτό που ονομάζουμε κριτική σκέψη. Πρόκειται λοιπόν, για μεθόδους και πρακτικές που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να διατυπώνουν αξιόλογα ερωτήματα, να αμφισβητούν τις απόψεις άλλων μέσα από την ενδοσκοπική έρευνα και τον προβληματισμό και να έχουν την αίσθηση ότι η γνώση μπορεί να αμφισβητηθεί αν παρουσιάσουν επιχειρήματα που δικαιώνουν τον δικό τους ισχυρισμό.

Έτσι, η ιδέα ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν απόψεις και στάσεις που σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό, έχει συνδεθεί πλέον με την επιθυμία των εργοδοτών να υπάρχουν απόφοιτοι σχολείων και πανεπιστημίων που να είναι φιλοπερίεργοι, κριτικοί, αναλυτικοί στοχαστές, να είναι σε θέση να λύνουν προβλήματα, να μαθαίνουν γρήγορα, να είναι ευέλικτοι και ικανοί να συμβάλλουν στην πρόοδο του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Αυτή η δημιουργική σκέψη τους βοηθάει να αναγνωρίζουν ένα πρόβλημα, και τις σχετικές με αυτό υποθέσεις, να εστιάζουν σ' αυτό και να το αποσαφηνίζουν, να κρίνουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των υποθέσεων καθώς και τις πηγές δεδομένων και πληροφοριών και γενικά να έχουν ένα πνεύμα ανακάλυψης (Pithers & Soden, 2000: 238- 239).

ΠΩΣ ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΕΤΑΙ Η ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Για χρόνια οι εκπαιδευτές προσπαθούν να δώσουν έμφαση στο να βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να στοχάζονται κριτικά για τη λύση διαφόρων προβλημάτων. Όπως είπαμε και νωρίτερα, ο κριτικός στοχασμός θέτει υπό αμφισβήτηση ορισμένες υποθέσεις με τις οποίες καθιερωμένα τα άτομα ξεκινούν στην προσπάθειά τους να λύσουν διάφορα προβλήματα. Αυτές οι υποθέσεις κυμαίνονται από πίστεις σχετικά με τον εαυτό μας ως άτομα που λύνουν προβλήματα σε πίστεις αναφορικά με τα αν τα προβλήματα αυτά επιδέχονται λύσεις. Έτσι, η μετασηματιστική μάθηση σκοπεύει να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει μεγαλύτερη επίγνωση και να στέκεται κριτικά απέναντι σε υποθέσεις που λύνουν προβλήματα με σκοπό να αλλάξει αυτές που δεν προσαρμόζονται ή είναι ακατάλληλες για τη λύση κάποιου προβλήματος. Με άλλα λόγια το άτομο με στοχαστική σκέψη κατανοεί ότι υπάρχει μια πραγματική αβεβαιότητα σχετικά με το πώς μπορεί ένα πρόβλημα να λυθεί με τον καλύτερο τρόπο. Παρόλα αυτά όμως το άτομο

δεν είναι ακόμη ικανό να διατυπώσει μια κρίση σχετικά με το πρόβλημα που θα το εντάξει σε ένα ορισμένο πλαίσιο. Αυτή η κρίση είναι βασισμένη σε κάποια κριτήρια όπως η αξιολόγηση των αποδεικτικών στοιχείων, η γνώση αντίθετων απόψεων, η επάρκεια των επιχειρημάτων και η εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων.

Το μοντέλο της στοχαστικής κρίσης (critical judgment) περιγράφει αλλαγές στις υποθέσεις σχετικά με τις πηγές και τη βεβαιότητα της γνώσης και σχετικά με το πώς οι αποφάσεις δικαιολογούνται υπό το φως των υποθέσεων αυτών. Με άλλα λόγια το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην περιγραφή της ανάπτυξης επιστημονικών υποθέσεων και στον τρόπο με τον οποίο οι υποθέσεις αυτές δρουν για να νοηματοδοτήσουν τις αντιλήψεις που επηρεάζουν τον τρόπο που τα άτομα κατανοούν και κατά συνέπεια λύνουν τα προβλήματα.

Σε κάθε βήμα υπάρχουν σύνολα υποθέσεων που αναπτύσσονται σχεδόν ταυτόχρονα και κάθε σύνολο περιλαμβάνει υποθέσεις αναφορικά με το τι μπορεί να γίνει γνωστό και με το πόσο βέβαιος μπορεί να είναι κανείς για αυτή τη γνώση. Υπάρχουν όμως και άλλου τύπου υποθέσεις σχετικά με το ρόλο των αποδείξεων, την εξουσία και την ερμηνεία για τη διαμόρφωση της λύσης των προβλημάτων. Ενώ τις περισσότερες φορές οι υποθέσεις αυτές δεν εξωτερικεύονται, μπορούν να διαφανούν από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσεγγίζουν ένα πρόβλημα, τις προσδοκίες τους τις πεποιθήσεις τους κ.α. (Mezirow, 1990: 159-161).

Παρακάτω θα περιγραφεί κάθε στάδιο ανάπτυξης. Αναφερόμαστε σε κάθε βήμα ως στάδιο επειδή περιγράφουμε ένα σύνολο πίστευων και υποθέσεων που τυπικά αναπτύσσονται την ίδια χρονική στιγμή:

1^ο Στάδιο

Σ' αυτό το στάδιο η γνώση χαρακτηρίζεται από ένα συνεκτικό σύστημα πίστης. Αυτό που για το άτομο μοιάζει αληθινό είναι αληθινό. Τα άτομα θεωρούν ότι η γνώση είναι απόλυτη και συνεκτική, έτσι, τις πεποιθήσεις δεν χρειάζεται να δικαιολογηθούν. Αφού χρειάζονται μόνο την παρατήρηση για να ξέρουν τι υπάρχει, τα άτομα δεν αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν προβλήματα για τα οποία δεν υπάρχει ξεκάθαρη λύση. Αυτό το στάδιο στην κατώτερη μορφή του το συναντούμε μόνο στην παιδική ηλικία.

2^ο Στάδιο

Εδώ τα άτομα θεωρούν ότι η αλήθεια μπορεί να μη γίνει απευθείας και ξεκάθαρα γνωστή σε όλους. Εφόσον η αλήθεια δεν είναι διαθέσιμη σε όλους, κάποια άτομα έχουν ορθές απόψεις ενώ άλλα λανθασμένες. Παρόλα αυτά τα άτομα συνεχίζουν να πιστεύουν ότι όλα τα προβλήματα επιδέχονται λύσεις. Κατά συνέπεια θεωρούν ότι ο ρόλος του γνώστη των πραγμάτων είναι να βρει τη σωστή απάντηση και ότι ο ίδιος θα αποτελεί μια αυθεντία, για παράδειγμα έναν εκπαιδευτικό, έναν ιερέα ή έναν γιατρό. Αυτό το πλαίσιο αναφοράς το συναντούμε περισσότερο στην εφηβεία και σπανιότερα τη μετεφηβική περίοδο.

3^ο Στάδιο

Στο στάδιο αυτό τα άτομα αναγνωρίζουν ότι σε κάποιες περιοχές η αλήθεια είναι προσωρινά μη προσβάσιμη ακόμη και για αυτούς που έχουν την εξουσία. Σε άλλες περιοχές διατηρούν την αντίληψη ότι τα άτομα που έχουν την εξουσία έχουν και τη γνώση. Σε περιοχές αβεβαιότητας έχουν την άποψη ότι η πραγματική αλήθεια θα φανεί μέσα από συγκεκριμένα δεδομένα στο μέλλον, και υποστηρίζουν ότι εφόσον τα τρέχοντα αποδεικτικά στοιχεία είναι ακόμη ανεπαρκή, κανείς δε μπορεί να επικαλεστεί κανενός είδους αυθεντία πέρα από τις προσωπικές του εντυπώσεις και συναισθήματα. Τις πεποιθήσεις μπορούν να κριθούν μόνο στη βάση του τι μοιάζει σωστό τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ωστόσο, τα άτομα διατηρούν την υπόθεση ότι όλα τα προβλήματα έχουν λύσεις και ότι η βεβαιότητα θα αποκτηθεί στο μακροπρόθεσμο μέλλον. Οι εκπαιδευόμενοι τα δυο τελευταία χρόνια του Λυκείου και οι φοιτητές των πρώτων ετών συνήθως εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

4^ο Στάδιο

Η αβεβαιότητα της γνώσης αρχίζει να αναγνωρίζεται σ' αυτό το επίπεδο. Χωρίς βεβαιότητα τα άτομα ισχυρίζονται ότι η γνώση δεν μπορεί να εκτιμηθεί έξωθεν. Έτσι θεωρούν ότι είναι ιδιοσυγκρασιακή. Συχνά εμφανίζονται συγχυσμένοι επειδή δεν υπάρχουν οι δομές εξουσίας να τους παρέχουν τις απαντήσεις. Στην πραγματικότητα τα άτομα σ' αυτό το στάδιο συχνά εκφράζουν σκεπτικισμό σχετικά με το ρόλο των εξουσιών. Το γεγονός ότι η αβεβαιότητα είναι ξεκάθαρα αποδεκτή σ' αυτό το στάδιο σαν ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό της γνώσης αποτελεί ωστόσο, σημαντική πρόοδο. Επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίσουν αυτό που εμείς και οι άλλοι ονομάζουμε καλό- και κακό- δομημένα προβλήματα. Έτσι, ένα καλό- δομημένο πρόβλημα, για παράδειγμα ένα αριθμητικό πρόβλημα, μπορεί να περιγραφεί ολοκληρωμένα και να λυθεί με βεβαιότητα, ενώ για παράδειγμα το πρόβλημα της μόλυνσης του περιβάλλοντος είναι κακό-δομημένο αφού δεν είναι ξεκάθαρες και διαθέσιμες όλες οι παράμετροι και είναι δύσκολο να καθορίσουμε πότε και αν έχει βρεθεί μια επαρκής λύση.

5° Στάδιο

Σ' αυτό το στάδιο τα άτομα πιστεύουν ότι η γνώση πρέπει να τοποθετηθεί σε ένα πλαίσιο. Αυτή η υπόθεση προέρχεται από την κατανόηση ότι η ερμηνεία παίζει κάποιο ρόλο σ' αυτό που το άτομο αντιλαμβάνεται. Παρόλο που αυτά τα άτομα πάνε πέρα από την ιδιοσυγκρασιακή δικαιολόγηση του σταδίου τέσσερα, ώστε να υποστηρίζουν ότι η δικαιολόγηση θα πρέπει να κατανοηθεί εμπλέκοντας την ερμηνεία αποδεικτικών στοιχείων με μια συγκεκριμένη αντίληψη, δεν μπορούν να συγκρίνουν και να αξιολογήσουν τις σχετικές αξίες δυο εναλλακτικών ερμηνειών του ίδιου θέματος. Έχει βρεθεί ότι αυτός ο τύπος εκλογίκευσης είναι περισσότερο διαδεδομένος στους αποφοίτους.

6° Στάδιο

Τα άτομα σ' αυτό το στάδιο πιστεύουν ότι η γνώση είναι αβέβαιη και ότι θα πρέπει να κατανοηθεί σε σχέση με το πλαίσιο από το οποίο προήλθε. Επιπροσθέτως, υποστηρίζουν ότι η γνώση εμπλέκει την αξιολόγηση και ότι ορισμένες αντιλήψεις, ισχυρισμοί ή οπτικές μπορούν να αξιολογηθούν ως καλύτερες από κάποιες άλλες. Αυτές οι αξιολογικές κρίσεις περιλαμβάνουν τη σύγκριση στοιχείων και απόψεων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, που διαμορφώνουν μια αρχική βάση για τη διατύπωση κρίσεων αναφορικά με κακό- δομημένα προβλήματα. Τέτοιες λύσεις συνήθως βρίσκουν άτομα σε ανώτερο επίπεδο.

7° Στάδιο

Παρόλο που τα άτομα σ' αυτό το επίπεδο πιστεύουν ότι η γνώση είναι αβέβαιη και υπόκειται σε διάφορες ερμηνείες, υποστηρίζουν επίσης ότι επιστημονικά επικυρωμένοι ισχυρισμοί μπορούν να γίνουν με σκοπό την καλύτερη δυνατή λύση σε ένα ζήτημα υπό διαπραγμάτευση. Τα άτομα πιστεύουν ότι η γνώση μπορεί να δομηθεί μέσω της κριτικής έρευνας και μέσα από τη σύνθεση των υπαρχόντων στοιχείων και γνώμων σε ισχυρισμούς που μπορεί να εκτιμηθεί ότι έχουν μεγαλύτερη αποδεικτική αξία ή ότι παρέχουν μεγαλύτερες εγγυήσεις από άλλους. Τα άτομα θεωρούν ότι τέτοιες απόψεις προσφέρονται ως τρέχουσες, προσωρινές λύσεις για κάποιο πρόβλημα. Τέτοιου είδους εκλογίκευση είναι σπάνια ακόμη και για άτομα ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (Mezirow, 1990: 162-166).

Αναφορικά λοιπόν, με τα παραπάνω στάδια έχουν αναπτυχθεί προγράμματα που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διερευνήσουν τις επιστημολογικές αντιλήψεις τους. Ένα τέτοιο πρόγραμμα που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να γίνουν περισσότερο σκεπτόμενοι και στοχαστικοί θα εξετάσουμε παρακάτω.

Ένα αντικείμενο μάθησης αποτελεί η διαφοροποίηση ανάμεσα σε αποδείξεις και γνώμες. Ένα δεύτερο αντικείμενο είναι να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι τα αποδεικτικά στοιχεία για να αξιολογήσουν τις πεποιθήσεις τους για ένα πρόβλημα. Τέλος, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και να αξιολογήσουν τα αποδεικτικά στοιχεία πολλαπλών ερμηνειών για ένα θέμα. Κάποιες πιθανές εργασίες είναι οι εξής:

1. Αξιολόγηση ενός ισχυρισμού με τη βοήθεια της χρήσης αποδεικτικών στοιχείων, της εξάρτησης από την εξουσία και της κατανόησης της αντίθετης οπτικής για το θέμα.

2. Δίνουμε τις καλύτερες αποδείξεις που μπορούμε να βρούμε για ένα συγκεκριμένο θέμα. Αναγνωρίζουμε τι είναι αυτό που κάνει τα αποδεικτικά στοιχεία ισχυρά.

3. Εντοπίζουμε τα αποδεικτικά στοιχεία και τους ισχυρισμούς που εκπροσωπεί η εξουσία για ένα συγκεκριμένο πεδίο. Τι κάνει τις αποδείξεις και τους ισχυρισμούς αυτούς δυνατούς ή αδύναμους;

4. Εντοπίζουμε δυο ή περισσότερες οπτικές γωνίες ενός θέματος.

5. Τι πιστεύεις για ένα θέμα; Υπάρχουν καθόλου αποδείξεις που να στηρίζουν τη θέση σου; Ποιες είναι οι αποδείξεις που αντιστρατεύονται τις απόψεις σου;

Ένας υψηλότερος στόχος της κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας μπορεί να είναι να συσχετίσουν οι εκπαιδευόμενοι διαφορετικές οπτικές του ίδιου θέματος, συγκρίνοντας αποδείξεις και γνώμες με σκοπό να φτάσουν σε ένα συμπέρασμα που θα είναι ισχυρότερο από τα άλλα ή θεωρείται το καλύτερο μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Επιπλέον, τα άτομα θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι τέτοιου είδους συμπεράσματα δεν θα πρέπει να θυσιάσουν την εκτίμηση στις πολλαπλές αντιλήψεις. Μια πιθανή διαδικασία που κινείται προς την ολοκλήρωση ενός τέτοιου στόχου είναι η εξής:

1. Συγκρίνετε και αντιπαραβάλετε δυο ανταγωνιστικές οπτικές, αξιολογώντας στοιχεία και ισχυρισμούς που χρησιμοποιούνται από τους υποστηρικτές τους.

2. Καθορίστε ποιος συγγραφέας δίνει την καλύτερη ερμηνεία των αποδεικτικών στοιχείων και ποιο συμπέρασμα είναι το καταλληλότερο.

3. Επιλέξτε ένα αντιμαχόμενο θέμα από αυτά που συζητήθηκαν στην εκπαιδευτική δραστηριότητα.

4. Εξηγήστε τουλάχιστον δυο οπτικές και υποδείξτε ποια θεωρείτε την πιο κατάλληλη και τα δεδομένα που οδήγησαν σ' αυτή την απόφαση.

Η έρευνα πάνω στη στοχαστική κρίση έχει δείξει ότι άτομα σε διαφορετικές ηλικίες και επίπεδα εκπαίδευσης εισάγονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με διαφορετικές υποθέσεις αναφορικά με το τι και πως μπορεί κάτι να γίνει γνωστό και το πώς μπορούμε να διατυπώνουμε κρίσεις. Κάποιοι εισάγονται πιστεύοντας ότι μπορούν να γνωρίζουν μέσα από την ακριβή παρατήρηση. Βλέπουν το καθήκον τους να μάθουν σαν ανακάλυψη της αλήθειας ή αναγνώριση της εξουσίας που την εξωτερικεύει. Άλλοι δέχονται ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα για τα οποία δεν υπάρχουν απόλυτα αληθινές απαντήσεις. Το καθήκον γι' αυτούς είναι να οικοδομήσουν μια λύση που δικαιολογείται αφού λάβουμε υπόψη εναλλακτικές ερμηνείες και αποδείξεις. Σ' αυτόν τον περίπλοκο κόσμο, όπου πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικους ενέχουν την αβεβαιότητα ή είναι κακό-δομημένα, θα ισχυριζόμασταν ότι η δεύτερη αντίληψη του νοήματος είναι πιο ουσιαστική και πιο κοντά στην αποστολή των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Αυτή η αντίληψη όμως για τη νοηματοδότηση των δεδομένων μέσα από την ανάλυση της εμπειρίας λαμβάνει χώρα μετά την ενηλικίωση και συνδέεται με τη συμμετοχή σε προχωρημένα επίπεδα εκπαίδευσης όπου τα άτομα εμπλέκονται στη δημιουργία της γνώσης. Καθώς μάλιστα τα δεδομένα δείχνουν ότι άτομα της ίδιας ηλικίας χωρίς ανώτερη εκπαίδευση βρίσκονται σε κατώτερο στάδιο, από αυτά που αναφέραμε, θεωρούμε ότι η εκπαίδευση μπορεί να κάνει τη διαφορά.

Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες είτε μέσα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα είτε έξω από αυτή μπορούν να καθορίσουν τις αντιλήψεις για το νόημα των πραγμάτων ιδιαίτερα όταν προωθούνται και μέσα από την κατάλληλη περιβαλλοντική υποστήριξη.

Από την άλλη μεριά μπορεί να υπάρχουν κάποια όρια ανάπτυξης στο πόσο μακριά μπορούν να φτάσουν ή πόσο γρήγορα άτομα μιας συγκεκριμένης ηλικίας μπορούν να αναπτυχθούν. Η ανάπτυξη συμβαίνει αργά και είναι απίθανο για τους περισσότερους ενήλικους ακόμη και για αυτούς που βρέθηκαν στο καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να φτάσουν στο επίπεδο στοχαστικής σκέψης που οραματίστηκε ο Dewey.

Ένα κλειδί για την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης είναι η αναγνώριση και η χρήση κακό-δομημένων προβλημάτων. Τέτοια μπορούμε να βρούμε στην ιστορία, τη λογοτεχνία, τις θετικές επιστήμες, τις κοινωνικές επιστήμες, τις επιχειρήσεις και στα επαγγέλματα καθώς είναι προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Η χρήση τους λοιπόν, ως εκπαιδευτικά εργαλεία είναι ουσιαστική αν θέλουμε να προωθήσουμε την κριτικοστοχαστική σκέψη (Mezirow, 1990: 169-175).

Επιλογος

Μια κριτική θεωρία για τη μάθηση των ενηλίκων θα πρέπει στον πυρήνα της να έχει κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικους, να έχει αναγνωρίσει την ύπαρξη της κυρίαρχης ιδεολογίας στις καθημερινές τους σκέψεις και δράσεις καθώς και στον τρόπο οργάνωσης των κοινωνικών δομών. Θα πρέπει επίσης να έχει ανακαλύψει τρόπους ώστε να οδηγεί τους ενήλικους να θέτουν υπό αμφισβήτηση την καθεστηκυία εκπαιδευτική δραστηριότητα πραγμάτων που υπηρετεί τα συμφέροντα λίγων ενάντια στην ευημερία των πολλών. Μια τέτοια θεωρία αποτελεί αναπόφευκτα μια θεωρία κοινωνικής και πολιτικής μάθησης. Μελετάει τα συστήματα και αναγκάζει τους ενήλικους να βγουν από τον απόλυτα δομημένο τρόπο ζωής τους, να εναντιωθούν σε παγιωμένες αντιλήψεις και ιδεολογίες, να αναγνωρίσουν την ηγεμονία και να ξεσκεπάσουν τις ισχύουσες δυνάμεις. Γι' αυτό το λόγο μια τέτοια θεωρία θα πρέπει να αναγνωρίζει τον πολιτικό της χαρακτήρα. Θα πρέπει να επικεντρώνεται σε πολιτικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο δομείται η τυπική μάθηση και οριοθετείται από την άνιση άσκηση της εξουσίας. Δεν θα πρέπει να απομακρύνεται από την σύνδεση της μάθησης των ενηλίκων με τη δημιουργία πολιτικών και οικονομικών δομών, καθώς και από την κατάρριψη των εμποδίων φυλετικών, κοινωνικών και μορφωτικών. Επιπροσθέτως, η κριτικοστοχαστική διδασκαλία θα πρέπει να αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των ενηλίκων σαν μια πολιτική διαδικασία στην οποία συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και δεδομένα παρουσιάζονται σε αντίθεση με άλλα, στην οποία το πρόγραμμα διδασκαλίας αναπόφευκτα προωθεί ένα πλαίσιο ως καλύτερο από κάποια άλλα, και στην οποία η αξιολόγηση αποτελεί μια άσκηση εξουσίας από κάποιους με σκοπό να κρίνουν την προσπάθεια κάποιων άλλων. Η κριτική θεωρία δημιουργήθηκε από την επιθυμία να διευρυνθούν οι δημοκρατικές και κοινωνικές αξίες και διαδικασίες, να δημιουργηθεί ένας κόσμος στον οποίο η δέσμευση στο κοινό καλό αποτελεί το θεμέλιο για την ευημερία των ατόμων και την ανάπτυξη των ενηλίκων. Επομένως μια τέτοια θεωρία θα βρίσκεται πάντα στο προσκήνιο στο βαθμό που οι ενήλικους θα το επιδιώκουν (Brookfield, 2001: 20- 21).

ΜΑΘΗΜΑ 7^ο

Η ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ, ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία του κριτικού στοχασμού περιγράφεται με τον συνδυασμό τριών συσχετιζόμενων φάσεων: 1. αναγνωρίζουμε τις υποθέσεις που καθορίζουν τις σκέψεις και τις πράξεις μας, 2. εξετάζουμε προσεκτικά την ακρίβεια και την εγκυρότητα αυτών των όρων, τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται και την εμπειρία μας από την πραγματικότητα (συχνά μέσα από τη σύγκριση των εμπειριών μας με αυτές άλλων σε παρόμοια πλαίσια), και 3. επαναπροσδιορίζουμε αυτές τις υποθέσεις με σκοπό να τις κάνουμε πιο ολοκληρωμένες και οργανωμένες. Επομένως κεντρική για τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού, είναι η αναγνώριση και η ανάλυση των υποθέσεων. Οι υποθέσεις μπορούν να χωριστούν σε αυτές που αποτελούν ιδέες που τις εκλαμβάνουμε ως δεδομένες, κοινές πίστεις, και κανόνες που ενημερώνουν τις σκέψεις και τις δράσεις μας. Πρόκειται για μηχανισμούς μέσα από τους οποίους εξηγούμε τα γεγονότα στη ζωή μας. Σαν επεξηγηματικοί μηχανισμοί επιβεβαιώνουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις μας. Το πώς αντιλαμβανόμαστε αυτά που μας συμβαίνουν και το πώς νοηματοδοτούμε και συσχετίζουμε αυτά που συμβαίνουν, είναι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο από ομάδες υποθέσεων. Οι υποθέσεις καθορίζουν τον τρόπο που κατανοούμε αυτό που ονομάζουμε ανθρώπινη φύση. Ενημερώνουν την αντίληψή μας για τη σχέση αιτίου- αποτελέσματος και καθορίζουν τα κριτήρια μας για την κατάλληλη συμπεριφορά στον προσωπικό και πολιτικό κόσμο. Μπορούν να ειπωθούν σαν την κόλλα που ενώνει τα διάφορα νοητικά σχήματα και διαμορφώνει τελικά τις δομές μέσω των οποίων κατανοούμε τον κόσμο.

Η εξήγηση αυτών των συστατικών στοιχείων των υποθετικών μας κόσμων αποτελεί κεντρική δραστηριότητα της κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας. Ωστόσο, το να αντιληφθούμε τις υποθέσεις που καθορίζουν τις σκέψεις και τις δράσεις μας είναι εξαιρετικά δύσκολο. Ακόμη πιο δύσκολο είναι να αμφισβητήσουμε αυτές τις υποθέσεις. Έτσι, θα πρέπει οι εκπαιδευτές που προσπαθούν να εφαρμόσουν τη μετασχηματιστική μάθηση να έχουν ταυτόχρονα και κοινωνικοψυχολογικές γνώσεις. Όταν βάζουν τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία αμφισβήτησης των υποθέσεων που έχουν καθορίσει τις δομές μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνονται τον κόσμο, θα πρέπει να τους συμπεριφέρονται με φροντίδα και ευαισθησία. Δεν είναι σωστό να ενθαρρύνουμε τα άτομα να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν τις αρχικές τους υποθέσεις αν αντιληφθούμε ότι η αυτό-εκτίμηση τους καταστρέφεται κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Το να κατορθώσουμε όμως, να κάνουμε τα άτομα να τεμαχίσουν τους υποθετικούς κόσμους που έχουν χτίσει χωρίς να νιώσουν ότι απειλούνται είναι εξαιρετικά προβληματικό. Επιπλέον ανακύπτουν πολλά ηθικά ζητήματα και απαιτείται από τους εκπαιδευτές τουλάχιστον, να επισημάνουν στους εκπαιδευόμενους τους κινδύνους και τις δυσάρεστες συνέπειες που μπορεί να κρύβει αυτή η διαδικασία. Το να εμπλακούμε στον κριτικό στοχασμό δεν είναι σε όλα τα στάδια της μια ευχάριστη δραστηριότητα. Αντίθετα μπορεί να αποβεί ψυχολογικά και πολιτικά επικίνδυνη. (Mezirow, 1990: 177)

ΚΡΙΤΙΚΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ

Τα κριτικά περιστατικά (critical incidents) είναι σύντομες περιγραφές των εκπαιδευομένων που αφορούν σπουδαία γεγονότα που συνέβησαν στη ζωή τους και έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα. Ο εκπαιδευτής που χρησιμοποιεί τα κριτικά περιστατικά δίνει στους εκπαιδευόμενους ένα σύνολο οδηγιών και ζητάει λεπτομέρειες για το χρόνο, τον τόπο, τους πρωταγωνιστές και τους λόγους για τους οποίους το περιστατικό θεωρείται από τους μετέχοντες τόσο σπουδαίο. Αν οι οδηγίες είναι σαφείς και ξεκάθαρες τότε δημιουργείται μια περιγραφή πολύ ζωντανή και παραστατική. Ο σκοπός αυτής της άσκησης είναι να μπορέσουμε να μπούμε στο πλαίσιο αναφοράς και στο εμπειρικό σύστημα κάποιου άλλου, ώστε να μπορούν να εξεταστούν οι δομές κατανόησης των ατόμων και τα εσωτερικά τους φίλτρα μέσα από τα οποία αναλύουν τα δεδομένα. Σαν ένα πρώτο βήμα για να ενθαρρύνουν τον κριτικό στοχασμό, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να δουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευομένων. Με δεδομένο ότι η φύση αυτής της άσκησης προκαλεί άγχος στους εκπαιδευόμενους, αφού τους ζητείται ουσιαστικά να αναλύσουν κριτικά τις υποθέσεις βάση των οποίων συνήθιζαν μέχρι τώρα να ζουν, είναι επιτακτική ανάγκη να βρουν οι εκπαιδευτές τρόπους αποδεκτούς και όσο γίνεται λιγότερο απειλητικούς.

Ως τεχνική, τα κριτικά περιστατικά, είναι περισσότερο ιδιογραφική παρά νομοθετική. Αυτό συμβαίνει επειδή ψάχνουν, τονίζουν και υπογραμμίζουν συγκεκριμένες πλευρές της εμπειρίας των ατόμων. Η συμβολή τους όμως στην καλλιέργεια της κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας είναι διπλή. Πρώτον, επειδή τα κριτικά περιστατικά αφορούν γεγονότα γραμμένα από τα άτομα αναφορικά με τις δράσεις στη ζωή τους, αποτελούν ασύγκριτες πηγές δεδομένων που αναπαριστούν τις υπάρχουσες πραγματικότητες των εκπαιδευομένων. Δεύτερον, οι ασκήσεις που χρησιμοποιούν κριτικά περιστατικά είναι πολύ λιγότερο απειλητικές από το να ζητούνταν ευθέως από τα άτομα να απαντήσουν σε γενικές ερωτήσεις. Η έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα, ανακαλεί στη μνήμη των εκπαιδευομένων καταστάσεις δρώμενα και πρόσωπα και δεν τους ζητάει να αναγνωρίσουν γενικές υποθέσεις. Πραγματικά, ένας κανόνας αυτής της τεχνικής είναι να ακολουθούμε έμμεσες και όχι άμεσες προσεγγίσεις όπου είναι δυνατόν. Όταν ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να εξερευνήσουν τους υποθετικούς τους κόσμους, το τελευταίο πράγμα που πρέπει να κάνουμε ως εκπαιδευτές είναι να ρωτήσουμε απ' ευθείας τα άτομα κάτω από ποιες υποθέσεις στηρίζονται οι διάφορες πλευρές της ζωής τους. Τέτοιες γενικές ερωτήσεις συχνά τους μπερδεύουν και τους φοβίζουν. Αντίθετα, μια πολύ πιο παραγωγική και γόνιμη προσέγγιση, είναι να εργαζόμαστε από το συγκεκριμένο προς το γενικό. Σε μια τέτοια προσέγγιση ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να περιγράψουν λεπτομερώς ένα περιστατικό και κατόπιν να προχωρήσουν σε μια ευρύτερη ανάλυση των γενικών στοιχείων που εμπλέκονται στις συγκεκριμένες περιγραφές.

Βέβαια, πριν ζητήσουν από τους άλλους να στοχάζονται κριτικά, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι σε θέση να πράξουν το ίδιο για τον εαυτό τους. Το ιδανικότερο μοντέλο είναι να καταθέσει ο εκπαιδευτής πρώτα τις δικές του ιδέες και να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να τις συγκρίνουν με τις δικές τους. Κατόπιν, να τους παρέχει αναφορές που στέκονται κριτικά απέναντι στις θέσεις του ίδιου κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη τους. Αφού λοιπόν έχει κάνει ότι καλύτερο μπορεί για να γίνει κατανοητή η συγκεκριμένη διαδικασία, τότε ζητάει από τα άτομα να καταγράψουν τις δικές τους εμπειρίες. Η πρακτική αυτή βοηθάει τα άτομα να μάθουν να στοχάζονται κριτικά απέναντι σε κάθε είδους θέμα, από τις σωστές πρακτικές στην εκπαίδευση και τη φύση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, μέχρι την ανάλυση των πολιτικών τους υποθέσεων και απόψεων (Mezirow, 1990: 177- 181)

Πολλές κριτικοστοχαστικές ασκήσεις επικεντρώνονται στο να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν προσεκτικά τα επίσημα και τυπικά πλαίσια μέσα στα οποία παγιώνονται γεγονότα και αντιλήψεις, τους τρόπους με τους οποίους κάποιοι ισχυρισμοί εμφανίζονται ως αδιαπραγμάτευτοι και τους τρόπους με τους οποίους προσωπικές κρίσεις

μεταμορφώνονται σε αντικειμενική αλήθεια. Πρόκειται για χρήσιμες ασκήσεις οι οποίες όμως, για ορισμένους από τους μετέχοντες δεν φαίνονται να έχουν καμία άμεση σχέση με την πραγματικότητα της καθημερινής τους ζωής. Για να βοηθήσουμε λοιπόν, τα άτομα να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν τις υποθέσεις τους, η προσεκτική εξέταση των κριτικών περιστατικών από τη βιογραφία των εκπαιδευομένων είναι μια είναι μία περισσότερο προσβάσιμη και προσωπική προσέγγιση.

Ένα από τα πιο συζητημένα ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο τρόπος με τον οποίο θα επιτύχουμε τη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία αντιλήψεων και διανοητικών στάσεων. Αυτή η δημοκρατική θεώρηση του πράγματος αντιπροσωπεύει την καλύτερη μέθοδο στην εκπαίδευση των ενηλίκων, αφού είναι ανθρωπιστική και δίνει την ευκαιρία σε όλες τις φωνές να ακουστούν, σε όλες τις εμπειρίες να αναλυθούν και σε όλες τις αντιλήψεις να εκτιμηθούν. Στον αντίποδα βρίσκεται η αντίληψη της καταπιεστικής ανοχής (repressive tolerance) που υποστηρίζει ότι μια εξωγενής ιδέα, αντίληψη ή συμπεριφορά μπορεί να περάσει ως οικεία με τέτοιο τρόπο ώστε να υπηρετεί μόνο τις κοινωνικές κανονικότητες και να παρουσιάζει τις άλλες σαν κάτι παράξενο (Brookfield, 2005: 101).

Για να καταπολεμήσουμε λοιπόν αυτή την καταπιεστική ανοχή και να επιτύχουμε μια κριτικοστοχαστική διδασκαλία θα πρέπει να προωθήσουμε τη δημοκρατική συζήτηση εμπλέκοντας πάντα όλους τους εκπαιδευόμενους και δίνοντάς τους όλες τις σχετικές πληροφορίες. Σε αυτή τη βάση, η αξιολόγηση τους θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα αυτόνομης σκέψης (Brookfield, 2005: 107- 108). Ένα κρίσιμο βήμα προς αυτή την αυτόνομη σκέψη είναι να καταρρίψουμε το μύθο της αντικειμενικότητας που επιτρέπει σε ψεύτικες αυτοαντιλήψεις να γίνουν κυρίαρχες. Αυτό συνεπάγεται έλλειψη ανοχής σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές αν τελικά οι εκπαιδευόμενοι κατορθώσουν να αναπτύξουν αυτόνομη σκέψη. Η ελευθερία σκέψης θα οδηγήσει σε ριζικές αναπροσαρμογές στη διδασκαλία και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι οποίοι από τις μεθόδους τους μέχρι και τις αντιλήψεις τους, υπηρετούν τη χειραγώγηση και αποκλείουν εκ των προτέρων μια λογική αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων. Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από καταπιεστική ανοχή, η επικρατούσα πλειοψηφία – οργανισμοί και ΜΜΕ- ισχυρίζονται ότι η ανοιχτή κοινωνία όπου υπάρχουν και αναπτύσσονται όλες οι ιδέες, υφίσταται, ενώ στην πραγματικότητα αυτοί οι φορείς έχουν το ιδεολογικό μονοπώλιο (Brookfield, 2005: 109).

Ξαναγυρνώντας λοιπόν, στην κριτικοστοχαστική διδασκαλία που είναι το ζητούμενο θα πρέπει να πούμε ότι υπάρχουν διάφορες πρακτικές για να επιτευχθεί. Μία προσέγγιση είναι να πούμε στους εκπαιδευόμενους στην αρχή του μαθήματος ότι θα αφιερώσουμε 5 με 10 λεπτά στο τέλος σε μια **σύντομη συζήτηση** όπου ο καθένας θα εκφράσει τους δικούς του στοχασμούς. Έτσι ο εκπαιδευτής κατασκευάζει μια λίστα με τα ζητήματα στα οποία εκτέθηκαν οι εκπαιδευόμενοι προτού εγκαταλείψουν την αίθουσα. Η λίστα αυτή είναι κενή στην αρχή αλλά γεμίζει καθώς ο εκπαιδευτής καταγράφει τα λάθη που ακούγονται, αντιλήψεις που κι ο ίδιος αγνοούσε και σημαντικές αντιτιθέμενες οπτικές. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στον εκπαιδευτή να διορθώνει λάθη και να καταπολεμά την καταπιεστική ανοχή αφού είναι πλέον σίγουρος ότι οι μετέχοντες δεν θα φύγουν χωρίς να εκτεθούν σε μια οπτική την οποία θεωρεί απαραίτητο να αντιμετωπίσουν. (Brookfield, 2005: 110- 111)

Ασκήσεις όπως αυτή του **ανοιχτού κριτικού διαλόγου** (critical debate) αποτελούν επίσης, χρήσιμα εργαλεία για την καταπολέμηση της καταπιεστικής ανοχής. Εδώ οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναλύσουν μια ιδέα ή να πάρουν θέση αντίθετη με αυτή που έχουν πραγματικά για το θέμα. Πιο συγκεκριμένα:

1. Βρίσκουμε ένα θέμα στο οποίο υπάρχει διχογνωμία μεταξύ των συμμετεχόντων.
2. Προτείνουμε μια θέση σαν δεδομένη και ζητάμε από τους εκπαιδευόμενους να την υποστηρίξουν ή να είναι αντίθετοι.

3. Ανακοινώνουμε στους εκπαιδευόμενους πως όσοι προσφέρθηκαν να υποστηρίξουν την θέση θα μπου στην ομάδα που θα προσπαθήσει να την καταρρίψει, ενώ αυτοί που ήταν αντίθετοι θα ανήκουν στην ομάδα υπεράσπισης της θέσης.

4. Συντονίζουμε τη συζήτηση. Κάθε ομάδα επιλέγει ένα άτομο για να παρουσιάσει τα επιχειρήματά τους.

5. Αναλύουμε τη συζήτηση. Ζητάμε από τους εκπαιδευόμενους να μας πουν την εμπειρία τους από την άσκηση, επικεντρώνοντας κυρίως στο πώς νιώθει κανείς όταν υποστηρίζει ιδέες που είναι αντίθετες με τις δικές του. Ποιοι νέοι τρόποι σκέψης ανοίχτηκαν για το θέμα; Συνάντησαν οι μετέχοντες νέες ερμηνείες για το θέμα; Άλλαξε καθόλου η αντίληψη τους για το θέμα;

6. Ζητάμε από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τους στοχασμούς τους για τη συζήτηση σε ένα χαρτί, απαντώντας στις εξής ερωτήσεις: ποιες υποθέσεις σχετικά με το θέμα ξεκαθάρισαν ή επιβεβαιώθηκαν για σένα; Από ποιες υποθέσεις έμεινες έκπληκτος κατά τη διάρκεια της συζήτησης; Ποιες υποθέσεις που δεν είχες αντιληφθεί ότι τις είχες βγήκαν στην επιφάνεια; Πώς θα μπορέσεις να ελέγξεις αυτές τις νέες υποθέσεις; Ποια αποδεικτικά στοιχεία θα λάβεις υπόψη; Τι νέες οπτικές για το θέμα δημιουργήθηκαν σ' εσένα; Με ποιους τρόπους, αν υπάρχουν, οι αρχικές σου υποθέσεις κλονίστηκαν ή άλλαξαν μέσα από τη συζήτηση;

Πρόκειται λοιπόν για μια άσκηση που βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να ενδυναμώσουν την επιχειρηματολογία τους για ένα θέμα ή μπορεί να τους κάνει να το δουν μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. (Brookfield, 2005: 111)

Μια δεύτερη προσέγγιση εκφράζεται μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων που ο Brookfield ονομάζει «**συνήγορος του διαβόλου**» (Devil's Advocate). Στην περίπτωση αυτή αυτός που υποδύεται το ρόλο θα πρέπει να εντοπίσει μια στιγμή όπου θα υπάρχει απόλυτη ομοφωνία στην εκπαιδευτική δραστηριότητα μεταξύ των εκπαιδευομένων αναφορικά με κάποιο ζήτημα. Τότε λοιπόν θα πρέπει να κατασκευάσει και να εκφράσει την αντίθετη άποψη. Αυτό κρατάει την ομάδα σε διαρκή σκέψη και βοηθάει τους μετέχοντες να ανακαλύψουν διάφορες εναλλακτικές ερμηνείες. Πολλές φορές το ρόλο αυτό τον υποδύεται και ο ίδιος ο εκπαιδευτής. (Brookfield, 2005: 112)

Η προσέγγιση της **μεθοδολογικής πίστης** (Methodological belief) μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να καταρρίψει την καταπιεστική ανοχή. Σε αυτή την άσκηση ο εκπαιδευτής ζητάει από τους μετέχοντες να αφιερώσουν 5 λεπτά αναλογιζόμενοι πώς θα ήταν ο κόσμος αν μια εναλλακτική οπτική με την οποία διαφωνούν έντονα ήταν πραγματικότητα (Brookfield, 2005: 112).

Επιπλέον, θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ σκέψης και δράσης. Αυτό λοιπόν, που μπορεί και πρέπει να αλλάξει είναι η απερισκεπτη και επιπόλαιη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων αφού αυτή παραπέμπει σε επιπόλαιο και απερίσκεπτο τρόπο σκέψης. Τα άτομα αυτά θα πρέπει να μπορούν να συγκρίνουν, να ερμηνεύουν, να παρατηρούν, να αποδελτιώνουν και να ταξινομούν, να διατυπώνουν υποθέσεις, να λαμβάνουν αποφάσεις, να δημιουργούν να κρίνουν και να αξιολογούν, να σχεδιάζουν έρευνες, να αναγνωρίζουν τις αρχικές υποθέσεις των δεδομένων, να συγκεντρώνουν να κωδικοποιούν και να οργανώνουν πληροφορίες καθώς επίσης, να θέτουν τις βασικές αρχές για τη δημιουργία νέων καταστάσεων (Pithers & Soden, 2000: 241).

Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου είναι λοιπόν, η πιο γόνιμη διαδικασία για να προαχθεί ο κριτικός στοχασμός. Υπάρχουν πολλοί τύποι εκπαιδευομένων όπως αυτοί που δρουν χωρίς σκέψη, αυτοί που χρειάζονται βοήθεια σε κάθε βήμα τους, αυτοί που χρησιμοποιούν στρατηγικές χωρίς να έχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, αυτοί που συναντούν δυσκολία στην ερμηνεία και στην ανάλυση των νοημάτων, οι δογματικοί που είναι πεπεισμένοι για την ορθότητα των απόψεών τους, αυτοί που μπορούν να δράσουν μόνο μέσα σε στενά πλαίσια και δεν έχουν ευελιξία, αυτοί που δεν έχουν αυτοπεποίθηση και τέλος αυτοί που θεωρούν την κριτικοστοχαστική σκέψη χάσιμο χρόνου. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτές θα πρέπει να προωθήσουν την κριτική σκέψη. Για παράδειγμα οποιοσδήποτε εκπαιδευτής, σε οποιοδήποτε επίπεδο, που απλά συμφωνεί ή διαφωνεί, που απλά επιδεικνύει και εξηγεί, που ακυρώνει τις

απαντήσεις των εκπαιδευομένων, που χρησιμοποιεί την αποδοκιμασία και όχι την επιβράβευση, κλονίζει την αυτοπεποίθηση των ατόμων αναφορικά με την αξία των νέων ιδεών τους και χρησιμοποιεί μόνο δοκιμασμένου τύπου ερωτήσεις για να διευρύνει τη σκέψη τους με αποτέλεσμα να αναπαράγεται ο τύπος του σιωπηλού μη σκεπτόμενου ατόμου. Δυστυχώς στη διδασκαλία του κριτικού στοχασμού υπάρχουν πολλοί περισσότεροι τρόποι να αποτύχει παρά να επιτύχει.

- Υπάρχουν λοιπόν, εκπαιδευτές που κάνουν απλά διάλεξη επειδή πιστεύουν πως δεν έχουν τίποτα να μάθουν οι ίδιοι από τους εκπαιδευόμενους, ενώ στην πραγματικότητα ο εκπαιδευτής είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευόμενος που έχει ανάγκη να έρθει σε επαφή με νέες ιδέες.
- Το δεύτερο σφάλμα στο οποίο πέφτουν πολλοί είναι η άποψη ότι ο κριτικός στοχασμός είναι αποκλειστικά ευθύνη του εκπαιδευτή ενώ ο εκπαιδευτής ουσιαστικά θα πρέπει να συνδιαμορφώνει και όχι να κατασκευάζει τον κριτικό στοχασμό.
- Η τρίτη εσφαλμένη αντίληψη είναι ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα για την πραγμάτωση μιας κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας. Αυτό όμως εξαρτάται από τους στόχους και το περιεχόμενο του προγράμματος καθώς και από την κουλτούρα των εκπαιδευομένων.
- Το τέταρτο σφάλμα είναι ότι η επιλογή ενός προγράμματος κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας βασίζεται σ' έναν αριθμό δυαδικών επιλογών (ολιστικό ή εστιασμένο στη διαδικασία, ευέλικτο ή πρόσωπο με πρόσωπο κλπ.) αυτό όμως που θα ήταν αποτελεσματικό είναι ο συνδυασμός από ένα ευρύ φάσμα.
- Το πέμπτο ατόπημα είναι ότι αυτό που είναι σημαντικό είναι ή «σωστή» απάντηση, όταν απλά είναι η σκέψη πίσω από την απάντηση που είναι σημαντική.
- Η έκτη λανθασμένη αντίληψη είναι ότι η συζήτηση οδηγεί τη διαδικασία σ' ένα τέλος ενώ ο ίδιος ο κριτικός στοχασμός είναι το τελευταίο στάδιο.
- Το έβδομο λάθος αφορά την αντίληψη για το τι είναι ιδανική μάθηση. Ο εκπαιδευόμενος αναμένεται να δίνει 90% σωστές απαντήσεις θέτοντας αδικαιολόγητα ένα όριο για να φτάσουμε στη σωστή σκέψη.
- Το τελευταίο σφάλμα είναι η άποψη πως ο ρόλος ενός μαθήματος που γίνεται μέσω κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας είναι να διδάσκει την κριτικο-στοχαστική σκέψη (Pithers & Rebecca Soden, 2000: 242).

Τελικά οι περισσότεροι συγγραφείς στο πεδίο αυτό συμφωνούν ότι για να προωθήσουμε την κριτικο-στοχαστική σκέψη θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν να διδάσκουν τον ίδιο τους τον εαυτό, να επινοούν και να καθορίζουν στρατηγικές, να αναπτύξουν τη μεταγνώση τους και ικανότητες όπως να ψάχνουν για συσχετισμούς και αλληλεπιδράσεις και να αναπτύσσουν ακέραιες υποθέσεις. Ο εκπαιδευτής λοιπόν, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά σ' αυτή τη διαδικασία θέτοντας προβλήματα, δείχνοντας στους εκπαιδευόμενους τρόπους για να τα αντιμετωπίσουν και να τα λύσουν και ανατροφοδοτώντας τους συνεχώς.

Ένας άλλος τρόπος για να βελτιώσουμε την κριτικοστοχαστική σκέψη των εκπαιδευομένων είναι να αλλάξουμε τους μύθους στους οποίους βασίζεται η τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική. Απορρίπτοντας τους μύθους είναι πιθανό να δημιουργήσουμε σκέψεις αναφορικά με το ότι η αλήθεια είναι ρευστή και εξαρτάται από το πλαίσιο, και ότι ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αναπτύξει μεγαλύτερο έλεγχο και ανεξαρτησία πάνω στη μάθησή του. Μία τεχνική για να το πετύχουμε είναι να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να αναλύουν τις ιδέες τους και να στέκονται κριτικά απέναντι σ' αυτές. Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτές μπορούν να ζητούν από αυτούς να δίνουν παραδείγματα, να βρίσκουν ομοιότητες, να κάνουν υποθέσεις και να βρίσκουν εναλλακτικές. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να θέτει υπό αμφισβήτηση τις τρέχουσες ιδέες των εκπαιδευομένων, την γένεση των υποθέσεων, την ερμηνεία των πληροφοριών και των δεδομένων, των καθορισμό των κριτηρίων, ή να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν την κριτική διαδικασία ώστε να είναι σε θέση να κάνουν προβλέψεις. Όλες οι μέθοδοι πάντως, θα πρέπει να προσπαθούν να κάνουν τη σκέψη των

εκπαιδευομένων πιο ξεκάθαρη, ώστε να μπορούν να στοχαστούνε πάνω στη σκέψη τους και να κερδίσουν μεγαλύτερο αυτό- έλεγχο (Pithers & Rebecca Soden, 2000: 243- 244).

Τα πορίσματα διαφόρων ερευνών έδειξαν ότι το να μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε «σωστά» πρέπει να αναγνωριστεί ως πρωτεύων στόχος σε κάθε κεφάλαιο. Υπάρχουν λοιπόν, δυο διαμετρικά αντίθετοι τρόποι για να διδάξουμε: η υψηλής ποιότητας μάθηση με δράση, η οποία μπορεί να είναι αργή στην αρχή, αλλά παρέχει ποιοτικά καλύτερα αποτελέσματα σε βάθος χρόνου, και η απόλυτα δομημένη διδασκαλία με διάλεξη, που σχετίζεται με την επιτυχία στις πρώτες φάσεις της μάθησης. Αν επομένως, οι φορείς εκπαίδευσης θέλουν αποφοίτους που να στοχάζονται κριτικά, θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι τα ενδιαφέροντα, οι προσδοκίες και οι επιθυμίες των εκπαιδευομένων θα επηρεάσουν συνακόλουθα και τα προγράμματα διδασκαλίας. (R.T. Pithers & Rebecca Soden, 2000: 246- 247).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα ενάντια στην καταπιεστική ανοχή εφαρμόστηκε στο People's Institute for Survival and Beyond of New Orleans, έναν οργανισμό αφιερωμένο στην αντιρατσιστική εκπαίδευση. Εδώ δίνεται έμφαση στο πως οι οργανισμοί επιμένουν ότι συγκεκριμένες υποθέσεις δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση. Παραδείγματα τέτοιων αδιαμφισβήτητων υποθέσεων είναι ότι η λευκή αυθεντία κυριαρχεί, ότι αυτή η αυθεντία είναι η βάση άλλων ανισοτήτων και ότι οι προσπάθειες για να ξεπεράσουμε άλλους περιορισμούς θα πρέπει να ξεκινούν από αντιρατσιστικές προσπάθειες. (Brookfield, 2005: 113)

Ένα άλλο παράδειγμα κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας είναι αυτή που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο του Sunderland και περιγράφει την ανάπτυξη του προσωπικού με σκοπό να εκπληρώσει τους σκοπούς μιας εργασίας. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μοντέλα στοχασμού: δεδομένα (DATA), κριτική σκέψη, εμπειρική μάθηση, έρευνα δράσης, το κριτικό γεγονός, ο χάρτης ιδέας, η αφήγηση μιας ιστορίας, μέθοδοι ανάλυσης και συλλογής δεδομένων, παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας, ημερολόγια, ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευόμενους, ανάλυση των δεδομένων και ανατροφοδότηση. (Judith A. Kuit & Gill Reay, 2001: 128)

Τέλος, σε ότι αφορά τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και πως αυτές συνδέονται με την κριτικοστοχαστική διδασκαλία θα πρέπει να πούμε ότι η διερεύνηση των πρώτων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη διεξαγωγή της δεύτερης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από ένα παράδειγμα που αφορά την ανώτατη εκπαίδευση. Πρόκειται ουσιαστικά για τους εξωτερικούς και τους εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και υποστηρίζεται ότι απαιτείται μια διαδικασία αλλαγής και ανάπτυξης αν τοποθετήσουμε στην ανώτατη εκπαίδευση μη παραδοσιακούς μετέχοντες. Αυτή η διαδικασία λοιπόν, περιλαμβάνει εκπαιδευόμενους για τους οποίους η ανώτατη εκπαίδευση είναι ένα εξωγήινο περιβάλλον στο οποίο τώρα καλούνται να διαπραγματευτούν μια σειρά από γεγονότα που αφορούν: το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στην ανώτατη εκπαίδευση, τη δυσχερή θέση τους απέναντι στα μαθήματα, την προσέγγιση μεταξύ θεωρίας και πράξης, και τη στάση τους απέναντι στο ενδεχόμενο να γίνουν «ειδικοί». Για κάθε ένα από αυτά τα ζητήματα το πανεπιστήμιο πρέπει να δεχτεί ότι η προσφορά του απέναντι στους μη παραδοσιακούς εκπαιδευόμενοι δεν τελειώνει με την ανάμιξη τους στον πανεπιστημιακό χώρο, το αντίθετο, τώρα αρχίζει. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να παρέχει συνεχή υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων λαμβάνοντας πάντα υπόψη όλους εκείνους τους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία. (John Bamber & Lyn Tett, 2000: 56)

Η υποστήριξη των εκπαιδευομένων περνάει από κάποια στάδια μέχρι να φτάσουν να αισθάνονται «ειδικοί»:

1^ο στάδιο- νοηματοδότηση

Εδώ οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν μια κρίση που προέρχεται από την αλληλεπίδραση της εξωτερικής εμπειρίας με τα εσωτερικά συναισθήματα. Τα άτομα αυτά προέρχονται από ένα κοινωνικό περίγυρο που είχε αρνητικές εμπειρίες από το τυπικό σχολείο και αυτό φαίνεται από τις ίδιες τους τις δηλώσεις: «Αποβλήθηκα από το Γυμνάσιο όταν ήμουν 14 χρονών. Από τότε ποτέ δεν επέστρεψα στο σύστημα. Εγώ είχα τελειώσει μ' αυτό.» Αυτά τα βαθιά ριζωμένα συναισθήματα μπορεί να δημιουργήσουν τεράστια ψυχολογικά εμπόδια σε εκπαιδευόμενους που εμπλέκονται ανοιχτά σε μαθήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Αρχικά λοιπόν θα έπρεπε να μετατραπεί η στάση τους και αυτό επετεύχθη καθώς οι ίδιοι ήθελαν έντονα να πετύχουν για να αποδείξουν ότι άτομα σαν κι αυτούς μπορούν να τα καταφέρουν. (John Bamber & Lyn Tett, 2000: 67- 68)

2^ο στάδιο- χαρακτήρας

Σ' αυτή τη φάση θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι ότι η άποψη τους πως η ανώτατη εκπαίδευση έχει μια ελιτίστική κουλτούρα είναι εσφαλμένη και πως οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δομούν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Θα πρέπει δηλαδή να επιστρέψουν στην ακαδημαϊκή κουλτούρα αν πραγματικά επιθυμούν να προσδεύσουν και να αρχίσουν να επεξεργάζονται και να αποκτούν νέες πληροφορίες και αντιλήψεις βάση των οποίων θα κατανοούν καλύτερα την κοινωνική αδικία. (John Bamber & Lyn Tett, 2000: 68)

3^ο στάδιο- θεωρία και πράξη

Η θεωρία που προσλαμβάνεται είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη. Αυτό προέρχεται κυρίως από τη λανθασμένη αντίληψη που υπάρχει στην κουλτούρα της εργατικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας ότι η θεωρία είναι κάτι «τεχνικό». Με άλλα λόγια, η θεωρία αποτελεί γι' αυτούς μια λίστα οδηγιών για να λύσουν πρακτικά προβλήματα. Οι εκπαιδευόμενοι συχνά εκφράζουν απογοήτευση όταν η θεωρία δεν εκπληρώνει τις προσδοκίες τους. Η κριτική ανάπτυξη λοιπόν θα συμβάλει στο να δούνε τη θεωρία σαν ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα συγκεκριμένες πράξεις, και να κατανοήσουν ότι η θεωρητική ανάλυση οδηγεί στην αύξηση των επιλογών για τη λύση πολύπλοκων πρακτικών ζητημάτων. Παράγοντες όπως η μορφή της εποπτείας του εκπαιδευτή, η φύση του ρόλου των εκπαιδευομένων, το επίπεδο ευθύνης που έχουν και η ισορροπία μεταξύ εθελοντικών και υποχρεωτικών δραστηριοτήτων παίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή εμπειρία. Κάποιοι εκπαιδευτές μάλιστα υποστήριξαν ότι όταν η μάθηση βασιζόταν στο περιεχόμενο, ήρθαν σε σύγκρουση με τους εκπαιδευόμενους, ιδίως όταν ήθελαν να εφαρμόσουν νέες ιδέες ή να προσφέρουν μια πιο θεωρητική ανάλυση των καταστάσεων. Αφού, κατορθώσουν όμως να εκτιμήσουν βαθύτερα τη σχέση θεωρίας και πράξης, μπορούν να περάσουν στο επόμενο στάδιο όπου το ζήτημα της μελλοντικής εργασίας αρχίζει να πιέζει. (John Bamber & Lyn Tett, 2000: 68- 70)

4^ο στάδιο- το να γίνει κανείς «ειδικός»

Στο στάδιο αυτό προβάλλει το χάσμα ανάμεσα στα ζητήματα του μαθήματος και στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευόμενος εκφράζει στην αρχή του μαθήματος την επιθυμία του να πάρει το πιστοποιητικό γιατί το συνδέει άμεσα με το ρόλο του ειδικού σε μια εργασία. Αυτό που πρέπει να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι είναι ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο να έχεις ένα πιστοποιητικό και στο να είσαι ειδικός. Το να είσαι ειδικός σημαίνει να ενεργείς στη βάση κάποιων αρχών, να χρησιμοποιείς θεωρία, να δημιουργείς θεωρία. Η επιτυχής διαπραγμάτευση των 4 σταδίων θέτει τις βάσεις του στοχευόμενου εργαζόμενου που ενεργεί με ποικίλους τρόπους στο εργασιακό του περιβάλλον. Τέλος, η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση είναι μια ενεργή και αδιάκοπη διαδικασία δεσμεύει τους εργαζόμενους σε μια συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. (John Bamber & Lyn Tett, 2000: 70- 72).

ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΜΜΕ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Κεντρική για την διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η προσπάθεια να ενθαρρύνουμε στους εκπαιδευόμενους μια κριτική αντίληψη για τις πηγές από τις οποίες

αποκτήθηκαν οι κυριότερες αντιλήψεις τους. Οι πιο προφανείς από αυτές τις πηγές είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και κυρίως η τηλεόραση. Αν προσπαθούμε να βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να καταλάβουν με ποιο τρόπο έχουν αναπτύξει το πλαίσιο των αξιών τους, τα συστήματα πίστewων, και τις συνήθειες συμπεριφορές τους, τότε θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στα ΜΜΕ. Σε όλες τις πραγματικότητες της τρέχουσας εμπειρίας μας – από το θεσμό της οικογένειας και τις άλλες διαπροσωπικές σχέσεις μέχρι τις πολιτικές απόψεις- τα ΜΜΕ έχουν ένα πανίσχυρο ρόλο στην κατασκευή εμπειρικών συστημάτων μέσα από τα οποία ερμηνεύουμε πολλά γεγονότα της ζωής μας. Η τηλεόραση συγκεκριμένα είναι λιγότερο ένα ποτάμι από μηνύματα, σύμβολα, και εικόνες μέσα στις οποίες συχνά βουτάμε, παρά ένας ωκεανός στον οποίο αναγκαστικά κολυμπάμε. Για παράδειγμα μπορεί να δημιουργεί μυθικές εικόνες μιας ιδανικής «τυπικής» οικογένειας, οι οποίες είναι διαμετρικά αντίθετες από τις πραγματικές, προσωπικές μας εμπειρίες. Η τηλεόραση ενθαρρύνει επίσης τους θεατές να υιοθετήσουν πάγιες απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους. Έτσι, για παράδειγμα, πιστεύουν ότι κάθε πρόβλημα έχει μόνο μία λύση και ότι οι λύσεις πηγάζουν από την εξουσία- αυθεντία. Στο παράδειγμα με την οικογένεια, οι κρίσεις, οι διαφωνίες και τα προβλήματα αντιμετωπίζονται στην τηλεόραση με απλοϊκό και αφελή τρόπο και πάντα δίνονται λύσεις προς ευχαρίστηση όλων. Δεν εμφανίζεται πουθενά το ενδεχόμενο το πρόβλημα στην καλύτερη περίπτωση να έχει λυθεί μόνο κατά ένα μέρος, οι μετέχοντες να έχουν διαφορετικές γνώμες για την αντιμετώπιση της κατάστασης που να είναι όλες, υπό τους δικούς τους όρους σωστές, ή να έχουν δοθεί εναλλακτικές ερμηνείες για μία και μοναδική δράση. Επιπλέον, από πουθενά δεν συνάγεται ότι οι συναισθηματικά καταπιεστικές καταστάσεις δεν ξεπερνιούνται μέσα σε μια νύχτα και ότι η αλήθεια των οικογενειακών σχέσεων είναι πολλές φορές χαώδης και καταθλιπτική.

Από την άλλη η πολιτική πραγματικότητα που εμφανίζει η τηλεόραση είναι ότι η αντικειμενική αλήθεια έρχεται από την εξουσία. Αυτοί που ελέγχουν και εργάζονται στα ΜΜΕ δεν έχουν απλά τη δύναμη να καθορίζουν αντιλήψεις και να διαμορφώνουν συνειδήσεις, αλλά παρέχουν ερμηνείες και δομούν την δική τους οπτική για τα γεγονότα. Έχουν την δύναμη να παρουσιάζουν κάποια πράγματα ως φυσικά και αυθεντικά, χωρίς να φιλτράρονται, και έτσι μοιάζουν αδιαπέραστα. Μία αναφορά για τις αντιλήψεις των ενηλίκων αναφορικά με τον πολιτικό κόσμο, επισημαίνει την ευρέως διαδεδομένη πίστη ότι η διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής συμβαίνει από ανεξέλεγκτες δυνάμεις, απολύτως έξω από την επιρροή των ατόμων. Ο κόσμος της πολιτικής παρουσιάζεται ως μια ξεχωριστή κατεύθυνση στην οποία οι απλοί πολίτες δεν μπορούν να μπουν. Το να πληροφορούμαστε για γεγονότα αυτού του κόσμου μέσα από μια τεχνολογία την οποία οι περισσότεροι από εμάς δεν μπορούμε να αναλύσουμε, εξυπηρετεί απλά την αίσθηση ότι δεν υπάρχει κανένα κοινό σημείο ανάμεσα στο τι συμβαίνει στη ζωή κάποιου και σ' αυτά που συμβαίνουν στην πολιτική πραγματικότητα. Έτσι, οι θεατές γίνονται παθητικοί παρατηρητές.

Για όλους τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι εκπαιδευτές που θέλουν να εμφυσήσουν τον κριτικό στοχασμό στους ενήλικους θα πρέπει να έχουν σαν κεντρική επιδίωξη την ανάλυση της ανάπτυξης των ΜΜΕ. Κάθε άσκηση που βοηθά τους θεατές να συνειδητοποιήσουν τη δομική φύση της τηλεοπτικής πραγματικότητας είναι πολύ σημαντική. Μέσα από τέτοιες ασκήσεις οι ενήλικους αντιλαμβάνονται ότι η τηλεόραση δεν είναι ένας αντικειμενικός αναμεταδότης της πραγματικής ζωής, αλλά ότι υπηρετεί πολλές φορές την κυρίαρχη ιδεολογία. Όταν αντιλαμβανόμαστε ότι τα τηλεοπτικά σήματα που λαμβάνονται από τους περισσότερους ως δεδομένα και αδιαπραγμάτευτα δομούνται με σκοπό να υπηρετήσουν συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς, τότε μόνο είμαστε σε θέση να αμφισβητήσουμε και τη φύση των προσωπικών μας υποθέσεων.

Αν οι εκπαιδευόμενοι σε ένα πρόγραμμα ανάλυσης των ΜΜΕ βοηθούνται να καταλάβουν ότι οι ιστορίες που παρουσιάζονται στην τηλεόραση έχουν σκοπό να αυξήσουν τη θεαματικότητα, τότε έχουν κάνει ένα σημαντικό πρώτο βήμα. Το να αναλύουμε την τηλεόραση με τέτοιο τρόπο είναι

εξαιρετικά επικοινωνιακό, αφού συνεπάγεται ότι τα άτομα είναι πλέον σε θέση να εντοπίζουν το χάσμα μεταξύ των προσωπικών τους εμπειριών και του πορτρέτου που θέλει να εμφανίζει ως δεδομένο η τηλεόραση. (Mezirow, 1990: 235- 240)

Με ποιο τρόπο όμως αυτές οι ασκήσεις που αφορούν την ανάλυση των ΜΜΕ προωθούν τον κριτικό στοχασμό για τις προσωπικές υποθέσεις κάποιου; Η αλήθεια είναι ότι αυτή η διαδικασία μας βοηθά με τέσσερις τρόπους. Πρώτα, οι ασκήσεις αυτές συντελούν στη συνειδητοποίηση ότι δεν υπάρχει μια και μόνη αλήθεια. Δεύτερον, βοηθούν να αντιληφθούμε τις πηγές των προσωπικών μας αντιλήψεων. Έτσι, καταλαβαίνουμε για παράδειγμα ότι αυτό που θεωρούμε υγιής οικογένεια μπορεί να προέρχεται από τα πρότυπα που θέλει να μας περάσει η τηλεόραση. Τρίτον, χάρις σ' αυτές τις ασκήσεις κατανοούμε ότι οι προσωπικές μας αντιλήψεις, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε την πραγματικότητα, διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από το εμπειρικό μας σύστημα.

Φτάνοντας λοιπόν σ' αυτό το σημείο, αρχίζουμε να ερευνούμε τις δικές μας αντιλήψεις και τον τρόπο με τον οποίο έχουν δομηθεί. Τέταρτον, τέτοιες ασκήσεις μας απενοχοποιούν όταν πρεσβεύουμε απόψεις αντίθετες από αυτές που η τηλεόραση εμφανίζει ως αντικειμενικά πραγματικές και μας κρούουν το κουδούνι του κινδύνου της μαζοποίησης. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι είμαστε περισσότερο έτοιμοι να ακούσουμε την εσωτερική φωνή μας, που μας λέει ότι παρόλο που όλοι στην τηλεόραση φαίνεται να συμφωνούν για ένα θέμα, αυτό εξακολουθεί να μη μας βρίσκει σύμφωνους. Η αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητας είναι συχνά το πρώτο βήμα για τον κριτικό στοχασμό. (Mezirow, 1990: 247- 249)

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Ο Brookfield (1995), συμφωνεί με τον Shor, και προτείνει στον κριτικοστοχαστικό δάσκαλο που θέλει να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα μαθημάτων, ως πρώτο βήμα, να ερευνήσει τι γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, ποια είναι η γνώμη τους, τι βιώνουν κι αισθάνονται. Γενικά, η ανατροφοδότηση που παίρνουμε από τους εκπαιδευόμενους μας είναι σημαντικότερη για τη διαμόρφωση της πρακτικής μας. Δυστυχώς, η αξία των συνηθισμένων εντύπων αξιολόγησης που δίνονται για συμπλήρωση στους εκπαιδευόμενους στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αμφισβητείται, γιατί, πρώτον, δεν υπάρχει χρόνος για βελτίωση του προγράμματος και, δεύτερον, εξετάζουν μόνο κατά πόσον ικανοποιητικό βρήκαν το πρόγραμμα οι εκπαιδευόμενοι. Είναι επιβεβλημένο να γνωρίζουμε τι βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μας κυρίως όταν διακρίνουμε έλλειψη ενδιαφέροντος ή εχθρική συμπεριφορά. Είναι, επίσης, δεδομένο ότι οι δάσκαλοι που δυσκολεύουν τους εκπαιδευόμενους, σπάνια κερδίζουν τη συμπάθειά τους.

Ο Brookfield (1995) προτείνει μεθόδους αυτοαξιολόγησης της μάθησης των μαθητών:

A. Τα ημερολόγια των μαθητών είναι σύντομες περιλήψεις των εμπειριών μάθησης των μαθητών οι οποίες είναι, συνήθως, πολύ αποκαλυπτικές και χρήσιμες για το δάσκαλο. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δώσουμε στους εκπαιδευόμενους σαφείς οδηγίες για το περιεχόμενο, να γνωρίζουν ότι θα αποβεί προς όφελός τους αυτή η καταγραφή κι ότι αυτή η εργασία θα συνυπολογιστεί στην επίδοσή τους (βαθμολογούνται η λεπτομερής καταγραφή και η σοβαρότητα του περιεχομένου).

Οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν τις εμπειρίες τους (ό,τι τους έκανε εντύπωση, τι τους άρεσε περισσότερο και τι καθόλου) και οι δάσκαλοι, απλώς, ζητούν μια μηνιαία αναφορά ή μια αναφορά τριμήνου. Για να γίνει μια συνοπτική παρουσίαση των εβδομαδιαίων καταγραφών οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους ικανότητα. Τα ημερολόγια αυτά βοηθούν τον εκπαιδευτικό στις επιλογές της μεθοδολογίας, του περιεχομένου μαθημάτων και του τύπου αξιολόγησης. Οι αλλαγές που δρομολογούνται βάσει των ημερολογίων κάνουν τους εκπαιδευόμενους να νοιώθουν ότι εισακούγονται κι ότι συνεισφέρουν ενεργά και ουσιαστικά στο μάθημα. Υπάρχει, βέβαια, η πιθανότητα μερικοί εκπαιδευόμενοι να βρουν αυτή τη διαδικασία καταπιεστική ή μέσον ελέγχου. Για να μην είναι έντονη η πίεση, μπορεί ο δάσκαλος να ζητά οι

εκπαιδευόμενοι να διαβάζουν μόνο τις τριμηνιαίες αναφορές τους.

Β. Αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων μέσα από ανοιχτές συζητήσεις που αφορούν διαδικαστικά ζητήματα κι όχι το περιεχόμενο π.χ. πώς πάει το πρόγραμμα και πώς μπορεί να βελτιωθεί. Ενθαρρύνονται οι ερωτήσεις και οι σχολιασμοί. Οι συμμετέχοντες παίρνουν στα σοβαρά το θέμα και τον ίδιο το δάσκαλο, όταν πεισθούν ότι η συζήτηση θα αποβεί προς όφελός τους. Αυτό συμβαίνει όταν ο δάσκαλος οδηγηθεί σε αποφάσεις που θα είναι φυσική συνέπεια των συζητήσεων με τους εκπαιδευόμενους.

Γ. Η διατήρηση φακέλου προόδου (portfolio) των μαθητών, από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους είναι πολύ χρήσιμη μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Ό,τι γραπτά έχουν οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται μέσα σ' αυτόν το φάκελο και καταδεικνύουν την πρόοδο, τις αδυναμίες, τα δυνατά σημεία και τις κλίσεις τους. Είναι το πρώτο βήμα για να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι πιο στοχαστικοί. Οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν ό,τι θεωρούν ότι πρέπει να αναφερθεί και, κυρίως, αυτά που μπορούν να τεκμηριώσουν σχετικά με το τι και πώς μαθαίνουν. Η παράδοση των φακέλων γίνεται μια ή δυο φορές το εξάμηνο και πριμοδοτείται με βαθμό. Λίγο πριν το τέλος του εξαμήνου οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν με τους συμμαθητές τους και να συγκρίνουν τις εμπειρίες τους. Συζητούν τι έμαθαν, τι τους φάνηκε δύσκολο και τι εύκολο, πόσο καλά πήγε το πρόγραμμα, τι χρειάζεται να προστεθεί ή να παραληφθεί, τι θα μπορούσε να αλλάξει στις μεθόδους ή στις δραστηριότητες και να κάνουν προτάσεις στο δάσκαλο για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του προγράμματος. Θα ήταν εποικοδομητική η συζήτηση με το δάσκαλο, σε εβδομαδιαία βάση, σχετικά με τα γεγονότα της εβδομάδας. Ο στοχασμός σε εβδομαδιαία βάση, σχετικά με τη μάθηση που αποκόμισαν και ό,τι τους απασχόλησε κατά τη μαθησιακή διαδικασία, είναι μια συνήθεια που οικοδομείται σταδιακά και θα αποβεί σε όφελος τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτή.

Δ. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να γράψουν γράμματα σε άλλους εκπαιδευόμενους που θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ή το μάθημα την επόμενη σχολική περίοδο. Η επιστολή πρέπει να αναφέρεται στο τι πρέπει να γνωρίζει και τι αναμένεται να κάνει ο μελλοντικός εκπαιδευόμενος για να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις του μαθήματος/προγράμματος. Οι επιστολές, που πρέπει να είναι ανώνυμες, αποκαλύπτουν τα αισθήματα και τις απόψεις των μαθητών. Αυτή η εργασία είναι ατομική. Κατόπιν, τα σχόλια συζητούνται σε ομάδες και τα κοινά θέματα αναφέρονται στο δάσκαλο και σε όλη την εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Ε. Η απάντηση σε ερωτηματολόγιο σχετικά με τα σπουδαιότερα συμβάντα κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Critical Incident Questionnaire), μας βοηθά να συλλέξουμε χρήσιμες πληροφορίες και να ενσωματώσουμε σημαντικά στοιχεία στη διδασκαλία μας. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα σημαντικά γεγονότα για τους ίδιους, καταγράφουν, ανώνυμα, λεπτομέρειες για τα γεγονότα αυτά και κρατούν ένα αντίτυπο των παρατηρήσεών τους.

Το ερωτηματολόγιο έχει πέντε ερωτήσεις και αφορά τα μαθήματα μιας εβδομάδας: 1) Ποια στιγμή αυτήν την εβδομάδα αισθανθήκατε ότι σας απορρόφησε περισσότερο το μάθημα, 2) Πότε αισθανθήκατε, αυτήν την εβδομάδα, ότι είχατε απομακρυνθεί περισσότερο από τη μαθησιακή διαδικασία, 3) Ποια πράξη του εκπαιδευτή ή συμμαθητή σας φάνηκε περισσότερο χρήσιμη, 4) Ποια πράξη σας προκάλεσε περισσότερο προβληματισμό ή σύγχυση, 5) Τι σας εξέπληξε περισσότερο στην εκπαιδευτική δραστηριότητα αυτήν την εβδομάδα (δική σας αντίδραση ή κάποιου άλλου σε κάτι που συνέβη ή ο,τιδήποτε άλλο σας συνέβη).

Οι απαντήσεις συζητούνται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Ο δάσκαλος δίνει 5'-10' καιρό πριν το τέλος του μαθήματος στο τέλος της εβδομάδας. Η συζήτηση προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Γενικά, τα ερωτηματολόγια ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό έγκαιρα για κάποια προβλήματα που προκαλούν αντίσταση στη μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τον αναστοχασμό και τη συζήτηση αρχίζουν να βλέπουν με άλλο μάτι κάποια γεγονότα. Κατά τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι εκφράζονται ελεύθερα, αναπτύσσουν την

επιχειρηματολογία τους, καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετική άποψη και οικοδομείται εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητών, κυρίως γιατί οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι εισακούγονται, αφού, μετά τη διαδικασία γίνονται αλλαγές στη διδασκαλία. Όλα αυτά συνιστούν ένα δημοκρατικό πνεύμα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Αν, πράγματι, αλλάξει η διδακτική πρακτική με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από τις ανωτέρω μεθόδους, τότε η διδασκαλία θα περιέχει τις εμπειρίες των μαθητών. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κίνητρο να συμμετέχουν στις παραπάνω δραστηριότητες, γιατί βλέπουν την ατομική και συλλογική τους συνεισφορά στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση του μαθήματος. Γενικά, όταν αναθέτουμε εργασίες στους εκπαιδευόμενους δεν αντιμετωπίζουμε μεγάλη αντίσταση, όταν εξηγούμε γιατί τις επιλέξαμε και σε τι αποσκοπούμε, όταν είμαστε ανοιχτοί σε ερωτήσεις και προτάσεις, όταν απαντάμε ειλικρινά και προσπαθούμε να είμαστε συνεπείς με τις δεσμεύσεις μας (Brookfield 1995).

Ένα τελευταίο στοιχείο στο οποίο θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα αλλά που αξίζει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό είναι και το ότι κατά την κριτικο-στοχαστική πρακτική, εκτός από την αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, είναι απαραίτητη και η (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτή.

ΜΑΘΗΜΑ 8^ο

Η ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΣΤΟΧΑΣΜΟ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γενικά, η συνειδητοποίηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με μια απελευθερωτική κίνηση από το κατεστημένο. Η συνειδητοποίηση ενισχύει το άτομο, το βοηθά να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα και το προσανατολίζει σε δράση για χειραφέτηση. Συνοπτικά, η δύναμη περνά από το άτομο στην κοινωνία και ωθεί στη δράση για χειραφέτηση. Όπως είδαμε στο πέμπτο μάθημα στο πλαίσιο προσδιορισμού των συνθηκών που στοχεύουν και ενισχύουν την κριτική συνειδητοποίηση –βάσει της προσέγγισης του Freire– ο εκπαιδευτής αναζητά τη μάθηση μέσω του διαλόγου, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των μελών της ομάδας και μελετώντας κοινά προβλήματα για εξεύρεση λύσεων. Με τον κριτικό στοχασμό της ομάδας γίνεται η αναγνώριση και ο ορισμός του προβλήματος, η εξέταση των απόψεων που διατυπώνονται από τα μέλη και στη συνέχεια η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τη μετασχηματιστική δράση μέσα από τη στήριξη της συλλογικής δουλειάς της ομάδας χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υλικό (γραπτό, ηχητικό, οπτικό) για παρουσίαση και τεκμηρίωση και ενθαρρύνοντας την υποβολή προτάσεων. Προωθείται η ενότητα της ομάδας και η πίστη σε ένα κοινό όραμα για το μέλλον. Στη συνέχεια θα δούμε πως μέσα από τη διδασκαλία μπορούμε να προωθήσουμε ή να ενισχύσουμε την κριτική συνειδητοποίηση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, με αναφορές σε παραδείγματα διδασκαλίας και πρακτικής άσκησης.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η Hart (1990) πιστεύει ότι εξασκώντας την κριτική μας σκέψη, φθάνουμε στη συνειδητοποίηση της κατασκευασμένης πραγματικότητας στην οποία ζούμε κι έτσι προσεγγίζουμε τη μετασχηματιστική μάθηση. Η συνειδητοποίηση είναι η διαδικασία της αλλαγής της αντίληψης των νοημάτων, δηλαδή της διαφορετικής νοηματοδότησης των εμπειριών μας και σηματοδοτεί την προσωπική και την κοινωνική αλλαγή. Η αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο είναι από μόνη της μια ανατροπή και το πρώτο βήμα προς την χειραφετητική μάθηση.

Το φεμινιστικό κίνημα προσφέρεται ως παράδειγμα της δυνατότητας επίτευξης της χειραφετητικής μάθησης μέσω της συνειδητοποίησης. Η Hart (1990) καταγράφει τις απόψεις των Hole & Levine σχετικά με το φεμινιστικό κίνημα: η φεμινιστική θεωρία και η πρακτική ισχύουν παγκοσμίως και απεικονίζουν τις σχέσεις εξουσίας που βρίσκονται στο επίκεντρο της κοινωνικής αλλά και της προσωπικής μας ζωής. Μελετώντας το ιστορικό πλαίσιο, καταδεικνύεται η μεγάλη ανάγκη συνειδητοποίησης των γυναικών-όπως και άλλων κοινωνικών ομάδων- και αποκαλύπτονται τα στοιχεία που έκαναν το κίνημά των γυναικών να αναδειχθεί, να επεκταθεί και να διαφοροποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου. Το γυναικείο κίνημα έχει τις ρίζες του στις κινήσεις της Νέας Αριστεράς. Οι καταπιεσμένες γυναίκες που βίωσαν τη σεξιστική, καταπιεστική συμπεριφορά των ανδρών επί αιώνες, συνειδητοποίησαν ότι όποια παράπονα εξέφραζαν δημοσίως θα έπεφταν στο κενό. Έτσι, προσανατολίστηκαν στη δημιουργία μιας δικής τους οργάνωσης και δεν προσπάθησαν να αλλάξουν το σύστημα από μέσα. Αυτό έγινε το καλοκαίρι του 1967. Ο φεμινιστικός λόγος άρχισε σιγά-σιγά να ακούγεται κι έσπασε το 'νόμο της σιωπής',

όπως τον ονόμασε ο Freire (1970). Οι γυναίκες, ουσιαστικά, αποκήρυξαν την ανδρική καταπίεση, επαναξιολογώντας και ερμηνεύοντας διαφορετικά τις εμπειρίες τους. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν δεν αντιμετωπιζόνταν, πλέον, ως προσωπικές αποτυχίες ή ατυχίες αλλά ως κοινός τόπος για όλες τις γυναίκες. Η γυναικεία συμπεριφορά δεν αποδιδόταν στην ιδιοσυγκρασία αλλά σε προκαθορισμένο ρόλο και κάθε προσωπικό πρόβλημα αποδιδόταν πια σε κοινωνικά αίτια και σε συγκεκριμένες πολιτικές. Η Hart (1990) εξηγώντας περαιτέρω τη διαδικασία της 'απελευθέρωσης μέσω της συνειδητοποίησης', γράφει ότι με το γυναικείο κίνημα η προσωπική εμπειρία εντάχθηκε και δικαιολογήθηκε μέσα στο πολιτικό πλαίσιο που βιώνονταν. Αυτό φυσικά, σημειώνει, ότι δεν αφορά μόνο τη γυναικεία χειραφέτηση αλλά και τη χειραφέτηση άλλων καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων. Η αφύπνιση της συνείδησης είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της καταπίεσης. Αυτό που απαιτείται, αρχικά, είναι η αμφισβήτηση του κοινωνικοπολιτικού κατεστημένου. Όλα έχουν αφετηρία τον ίδιο μας τον εαυτό. Η ουσιαστική ανατροπή είναι η αποστασιοποίηση από τις δοσμένες απαντήσεις στα προβλήματα και από τις προαποφασισμένες ερμηνείες των εμπειριών μας, καθώς και η ανίχνευση των δικών μας ενδιαφερόντων και προθέσεων. Επειδή τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες μας υπαγορεύονται από τις κοινωνικές νόρμες άλλο αισθανόμαστε πραγματικά και άλλο μας υπαγορεύει η πραγματικότητα στην οποία ζούμε. Επίσης, είναι σημαντικό βήμα προς τη συνειδητοποίηση, η συζήτηση με άλλους ανθρώπους και η ανίχνευση κοινών εμπειριών και ενδιαφερόντων, γιατί έτσι μπορεί να ανακαλύψουμε τι άλλο θα μπορούσαμε να θέλουμε ή τι άλλο θα ήταν καλό για μας. Τι θα ήταν ωφέλιμο για μας, είναι κυρίως μια διαδικασία ανάπλασης/ανασκόπησης του παρελθόντος. Η αναδρομή στις προσωπικές εμπειρίες και η συζήτηση κοινών εμπειριών με άλλα άτομα, μέσα σε μια ομάδα, είναι σημαντική για τη διαφώτιση των μελών της ομάδας σχετικά με την καταπίεση που υφίστανται. Μέσα από τον κοινό αναστοχασμό, οι εμπειρίες αποπροσωποιοούνται και η ζωή μας αποκτά άλλο νόημα. Στη φάση της συνειδητοποίησης κυριαρχεί η αναστοχαστική σκέψη που είναι η ανάκληση και η κατανόηση των εμπειριών μας. Η κατανόηση οδηγεί σε νέες ερμηνείες των εμπειριών και σε διαφορετικές πράξεις ή πιθανότητες δράσης. Η συνειδητοποίηση είναι μια διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης, γιατί αλλάζει η δομή και το πλαίσιο της εμπειρίας και, συγχρόνως, οι παράμετροι που οδηγούν στη δράση. Είναι πολύ σημαντικό επομένως να γνωρίζουμε τα βασικά στοιχεία που συντελούν στη συνειδητοποίηση κατά τη διδασκαλία.

ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Ο εκπαιδευτής έχει την ευθύνη να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους του να αναγνωρίσουν την καταπίεση που υφίστανται. Οι καταπιεσμένες ομάδες περιλαμβάνουν ανειδίκευτους εργάτες, αγράμματους ανθρώπους, γυναίκες, φυλετικές μειονότητες, φτωχούς, περιθωριοποιημένα άτομα λόγω των σεξουαλικών τους προτιμήσεων κ.ά.

- Ο εκπαιδευτής οφείλει να αναδείξει τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας, αφού ο στοχασμός πάνω στην προσωπική εμπειρία είναι η βάση της συνειδητοποίησης.
- Η ομάδα των μαθητών πρέπει να χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, δηλαδή τα μέλη της να έχουν κάποιες κοινές εμπειρίες κι απόψεις. Μόνο κάτω από αυτές τις συνθήκες θα εκφραστούν με ειλικρίνεια τα μέλη της ομάδας και θα γίνουν σεβαστές, διαφορές όπως φύλο, φυλή ή εκπαιδευτική δραστηριότητα. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ του ιδίου και των μαθητών και μεταξύ των μαθητών. Πρέπει, βέβαια, να ληφθούν υπόψη πιθανοί δισταγμοί ως προς την έκφραση των προσωπικών βιωμάτων μέσα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και ότι ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας είναι εναντίον της οικοδόμησης εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών.

- Η ισότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία της ομάδας κατά τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού. Όλοι μπορούν να λένε τη γνώμη τους και, καλόν είναι, να αποφεύγονται οι ανταγωνισμοί. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ορισμένων μελών της ομάδας-συνήα γυναικών- είναι απαραίτητη (Hart 1984). Ο Freire (1970) αναφέρεται στην πραγματική ισότητα ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσφορά κινήτρων στους εκπαιδευόμενους και γι' αυτό, ο εκπαιδευτής ή διευκολυντής μάθησης πρέπει να βρει τρόπους να ανταποκριθεί στους στόχους και τα ενδιαφέροντά των μαθητών.
- Σημαντική αρχή για τον κριτικό στοχασμό είναι η αποστασιοποίηση από την προσωπική εμπειρία. Η συνειδητοποίηση, ως ριζοσπαστική μέθοδος, ελέγχει και υπερβαίνει την εξουσία, η οποία, ως τότε, παρεμβαίνει στην ερμηνεία της προσωπικής εμπειρίας και διαμορφώνει την ατομική συνείδηση σύμφωνα με τις κοινωνικές νόρμες.
- Γενικά, η συνειδητοποίηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με μια απελευθερωτική κίνηση από το κατεστημένο. Η συνειδητοποίηση ενισχύει το άτομο, το βοηθά να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα και το προσανατολίζει σε δράση για χειραφέτηση. Συνοπτικά, η δύναμη περνά από το άτομο στην κοινωνία και ωθεί στη δράση για χειραφέτηση.
- Κάθε εκπαιδευτής προσαρμόζει και εφαρμόζει τις ανωτέρω αρχές ανάλογα με τις συνθήκες της εκπαιδευτική δραστηριότητας του (Hart 1990).

Η συνειδητοποίηση επομένως μπορεί να συντελεσθεί κατά τη διδασκαλία, δίνοντας τα κατάλληλα εναύσματα στους εκπαιδευόμενους.

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ο Brookfield (1986) τόνισε ότι βασικό στοιχείο στη διαδικασία της χειραφετητικής μάθησης είναι η προσπάθεια να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών μας σε ό,τι αφορά τις πηγές της νοηματοδότησης. Από τις πιο ισχυρές επιρροές στον τρόπο που νοηματοδοτούμε τα γεγονότα είναι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και ιδιαίτερα η τηλεόραση. Όταν προσπαθούμε να αφυπνίσουμε τους ενηλίκους αναφορικά με το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συνήθων συμπερασμάτων όπου καταλήγουν, πρέπει να στρέψουμε την προσοχή τους στα ΜΜΕ. Τα ΜΜΕ παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε πολλά από τα γεγονότα της ζωής μας. Συγκεκριμένα, η τηλεόραση διαμορφώνει την κοινή γνώμη, με βάση τα μηνύματα, τα σύμβολα και τις εικόνες που προβάλλονται καθημερινά. Τα ΜΜΕ μπορούν να εξωραΐζουν τις καταστάσεις, να δίνουν μια και μόνη λύση ή μια απάντηση σε ένα σύνθετο πρόβλημα και να την αναδεικνύουν ως την «αντικειμενική αλήθεια» ή τη μοναδική διέξοδο. Συνήα, το ενδιαφέρον στρέφεται στην απλή ευχαρίστηση και τον εφησυχασμό του τηλεθεατή.

Ένας τρόπος να ευαισθητοποιήσουμε τους εκπαιδευόμενους μας στο ανωτέρω θέμα είναι η ανάλυση του περιεχομένου εφημερίδων, διαφημίσεων και περιοδικών. Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών συνιστά την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την ανάλυση των ΜΜΕ. Αυτό μπορεί να γίνει ως εξής: Μια εκπαιδευτική δραστηριότητα χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να βλέπει τις ειδήσεις σε ένα κανάλι με υψηλή θεαματικότητα. Η κάθε ομάδα παρακολουθεί επί μια εβδομάδα πόση ώρα αφιερώνουν οι ειδήσεις στο εν λόγω κανάλι, για την παρουσίαση κάθε είδησης. Στο τέλος της εβδομάδας οι εκπαιδευόμενοι συζητούν μεταξύ τους στην ομάδα, τις πληροφορίες που συνέλεξαν και καταλήγουν, ότι οι πληροφορίες, οι σχολιασμοί και οι εξηγήσεις, κατευθύνουν τους θεατές προς μια κυρίαρχη άποψη ή τάση. Άλλη εργασία των μαθητών είναι να μετρήσουν το χρόνο που οι συμμετέχοντες στα γεγονότα των ειδήσεων μπόρεσαν να μιλήσουν οι ίδιοι για το συμβάν.

Πιθανή έρευνα και πολύ ενδιαφέρουσα, είναι να κρίνουν οι εκπαιδευόμενοι αν οι ειδήσεις ασχολήθηκαν με ένα θέμα μόνο σε προσωπικό επίπεδο και επιφανειακά ή εξέτασαν και τις κοινωνικές του προεκτάσεις, π.χ. σε περίπτωση απεργιών ή διαδηλώσεων, αν ασχολούνται τα

MME με τις αιτίες και το ιστορικό τέτοιων γεγονότων ή αναλώνονται στην απλή αναφορά ώρας, τόπου, αριθμού συμμετεχόντων ή ζημιών.

Μια τελευταία μέθοδος είναι η δημιουργία τηλεοπτικού προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους. Η επιλογή προγραμμάτων και η σύνταξη ενός προγράμματος συνιστά μάθηση μέσα από την πράξη. Αυτό γίνεται από κοινού με τους συνεκπαιδευόμενοι της ομάδας και λαμβάνονται αποφάσεις με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο του τηλεοπτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν σχετικά με το ποιες ειδήσεις θα παρουσιαστούν και ποια προγράμματα θα περιληφθούν στο πρόγραμμα.

ΜΑΘΗΜΑ 9^ο

ΦΡΑΓΜΟΙ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Η ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΙΩΠΗΣ, ΑΤΟΜΙΚΙΣΜΟΣ, ΜΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όπως είδαμε μέχρι τώρα αποτελεί πρωταρχικό σκοπό για πολλούς μελετητές στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι αναζητούν μια μορφή και μια διαδικασία μάθησης που να χαρακτηρίζει κυρίως τους ενηλίκους εκπαιδευόμενοι. Ενδείξεις ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να μαθαίνουν με αυτόν τον τρόπο εντοπίζονται στην Εξελικτική Ψυχολογία (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Τρεις βασικές αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την κριτική σκέψη και μπορούν να ενταχθούν στη διδακτική πρακτική είναι: Η διαδικασία κατά την οποία οι ενήλικοι αμφισβητούν και κατόπιν αντικαθιστούν ή αναθεωρούν μια άποψη που μέχρι τότε γινόταν άκριτα αποδεκτή ως εκφράζουσα την κοινή λογική. Η διαδικασία κατά την οποία οι ενήλικοι αποκτούν μια διαφορετική οπτική των ιδεών και των πράξεών τους που μέχρι τότε θεωρούσαν δεδομένες και σωστές και, τέλος, η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την ηγεμονική θέση που έχουν στη ζωή τους οι κυρίαρχες τάσεις ή οι αξίες του συστήματος (κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές) και που αντιτίθενται στα συμφέροντά τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Η κριτικο-στοχαστική πρακτική ξεκινά όπως είπαμε από μια ματιά προς τα μέσα, από μια αναζήτηση των αιτιών της διδακτικής πρακτικής. Είναι ένα ταξίδι αυτογνωσίας, πρωτίστως των εκπαιδευτών, το οποίο οδηγεί στις πεποιθήσεις που είναι βαθειά ριζωμένες μέσα τους και τις θεωρούν αντικειμενικές και έγκυρες απεικονίσεις της πραγματικότητας ή απόψεις που ενεργοποιούν την αρμόζουσα αντίδραση/συμπεριφορά σε κάποια περίπτωση. Ακόμη, οι πεποιθήσεις τους, όπως και όλων μας, διαβεβαιώνουν ότι κάποια πράγματα λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο κι ότι αλλαγές μπορούν να γίνουν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ο κριτικός στοχασμός, ασφαλώς διαχωρίζεται από τον απλό στοχασμό, δηλαδή τη σκέψη σχετικά με τα τετριμμένα της λειτουργίας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (π.χ. εξοπλισμός) (Brookfield 1995).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι ζουν σε μια κοινωνική, πολιτιστική και ιστορική πραγματικότητα που ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να αγνοήσει. Κάθε εκπαιδευόμενος έχει τη δική του προσωπικότητα, προσωπικό στιλ μάθησης, επίπεδο ικανότητας, ιδεολογικό προσανατολισμό και προηγούμενες εμπειρίες και ο εκπαιδευτής τα λαμβάνει όλα αυτά σοβαρά υπόψη του (Brookfield 1995). Ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι σχέσεις εκπαιδευτή-μαθητή τίθενται σε νέες βάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται την εξουσία που ασκεί επάνω τους ο εκπαιδευτής και παρατηρούν προσεκτικά τις αντιδράσεις του. Ο Brookfield (1995) αποδέχεται τον όρο 'ηγεμονία' (hegemony), που πρώτος χρησιμοποίησε ο Gramsci, για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία κάποιες ιδέες, δομές και πράξεις θεωρούνται από την πλειοψηφία των ανθρώπων ως φυσιολογικές, προκαθορισμένες και ότι λειτουργούν για το καλό τους, ενώ, στην πραγματικότητα, οικοδομούνται και μεταδίδονται από μια ισχυρή μειονότητα που θέλει να διαφυλάξει τα συμφέροντά της. Αυτή η 'ηγεμονία' ενσωματώνεται στον τρόπο που ζούμε και σκεπτόμαστε. Ουσιαστικά, είναι αποτέλεσμα καταπίεσης και είναι οι ιδέες και η σοφία του κατεστημένου. Στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, η ηγεμονία αντιπροσωπεύεται από το εκπαιδευτή. Μέσω του εκπαιδευτή, μεταδίδονται οι ιδέες που εξυπηρετούν το κατεστημένο και οριοθετούνται οι

σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευόμενων. Ο Mezirow (1991) υπογραμμίζει ότι κι ο ίδιος ο εκπαιδευτής αυτολογοκρίνεται, γιατί έχει οριστεί από άλλους τι είναι αποδεκτό να λέγεται μέσα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και τι θεωρείται εκτός αποδεκτών ορίων.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι και η ανώτατη εκπαίδευση είναι μια αγορά με επιχειρήσεις που ανταγωνίζονται για την προσέλκυση 'καταναλωτών', των οποίων ο αριθμός είναι περιορισμένος. Το παιχνίδι προώθησης συμφερόντων είναι εμφανές. Τα δημόσια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να έχουν μεγάλο αριθμό φοιτητών και να αποδίδουν στην κοινωνία τόσους αποφοίτους όσοι δικαιολογούν τη συνέχιση της χρηματοδότησής τους. Όσο για τα ιδιωτικά ανώτατα ιδρύματα, πολλά από αυτά ενδιαφέρονται για τα δίδακτρα. Ως εκ τούτου, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι είναι στο στόχαστρο της εκμετάλλευσης. Βασική κατεύθυνση της κριτικοστοχαστικής πρακτικής σε αυτό το πλαίσιο είναι να ανατρέψει τις ηγεμονικές πρακτικές και να σταματήσει την εκμετάλλευση, ώστε η μάθηση να είναι προς όφελος των εκπαιδευόμενων (Brookfield 1995, σ.9-21).

Ο εκπαιδευτής, κάποιες φορές, υπερνικά τις ανασταλτικές δυνάμεις που καθορίζουν την πορεία του και οδηγείται στον κριτικό στοχασμό. Για τον Brookfield (1995), απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, είναι να πεισθούν, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευόμενοι, ότι η μόνη λύση για ουσιαστική μάθηση και προς όφελος των εκπαιδευόμενων κι όχι του συστήματος, είναι η αλλαγή πρακτικής. Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντοτε εύκολο. Στη συνέχεια θα δούμε μερικούς από τους φραγμούς ή καλύτερα εκείνες τις συνθήκες οι οποίες εμποδίζουν ή καταστέλλουν τον κριτικό στοχασμό, εντός του πλαισίου κάποιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

ΦΡΑΓΜΟΙ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

1. **Η στάση της σιωπής:** Είναι εποικοδομητικό να μοιράζεται ο εκπαιδευτής τις απόψεις του με συναδέλφους του. Η επικοινωνία αυτή δε χρειάζεται να περιορίζεται στις διαδικασίες και τα καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αλλά να επεκτείνεται και στην κατάθεση των συναισθημάτων των εκπαιδευτών, σχετικά με τη σημασία της διδασκαλίας στη ζωή τους. Η σιωπή μπορεί να επιφέρει την απομόνωση, καθώς και να υποβαθμίσει το έργο του εκπαιδευτή.
2. **Ατομικισμός:** Στα παραδοσιακά ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι διαδεδομένος ο αντισυλλογικός, ατομικιστικός προσανατολισμός. Αυτό συμβαίνει γιατί με τον ανταγωνισμό που καλλιεργείται, υπονομεύεται η συλλογικότητα. Μόνο η ατομική προσπάθεια επιβραβεύεται και υποβαθμίζεται η αξία της ομαδικής εργασίας. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που δεν ενθαρρύνεται η συνεργατική διδασκαλία.
3. **Μυστικότητα:** Μόνο υπερνικώντας τους δισταγμούς και καλλιεργώντας εμπιστοσύνη μεταξύ συναδέλφων, οι εκπαιδευτές μπορούν να εκμυστηρευτούν λάθη και προβλήματα και να αποκαλύψουν διλήμματα, ανασφάλειες και απαγοητεύσεις.
4. Η **αντίδραση των εκπαιδευτών** που φοβούνται ότι δύσκολα θα μπορούσαν να επιβιώσουν σε ένα χώρο εχθρικό προς την κριτική σκέψη, όπως είναι η παραδοσιακή ανώτερη εκπαίδευση (Brookfield 1995).
5. Τα **συμφέροντα και οι εργοδότες** στην εκπαίδευση ενηλίκων, συνήθως, αντιτίθενται στο κοινό καλό ή το αγνοούν. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια διατηρούν τον ίδιο παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας και διδασκαλίας και δε συμβάλλουν στην αφύπνιση και στη δράση, υιοθετώντας σκοπούς και πρακτικές που αφορούν τα άτομα και τον τρόπο που αυτά θα ξεχωρίσουν και θα γίνουν επιτυχημένα με τα κριτήρια που έχει θέσει το σύστημα. Κι οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να θεωρούνται καλοί επαγγελματίες πρέπει να συντηρούν το παρόν σύστημα εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, την ίδια εκπαιδευτική δραστηριότητα πραγμάτων στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πεδίο (Heaney & Horton 1990).

6. Ένας προβληματισμός που διέπει την κριτική παιδαγωγική γενικότερα είναι ότι η **προσαρμογή της θεωρίας** σε συγκεκριμένες περιστάσεις είναι πολύ δύσκολη. Ο εκπαιδευτής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους από διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον και γνωστικό επίπεδο. Υπάρχουν, επομένως, διαφορετικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχέση εκπαιδευόμενου και μάθησης, καθώς και στη διαμόρφωση του προγράμματος.
7. Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να μη δημιουργούνται **λανθασμένες προσδοκίες**. Οι διαφορές σε κάθε περίπτωση μάθησης, η συνθετότητα του θέματος και οι αργοί ρυθμοί του κριτικού στοχασμού αποτελούν περιορισμούς για την κατάκτηση του στόχου.
8. Επίσης, υπάρχει πάντα ο **κίνδυνος της απαισιοδοξίας**. Γνωρίζοντας ότι η εξουσία χρησιμοποιεί κάθε τρόπο και, κυρίως, τον εκπαιδευτικό για να μεταδώσει και να διατηρήσει τις αξίες του συστήματος, πολλές φορές αποθαρρύνει τους εκπαιδευτές και σταματούν το έργο τους (Brookfield 1995).

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατά τον Brookfield (1987), από τη γενική θεώρηση της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση ενηλίκων προκύπτουν δυο βασικοί προβληματισμοί. Αρχικά, διακρίνεται ένας διϊσμός: Από τη μια μεριά, οι κριτικοστοχαστικοί εκπαιδευτές που έχουν αντίληψη της καταπιεστικής πραγματικότητας και οι αφελείς εκπαιδευόμενοι που χειραγωγούνται. Αυτή η εικόνα δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, γιατί οι καταπιεσμένοι γνωρίζουν την κατάστασή τους αλλά θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς ή θύματα της μοίρας και δε συνδέουν τα προσωπικά τους προβλήματα με τις ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις και δομές. Ο Brookfield πιστεύει ότι η σύνδεση αυτή είναι πάρα πολύ σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Κατά δεύτερον, υπάρχει, συχνά, μια προκατάληψη των υποστηρικτών της κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρείται δεδομένη η άποψη ότι ένα άτομο που διαθέτει κριτική σκέψη ανήκει στον αριστερό ιδεολογικό χώρο. Θεωρείται ότι αυτοί που έχουν συνειδητοποιήσει την καταπιεστική πραγματικότητα και τις διαστρεβλώσεις της και οι οποίες οφείλονται στην ηγεμονία των κυρίαρχων πολιτιστικών αξιών, θα δεσμευθούν να κινητοποιηθούν για την αλλαγή αυτών των αξιών. Αυτό, βέβαια, είναι, απλά, πιθανό να συμβεί, δεν είναι απαραίτητο, γιατί ο εκπαιδευόμενος μπορεί να συλλάβει πώς λειτουργούν οι σχέσεις εξουσίας και να αποφασίσει να τις στηρίξει ή μπορεί, απλώς, να μην αποδεχθεί ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο.

ΜΑΘΗΜΑ 10^ο

Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και η εκπαίδευση ενηλίκων επικεντρώνει την προσοχή της στην επίδραση της εκπαίδευσης στον εκπαιδευόμενο, η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων (Human Resource Management ή HRD) ενδιαφέρεται για την επίδραση της μάθησης, τόσο στο άτομο, όσο και στην εργασία του. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων είναι σαφής η σχέση μάθησης και εργασίας κι έκδηλο το ενδιαφέρον για τα πρακτικά αποτελέσματα της μάθησης που μεταφράζονται σε αύξηση της παραγωγικότητας. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων ενισχύει την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων αναδεικνύοντας τη σημασία της θέσης και της ικανότητας λύσης προβλημάτων, η οποία μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εργαζομένων και στην πρόοδο μιας επιχείρησης (Van Woercom 2004). Κατά την Van Woercom (2004), ο κριτικός στοχασμός στο χώρο της εργασίας απαντάται στη βιβλιογραφία με διαφορετική ορολογία: 'δημιουργική γνώση', 'συνεχής βελτίωση', 'πρόκληση για συλλογική γνώση'. Η ίδια συγγραφέας κάνει ειδική αναφορά στους Argyris & Schön που τους απασχόλησε ο κριτικός στοχασμός σχετικά με τις αξίες της επιχείρησης, με στόχο τη μάθηση μέσα στην επιχείρηση και τον ονόμασαν 'double-loop' μάθηση. Ο Brookfield (2006) ονόμασε τον κριτικό στοχασμό 'δημοκρατία στον εργασιακό χώρο'. και υποστήριξε ότι ο κριτικός στοχασμός στον εργασιακό χώρο αμφισβητεί τις αξίες και τις απόψεις που η πλειοψηφία θεωρεί 'ιερές' και απόλυτα αποδεκτές και βοηθά τους εργαζόμενους να αντεπεξέλθουν στις κοινωνικές πιέσεις.

Γενικά, ο κριτικός στοχασμός για τις αξίες της επιχείρησης αφορά κατεστημένες ιδέες για την εργασία, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες. Τέτοιες απόψεις αφορούν τη σχέση της εργασίας με την πρόοδο και την ανάπτυξη, τον τρόπο χρησιμοποίησης/διάθεσης των προϊόντων, τη συμπεριφορά προς τους εργαζόμενους και την καλή ή κακή χρήση των φυσικών πόρων (Garrick 1998). Είναι φανερό ότι είναι δύσκολο να μιλήσουμε για στοχασμό στον εργασιακό χώρο, χωρίς να λάβουμε υπόψη μας τις δυσκολίες και το ρίσκο που παίρνουν οι εργαζόμενοι σε μια τέτοια περίπτωση. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η κριτικο-στοχαστική πρακτική, που στηρίζεται στον κριτικό στοχασμό κατά και για το διδακτικό έργο, αποτελεί τη σύγχρονη και ελπιδοφόρα πρόταση για το μέλλον της εκπαίδευσης. Στο ευρύτερο πλαίσιο της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος μάθησης στο χώρο εργασίας του οργανισμού, εντάσσεται και η διερεύνηση της έννοιας του κριτικού στοχασμού, ως μέθοδο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της άτυπης, κυρίως, μορφής μάθησης στον οργανισμό. Τα τελευταία χρόνια η διαβίου μάθηση αποτελεί την πιο αποτελεσματική προοπτική για την εξέλιξη του εργαζομένου στο σύγχρονο επαγγελματικό χώρο καθώς και για την εδραίωση της κοινωνίας της μάθησης. Η ανάπτυξη της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατάρτισης και της ενίσχυσης της άτυπης εκπαίδευσης εντός του χώρου εργασίας. Η μάθηση ορίζεται ως ο τρόπος ερμηνείας της ατομικής και συνεργατικής οργανωτικής ζωής του κάθε ατόμου. Η ερμηνεία αυτή μπορεί να αφορά σε γνώσεις, δεξιότητες ή και συμπεριφορές (Marsick & Watkins, 1990: 4). Σε ένα περιβάλλον εργασίας που προωθεί τη μάθηση των στελεχών κάθε βαθμίδας προς το ατομικό και οργανωτικό όφελος δύναται να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί ο οργανισμός μάθησης (Hager, 2004: 22-23). Ως οργανισμός μάθησης (learning organization) ορίζεται ο οργανισμός όπου το ανθρώπινο δυναμικό αποκτά ένα

πιο διευρυμένο ρόλο από αυτόν της απλής κατάρτισης με σκοπό την κάλυψη βασικών αναγκών. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων και η κάλυψη των νέων αναγκών⁸² που παρουσιάζονται στον επαγγελματικό χώρο απαιτούν μια νέα προσέγγιση από τον εργαζόμενο ενώ ταυτόχρονα συντελείται η εξέλιξη του ίδιου του οργανισμού (Stahl et al., 1993: xiii-ix)⁸³.

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, πρέπει να ειπωθεί ότι για την ικανοποίηση των νέων απαιτήσεων θα πρέπει να συμβάλλουν τόσο η ηγεσία όσο και η διεύθυνση, που από ηγετική σκοπιά θα επιβλέπει το αποτέλεσμα της μάθησης. Επίσης, ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το νέο ρόλο του διευκολυντή (facilitator), συντελώντας με τον τρόπο αυτό στην ενίσχυση των διαδικασιών μάθησης, όπως είναι η αυτομάθηση (self-learning) ή μάθηση εξ αποστάσεως (open-distance learning). Έτσι, το περιβάλλον εργασίας οργανώνεται και συστηματοποιείται μαθησιακά προς όφελος εργαζομένων και οργανισμού (Stahl et al., 1993: xiii-ix).

Στο παραπάνω πλαίσιο της μαθησιακής ενίσχυσης του σύγχρονου χώρου εργασίας, εντάσσεται η ενασχόληση με τους τύπους μάθησης, της άτυπης (informal)⁸⁴ κυρίως, από πλευράς του ίδιου του ατόμου. Η βαρύτητα και προσοχή δίνεται στο κάθε άτομο ξεχωριστά, στο πως σκέφτεται και ενεργεί με δική του πρωτοβουλία και ευθύνη. Η ευθύνη για μάθηση και εξέλιξη τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό-επαγγελματικό επίπεδο εναπόκειται στο ίδιο το άτομο. Αυτή η διαδικασία της ατομικοποίησης (individualization) αυξάνει την ανάγκη για ατομικό και κοινωνικό στοχασμό (self & social reflection). Το άτομο καλείται να αναπτύξει μια μέθοδο αυτό-στοχασμού (self-reflection), για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κάθε νέα κατάσταση. Το ίδιο το άτομο δημιουργεί τις ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη (Stroobants et al., 2001: 114-115, 124).

Ειδικότερα οι οργανωτικές αλλαγές στην εποχή μας οδήγησαν στο να πρέπει ο εργαζόμενος να ενδιαφέρεται ο ίδιος για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς και στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και βελτίωση της εργασίας του. Επιπλέον, ο ίδιος αναλαμβάνει την ευθύνη της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, γεγονός που απαιτείται από τις σύγχρονες οικονομικές ανάγκες της αγοράς. Στόχος των προγραμμάτων κατάρτισης, εντός και εκτός οργανισμού, είναι η 'αλλαγή του εαυτού', με σαφή στόχο την υποκειμενικότητα, τα χαρακτηριστικά και τις διαθέσεις του ατόμου-εργαζομένου (Williams, 2005: 33-34)⁸⁵.

⁸² Στην συζήτηση-προβληματισμό γύρω από τους λόγους εμφάνισης του οργανισμού μάθησης (βλ. Preston, 1999: 564) και τι εξυπηρετεί στο σύνολό του, εκτός από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (globalization) και την απομάκρυνση του ατόμου από τις καθιερωμένες παραδοσιακές μορφές κοινωνικοποίησης (detraditionalization), γίνεται σαφής αναφορά στην καθιέρωση του στοχασμού (institutionalization of reflexivity). Και οι τρεις λόγοι σύμφωνα με τον Giddens, συμβάλλουν στην αναγκαιότητα μάθησης και αποτελούν το μόνο μέσο επιβίωσης του ανθρώπου στη σύγχρονη κοινωνία. Όπως αναφέρει ο Hake, ο Giddens στην έρευνά του προβάλλει την στοχαστικότητα (reflexivity) μαζί με τη μάθηση ως τον πυρήνα και το συνδετικό κρίκο σε κάθε κοινωνική έκφανση της ζωής. Η μάθηση θα πρέπει να διεισδύσει στην κοινωνία (Hake, 1999: 80-81).

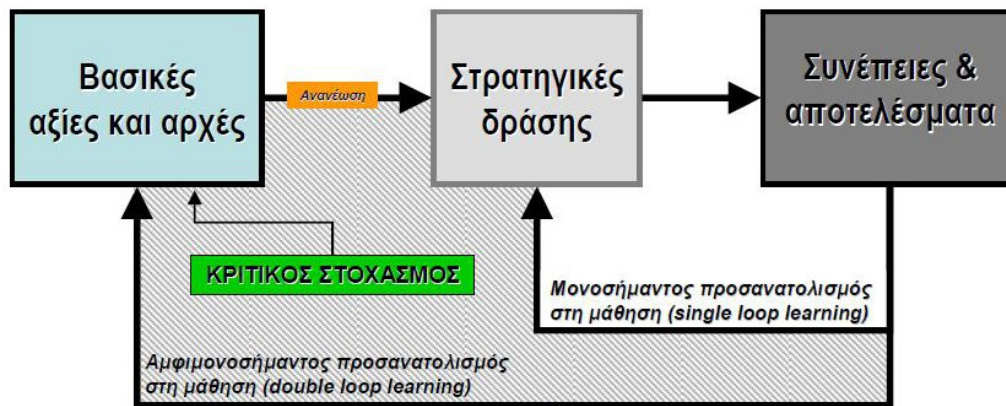
⁸³ Για περισσότερα στοιχεία πάνω στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης, βλ. Κανέλλου, 2006: 9-14).

⁸⁴ Τα τελευταία χρόνια δίνεται ολοένα και περισσότερη έμφαση στην άτυπη (informal learning), μη τυπική (non-formal learning) και περιστασιακή μάθηση (incidental learning), ως τύπους μάθησης που συντελούν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και της παραγωγικότητας του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1990: 12-13· Watkins & Marsick, 1992: 115). Η μάθηση στο χώρο εργασίας, ο οποίος σταδιακά μετατρέπεται σε περιβάλλον μάθησης και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μέσα από ευκαιρίες για μάθηση που του προσφέρονται από τον οργανισμό προωθεί την καριέρα του, αποτελούν κάποια από τα σημαντικά ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η έρευνα στο χώρο της ανάπτυξης των οργανισμών μάθησης. Ειδικά, η άτυπη μάθηση θεωρείται η επικρατούσα μορφή μάθησης στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, η έρευνα δεν έχει καταλήξει ακόμη για το πώς ενισχύεται ή περιορίζεται η μάθηση στον οργανισμό, ούτε και για το ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή όχι τη μάθηση των εργαζομένων (Ellinger, 2005: 389).

⁸⁵ Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των προσωπικών μεταβλητών του εργαζομένου-εκπαιδευόμενου, βλέπε την έρευνα της Williams, C. (2005). 'The discursive construction of the 'competent' learner-worker: from Key Competencies to 'employability skills', in *Studies in Continuing Education*, Vol.27, No 1, March 2005, pp. 33-49.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι έρευνες στο πεδίο του εργασιακού χώρου με μέτρο αναφοράς τον κριτικό στοχασμό συνήθως εντάσσονται σε γενικότερες θεωρίες οργανωτικής μάθησης (Argyris & Schön), διευκόλυνσης της μάθησης (Marsick και Watkins) ή σε θεωρίες ολιστικής μάθησης (Mezirow) για το άτομο-εργαζόμενο.



Οι Argyris και Schön ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τη μάθηση στον οργανισμό ή 'οργανωτική' μάθηση (organizational learning) και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν σε έναν οργανισμό. Οι δύο ερευνητές διατύπωσαν μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία μάθησης, που συντελεί στην πετυχημένη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Κάνουν χρήση των δύο όρων για να περιγράψουν τη μάθηση στα διάφορα επίπεδα του οργανισμού. Ο πρώτος όρος χαρακτηρίζει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο ξεχωριστά για δικό του όφελος, ενώ ο δεύτερος όρος δίνει έμφαση στη μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση σε ομαδικές δραστηριότητες (Nyhan & Kelleher, 2002: 217). Ο πρώτος τύπος μάθησης, η μονοσήμαντη (single-loop learning), αναφέρεται ως η διαδικασία που δίνει στον οργανισμό τη δυνατότητα να πετύχει τους στόχους του με βάση την παρούσα πολιτική του. Με την λογική αυτή αν εντοπιστεί ένα λάθος, τότε θα μπορεί όχι μόνο να το εντοπίσει αλλά και να κάνει αλλαγές πάνω στην πολιτική που ακολουθήθηκε. Τις αλλαγές αυτές σηματοδοτεί ο δεύτερος τύπος μάθησης, η αμφι-μονοσήμαντη μάθηση (double-loop learning) (Roth & Niemi, 1996: 205). Ο τύπος αυτός μάθησης είναι στενά συνδεδεμένος με τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) (Van Woerkom, 2004: 184).

Οι Argyris & Schön αναγνωρίζουν την ικανότητα για κριτικό στοχασμό ως απαραίτητη συνθήκη για την παραγωγική μάθηση. Ο ορισμός τους αφορά το 'ψάξιμο' πίσω από τις παραδοχές και τις δεδομένες αντιλήψεις με στόχο την ανανέωση και τη διασφάλισή τους. Στόχος του ατόμου είναι, μέσω του κριτικού στοχασμού, να αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα πιθανών εναλλακτικών και να πειραματιστεί πάνω σε αυτές πριν αποφασίσει τελεσίδικα σε μια λύση του προβλήματος. Επίσης, θεωρούν ότι ο οργανισμός και το περιβάλλον εργασίας συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Συναινούν στο ότι ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μονοκατευθυνόμενη άσκηση εξουσίας, από κλίμα μυστικοπάθειας και άκρατου ανταγωνισμού δυσκολεύει, αν όχι καταργεί, τον στοχασμό, σε αντίθεση με ένα περιβάλλον όπου μοιράζεται η δύναμη και η εξουσία, υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία και διαπροσωπική συνδιαλλαγή, καθώς και συνεργατικότητα στις σχέσεις των εργαζομένων, γεγονός που ενεργοποιεί το στοχασμό (Smylie, 1995: 100-101).

Το μοντέλο των δύο ερευνητών είναι δύσκολα εφαρμόσιμο στην πράξη εφόσον υφίσταται το υπάρχον σύστημα δόμησης και λειτουργίας του οργανισμού (Argyris & Schön, 1996). Η αμφι-μονοσήμαντη μάθηση (άρα και η διαδικασία του κριτικού στοχασμού) εμποδίζεται από το ίδιο το άτομο το οποίο δυσκολεύεται να επικοινωνήσει και να συζητήσει τα προβλήματά του από φόβο

μήπως θεωρηθεί λάθος ή αδυναμία από μέρους του, με άσχημες συνέπειες για τον ίδιο και την εργασία του. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο κάνει χρήση των θεωριών εν χρήσει του πρώτου μοντέλου (Model I theories-in-use) των Argyris & Schön, που σημαίνει ότι ερμηνεύει την προβληματική κατάσταση με δικούς του όρους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη απόψεις των άλλων. Από την άλλη, το δεύτερο μοντέλο των θεωριών εν χρήσει (Model II theories-in-use), εξαρτάται από την εναλλαγή έγκυρων πληροφοριών και το δημόσιο έλεγχο συμπεριφορών και απόψεων, κάτι που δεν προτιμάται, όπως αναφέρθηκε (Van Woerkom, 2004: 184)⁸⁶.

Συμπερασματικά, η μάθηση στον οργανισμό μάθησης συμβαίνει ουσιαστικά όταν το άτομο εντοπίσει μια προβληματική κατάσταση, και επιχειρήσει να την αντιμετωπίσει, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Αυτή η κατάσταση συνήθως αφορά την ασυμβατότητα μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας πράξης με αυτά που αναμένονταν (στο σημείο αυτό επεμβαίνει ο κριτικός στοχασμός). Αυτό οδηγεί στην αλλαγή της σκέψης και της συμπεριφοράς του ατόμου, στην αναδιάρθρωση των δυνάμεών του, κάτι που συντελεί στην αλλαγή της στάσης απέναντι στις ανάγκες, καθώς και στην κατανόηση των απαιτήσεων του οργανισμού. Το αποτέλεσμα είναι η υιοθέτηση μιας νέας πρακτικής θεωρίας από το άτομο. Αυτό αποτελεί μάθηση για το ίδιο το άτομο (individual learning), ωστόσο για να θεωρηθεί 'οργανωτική' μάθηση (organizational learning), θα πρέπει η ίδια και τα αποτελέσματα αυτής να περιέλθουν μέσα στις δομές του οργανισμού και να χαρακτηρίσουν τη λειτουργία του (Sugarmann, 1998: 81). Η μάθηση για να θεωρηθεί πετυχημένη πρέπει να συμβεί τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο (Van Woerkom, 2004: 184-185).

Οι Marsick και Watkins (1990), στη θεωρία τους για τη μάθηση στον επαγγελματικό χώρο, αναφέρουν ότι η προώθηση της τυχαίας ή άτυπης μάθησης (incidental & informal learning theory) διευκολύνεται από τρεις ικανότητες: της ετοιμότητας για δράση (proactivity), του κριτικού στοχασμού (critical reflection) και της δημιουργικότητας (creativity). Σχετικά με την πρώτη, αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών στην εργασία και η μάθηση συμβαίνει όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα ή ως αντίδραση στην εμφάνιση νέων καταστάσεων, ειδικά σε ένα νέο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Αφορά την ετοιμότητα του ατόμου σε επίπεδο γνωστικό και κινήτρων για την αντιμετώπιση, την εξήγηση και λύση των προβληματικών καταστάσεων. Το άτομο αναλαμβάνει δράση, αυτονομείται και αυτοενισχύεται με σκοπό την αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Το άτομο αυτό μέσα σε ένα γκρουπ μάθησης θα έχει ενεργό ρόλο.

Η δεύτερη ικανότητα (έχει αναφερθεί από τον Mezirow για πρώτη φορά) σημαίνει τον έλεγχο ή τσεκάρισμα των αντιλήψεων και στάσεων, φανερών (explicit) και άδηλων (tacit) που έχει ένα άτομο ή και ο ίδιος ο οργανισμός (όπως αναφέρουν οι Argyris & Schön), καθώς και η αναπροσαρμογή της σκέψης του προτού ενεργήσει. Σύμφωνα με τη Marsick, ο στοχασμός στο χώρο εργασίας θεωρείται πολυτέλεια που έχει ελάχιστη σχέση με την πραγματικότητα σε έναν οργανισμό. Ωστόσο, οι έρευνες απέδειξαν ότι ο στοχασμός θεωρείται ένα ζωτικό τμήμα της επαγγελματικής ζωής στο σύγχρονο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον-γίνεσθαι. Το άτομο-εργαζόμενος καλείται περισσότερο από παλιότερα να στοχαστεί πάνω στον εαυτό του και τη σχέση του με τον οργανισμό (Marsick, 1990: 23-25). Ειδικά ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται και στη διάθεση του ατόμου για εξέταση της σκέψης, της αντίληψης και του σχεδίου μάθησης και δράσης. Μελετητές της πράξης στον επαγγελματικό χώρο, όπως οι Argyris & Schön, μεταποιούν τον όρο σε μονοσήμαντη (single-loop learning) και αμφι-μονοσήμαντη (double-loop learning) μάθηση.

⁸⁶ Για περισσότερες πληροφορίες για τα μοντέλα των Argyris & Schön, βλ. Schön, D.A (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers και SMITH, M. K. (2001) 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning', *The encyclopaedia of informal education*. Διαθέσιμο στον ιστοχώρο: <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>.

Πιο συγκεκριμένα, για τον κριτικό στοχασμό που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, οι Marsick & Watkins σημειώνουν ότι όταν κάποιος στοχάζεται κριτικά σε έναν οργανισμό μάθησης, συνήθως δίνει βαρύτητα στην κουλτούρα του οργανισμού (organizational culture). Η ένταξη του εργαζομένου στην κουλτούρα του οργανισμού συνεπάγεται την άτυπη μάθηση ως αποτέλεσμα της τυφλής ακολουθίας των νορμών και αξιών του συγκεκριμένου οργανισμού. Αυτό οφείλεται στην προσπάθεια του οργανισμού για ομοιογένεια των εργαζομένων, προς όφελος της επιχείρησης. Αρκετές φορές ο νέος εργαζόμενος στο χώρο αναγκάζεται να ακολουθήσει ή και να μεταλλάξει τον τρόπο σκέψης και δράσης του, καθώς δε συμβαδίζει με την υπάρχουσα κουλτούρα ή δεν αποτελεί ούτε αντικείμενο συζήτησης. Άμεση συνέπεια αυτής της κατάστασης μπορεί να είναι η δυσκολία στην επικοινωνία αλλά και η μη δυνατότητα μάθησης (non-learning) και εξέλιξης σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο.

Τέλος, η δημιουργικότητα αναφέρεται στη μεταβολή των παραδεδωμένων αντιλήψεων του ατόμου, στην ανάπτυξη νέας προοπτικής και στην ανάληψη νέας δράσης. Επιπλέον, η δημιουργικότητα δίνει την ευκαιρία στο άτομο να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του σε επίπεδο σκέψης, να 'παίξει' με τις ιδέες του σε επίπεδο δράσης και γενικά να μεταβάλλει θετικά τα προκαθορισμένα σχήματα θεωρίας-πράξης, αντιμετωπίζοντας ένα θέμα από διαφορετική σκοπιά. Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), για παράδειγμα, προϋποθέτει μια τέτοια ικανότητα- μέθοδο (Marsick & Watkins, 1990: 28-31). Σύμφωνα με τις δύο ερευνήτριες οι δύο πρώτες ικανότητες ενισχύονται από το περιβάλλον του οργανισμού και πιο συγκεκριμένα από τη συμμετοχή του ατόμου στη λήψη αποφάσεων προς όφελος του οργανισμού, στο διαμερισμό της εξουσίας και στην ευκαιρία για συνολική, συμμετοχική εξέταση των προσδοκιών, τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1990: 28-31 / Smylie, 1995: 100-101).

Η θεωρία του Mezirow αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες έρευνες για τη μάθηση στον επαγγελματικό χώρο. Ο Mezirow αναφέρει τρεις τρόπους για την αντιμετώπιση των νέων απαιτήσεων για μάθηση στο χώρο εργασίας: το στοχασμό πάνω στην εμπειρία, το συνδυασμό μεταξύ προσωπικού νοήματος του εργαζομένου με την προϋπάρχουσα κουλτούρα του οργανισμού και την μετατροπή του προσωπικού αναφοράς. Ο πρώτος περιλαμβάνει την εργαλειώδη μάθηση (instrumental learning), όπου δίνεται αρκετή βαρύτητα λόγω της κοινωνικής κουλτούρας (social culture) του οργανισμού. Για να είναι αποτελεσματική μια τέτοιου τύπου μάθηση, θα πρέπει το άτομο να βασιστεί παράλληλα με τον εαυτό του και στην προσωπική του εμπειρία. Σε αυτό δίνουν προσοχή κυρίως οι διευθυντές και οι επαγγελματίες εκπαιδευτές (Marsick, 1990: 23-25)⁸⁷.

Ο δεύτερος αναφέρεται στην επικοινωνιακή μάθηση (communicative learning), που επιτυγχάνεται διαμέσου των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων. Η νοηματοδότηση της εμπειρίας αλλά και των προσωπικών στάσεων των εργαζομένων στηρίζεται στην επικοινωνία και τη συνεργασία στο πλαίσιο της κουλτούρας στην εργασία, στο σπίτι και σε κάθε χώρο κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Ωστόσο, στον επαγγελματικό χώρο παρατηρείται η μεγαλύτερη επίδραση της κοινότητας στη διαμόρφωση του προσωπικού πλαισίου αναφοράς και νοήματος του καθενός ξεχωριστά. Έτσι, ο τρίτος τρόπος αφορά έναν τύπο ολιστικής μάθησης (holistic learning), αφού είναι αδύνατο να διαχωριστεί η μάθηση που αποκτιέται στην εργασία από το υπόλοιπο άτομο. Όλες οι αποκτημένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, συνδυάζονται και

⁸⁷ Κατά τον Mezirow ο στοχασμός (reflection) αποτελεί την αποτίμηση του συμπεράσματος, που είναι εμφανές (implicit), για τη λύση ενός προβλήματος. Αυτό ενδέχεται να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της ανάληψης δράσης, αλλά και μια εκ των υστέρων (ex post facto) κριτική της όλης διαδικασίας. Ο κριτικός στοχασμός (critical reflection), από την άλλη, αφορά τη διερεύνηση για να διασφαλιστεί το αν και κατά πόσο το συμπέρασμα για τη λύση ενός προβλήματος θεωρείται το σωστό, καθώς και την εξέταση των συνεπειών του. Ο κριτικός αυτό-στοχασμός (critical self-reflection), τέλος, είναι ο πιο σημαντικός καθώς σημαίνει την επανεκτίμηση του τρόπου εξέτασης ενός προβλήματος και του νοήματος, όπως και του τρόπου σκέψης, αντίληψης, συναισθήματος ακόμη και δράσης (Van Woerkom, 2004: 180).

μεταβάλλουν τον τρόπο που ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται τους γύρω του, εντός και εκτός της εργασίας.

Η Marsick στηριζόμενη στους τρεις τρόπους του Mezirow ερευνά την μάθηση που βασίζεται στη δράση (action-learning), καθώς αυτός ο τύπος μάθησης ενισχύει το στοχασμό, τον κριτικό στοχασμό αλλά και τον κριτικό αυτό-στοχασμό των ατόμων-εργαζομένων (Marsick, 1990: 23-25). Σύμφωνα και με τη Watkins, το άτομο ενδέχεται να εμπλακεί σε μια διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης (transformative learning) όχι μόνο επειδή συνέβη κάτι που το παρακίνησε (όπως μια απόλυση ή κάποιο τεχνικό πρόβλημα) αλλά από σκόπιμη επιθυμία να αλλάξει τον τρόπο σκέψης του. Ο κριτικός στοχασμός δεν αποτελεί πάντα μια επιτακτική και αναγκαστική διαδικασία αλλά και μια απελευθερωτική, ανανεωτική μορφή μάθησης (Marsick & Watkins, 1990: 227).

Κάνοντας μια σύγκριση των παραπάνω θεωριών γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι, οι Argyris & Schön προωθούν την οργανωτική μάθηση με στόχο την εξέλιξη του οργανισμού, ενώ η Marsick ασχολείται περισσότερο με τον αυτό-στοχασμό με κέντρο αναφοράς το άτομο. Ο κριτικός αυτό-στοχασμός στο πλαίσιο του χώρου εργασίας σημαίνει ότι διατυπώνονται βασικές ερωτήσεις για την προσωπικότητα του ατόμου ως μέλους μιας κοινότητας ενώ σημειώνεται η ανάγκη για προσωπική αλλαγή. Βέβαια, αυτό έχει θετική συνέπεια και στον ίδιο τον οργανισμό, εφόσον ο εργαζόμενος στοχάζεται για τη θέση του και το ρόλο του σε αυτόν και πως επιδρά η προσωπική του αλλαγή στη λειτουργία του (Van Woerkom, 2004: 185).

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στη συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στη διευκόλυνση του κριτικού στοχασμού, από την πλευρά των ηγετικών στελεχών, του εκπαιδευτή και των στελεχών.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ (ΑΑΔ) & ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η απαίτηση της σύγχρονης εποχής για συνεχιζόμενη μάθηση σημαίνει ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (ΑΑΔ) δεν παίζει πλέον δευτερεύοντα αλλά πρωτεύοντα ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνονται για την ανάπτυξη του οργανισμού μάθησης. Η Α.Α.Δ. μεταφράζει τις αλλαγές στον οικονομικό-κοινωνικό χώρο, τις αναλύει και εξετάζει τις επιπτώσεις για τον οργανισμό και, έπειτα οργανώνει προγράμματα μάθησης για τα στελέχη, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις αλλαγές αυτές χωρίς κόστος για τον οργανισμό (London, 1992:53). Σύμφωνα με τους Stahl et al., ο οργανισμός μάθησης αποτελεί ένα ολιστικό μοντέλο ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, στο οποίο όλοι οι εργαζόμενοι παίρνουν μέρος καθημερινά σε μαθησιακές δραστηριότητες. Όπως πιστεύουν το κλειδί για την επιτυχημένη αντιμετώπιση λειτουργία είναι η δημιουργία ενός συστήματος όπου όλοι οι άνθρωποι σε όλα τα επίπεδα εργασίας μαθαίνουν, όπου μάθηση σημαίνει συγχρόνως απόκτηση γνώσεων (κατανόηση/γνωστική ανάπτυξη) και εφαρμογή αυτής της γνώσης (πρακτική /ανάπτυξη συμπεριφορών) (Stahl et al., 1993:10-11).

Πιο συγκεκριμένα, ο κριτικός στοχασμός, όπως ορίζεται στη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων, συμβάλλει στην ανάπτυξη του δυναμικού εφόσον εντοπίζει και αναδεικνύει τη σημασία της αντιμετώπισης και λύσης των προβλημάτων που τυχόν προκύπτουν τόσο για το άτομο όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό. Η έννοια της συμπεριφοράς που βασίζεται στον κριτικό στοχασμό φαίνεται να αποτελεί γέφυρα μεταξύ της ατομικής και οργανωτικής μάθησης. Τέτοια συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ο στοχασμός για το ίδιο το άτομο ως προσωπικότητα ή ως εργαζόμενο, η ανταλλαγή απόψεων για τον κριτικό στοχασμό, η αναζήτηση ανατροφοδότησης και ο ομαδικός-συλλογικός στοχασμός. Τα παραπάνω έχουν επίδραση στην κουλτούρα του οργανισμού, σε σημείο να μεταποιοούνται οι επικρατούσες αξίες προς όφελος των εργαζομένων και του οργανισμού, προβάλλοντας μια αμφι-μονοσήμαντη (double-loop learning) διαδικασία μάθησης σε οργανωτικό επίπεδο (Van Woerkom, 2004: 178). Εξάλλου, σύμφωνα με την Cunningham, η μάθηση όπως και η ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων δεν αποτελεί ατομική

δραστηριότητα αλλά συνεπάγεται τη συνεργασία των ατόμων μεταξύ τους, καθώς και του ατόμου με τον οργανισμό (Cunningham, 2004: 227-230).

Σε σχέση με την ΑΑΔ τώρα υφίστανται ελάχιστες θεωρίες κριτικού στοχασμού. Οι βασικότερες είναι των Schön (1983), Argyris & Schön (1996), Nonaka & Takeuchi (1995), Marsick (1988), Marsick & Watkins (1990), και οι οποίες έχουν εντάξει τον κριτικό στοχασμό στο χώρο εργασίας. Ο κριτικός στοχασμός ίσως θεωρηθεί μη σχετικός σε σύγκριση με τον αυστηρά οριοθετημένο-σε-αποτελέσματα (result-oriented) χώρο της οικονομίας και της παραγωγής. Κάποιοι ερμηνεύουν τον στοχασμό από πλευράς αποτελέσματος, άλλοι τον συσχετίζουν με τη λύση προβλημάτων και άλλοι τον ορίζουν ως τη δυνατότητα χειραφέτησης του ατόμου, σε θέματα επιλογής και έκφρασης απόψεων. Οι Marsick & Watkins, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, εντάσσουν το ζήτημα του κριτικού στοχασμού στη θεωρία τους για το ρόλο του εκπαιδευτή-διευκολυντή (facilitator). Η Van Woerkom επιχειρεί έναν ορισμό του κριτικού στοχασμού στον επαγγελματικό χώρο. Αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός στοχεύει στη λύση προβλημάτων, με το να κάνει την άδηλη (tacit) γνώση φανερή (explicit) (Van Woerkom, 2004: 178, 182)⁸⁸.

Κατά τον Schön, ο σύγχρονος χώρος εργασίας προωθεί το μοντέλο του κριτικού στοχασμού (critical reflection) που παράγει ανά πάσα στιγμή χρήσιμη για την εργασία και το άτομο γνώση. Η γνώση ουσιαστικά απορρέει από την πραγμάτωση της εργασίας και από τις σκέψεις και τις κρίσεις πάνω σε θέματα αξιών και οικονομικού περιεχομένου που αφορούν τη δουλειά.. Ο τρόπος αυτός υποστήριξης της γνώσης δεν περιορίζεται μόνο σε καθαρά επαγγελματικό επίπεδο, αλλά ενισχύεται από την κριτική σκέψη των υπαλλήλων κάθε επιπέδου του οργανισμού (Garrick & Clegg, 2000: 281).

Επίσης, ο κριτικός στοχασμός δίνει βαρύτητα στην ανάλυση και αλλαγή των αξιών του οργανισμού. Ακόμη, ο κριτικός στοχασμός έχει ως επιπλέον στόχο τη χειραφέτηση του ατόμου, στη σχέση του με τον οργανισμό. Οι παραπάνω διαστάσεις δεν εξετάζονται ξεχωριστά εφόσον συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν (Van Woerkom, 2004: 178, 182).

Ειδικότερα, ο Schön (1983) ερεύνησε το πώς οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν τον κριτικό στοχασμό με στόχο τη λύση προβλημάτων σε πρακτικό εργασιακό επίπεδο. Το άτομο αναφέρει ότι έχει δύο επιλογές στην περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα, να το αγνοήσει (μη ύπαρξη μάθησης) ή να στοχαστεί πάνω σε αυτό (ύπαρξη μάθησης). Αυτό μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια της δράσης του ατόμου (reflection-in-action) ή εκ των υστέρων (reflection-on-action). Για το λόγο ότι ο κριτικός στοχασμός λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό της εργασίας, ενδέχεται να μην είναι αποτελεσματικός αν περιοριστεί σε ατομικό επίπεδο (Van Woerkom, 2004: 182). Οι Argyris & Schön στην έρευνά τους για τη μέθοδο του κριτικού στοχασμού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παράλληλα με την εφαρμογή του μοντέλου II της θεωρίας τους, η χρήση του κριτικού στοχασμού σε συλλογικό επίπεδο της ομάδας κρίθηκε πιο αποτελεσματική από την αντίστοιχη ατομική, με την απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια της διάθεσης και κλίσης από όλα τα άτομα για στοχασμό. Σύμφωνα με τους δύο ερευνητές ο περιορισμός μόνο στον ατομικό στοχασμό θα καταργούσε τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου (Schön, 1987: 292).

Τέλος, οι Nonaka & Takeuchi (1995) κάνουν χρήση του όρου 'εξωτερίκευση' (externalization) παρουσιάζοντας το στοχασμό ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, που συντελεί στη μετατροπή της άδηλης (tacit) γνώσης σε φανερή (explicit). Η εξωτερίκευση λαμβάνει μέρος όταν το άτομο επιχειρώντας να εννοιοποιήσει μια σκέψη μέσω του γλωσσικού κώδικα, παρουσιάζει μια ανεπαρκή και ασύνδετη εικόνα. Σε αυτή την περίπτωση ο συλλογικός στοχασμός συμβάλλει στην επαρκή παρουσίαση των εννοιών, των σκέψεων και των

⁸⁸ Για περισσότερες πληροφορίες για τους τύπους γνώσης, τη διαχείριση της και το ρόλο της ως μάθηση στον οργανισμό, βλ. Κανέλλου, όπ. π. 38-43.

γνώσεων, προωθώντας τη φανερή σημασία τους μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων (Van Woerkom, 2004: 182).

Η σημασία και η συμβολή του κριτικού στοχασμού στα άτομα που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό θα γίνει εμφανής στις επόμενες ενότητες.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Σε έναν οργανισμό η μάθηση και η διευκόλυνσή της αποτελεί ευθύνη όλων των εργαζομένων παρόλο που το βάρος συνήθως εναποτίθεται στον επαγγελματία εκπαιδευτή (Marsick & Watkins, 1990: 3). Ο επαγγελματίας εκπαιδευτής του ανθρώπινου δυναμικού παίζει πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση του οργανισμού μάθησης. Ο εκπαιδευτής είναι το άτομο που ξέρει το αντικείμενό του και τη στρατηγική του οργανισμού. Επιπλέον, γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα δημιουργήσει τις μαθησιακές δραστηριότητες που να ταιριάζουν στην κουλτούρα και τις αξίες του οργανισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι κατανοητό ότι έχει ουσιαστική επίδραση τόσο στο άτομο όσο και στο ίδιο το σύστημα του οργανισμού μάθησης. Στο άτομο αυτό οφείλεται η επιβίωση του οργανισμού μάθησης. Παρόλο που η παραδοσιακή κατάρτιση έχει περιοριστεί σε αρκετούς οργανισμούς, η συμβολή του εκπαιδευτή στη μάθηση και ανάπτυξη των στελεχών ακόμη αναγνωρίζεται (De Vito, 1996: 91).

Σύμφωνα με την έρευνα των Marsick και Watkins, οι εκπαιδευτές ανθρώπινου δυναμικού στοχεύουν προς τη στοχαστική μετασχηματιστική μάθηση (reflective transformative learning). Έχει ειπωθεί και σε άλλο σημείο η ανάγκη για τον εκπαιδευτή να διευρυνθεί ο ρόλος του, από απλού εκπαιδευτή σε κάποιον που ενισχύει τη δυνατότητα μάθησης σε επίπεδο ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό. Η όλη διαδικασία αφορά στην αλλαγή στάσης και στην ανάληψη μιας πιο κριτικής στάσης και σκέψης απέναντι σε καταστάσεις και προβλήματα που θέτουν εμπόδια στον επαγγελματικό χώρο. Αυτό ενδιαφέρει και τον εργαζόμενο και τον ίδιο τον εκπαιδευτή ως επαγγελματία. Έτσι, ο ρόλος του γίνεται όχι μόνο βοηθητικός αλλά και άκρως απαραίτητος (Marsick & Watkins, 1990: 237-239).

Ο στόχος ενός εκπαιδευτή, σε επίπεδο θεωρητικό/ ακαδημαϊκό αλλά και πρακτικό/ επαγγελματικό, είναι το άτομο να διαπιστώσει με σαφή τρόπο τις γνωστικές και μεταγνωστικές δραστηριότητές του. Ένας τρόπος είναι η ευκρίνεια στην έκφραση του ατόμου (articulation) που αναφέρεται σε κάθε τεχνική που αναπτύσσει το άτομο, έτσι ώστε να γίνει σαφής και ανοιχτή η γνώση που κατέχει, καθώς και οι διαδικασίες λύσης προβλημάτων. Ο στοχασμός (reflection) οδηγεί το άτομο στο να συγκρίνει την προσωπική του στρατηγική απόκτησης και ανάπτυξης της γνώσης με την αντίστοιχη του ειδικού, ο οποίος κατέχει σε ολοκληρωμένο επίπεδο τη λύση για τα προβλήματα που αφορούν τη γνώση, με των συναδέλφων του και τελικά με ένα σχηματικό μοντέλο της διαδικασίας που εφαρμόζει κάποιος ειδικός (De Corte, 1992: 97-99).

Σχετικά με το ρόλο του διευκολυντή (facilitator), αυτός δεν περιορίζεται μόνο στο να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει τις ανάγκες του, που ο ίδιος προσλαμβάνει ως σημαντικές και με νόημα. Αυτό, φυσικά, προϋποθέτει έναν ενήλικα ο οποίος κατέχει υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και ασκεί κριτικό στοχασμό. Ο έλεγχος της διαδικασίας της μάθησης υπό αυτό τον όρο περνά στον εκπαιδευόμενο. Η αυτο-καθοριζόμενη μάθηση υπονοεί ότι ο εκπαιδευτής απευθύνεται σε ενήλικους που γνωρίζουν τους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς (Brookfield, 1986: 124-125). Πιο σύγχρονοι ερευνητές (Hughes, 2002/ Webb, 2003/ Fuller & Unwin, 2003) συνιστούν η διευκόλυνση να γίνεται με μέτρο και κυρίως σε περιπτώσεις όπου σημειώνονται δυσκολίες στην απόδοση, για τη διασφάλιση της σωστής απόδοσης ή ως υποστήριξη για να πετύχει ο εργαζόμενος το καλύτερο που μπορεί. Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διευκόλυνση είναι η άποψη του εργαζομένου για το θέμα, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι σε κάποιες περιπτώσεις σημειώθηκαν αντιρρήσεις προς τη συμβολή του εκπαιδευτή ή διατυπώθηκαν αρνητικά σχόλια για την όλη διαδικασία. Σε κάποιες περιπτώσεις

ευθύνονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές οι οποίοι ενώ δεσμεύονται τελικά είτε δε συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης είτε ασκούν μεγάλη πίεση στους εργαζόμενους (Hughes, 2004: 276-277, 282, 285)⁸⁹.

Ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτής στον οργανισμό μάθησης είναι η πιθανή σύγκρουση που προέρχεται από το ρόλο του ως φορέα αλλαγής. Σε κάποιες περιπτώσεις ακολουθεί απλά τις οδηγίες του οργανισμού ενώ σε άλλες ο ρόλος του περιορίζεται σε μια απλή έγκριση ενός προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό όμως δεν καλύπτονται στις περισσότερες περιπτώσεις οι πραγματικές ανάγκες του εργαζομένου. Ο βασικός ρόλος όμως του εκπαιδευτή είναι η αλλαγή των ατόμων και των οργανισμών μέσα από την εκπαίδευση. Αυτό δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί παρά μόνο μέσα από την ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία του με τους εργαζόμενους (Neil, 1991: 122-123).

Στο πλαίσιο του ρόλου του εκπαιδευτή- διευκολυντή υφίσταται κάποιες φορές και η δυνατότητα της αρνητικής αντίδρασης από μέρους του εκπαιδευομένου στο να στοχάζεται κριτικά. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην αυτοαντίληψη του ατόμου, στη στάση ζωής και στην πραγματικότητα που έχει φτιάξει για τον εαυτό του και την οικογένειά του. Ο ενήλικος άνθρωπος τείνει να μην αποδέχεται εύκολα υποδείξεις, διορθώσεις και αλλαγές στη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Το άτομο αυτής της ηλικιακής περιόδου έχει αναπτύξει κάποιες σταθερές (σκέψεις, στάσεις, νόρμες), με βάση τις οποίες δραστηριοποιείται. Οι σταθερές αυτές εκτός από το να τον προσδιορίζουν ως οντότητα στην κοινωνία συγχρόνως του παρέχουν την απαραίτητη σιγουριά και ασφάλεια στην καθημερινή διαβίωση. Στην περίπτωση που κάτι από τα παραπάνω δεν αποδίδει ή αποδειχθεί εσφαλμένο και πρέπει να διορθωθεί, αυτή η διαπίστωση προκαλεί ανασφάλεια, με αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό του ατόμου. Ο εκπαιδευτής σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να σεβαστεί την ατομικότητα και προσωπική άποψη του εκπαιδευομένου και ότι η μάθηση-διδασκαλία του πώς να μαθαίνει αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία που προϋποθέτει τη σύνεση και τη διάθεση και των δύο πλευρών. Ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να αποφύγει τη θέση του να κατέχει περισσότερες γνώσεις, αλλά και την ικανότητα να σκέφτεται κριτικά. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί το άτομο που θα εκπαιδευτεί στην κριτική σκέψη να μην κατέχει την ικανότητα της αυτοαντίληψης, ότι δηλαδή σε κάποια δεδομένη στιγμή αποτελεί 'άτομο κριτικά στοχαζόμενο'. Αναλογικά, δεν έχει επίγνωση των αναγκών του ή βρίσκεται σε συνεχή σύγχυση ως προς αυτές. Οι ανάγκες του μπορεί να είναι είτε προσωπικές είτε επαγγελματικές, παρόλα ταύτα αλληλένδετες και άμεσα επηρεαζόμενες από το αν το άτομο τις αντιλαμβάνεται και στοχάζεται κριτικά πάνω σε αυτές ή όχι. Ο εκπαιδευτής καλείται να βοηθήσει το άτομο, αρχικά να αντιληφθεί την υπόστασή του και να αυτοπροσδιοριστεί μέσα από τη διατύπωση των αναγκών του, έπειτα να σκεφτεί κριτικά πάνω στα συμπεράσματα που διεξήγαγε για τις ανάγκες του και, τέλος, μέσα από αυτή τη διαδικασία να διαπιστώσει ότι είναι σε θέση να προασπίσει τον εαυτό του ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας. Μέσω του κριτικού στοχασμού, ο ενήλικος άνθρωπος διαπιστώνει την ίδια την ενήλικη υπόστασή του (Brookfield, 1986: 123-126).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Ο κύριος ρόλος της ηγετικής ομάδας ενός οργανισμού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον με σκοπό την προώθηση της μάθησης. Η συμβολή της δεν πρέπει να περιορίζεται στον έλεγχο ή στη διαχείριση ζητημάτων ή στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Η ηγετική ομάδα μέσω μαθησιακών προγραμμάτων έχει τη δυνατότητα να προβλέπει καταστάσεις (ωφέλιμες και μη) για την επιχείρηση, να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις και να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται για την προώθηση των συμφερόντων του οργανισμού. Ειδικά, η διεύθυνση οφείλει να ενθαρρύνει τον πειραματισμό και τον εποικοδομητικό διάλογο μέσω της δημιουργίας

⁸⁹ Για πιο αναλυτικές αναφορές και προσεγγίσεις του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων, βλέπε Rogers, A. 1999: 105-107, 158-162, 215-235 & Cross, P. 1988: 99-108).

ενός κλίματος ανοιχτής επικοινωνίας. Το πώς θα αντιμετωπίσει ο κάθε διευθυντής το ζήτημα της μάθησης στο χώρο εργασίας κρίνει το αν θα συμμετάσχουν οι εργαζόμενοι στο κοινό όραμα ή όχι. Το σωστό στυλ διεύθυνσης επομένως γίνεται η βάση όπου θα τεθεί η συνεργασία με στόχο την ανάπτυξη του οργανισμού. Ο αποτελεσματικός διευθυντής τείνει σύμφωνα με την έρευνα να είναι αυτός που οριοθετεί τις δραστηριότητές του με βάση τον άνθρωπο (people-oriented managers), δηλαδή αυτός που επενδύει στον ανθρώπινο παράγοντα για τη σίγουρη εξέλιξη (De Vito, 1996: 87-89).

Στην περίπτωση που η διεύθυνση μπορεί να διευκολύνει το στοχασμό του εργαζομένου, υπάρχει η δυνατότητα της εκπαίδευσης όπως οι επαγγελματίες εκπαιδευτές ανθρώπινου δυναμικού. Η μέθοδος που προτείνεται σε αρκετές περιπτώσεις (Chivers, 2003/ Ellinger et.al, 1999/ Marsick, 1987/ Schön, 1983) είναι η συνέντευξη πάνω στο αντικείμενο και τα αποτελέσματα του στοχασμού. Μέσω της συνέντευξης δίνεται βαρύτητα στο στοχασμό καθαυτό, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα που διασφαλίζει η διαδικασία του στοχασμού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων (συγχρόνως γνώσεων και στάσεων ή συμπεριφορών) του διευθυντή-διευκολυντή. Αυτό που προϋποτίθεται για μια αποτελεσματική εκπαίδευση είναι, κατά κύριο λόγο, να εκπαιδευτεί ο διευθυντής στη χρήση του στοχασμού πάνω στο αντικείμενο της εργασίας του, έτσι ώστε να έχει επίγνωση της διαδικασίας που επιθυμεί να διευκολύνει για τους εργαζομένους του. Κατά δεύτερον, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μεταβιβάσει ό,τι αποκόμισε από τη διαδικασία του στοχασμού στο χώρο εργασίας, αλλιώς η όλη προσπάθεια δεν θεωρείται επιτυχής. Σε αυτό, όπως και στην αποτελεσματική μάθηση, συμβάλλει η συνεχής επικοινωνία του διευθυντή (όπως και του εργαζομένου) με τον επαγγελματία εκπαιδευτή (Roscoe, 2002/ Kuit et al., 2001).

Ειδικότερα, σε θέματα λανθασμένων επιλογών ή πρακτικών ή ακόμη και σε προβλήματα δεξιοτήτων, το άτομο-εκπαιδευόμενος μπορεί και θα πρέπει να επιδιώξει το στοχασμό σε δυαδικό (one-to-one reflection) ή ομαδικό (group reflection) επίπεδο. Η Brooks ασχολήθηκε με τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) σε άτυπο εργασιακό περιβάλλον και αναφέρει δύο εμπόδια στα οποία κατέληξε ερευνητικά σχετικά με τον ομαδικό στοχασμό (αφορά όχι μόνο διευθυντές αλλά και όλους όσους επιθυμούν να αναλάβουν θέση εκπαιδευτή-διευκολυντή σε οργανισμό). Πρώτον, η δυσκολία του εργαζομένου να παραδεχτεί ανοιχτά σε συναδέλφους του ότι υφίσταται κάποιο πρόβλημα δεξιότητας ή εξέλιξης ή ακόμη την αίσθηση της κοινωνικής και επαγγελματικής απομόνωσης. Δεύτερον, το άτομο σε έναν επαγγελματικό χώρο προσπαθεί να αποφύγει τις διενέξεις με συναδέλφους. Έτσι, προτιμάται μια 'τυπική πολιτισμένη' επικοινωνία, με άμεση συνέπεια την απώλεια σε πολύτιμες πληροφορίες και την 'κατάρρευση' των συστημάτων μάθησης στον οργανισμό. Αυτό που κρίνεται αναγκαίο και σημαντικό είναι η αρμονική σχέση και συνεργασία με βάση την εμπιστοσύνη μεταξύ συναδέλφων, με στόχο την εξέλιξη και του οργανισμού. Ο κριτικός στοχασμός του ατόμου στην εργασία αφορά τον ίδιο, τον οργανισμό, τους συναδέλφους του και τους πελάτες του. Όταν τώρα η ηγεσία αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτή-διευκολυντή, τότε θα πρέπει να μην εφαρμόζεται ένα αυταρχικό από πάνω-προς-τα-κάτω σύστημα κριτικής των εργαζομένων αλλά να προωθείται ο εποικοδομητική κριτική από την ηγεσία προς τον εργαζόμενο (Chivers, 2003: 5-8).

Η επιτυχία της έρευνας και της συνέντευξης οφείλεται στη φύση του σχεδίου εφαρμογής (project), που έφερε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η συνέντευξη παρουσίασε χρονική ευελιξία. Ενώ ήταν καθορισμένη για μια ώρα, μπορεί να είχε διάρκεια και τριών ωρών, ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου.
- Η συνέντευξη απασχολούνταν σε βάθος με την εργασία, τις εμπειρίες, τις ανησυχίες όπως και για τη μάθηση και την ανάπτυξή του ατόμου.
- Αναπτύχθηκε σχέση εμπιστοσύνης. κατά τη συνέντευξη το άτομο μοιράζονταν και εμπιστευόταν πολύ προσωπικά στοιχεία και σκέψεις του για τη ζωή του γενικά όπως και για την εργασία του. Αυτό ήταν αμφίδρομη διαδικασία και για τον εκπαιδευτή.

- Υπήρχαν συναισθηματικές επιδράσεις. Η όλη διαδικασία της συνέντευξης αποτέλεσε ένα 'άνοιγμα ψυχής' για πολλούς εκπαιδευόμενους (όχι την πλειοψηφία).
- Σημειώθηκε κάποια κούραση και στις δύο πλευρές λόγω του μάκρους των συνεντεύξεων, με αποτέλεσμα να γίνονται λιγότερες συνεντεύξεις ημερησίως.
- Τέλος, παρατηρήθηκε ένα δέσιμο μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών καθώς και ένα αίσθημα ικανοποίησης. Αυτό δήλωσαν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευόμενοι (Chivers, 2003: 10).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Κάθε εργαζόμενος αποτελεί την πιο ισχυρή μονάδα σε έναν οργανισμό μάθησης. Ένας οργανισμός μάθησης, πρώτον, βασίζεται σε όλα τα άτομα, όχι μόνο σε έναν πυρήνα εξειδικευμένων εργαζομένων που καθοδηγούν τους υπόλοιπους, δεύτερον, επενδύει στις δυνατότητες των ατόμων και, τρίτον, επιθυμεί την ενημέρωσή τους για όλους τους τομείς είτε τους αφορούν άμεσα είτε έμμεσα ή και καθόλου. Ο ρόλος που καλείται να παίξει ο εργαζόμενος σε έναν τέτοιο οργανισμό είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικός (De Vito, 1996: 90-91). Για τους Argyris & Schön, ο οργανισμός μάθησης αποτελείται από το σύνολο των ατόμων που συμμετέχουν και μαθαίνουν σε αυτόν, που αλλάζουν μέσω της μάθησης και αυτό αντικατοπτρίζεται στον ίδιο τον οργανισμό και τον χαρακτηρίζει. Όποια δραστηριότητα κι αν αναλάβει το άτομο μέσα στο χώρο εργασίας του, θα έχει ξεχωριστή επίδραση και σημασία για τη μάθηση ως διαδικασία (Billett, 2001: 31).

Με τη συμβολή του εκπαιδευτή ο εργαζόμενος θα εισαχθεί στη λογική της συνεχούς μάθησης που θα του επιτρέπει, πρώτον να αισθάνεται ότι συμμετέχει σε κάτι ανώτερο από τον ίδιο και δεύτερον, να είναι ενημερωμένος και έτσι να μπορεί να επιλέξει αν θα συνεχίσει με την ίδια αφοσίωση τη συνεργασία του. Σε έναν οργανισμό μάθησης αυτό που διασφαλίζει τα παραπάνω είναι κυρίως η ενίσχυση της δυνατότητας για μάθηση σε μακρο-επίπεδο που έχει ως αποτέλεσμα, πρώτον την ικανοποίηση των προσωπικών και οργανωτικών αναγκών και δεύτερον, την δέσμευση των στελεχών για μια μακρόχρονη και πετυχημένη συνεργασία. Στο τελευταίο δίνεται ιδιαίτερη σημασία καθώς η γνώση τους διατηρείται και εξελίσσεται μέσα και μαζί με τον οργανισμό. Και η επίτευξη αυτού του στόχου χαρακτηρίζει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτή. Στόχος λοιπόν του εκπαιδευτή ανθρώπινου δυναμικού είναι όχι μόνο η ενίσχυση της ατομικής μάθησης, αλλά και η συνολική ικανότητα μάθησης του οργανισμού, έτσι ώστε το άτομο να γίνει μέλος της ομάδας στελεχών και να πάρει μέρος σε διαδικασίες συλλογικής μάθησης (collective learning), με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης (Watkins & Marsick, 1992: 116-117).

Ο Chivers υποστηρίζει ότι οι συνεργάτες συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαδικασίας του στοχασμού, ως διαδικασίας αποτελεσματικής τόσο για το άτομο όσο και για την ομάδα, παρόλο που η υπάρχουσα αντίληψη είναι ότι ο στοχασμός αξιοποιείται καλύτερα από το άτομο μόνο. Η επίδραση (affective domain) που έχει η εμπειρία και η δραστηριότητα του κάθε ατόμου πάνω στους άλλους ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό την έρευνα, ώστε να έχουν προστεθεί ερωτήσεις και θεματικές στη συνέντευξη που αφορούν τη συνεργατική και επικοινωνιακή σχέση πάντα σε σύγκριση με το στοχασμό. Έτσι, συμπεραίνεται ότι κάποιος στοχάζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά όταν βρίσκεται σε μια ομάδα, ενώ άλλος δείχνει να απειλείται από τους συναδέλφους του (Chivers, 2003: 6). Όπως αναφέρει ο Heron για την αποτίμηση του στοχασμού, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του για το άτομο διασφαλίζεται με το να επικοινωνεί με τους συνεργάτες του τις σκέψεις του και τα συμπεράσματά του για το στοχασμό. Δε φτάνει μόνο το άτομο να στοχάζεται πάνω στην εμπειρία του, αλλά ταυτόχρονα να επικοινωνεί με αναφορά στο στοχασμό του και με τους γύρω του. Η ομάδα των συνεργατών αποτελεί ένα μέσο επανατροφοδότησης (feedback), όπου το να μοιράζεται κανείς το στοχασμό του συντελεί στο να

προσδιορίσει με ευκρίνεια και σαφήνεια την εμπειρία του. Επιπλέον, το άτομο δίνει μεγαλύτερη προσοχή στο πως δομείται η εμπειρία του και διεξάγεται μια συγκεκριμένη δραστηριότητα όταν παίρνει μέρος σε συλλογικό στοχασμό (group reflection). Τέλος, παρατηρείται περισσότερη ποιότητα όσον αφορά το στοχασμό, εφόσον η εμπειρία αλληλεπιδρά με το στοχασμό μέσα στο πλαίσιο συνεργασίας της ομάδας (Heron, 1985: 134, 138).

ΜΕΤΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ως συστατικό στοιχείο της άτυπης μάθησης, ο κριτικός στοχασμός και η δυνατότητα μέτρησης και αποτίμησής του εμπίπτει στην κατηγορία που καλύπτει και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης. Όσον αφορά τα μοντέλα μέτρησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της μάθησης γίνεται εκτενής αναφορά στην έρευνα της Κανέλλου (2006: 84 κ. εξ.). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί για τον κριτικό στοχασμό αφορά την εγκυρότητα και αξιοπιστία που θα είχε μια τέτοια μέτρηση. Η μοναδική μέθοδος καταγραφής δεδομένων για τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού είναι η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Από νωρίς μελετητές όπως οι Dewey, Lewin και Piaget θεώρησαν το στοχασμό ένα σημαντικό στοιχείο της μάθησης και συμφώνησαν στο ότι αφού η εμπειρία αποτελεί την κύρια πηγή γνώσης, ο στοχασμός πάνω σε αυτή την εμπειρία θα συντελούσε στο να επιτευχθεί η μάθηση. Οι ερωτήσεις αποτελούν μέθοδο-κλειδί στη διαδικασία, συντελώντας στη διεύρυνση των δυνατοτήτων του εκπαιδευόμενου καθώς και στη διευκρίνιση του νοήματος της εμπειρίας (Lee & Sabatino, 1998: 162-163).

Με βάση πρόσφατες έρευνες σε ακαδημαϊκό επίπεδο για την κριτικο-στοχαστική μάθηση (reflective learning), τα εμπόδια που αναφέρονται για την πραγματοποίηση και αποτίμηση της μάθησης αυτού του τύπου είναι:

- ο Η υποστήριξη της υποκειμενικότητας της γνώσης και της μάθησης. Χωρίς αντικειμενικά κριτήρια για την αποκτημένη γνώση δεν υφίσταται η δυνατότητα αξιολόγησης της μάθησης, από τη στιγμή που τα αποτελέσματα δεν είναι εμφανή.
- ο Ένα δεύτερο εμπόδιο αποτελεί η μη ύπαρξη μιας συστηματικής διαδικασίας αξιολόγησης η οποία ταυτόχρονα να μην επηρεάζει τις προς μέτρηση μεταβλητές, στη συγκεκριμένη περίπτωση το αν επιτυγχάνεται η στοχαστική μάθηση. Ο στοχασμός θεωρείται μια διαδικασία που μετατρέπει την εμπειρία σε μάθηση ενώ η μάθηση αυτή είναι κάτι που προκύπτει περισσότερο παρά ένα αποτέλεσμα σχεδιασμού. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση συγκεκριμένων δεδομένων χωρίς τα οποία δεν μπορεί να είναι αξιόπιστη η όλη διαδικασία. Σε αυτό προστίθεται και το γεγονός ότι η αξιολόγηση γίνεται μετά τη διαδικασία μάθησης, κρίνοντας δηλαδή εκ του αποτελέσματος (Bourner, 2003: 267-270). Ο στοχασμός, σύμφωνα με τον Kolb, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της άτυπης μάθησης. Επιπλέον, είναι κυρίως μια συνεχιζόμενη διαδικασία παρά ένα απλό αποτέλεσμα (Conlon, 2004: 288). Αυτό συνεπάγεται ότι αυτό που αξιολογείται είναι το αντικείμενο της μάθησης, αν έμαθε το άτομο, και όχι η διαδικασία του στοχασμού, δηλαδή το πώς έμαθε. Διαχωρίζοντας τις δύο έννοιες λύνεται και το ζήτημα της αξιολόγησης. Έτσι, το αποτέλεσμα της μάθησης μεταφράζεται σε 'δυνατότητα του να σκέφτεται κανείς στοχαστικά' (capacity to think reflectively) (Bourner, 2003: 270-271).

Κάποιες ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο του Bourner για την στοχαστική σκέψη και που κατατοπίζουν τον ερευνητή σχετικά με τον όρο είναι οι εξής:

- Πως οριοθετεί κανείς την εμπειρία του.
- Τι του προξένησε το ενδιαφέρον στην συγκεκριμένη εμπειρία.
- Πως συσχετίζεται η εμπειρία με το σύστημα αξιών του.
- Αν έρχεται σε αντιπαράθεση με τις προκαθορισμένες αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του.
- Πως αντιλαμβάνεται την εμπειρία του και πως αυτή καθορίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του

Η πρότασή του είναι η αξιολόγηση να βασιστεί στη διατύπωση ερωτήσεων διερευνητικού-διαγνωστικού τύπου πάνω στην εκάστοτε εμπειρία (Bourner, 2003: 269-270).

Ο Heron προτείνει την έρευνα σε ενδοεπιχειρησιακό επίπεδο με στόχο την διαπίστωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της διαδικασίας του στοχασμού. Σε μια πρώτη φάση του κύκλου μάθησης, ο ερευνητής στοχάζεται πάνω στην έρευνα. Έπειτα, στη δεύτερη φάση διεξάγεται η έρευνα, συμμετέχοντας στη διαδικασία δράσης και εμπειρίας. Κατά την τελευταία φάση, επιστρέφει στη διαδικασία του στοχασμού για να νοηματοδοτήσει την εμπειρία και να μεταβάλλει, όπου κρίνεται αναγκαίο, τα στοιχεία στοχασμού της πρώτης φάσης. Σε κάποιες περιπτώσεις η μάθηση φαίνεται να μεταβιβάζεται δύσκολα από τη μια φάση δράσης στην άλλη. Η ενδιάμεση φάση του στοχασμού δίνει στο άτομο την αίσθηση ότι κατανοεί τι ακριβώς συμβαίνει εμπειρικά τη στιγμή που συμβαίνει, χωρίς ωστόσο να μπορεί να διαπιστώσει αν συνεχίζει, αν δηλαδή μεταβιβάζεται στον πραγματικό χώρο εργασίας. Η εγκυρότητα ότι υφίσταται όντως στοχασμός σχετίζεται με το ποσοστό στοχασμού καθώς και με τον τύπο και την ποσότητα της εμπειρίας. Η ποιότητα και η ένταση του στοχασμού μπορεί να δώσει τις πραγματικές τιμές του στοχασμού. Για παράδειγμα, σε κάποιες περιπτώσεις ο χρόνος στοχασμού πάνω στην εμπειρία ξεπερνά το χρόνο της καθαυτής εμπειρίας. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και σε παραπάνω ενότητα για το άτομο και την ομάδα, διαπιστώνεται, ότι η εγκυρότητα και αξιοπιστία του στοχασμού του ατόμου διασφαλίζεται με το να επικοινωνεί με τους συνεργάτες του τις σκέψεις του και τα συμπεράσματά του για το στοχασμό (Heron, 1985: 131-132, 134).

Η Van Woerkom (2003) επιχείρησε να μετρήσει και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά κριτικά στοχαζόμενων εργαζομένων, συγκεκριμένα διευθυντών και εργαζομένων μέσω της μεθόδου της συνέντευξης. Η έρευνα κάλυψε όχι μόνο το γνωστικό τμήμα του στοχασμού αλλά και τη 'συνοδευτική' δράση έτσι ώστε να υπάρξει ισορροπία μεταξύ στοχασμού και δράσης στην εργασία. Βασιζόμενη στα αποτελέσματα της έρευνας η κριτικά στοχαζόμενη συμπεριφορά ορίστηκε ως μια σειρά από συνδυαζόμενες δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, με στόχο τη βελτίωση της ατομική και οργανωτικής δραστηριότητας ή την κριτική ανάλυση και προσπάθεια για μετατροπή των ατομικών και οργανωτικών αξιών. Τα παραπάνω έλαβαν χώρα μέσω επτά διαστάσεων στοχασμού, τον πειραματισμό (experimentation), τη μάθηση από σφάλμα (learning from mistakes), τη συνειδητοποίηση καριέρας (career awareness), το διαμερισμό κριτικών απόψεων (critical opinion sharing), την αναζήτηση ανατροφοδότησης (asking for feedback) και η πρόκληση για ομαδική σκέψη (groupthink). Αυτό που διαπιστώθηκε και από τα τεστ εγκυρότητας που έγιναν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της προσωπικής δραστηριότητας (self-efficacy) και της κριτικο-στοχαστικής συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο (critically reflective work behavior). Το άτομο που δραστηριοποιείται και σκέφτεται κριτικά έχει τη δυνατότητα να αντέξει σε κοινωνικές πιέσεις από τον επαγγελματικό χώρο και να ρισκάρει για την καριέρα του. Το να στοχάζεται κάποιος κριτικά προϋποθέτει τη συμμετοχή του σε κάθε επίπεδο εργασίας του οργανισμού και στο να μάθει από τα λάθη του. Επιπλέον, το άτομο αυτό καλείται πιο συχνά να συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του οργανισμού με αποτέλεσμα την εξέλιξή του και του οργανισμού (Van Woerkom, 2004: 186-187).

Επιλογος

Ανακεφαλαιώνοντας τις απόψεις που διατυπώθηκαν παραπάνω πρέπει καταρχήν ο σύγχρονος επαγγελματικός χώρος να βρει τρόπους ενίσχυσης της απόδοσης των εργαζομένων μέσω διαδικασιών άτυπης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η προσπάθεια του ανθρώπινου δυναμικού να επιτευχθεί η αρμονική και αποτελεσματική συνεργασία και εξέλιξη των εργαζομένων και του οργανισμού (Conlon, 2004: 290-292). Η μάθηση στο χώρο εργασίας δεν αφορά σε μια απλή τεχνική. Αφορά κυρίως στη φιλοσοφία που έχει κάθε εργαζόμενος για το χώρο όπου περνά το ένα τρίτο της κάθε ημέρας του. Είναι φυσικό για τον καθένα που ανήκει στο ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης να αναρωτιέται για ζητήματα μάθησης και κατάρτισης.

Ωστόσο, η αναζήτηση των απαντήσεων και των λύσεων σε πρώτο επίπεδο ανήκει στον εκπαιδευτή. Η κατάρτιση και η συνεχής εξέλιξη του δυναμικού κρίνεται αναγκαία για τη αποτελεσματική αντιμετώπιση τωρινών και μελλοντικών απαιτήσεων (Cunningham, 2004: 237-238).

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί η ανάγκη να τοποθετηθεί το άτομο στο κέντρο του ενδιαφέροντος όσον αφορά στη μάθηση. Το άτομο μαθαίνει γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και αισθήσεις σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα και εμπειρία, παρόλο που δεν γίνεται πάντοτε γνωστό ούτε αξιολογείται το αποτέλεσμα της μάθησης. Κατ' επέκταση έχει αποκτήσει εμπειρίες και μάθηση χωρίς απαραίτητα αυτό να έχει γίνει γνωστό σε άλλους ή να έχει επικοινωνήσει με άλλους για το τι έμαθε. Ειδικά για τις αξίες και τις απόψεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων δεν έχει δοθεί τόση σημασία ούτε η ευκαιρία για κριτικό στοχασμό, όσο για τις γνώσεις και τις δεξιότητες (Jarvis, 2006: 206-207). Ωστόσο, η κοινωνική αλλαγή προϋποθέτει το στοχασμό πάνω στην εμπειρία και τη μάθηση, ώστε το άτομο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις αλλαγές (Jarvis, 2006: 201). Η μάθηση μεταβάλλει την προσωπικότητα του κάθε ατόμου καθώς αποτελεί μια μετασχηματιστική, μεταποιητική διαδικασία. Το άτομο που αναλαμβάνει δράση στην εργασία μέσω του κριτικού στοχασμού προωθεί την καριέρα του ενώ ταυτόχρονα εξελίσσει τον ίδιο τον οργανισμό (Van Woerkom, 2004: 185-187).

Ο Peter Jarvis αναφέρει ότι χωρίς μάθηση δεν θα υπήρχε ζωή. Η σημασία της διαβίου μάθησης δεν τίθεται υπό εξέταση όσον αφορά τη διαδικασία καθαυτή, όμως ο στόχος της απαιτεί εκ νέου διερεύνηση. Στην εποχή αυτή των κοινωνικών αλλαγών το άτομο εμπλέκεται στην όλη διαδικασία για την επίτευξη της κοινωνίας της μάθησης προωθώντας με τον τρόπο αυτό την προοπτική ενός καλύτερου κόσμου. Αυτό αποτελεί και την ισχύ της διαβίου μάθησης (Jarvis, 2006: 210).

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ζητήματα ενδυνάμωσης των ενήλικων εκπαιδευομένων και η κοινωνική και πολιτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή

ΜΑΘΗΜΑ 11^ο

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οργάνωση ενός κριτικού θεωρητικού πλαισίου που αφορά στη μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων έχει κατά κύριο λόγο συνδεθεί με την έννοια του κριτικού στοχασμού (critical reflection). Όπως υποστηρίζει ο Brookfield (2002: 96) ιδιαίτερα τα είκοσι τελευταία χρόνια τόσο η κριτική θεωρία όσο και ο μεταμοντερνισμός φαίνεται πως έχουν επηρεάσει ιδιαίτερα τη συζήτηση που αφορά στο ρόλο του κριτικού στοχασμού ως κεντρικού στοιχείου μιας οργανωμένης θεωρίας μάθησης ενηλίκων, η οποία θα ερμηνεύει τόσο το πλαίσιο αλληλεπίδρασης (επικοινωνιακή δράση) μέσα στο οποίο οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία, όσο και τη δυνατότητα αποδέσμευσης του ενήλικου ατόμου (χειραφετητική δράση) από συμφορητικές για το ίδιο καταστάσεις. Τα ερωτήματα όμως, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση μιας προσέγγισης η οποία αφορά στην αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού με στόχο τη δημιουργία μιας θεωρίας μάθησης ενηλίκων, η οποία θα εντάσσεται επιστημολογικά σε ένα διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενο ιδεολογικό πλαίσιο όπως αυτό της κριτικής θεωρίας⁹⁰, είναι

⁹⁰ Αν και συμμερίζομαι τόσο την αγωνία όσο και τις προθέσεις όσων προσπαθούν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων να οργανώσουν ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο –το οποίο θα ερμηνεύει με σαφήνεια τη μάθηση και την ανάπτυξη των ενηλίκων ως τη βάση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων– με επιστημολογικά ερείσματα στο χώρο της κριτικής θεωρίας, έχω κάποιες ενστάσεις σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται. Αναμφισβήτητα οι περισσότεροι μελετητές στο χώρο αυτό δεν είναι μόνο μελετητές αλλά και έμπειροι εκπαιδευτές οι οποίοι έχουν πάρει το ρόλο τους πολύ σοβαρά. Αυτό ενίοτε δημιουργεί υπερβολικές απαιτήσεις τόσο από τους ίδιους όσο και από το κοινό τους, οι οποίες καθιστούν την εκπαίδευση ως το κεντρικότερο μέσο ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού, παραβλέποντας τις εγγενείς δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης, αλλά και των άλλων πολιτιστικών επιτευγμάτων που ενισχύουν με παρόμοιο τρόπο την κριτικο-στοχαστική σκέψη (π.χ. λογοτεχνία, τέχνες, θέατρο). Επιπλέον δημιουργεί και ένα άλλο ζήτημα. Τα επιστημολογικά ερείσματα μπορεί εν γένει να δημιουργούν μια καλή ιδεολογική βάση πάνω στην οποία μπορεί να χτιστεί μια θεωρία. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι η θεωρία χτίζεται μόνο με αυτά. Και εδώ έγκειται και η ένστασή μου. Η αγωνία ίσως και η βιασύνη πολλών να προλάβουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο πλαίσιο, στηριζόμενοι στην κριτική θεωρία, αφήνει εξαιρετικά μεγάλο περιθώριο για παρερμηνείες αλλά ταυτόχρονα και λόγω της υπερβολικά μεγάλης κειμενικής παραγωγής, αποθαρρύνει πολλούς από το να μπου στον κόπο να κατανοήσουν ένα τέτοιο ζήτημα σε βάθος. Μέχρι σήμερα δεν μπορούμε να μιλάμε για μια ολοκληρωμένη θεωρία (κριτική ή άλλη) στην εκπαίδευση ενηλίκων η οποία να καλύπτει επαρκώς τόσο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και αναπτύσσεται το ενήλικο άτομο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα διευκολυνθεί η μάθησή του μέσω της συνειδητά στοχευμένης οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στον κριτικό στοχασμό. Το πεδίο είναι σαφέστατα ελλιπές τόσο επιστημολογικά όσο και θεωρητικά παρά τις προσπάθειες. Για να μπορούμε να μιλάμε για μια θεωρία (εν γένει κριτική στην προκειμένη περίπτωση και όχι απαραίτητα με επιστημολογικά ερείσματα στην κριτική σχολή της Φρανκφούρτης ή την θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas) θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες. Για τον Agger (1994: 4-5) αυτό σημαίνει πως για να χαρακτηριστεί μία θεωρία ως κριτική, θα πρέπει να έχει ορισμένα στοιχεία (ο ίδιος εντοπίζει επτά) όπως για παράδειγμα την αντίθεση προς το θετικισμό, την αναγνώριση της κυριαρχίας ως εν γένει δομικού χαρακτηριστικού, το ότι προσεγγίζει τη σχέση μεταξύ της οποιασδήποτε δομής (structure) και των παραγόντων που επιδρούν σε αυτήν (agency) ως διαλεκτική, ή το ότι η κοινωνική αλλαγή ξεκινά από το οικείο περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, χώρο εργασίας, κλπ.). Ωστόσο ελάχιστα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Agger ανταποκρίνονται σε μια κριτική θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων έτσι όπως την αντιλαμβάνεται για παράδειγμα ο Mezirow ή ο Brookfield. Εάν λαμβάναμε υπόψη μας τέτοιου είδους

πολλά, διαρκή και από μια πρώτη εκτίμηση ενδεχομένως και δυσάπαντητα. Θεωρώ ωστόσο πως το σημαντικότερο από αυτά αφορά στην πρακτική αξία ή στην αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού μέσω της εκπαίδευσης με στόχο τη χειραφέτηση, ή ακόμη καλύτερα στην ενδυνάμωση του ατόμου ώστε να καταστεί ικανό να συνειδητοποιήσει το ίδιο (self-directedness) όλα εκείνα τα κοινωνικο-πολιτικά στοιχεία, που μέσα στην πορεία και εξέλιξή του, του αποκλείουν τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της ιστορικότητάς του, επειδή θεωρούνται δεδομένα και εμπειρικά οριοθετημένα, και για το λόγο αυτό αμετάβλητα.

Το ερώτημα επομένως που θα μπορούσε να θέσει κάποιος στην περίπτωση αυτή είναι το εξής: πώς καθορίζονται οι συνθήκες ή καλύτερα ποιες είναι οι προϋποθέσεις (τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές) ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων; Στο πλαίσιο αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αποτίμηση εκείνων των απόψεων οι οποίες αφορούν τόσο στην ανάγκη εφαρμογής εκπαιδευτών πρακτικών που ενισχύουν το μετασχηματισμό της προοπτικής μας. Δηλαδή τη διαδικασία μάθησης μέσω του κριτικού στοχασμού, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση ενός νοηματικού συσχετισμού, ώστε να είναι εφικτή η κατανόηση της εμπειρίας με τρόπο συνολικό, διορατικό και σαφή⁹¹. Στο πλαίσιο μιας κριτικής θεωρίας μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενδυνάμωσης του ενήλικου εκπαιδευόμενου, καθώς και με τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διαδικασία αυτή. Αυτό είναι και το θέμα το οποίο πραγματεύεται το συγκεκριμένο άρθρο.

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αναμφισβήτητα οι προσπάθειες για χειραφέτηση μέσω της εκπαίδευσης, πρέπει να εντάσσονται σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο ή να αποτελούν τουλάχιστον μέρος μιας ερμηνευτικής διαδικασίας, η οποία οριοθετεί τη μάθηση ως στόχο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αποδίδοντάς της όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία την καθιστούν απαραίτητη και χρήσιμη για όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Αν και οι περισσότεροι από εμάς θα πίστευαν πως οι άνθρωποι εν γένει μπορούν να αλλάξουν ευκολότερα ιδέες παρά την πραγματικότητα στην οποία ζουν, δεν θα πρέπει να αποκλείσουμε από την εκπαίδευση τη δυνατότητα ενδυνάμωσης των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού, για να επιτευχθεί αυτό το οποίο κατά τον Mezirow (1990) ορίζεται ως μετασχηματιστική μάθηση, στο βαθμό που το ζητούμενο είναι η αλλαγή (προσωπική, κοινωνική, κλπ.) ως επακόλουθο της χειραφέτησης.

Αν και ο κριτικός στοχασμός διαθέτει εξ ορισμού τα χαρακτηριστικά που θα τον ενέτασσαν σε εκείνες τις διανοητικές λειτουργίες οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους ή/και στρατηγικές μάθησης, οι πιο πολλοί από όσους εργαζόμαστε στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πιστεύουμε πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποτελέσει μέρος ενός ρεαλιστικού μαθησιακού ή διδακτικού στόχου, ή να συνδεθεί με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες θα τον ενισχύουν με τέτοιο τρόπο ώστε το τελικό αποτέλεσμα να αφορά στη χειραφέτηση. Στο πλαίσιο αυτό η Cranton (1994: 142) υποστηρίζει πως οι περισσότερες προσεγγίσεις, που αφορούν στην οργάνωση εκπαιδευτικών πρακτικών μεθόδων διευκόλυνσης της μάθησης στους ενηλίκους, δίνουν την αίσθηση πως πέραν του ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να διαθέτουν έναν εντυπωσιακό αριθμό δεξιοτήτων, θα πρέπει να γνωρίζουν πότε επιβάλλεται να χρησιμοποιήσουν μία συγκεκριμένη στρατηγική μάθησης ή διδακτική τεχνική βασιζόμενοι στις ανάγκες των

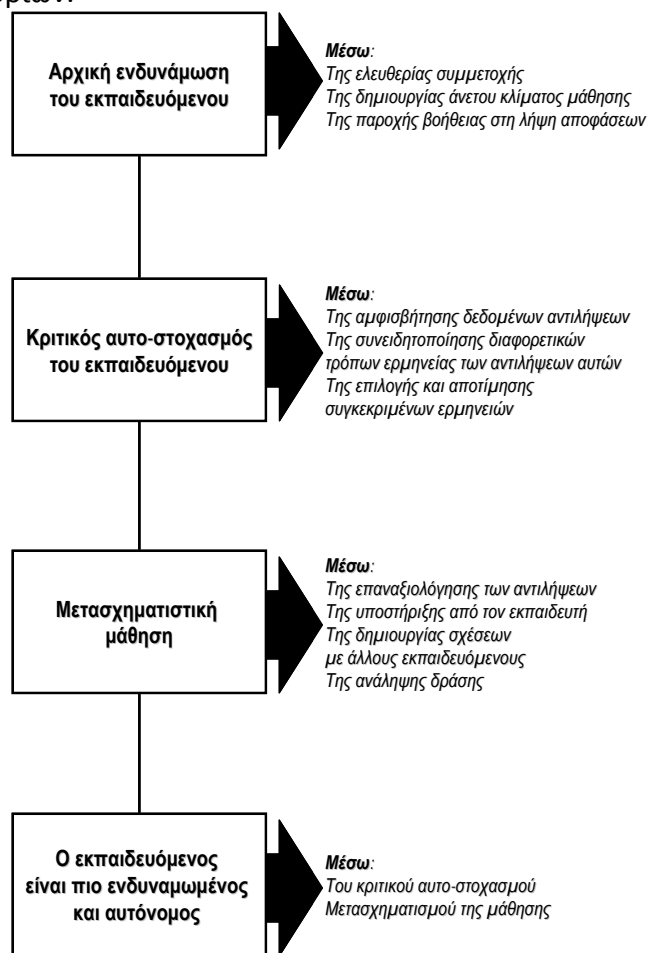
χαρακτηριστικά για να οργανώσουμε μία κριτική θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων θα αντιμετωπίζαμε ενδεχομένως ένα μείζον αυτο-κριτικό ζήτημα: το κατά πόσο η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πράγματι κριτική επειδή συνδέεται επιστημολογικά με την θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas, εφόσον μέχρι σήμερα δεν έχει συνδεθεί με σαφή και αξιόπιστα πρακτικά ερείσματα που αφορούν στην ανάπτυξη κάποιας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που θα στηρίζει την αναμφισβήτητα κριτική θεωρητική βάση της.

⁹¹ Βλέπε σχετικά Mezirow (1991).

εκπαιδευομένων. Χωρίς ωστόσο μια ολοκληρωμένη αντίληψη για την εκπαίδευση ενηλίκων ή μια θεωρία που θα δίνει έναν προσανατολισμό στους εκπαιδευτές, το πιο πιθανό είναι να αισθανόμαστε ανεπαρκείς σε σχέση με το ποιες κατευθυντήριες γραμμές θα πρέπει να ακολουθήσουμε προκειμένου να ενισχύσουμε τον κριτικό στοχασμό στους εκπαιδευόμενους και να τους ενδυναμώσουμε ώστε να αναλάβουν από μόνοι τους δράση και να αυτονομηθούν⁹² (Σχήμα 9).

Η ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευομένων αποτελεί επομένως βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων που στοχεύει στη χειραφετητική μάθηση. Η ενδυνάμωση θεωρείται η βασικότερη ίσως προϋπόθεση για τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματιστική μάθηση και για το λόγο αυτό οι ίδιοι οι εκπαιδευτές προκειμένου να ενισχύσουν το ρόλο τους προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να στηριχθούν σε μία ολοκληρωμένη θεωρία, που θα αφορά στην πρακτική χρήση μεθόδων και τεχνικών που αξιοποιούν τον κριτικό στοχασμό. Με ποιο τρόπο επομένως είναι εφικτή η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων;

Στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση εν γένει ο Parker (1997: 31) υποστηρίζει πως η ιδέα μιας κριτικο-στοχαστικής διδακτικής πρακτικής (idea of reflective teaching) πρέπει να συνδέεται άμεσα με την έννοια της χειραφέτησης ενισχύοντας τη δυνατότητα οργάνωσης της εκπαίδευσης με τρόπο υποστηρικτικό σε πρακτικές αλληλεπίδρασης, και όχι την απλή συλλογή γνώσεων και πληροφοριών.



Σχήμα 10

Η προσέγγιση της Cranton για την ενδυνάμωση των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιστικής μάθησης

Ταυτόχρονα μια τέτοια πρακτική θα πρέπει να υποστηρίζει και την αυτονομία τόσο των

⁹² Μαζί με αυτό ωστόσο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο η βούληση για συμμετοχή όσο και πιθανές αντιστάσεις των ίδιων των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τέτοιου τύπου.

εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων μέσα όμως σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες αξίες. Για τον Parker (1997: 41) η χειραφέτηση συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση εκείνων των ουσιαστών συνθηκών (material conditions) οι οποίες θα ενισχύσουν την οργάνωση της ζωής μας με έναν όσο το δυνατό πιο ορθολογικό τρόπο. Η χειραφέτηση στο πλαίσιο αυτό εκπροσωπεί την απελευθέρωση του πνεύματος από όλες τις διαστρεβλωμένες εκτιμήσεις μας εξαιτίας της άγνοιας, της κυρίαρχης ιδεολογίας, του ανορθολογισμού, της παράδοσης ή της συνήθειας, ώστε το άτομο να επανεκτιμήσει μέσω μιας πιο ορθολογικής προσέγγισης, τον κόσμο που το περιβάλλει. Ο Parker επισημαίνει επίσης πως η χειραφέτηση συνεπάγεται δέσμευση στην αυτονομία και στις δημοκρατικές αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, ενώ εμπεριέχει και την ανάγκη της φιλελεύθερης, αισιόδοξης και βελτιωμένης ανθρώπινης ύπαρξης και των θεσμών μέσα στους οποίους αυτή λειτουργεί και εξελίσσεται, καθώς και το όραμα της σύγκλισης μέσω του ορθολογισμού, θεωρώντας ενδεχομένως πως η αυτονομία, καθώς και οι υπόλοιπες αξίες πρέπει να περάσουν από ένα «φίλτρο ελέγχου», προτού γίνουν αποδεκτές από ένα κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο κάνει μία πολύ εύστοχη επισήμανση, όταν παραπέμποντας στον McCarthy -μέσω του Habermas (1976: xviii)- ισχυρίζεται πως η χειραφέτηση αποτελεί το στόχο αλλά και την ουσία της στοχαστικής διδασκαλίας (reflective teaching). Στη παράδοση του Διαφωτισμού τόσο ο Habermas αλλά και άλλοι στοχαστές τοποθετούν τη χειραφέτηση στο επίκεντρο της αναζήτησης της αλήθειας, ενώ θεωρούν πως πρόκειται για μία αναμενόμενη συνέπεια κάθε επικοινωνιακής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό οι συσχετισμοί μεταξύ ηθικών, επιστημολογικών, μεταφυσικών και σημασιολογικών προτάσεων, παρέχουν το φιλοσοφικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό σε μία κατά βάση «ιδεατή κατάσταση επικοινωνίας» (ideal speech situation), δηλαδή σε εκείνο το πλαίσιο διαλόγου το οποίο αποτελείται από συνθήκες απαραίτητες για την επίτευξη της εκλογικευμένης, κριτικής και στοχαστικής επικοινωνιακής δράσης (βλέπε σχετικά Parker, 1997: 53).

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Στο ίδιο πλαίσιο ο Brookfield, (1995: 2) υποστηρίζει πως η κριτική εκπαιδευτική πρακτική ξεκινά από μια ματιά προς τα μέσα, από μια αναζήτηση των αιτιών της διδασκαλίας (όχι τι διδάσκω αλλά γιατί διδάσκω και γιατί διδάσκω με ένα συγκεκριμένο τρόπο). Ο Brookfield φυσικά δεν αναφέρεται σε μια απλή στοχαστική διαδικασία, δηλαδή τη σκέψη σχετικά με τα τετριμμένα στοιχεία οργάνωσης μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και υλοποίησής της μέσα σε ένα χώρο (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, στοχοθεσία, περιεχόμενα διδασκαλίας, υλικότεχνικός εξοπλισμός, κλπ.). Αναφέρεται περισσότερο σε ένα «ταξίδι αυτογνωσίας» (πρωτίστως των εκπαιδευτών), το οποίο οδηγεί στην αναθεώρηση των πεποιθήσεων που είναι βαθιά ριζωμένες μέσα μας και τις θεωρούμε αντικειμενικές και έγκυρες απεικονίσεις της πραγματικότητας ή απόψεων που συνδέονται με μία αρμόζουσα αντίδραση ή συμπεριφορά σε κάποια περίπτωση.

Για τον Brookfield (1995: 22-27) όλα αρχίζουν από τον προσωπικό στοχασμό του εκπαιδευτή που είναι η εξέταση του τρόπου που διδάσκει μέσα από τις εμπειρίες του ως εκπαιδευτής και ως εκπαιδευόμενος. Οι εμπειρίες μας εξαρτώνται κατά πολύ από την ιδιοσυγκρασία μας, γιατί παρόμοιες καταστάσεις βιώνονται από όλους και στο περιβάλλον διδασκαλίας και γενικότερα στη ζωή αλλά διαφορετικά τις αντιμετωπίζει ο καθένας. Οι εμπειρίες μας ως εκπαιδευόμενοι βρίσκονται βαθιά ριζωμένες μέσα μας, σε ένα συναισθηματικό επίπεδο βαθύτερο από τη λογική. Οι επιδράσεις των μαθησιακών εμπειριών μας έχουν μεγάλη και μακρόχρονη επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας μας. Νομίζουμε ότι διδάσκουμε με έναν ευρέως αποδεκτό τρόπο ή παιδαγωγικό μοντέλο αλλά σκεπτόμενοι κριτικά βλέπουμε ότι τα θεμέλια της διδασκαλίας μας δε βρίσκονται σε αυτά που έχουμε ακούσει ή διαβάσει αλλά στις μαθησιακές μας εμπειρίες. Μια

αναδρομή στα βιώματά μας εξηγεί την προσκόλλησή μας σε συγκεκριμένες πρακτικές.

Ο Brookfield (1995: 29-44) αναφέρει μερικούς λόγους, για τους οποίους αξίζει τον κόπο να μπει ένας εκπαιδευτής στην περιπέτεια του κριτικού στοχασμού. Αρχικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού είναι να πεισθούμε πως η μόνη λύση για ουσιαστική μάθηση και προς όφελος των εκπαιδευομένων κι όχι του συστήματος, είναι η αλλαγή πρακτικής. Ο κριτικός στοχασμός βοηθά να αναπτυχθεί μια πρακτική που ξεπερνά το διαδικαστικό/διεκπεραιωτικό πλαίσιο. Ο κριτικο-στοχαστικός εκπαιδευτής γνωρίζει τι εκπροσωπεί και γιατί αυτό που κάνει θα βελτιώσει τη ζωή των εκπαιδευομένων. Γνωρίζει, επίσης, ότι η πρακτική του πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες και την ανατροφοδότηση που παίρνει από τους εκπαιδευόμενούς του. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ενδιαφέρον, αφού οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις, μπορούν να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους ή να την καταγράψουν και γενικά να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη και να δράσουν σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, που καταλύει την παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευόμενο.

Για τον Brookfield (1987) ωστόσο προκύπτουν δύο βασικοί προβληματισμοί σε ό,τι έχει σχέση με την ενσωμάτωση του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Ο πρώτος αφορά στο διαχωρισμό από τη μια πλευρά των «ισχυρών» κριτικο-στοχαστικών εκπαιδευτών που έχουν αντίληψη της καταπιεστικής πραγματικότητας, και των «αφελών» εκπαιδευομένων από την άλλη, που χειραγωγούνται⁹³. Πρόκειται για αυτό που υποστηρίζει και η Cranton (1994: 142), όταν αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών τύπων εξουσίας (different types of power) από τους εκπαιδευτές προς ή και μαζί με τους εκπαιδευόμενους, μερικές μάλιστα φορές με τρόπο μη συνειδητό (without awareness). Ωστόσο η Cranton θεωρεί πως τόσο η επίγνωση (awareness) της ασκούμενης εξουσίας όσο και οι ρόλοι που ενδέχεται να συνδέονται με αυτή, είναι απαραίτητες συνθήκες για την ενίσχυση μιας κριτικο-στοχαστικής πρακτικής. Ο Brookfield (2005) όμως υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο αυτού του διαχωρισμού ειδικά οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν τον κριτικό στοχασμό σε μία «κριτικο-στοχαστική πρακτική» εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι ο στοχασμός από μόνος του δεν αρκεί. Θα πρέπει να συνδέεται πάντοτε με την ιδέα της ανάπτυξης ή με το πώς μπορεί να αλλάξει ο κόσμος μας προς το καλύτερο. Για το λόγο αυτό σημειώνει πως η «κριτικο-στοχαστική πρακτική» στην εκπαίδευση των ενηλίκων, προϋποθέτει καταρχήν το στοχασμό στην ίδια τη διδασκαλία και στους στόχους της, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες (επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης), μέσω των οποίων τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι θα αναγνωρίσουν και θα ενεργοποιήσουν το δυναμικό τους (power of agency).

Ο δεύτερος προβληματισμός του αφορά στην υπάρχουσα προκατάληψη –πολιτική κατά βάση, και ιδιαίτερα στις Η.Π.Α– απέναντι στους υποστηρικτές της κριτικής σκέψης (Brookfield, 2001: 8-9). Για τον Brookfield θεωρείται δεδομένη από πολλούς η άποψη ότι ένα άτομο που διαθέτει

⁹³ Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται την εξουσία που ασκεί επάνω τους ο εκπαιδευτής και παρατηρούν προσεκτικά τις αντιδράσεις του. Ο Gramsci (1978), με τον όρο 'ηγεμονία' (hegemony), περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία κάποιες ιδέες, δομές και πράξεις θεωρούνται από την πλειοψηφία των ανθρώπων ως φυσιολογικές, προκαθορισμένες και ότι λειτουργούν για το καλό τους, ενώ, στην πραγματικότητα, οικοδομούνται και μεταδίδονται από μια ισχυρή μειονότητα που θέλει να διαφυλάξει τα συμφέροντά της. Αυτή η 'ηγεμονία' ενσωματώνεται στον τρόπο που ζούμε και σκεπτόμαστε. Ουσιαστικά, είναι αποτέλεσμα καταπίεσης και είναι οι ιδέες και η σοφία του κατεστημένου. Στην εκπαιδευτική δραστηριότητα η ηγεμονία αντιπροσωπεύεται από το εκπαιδευτή. Μέσω του εκπαιδευτή, μεταδίδονται οι ιδέες που εξυπηρετούν το κατεστημένο και οριοθετούνται οι σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευομένων (βλέπε σχετικά Brookfield 1995: 9-21). Ο Mezirow (1991) υπογραμμίζει ότι κι ο ίδιος ο εκπαιδευτής αυτολογοκρίνεται γιατί έχει οριστεί από άλλους τι είναι αποδεκτό να λέγεται μέσα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και τι θεωρείται εκτός αποδεκτών ορίων. Βασική κατεύθυνση της κριτικο-στοχαστικής πρακτικής είναι να ανατρέψει τις ηγεμονικές πρακτικές και να σταματήσει την εκμετάλλευση, ώστε η μάθηση να είναι προς όφελος των εκπαιδευομένων

κριτική σκέψη ανήκει στον αριστερό ιδεολογικό χώρο, και πως αυτοί που έχουν συνειδητοποιήσει την καταπιεστική πραγματικότητα και τις διαστρεβλώσεις της –οι οποίες οφείλονται στην ηγεμονία των κυρίαρχων πολιτιστικών αξιών– θα δεσμευθούν να κινητοποιηθούν για την αλλαγή αυτών των αξιών. Αυτό, βέβαια, είναι απλά πιθανό να συμβεί, δεν είναι απαραίτητο, γιατί ο εκπαιδευόμενος μπορεί να συλλάβει το πώς λειτουργούν οι σχέσεις εξουσίας και να αποφασίσει να τις στηρίξει ή μπορεί απλά να μην αποδεχθεί ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο (Merriam & Cunningham, 1989). Στην χειραφετητική εκπαίδευση ωστόσο η απουσία συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών, ουσιαστικά, σημαίνει πολλές φορές και απουσία οράματος. Έτσι οι προϋποθέσεις για κοινωνική αλλαγή ατονούν.

Πρέπει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι, με τον κριτικό στοχασμό, δεν αρκεί μόνο να επανεξετάσουμε τις εμπειρίες μας που εξηγούν τις απόψεις μας αλλά και να επαναπροσδιορίσουμε την ύπαρξή μας, όχι μόνο σε σχέση με τη γνώση αλλά και τη δράση. Ο Brookfield (1995) ουσιαστικά μέσα από αυτή του την ανησυχία, τονίζει ότι βασικό στοιχείο στη διαδικασία της χειραφετητικής μάθησης είναι η προσπάθεια να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευομένων σε ότι αφορά τις πηγές της νοηματοδότησης⁹⁴ (Merriam & Heuer, 1996). Πρόκειται για ένα πλαίσιο πρακτικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, έτσι όπως την προσέγγισε και ο Freire στις αρχές της δεκαετίας του 1970⁹⁵ επισημαίνοντας ότι η εκπαίδευση ποτέ δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Άλλοτε δίνει λογικές εξηγήσεις για την καταπίεση που ασκεί το σύστημα στον κόσμο, έτσι ώστε η υπάρχουσα κατάσταση να διατηρηθεί, και άλλοτε προσφέρει τη δυνατότητα του κριτικού στοχασμού που αμφισβητεί τις απόψεις που δικαιολογούν και κάνουν αποδεκτές τις παραπάνω εξηγήσεις.

Στο βαθμό επομένως που ο εκπαιδευτής (κριτικά στοχαζόμενος) αντιλαμβάνεται τόσο τη χρήση εξουσίας όσο και την κοινωνικο-πολιτική διάσταση του ρόλου του, οι σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου τίθενται σε νέες βάσεις, και η ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευομένων μέσω της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως υποστηρίζει η Cranton (1994), συνίσταται στην επιλογή πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό μέσω της επικοινωνιακής δράσης (ή του συμμετοχικού διαλόγου) με στόχο την αναθεώρηση ή τον επαναπροσδιορισμό (μετασχηματισμό) συγκεκριμένων αντιλήψεων. Ο εκπαιδευτής αναζητά ουσιαστικά τη μάθηση μέσα στις εμπειρίες των μελών της ομάδας και μέσα από τη μελέτη κοινών προβλημάτων αναζητά λύσεις. Ο Schöh (1983) πιστεύει ότι το πρώτο βήμα για τον κριτικο-στοχαστικό εκπαιδευτή που θέλει να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι να ερευνήσει τι γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, ποια είναι η γνώμη τους, τι βιώνουν κι αισθάνονται. Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς μας βλέπουν, πόσο τους καταπιέζει η σχέση εξουσίας, πόσα κατανοούν από αυτά που διδάσκονται και που μπορούν να τα

⁹⁴ Ο Brookfield τόνισε ότι από τις πιο ισχυρές επιρροές στον τρόπο που νοηματοδοτούμε τα γεγονότα είναι τα Μ.Μ.Ε. και ιδιαίτερα η τηλεόραση. Όταν προσπαθούμε να αφυπνίσουμε τους ενήλικους αναφορικά με το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συνήθων συμπερασμάτων όπου καταλήγουν, πρέπει να στρέψουμε την προσοχή τους στα Μ.Μ.Ε. διότι παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε πολλά από τα γεγονότα της ζωής μας. Συγκεκριμένα, η τηλεόραση διαμορφώνει την κοινή γνώμη με βάση τα μηνύματα, τα σύμβολα και τις εικόνες που προβάλλονται καθημερινά. Τα Μ.Μ.Ε. μπορούν να εξωραΐζουν τις καταστάσεις, να δίνουν μια και μόνη λύση ή μια απάντηση σε ένα σύνθετο πρόβλημα και να την αναδεικνύουν ως την «αντικειμενική αλήθεια» ή τη μοναδική διέξοδο. Συχνά, το ενδιαφέρον στρέφεται στην απλή ευχαρίστηση και τον εφησυχασμό του τηλεθεατή. Ένας τρόπος να ευαισθητοποιήσουμε τους εκπαιδευόμενους μας είναι η ανάλυση του περιεχομένου εφημερίδων, διαφημίσεων και περιοδικών. Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών συνιστά την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την ανάλυση των Μ.Μ.Ε.

⁹⁵ Για τον Freire, τα μαθήματα αλφαριθμητισμού δεν αποσκοπούσαν απλά στην απόκτηση δεξιοτήτων αλλά στην ευαισθητοποίηση του κόσμου, έτσι ώστε οι άνθρωποι να συμβάλλουν ενεργά στην κίνηση για αναδασμό της γης, στη δημοκρατική οργάνωση των χωριών και των κοινοτήτων και στην οικονομική ανάπτυξη. Ο απώτερος σκοπός δεν ήταν μόνο η ενίσχυση του ατόμου αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Ο Freire έκανε αυστηρή κριτική στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα που περιορίζεται στην «κατάθεση γνώσεων» στα μυαλά των εκπαιδευομένων (banking education).

εφαρμόσουν. Συχνά μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικό ό,τι ο εκπαιδευτής θεωρεί ασήμαντο ή απλά διαφεύγει της προσοχής του. Για να γίνει μια διεξοδική και ειλικρινής συζήτηση ωστόσο πρέπει να εξασφαλιστεί η ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευομένων.

Επομένως μια ακόμη συνθήκη για την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο μιας κριτικο-στοχαστικής πρακτικής είναι και η ανατροφοδότηση που παίρνουμε από τους εκπαιδευομένους. Είναι επιβεβλημένο να γνωρίζουμε τι βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μας κυρίως όταν διακρίνουμε έλλειψη ενδιαφέροντος ή εχθρική συμπεριφορά. Μέσω της νοηματοδότησης επομένως κοινών ή συναφών εμπειριών γίνεται η αναγνώριση και ο ορισμός ενός προβλήματος, η εξέταση των απόψεων που διατυπώνονται από τα μέλη και στη συνέχεια η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων νοηματοδότησης. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει με τον τρόπο αυτό τη μετασχηματιστική δράση μέσα από τη στήριξη της συλλογικής δουλειάς της ομάδας χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υλικό (γραπτό, ηχητικό, οπτικό) για παρουσίαση και τεκμηρίωση και ενθαρρύνοντας την υποβολή προτάσεων. Έτσι προωθείται η ενότητα της ομάδας και η πίστη σε ένα κοινό όραμα για το μέλλον.

Επιλογος

Οι περισσότεροι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων αξιολογώντας τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης διατυπώνουν την άποψη ότι η εκπαίδευση «μεθοδεύει» τη διατήρηση και νομιμοποίηση μιας κυρίαρχης ιδεολογίας. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι ορίζουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Η τελευταία δεν προσδιορίζεται με αρνητικούς όρους, αλλά ορίζεται ως η δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων νοείται ως κοινωνικο-πολιτική πρακτική, που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς, ενώ είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τον Freire ως «πολιτιστική δράση για την ελευθερία». Ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι η πολιτική συνειδητοποίηση. Η τελευταία αναφέρεται στην κατανόηση της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης ως αποτέλεσμα της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η συνειδητοποίηση της εξάρτησης αυτής, μέσω πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους, μπορεί να μετασχηματιστεί σε χειραφετητική δράση.

Ως εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι τίποτα δε θεωρείται αυτόνομο στην κριτικο-στοχαστική διδασκαλία, γιατί ό,τι θεωρείται ως «κοινή λογική» στις σύγχρονες κοινωνίες μας είναι πολιτικά προ-αποφασισμένο και δεν εκφράζει απαραίτητα ούτε εμάς ούτε τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίες ενδεχομένως να μην συνδέονται με το δικό μας όραμα ή την δική μας πολιτική βούληση και αντίστροφα. Χρειάζεται επομένως ιδιαίτερος χειρισμός, διότι, όταν ο κριτικός στοχασμός αφορά μόνο τις δομές της μάθησης τότε η προσοχή μας δε στρέφεται προς τα έξω και οι αλλαγές, εάν και εφόσον συμβούν, περιορίζονται στο χώρο στον οποίο εκτυλίχθηκε η εκπαιδευτική δραστηριότητα (εκφραζόμενες ως επί το πλείστον μέσω της επικοινωνιακής δράσης). Έμμεσα, ο ρόλος του κριτικού στοχασμού ως μέσο ενίσχυσης της χειραφετητικής δράσης υποβαθμίζεται. Μέσα από κριτικές συζητήσεις, ακόμη και με συναδέλφους μας που θα παρακολουθήσουν τη διαδικασία, ή ακόμη αξιοποιώντας δικές τους εμπειρίες για θέματα και προβλήματα κοινά στην καθημερινή διδακτική πρακτική μας, μπορούμε να φωτίσουμε κάποιες αθέατες πλευρές της (χειραφετητικής δράσης) και να βγούμε από τη σιωπή μας συνδέοντας τον

κριτικό στοχασμό με την ανάληψη δράσης. Με την κριτική συζήτηση αποκτούμε άλλη οπτική των εμπειριών μας και μπορούμε να βρούμε λύσεις.

Ο κριτικός στοχασμός επομένως αρχίζει ως μοναχική πορεία αλλά στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να εξελίσσεται σε συλλογική προσπάθεια, η οποία δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται απλά ως μια σύνθετη διανοητική λειτουργία, αλλά ως «εμπειρική συνήθεια» που αξιοποιείται μέσω συγκεκριμένων πρακτικών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει και ο Gur-Ze'ev (2002), ο κριτικός στοχασμός δεν είναι απλά μια γνωστική ικανότητα που αποκτάμε κατά τη μαθησιακή διαδικασία, είναι μια *ηθική δέσμευση*. Αυτό φυσικά σημαίνει πως ο κριτικός στοχασμός δεν μας προσανατολίζει στον εφησυχασμό και την ασφάλεια και σίγουρα δεν μας εξασφαλίζει την άμεση ευχαρίστηση (Pithers & Soden, 2000). Πρόκειται για μια στάση ζωής και πολιτισμού που πρέπει να στηρίζεται από τη γενική λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της ενθάρρυνσης των εκπαιδευομένων για διερεύνηση καταστάσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και αναζήτηση της εμπειρίας (Brookfield, 2005). Εφόσον αλλάξει η διαδικασία με βάση το παραπάνω γενικό πλαίσιο που προσδιορίζει και τις πρακτικές προεκτάσεις του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση των ενηλίκων, τότε οι εκπαιδευόμενοι ενδυναμώνονται και αποκτούν κίνητρο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες γιατί βλέπουν την ατομική και συλλογική τους συνεισφορά στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση των συνθηκών μάθησης.

ΜΑΘΗΜΑ 12^ο

Ο ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΣΚΗΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ, ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΑΛΛΑΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αίτημα για κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων αποτελεί εξέχον ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και την κοινωνία σε ευρύτερο πλαίσιο. Η αναγκαιότητα αυτού του τρόπου θέασης της πραγματικότητας – γιατί περί αυτού πρόκειται – στην εκπαίδευση ενηλίκων προκύπτει από τη διαπίστωση ότι ο κριτικός στοχασμός έχει πολύ σημαντικά πολιτικά σημειόμενα. Για την κατανόηση της εν λόγω αναγκαιότητας κρίνεται αρχικά απαραίτητη η κατάδειξη της σημασίας που έχει ο λόγος ως θεσμοφύλακας των δημοκρατικών θεσμών. Η διδασκαλία αποτελεί διαδικασία αμιγώς πολιτική, δια της οποίας μεταβιβάζονται εκτός από γνώσεις και σημαντικοί θεσμοί και αξίες. Ο λόγος ως έκφραση αποτελεί το εργαλείο με βάση το οποίο διεξάγεται η διδασκαλία και η διαδικασία της μάθησης εν γένει. Ωστόσο, η μεγαλύτερη αξία του λόγου προκύπτει από τη δυνατότητα που δίνει για ανατροπή και αμφισβήτηση. Η δυνατότητα αυτή νοείται ως η βασική ασφαλιστική δικλείδα του δημοκρατικού πολιτεύματος, το οποίο πρεσβεύει αλλά και προωθεί η εκπαίδευση ως διαδικασία.

Η παρούσα ενότητα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις πτυχές του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων από τη σκοπιά του εκπαιδευτή. Η διερεύνηση ακολουθεί πορεία που θυμίζει παραγωγικό συλλογισμό: ξεκινά παρουσιάζοντας το προφίλ του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και ορισμένες από τις δυνατότητες αξιοποίησης του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στη συνέχεια απομονώνεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση του εκπαιδευτή ενηλίκων, για την οποία αμιγώς γίνεται λόγος στο δεύτερο μάθημα. Η διερεύνηση καταλήγει στη σύνδεση των δυο προκειμένων με το συμπέρασμα ότι ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει εξέχουσας σημασίας κοινωνικό και πολιτικό ρόλο, σε σχέση με τον εαυτό του, με τους εκπαιδευόμενους αλλά και με την κοινωνία εν γένει. Η κατάδυση στις πτυχές αυτού του ρόλου αποτελεί απώτερο στόχο της μελέτης αυτής.

Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων βρίσκεται στην πλεονεκτούσα θέση να εργάζεται με ανθρώπους που είναι σε μεγάλο βαθμό συνειδητοποιημένοι και όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους έχουν σαφή άποψη και λόγο. Κατά συνέπεια, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους στηρίζεται σε βάση ορθολογική και διέπεται από τους κανόνες των διαπροσωπικών σχέσεων που ισχύουν για τους ενήλικους με πλήρη ευθύνη και συναίσθηση των πράξεών τους. Βέβαια, η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού τους ενηλίκους, δεδομένου ότι πολλοί δέχονται – και συχνά επιδιώκουν – το ρόλο του παθητικού εκπαιδευόμενου (Jarvis: 142). Κατά συνέπεια, αποτελεί καθήκον του εκπαιδευτή ενηλίκων να δημιουργήσει ή να ενισχύσει αυτή τη διάθεση (Rogers: 33), η οποία, κατά κοινή ομολογία, είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλωθεί σε ενήλικους απ' ότι σε εκπαιδευόμενους του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η *δεκτικότητα στην αλλαγή*. Πρόκειται αρχικά για την αποδοχή μιας προβληματικής κατάστασης και στη συνέχεια τη δραστηριοποίηση με στόχο την επίλυσή της. Ωστόσο, αξίζει να διευκρινιστεί πως

με τον όρο «προβληματική κατάσταση» δε σημαίνεται μόνο ένα πραγματικό πρόβλημα αλλά και οποιαδήποτε κατάσταση που χρειάζεται αλλαγή. Κάτι ακόμη που χαρακτηρίζει τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η διάθεση για *συνεχή προβληματισμό και αμφισβήτηση*. Κάθε θεωρητική υπόθεση ή δράση του ατόμου οφείλει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού (Brookfield: 8), ο οποίος θα οδηγήσει σε αξιολογικές κρίσεις και αποτελεσματική δράση.

Τα δυο προαναφερθέντα χαρακτηριστικά αποτελούν τη βάση για επιμέρους αρετές και δεξιότητες, για τις οποίες θα γίνει λόγος στη συνέχεια της παρούσας μελέτης. Η δεκτικότητα στην αλλαγή και η διάθεση για διαρκή προβληματισμό κι αμφισβήτηση συνδυαζόμενες συνθέτουν ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, ενώ αν ενταχθούν σε συστηματική βάση βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν αξιολογικό πλαίσιο αναφοράς για την εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ο κριτικός στοχασμός ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας διαποτίζει όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση ξεκινά στο επίπεδο της διερεύνησης αναγκών και καταλήγει στην αξιολόγηση – αποτίμηση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, κάθε επίπεδο διατηρεί την αυτονομία του ως προς τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται και υλοποιούνται οι πτυχές του κριτικού στοχασμού, χωρίς αυτό να αποκλείει το συνδυασμό κριτικοστοχαστικών πρακτικών από τη μια φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην άλλη. Στο μάθημα αυτό θα παρουσιαστούν ορισμένες πρακτικές με τις οποίες είναι δυνατό να ενταχθεί η πτυχή του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία ως σύνολο.

▪ Η Διερεύνηση Αναγκών Ως Κριτικοστοχαστική Διαδικασία

Εξέχουσας σημασίας πρακτική που οφείλει να εφαρμόζεται πριν από το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας που πρόκειται να εμπλακεί στο πρόγραμμα. Πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία διερευνώνται με τρόπο συστηματικό οι ανάγκες της ομάδας εκπαιδευόμενων σε μαθησιακό υλικό και οι δυνατότητές τους να αναπτύξουν περαιτέρω δεξιότητες.

Στην εν λόγω πρακτική είναι δυνατό να συμπεριληφθεί η πτυχή του προβληματισμού και της αμφισβήτησης · το πρώτο βήμα επιτυγχάνεται με τη διαπίστωση ότι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων δεν είναι απαραίτητα αυτές που ο σχεδιαστής του προγράμματος εκτιμά ότι είναι. Η δεκτικότητα στην αλλαγή μπορεί να επιβεβαιωθεί στην πράξη: η άποψη των εκπαιδευόμενων είναι σύνηθες να εκτιμάται ερήμην των ίδιων, ή, σπανιότερα, με ερωτηματολόγια που καλούνται να συμπληρώσουν. Ωστόσο, μια εναλλακτική θεώρηση θα καλούσε τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τις ανάγκες τους, ή και να σχολιάσουν τις ανάγκες που ο σχεδιαστής εκτιμά πως έχουν. Με τον τρόπο αυτό, κι εφαρμόζοντας πολλές παραλλαγές του προτεινόμενου τρόπου, η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων είναι δυνατό να αναχθεί σε κριτικοστοχαστική διαδικασία.

Η δυνατότητα για αξιοποίηση των ίδιων των εκπαιδευόμενων κατά το στάδιο της επίσημης διερεύνησης αναγκών είναι πιθανό να μη δοθεί στον ίδιο τον εκπαιδευτή. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε θέση να εντάξει την πρακτική της διερεύνησης αναγκών, με τον τρόπο που ο ίδιος κρίνει ως κατάλληλο, εντός του πλαισίου του προγράμματος εκπαίδευσης, διεξάγοντας δεύτερη διερεύνηση αναγκών των εκπαιδευόμενων. Εφαρμόζοντας την πρακτική αυτή ο εκπαιδευτής αφενός εμπλέκεται ενεργά στο σύνολο των σταδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι αφετέρου προσεγγίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

▪ Κριτικοστοχαστικός Σχεδιασμός Της Διδασκαλίας

Η επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης οφείλει να πηγάζει από τα δεδομένα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι. Ωστόσο, η εισαγωγή της πτυχής του κριτικού στοχασμού στο στάδιο της

διερεύνησης αναγκών, με τον τρόπο που αναφέρθηκε στο προηγούμενο υπομάθημα, ή και με άλλους τρόπους, δεν αρκεί · ο κριτικοστοχαστικός σχεδιασμός προγραμμάτων διδασκαλίας χαρακτηρίζεται και ο ίδιος από την προσαρμοστικότητα και τη δυνατότητα για ανατροπή και αμφισβήτηση.

Την ευθύνη για το σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων έχει κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτής. Ακόμη και στις περιπτώσεις που στον εκπαιδευτή παρατίθεται ένα ήδη σχεδιασμένο πλάνο, αυτός που τελικά διαμορφώνει την υλοποίησή του είναι ο ίδιος. Έτσι, ο ρόλος του αποδεικνύεται κυρίαρχος αναφορικά με το σχεδιασμό. Η μείωση της εν λόγω κυριαρχίας αποτελεί ενός είδους κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση. Οι πτυχές του προγράμματος εκπαίδευσης είναι δυνατό να σχεδιαστούν με τη συμβολή των εκπαιδευομένων. Αυτό μπορεί να συμβεί, λόγου χάρη, με τον από κοινού σχεδιασμό του προγράμματος χωρισμένου σε ενότητες, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Ο ρόλος του ιδίου, στην περίπτωση αυτή, μεταβάλλεται από κυριαρχικό σε ρυθμιστικό. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτής δύναται να προβάλει στους εκπαιδευόμενους ένα ήδη σχεδιασμένο πρόγραμμα και να ζητήσει από αυτούς να το σχολιάσουν. Η διαδικασία αυτή θα συμβάλει τόσο στην αξιοποίηση ενδιαφερουσών επιστημάνσεων που ενδεχομένως θα προκύψουν όσο και στη διασφάλιση του ενδιαφέροντος και της εμπιστοσύνης των εκπαιδευόμενων.

▪ **Κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του αντικειμένου που θα διδαχθεί**

Το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί εντός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων καθορίζεται από τους οργανωτές του. Οι ίδιοι συχνά έχουν μικρή σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων ως διαδικασία, καθώς ενδιαφέρονται απλώς για την εκμάθησή του αντικειμένου από τους εκπαιδευόμενους. Είναι πιθανό να έχουν συμβουλευθεί ειδικούς σε έναν συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο για τις λεπτομέρειες του γνωστικού αντικειμένου, ή να έχουν αναθέσει σε αυτούς τον αναλυτικό καθορισμό του. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει σημαντικό ενδεχόμενο η σχέση τους με την εκπαίδευση ενηλίκων ως θεωρία να είναι μικρή. Εξίσου σημαντικό είναι το ενδεχόμενο οι σχεδιαστές του προγράμματος να έχουν μικρή σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτής καλείται να εφαρμόσει με τον κατάλληλο τρόπο το σχεδιασμό, φροντίζοντας να μεταδώσει τις καθορισμένες πτυχές του γνωστικού αντικειμένου. Εντούτοις, το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί κριτικά τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων τηρεί κριτική στάση απέναντι σε αυτά που οφείλει να διδάξει, κι έτσι δίνει ώθηση στους εκπαιδευόμενους να κάνουν το ίδιο.

Το εύρος των γνωστικών αντικειμένων στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι εξαιρετικά μεγάλο. Κατά συνέπεια, με τη διατύπωση «κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του γνωστικού αντικειμένου» σημαίνεται ένα ευρύ φάσμα ενδεχόμενων πρακτικών, δια των οποίων οι γνώσεις μετασχηματίζονται σε αντικείμενα κριτικού στοχασμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η εκμετάλλευση ορισμένων σημείων του γνωστικού αντικειμένου που προσφέρονται για διάλογο αποτελεί συνήθη πρακτική πολλών εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση που πραγματοποιείται με τη συμβολή του κριτικού στοχασμού έγκειται στη συστηματικότητα με την οποία λαμβάνει χώρα η αμφισβήτηση και η αναζήτηση των εναλλακτικών επιλογών. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων εντάσσει την πτυχή αυτή ανεξάρτητα από τις ευκαιρίες που προσφέρει το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

▪ **Η Αξιολόγηση Ως Κριτικο-Στοχαστική Διαδικασία**

Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων παραμερίζει τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, που επί το πλείστον περιλαμβάνουν σχολειοποιημένες μεθόδους και έχουν ως αποκλειστικό στόχο την κατάταξη και την επιλογή. Απομακρύνεται από την αποκλειστική χρήση της αριθμητικής αξιολόγησης, και προσπαθεί να αναδείξει την περιγραφική κι αναλυτική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ως κυρίαρχα όργανα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου ως συνόλου.

Με την υιοθέτηση του κριτικοστοχαστικού μοντέλου οι κανόνες που παραδοσιακά διέπουν την αξιολόγηση τροποποιούνται, ενώ κυρίαρχη σε σχέση με αυτήν αναδεικνύεται η άποψη των εκπαιδευομένων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους: με την επιλογή ή τροποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης από τους εκπαιδευόμενους, με την αξιολόγηση από την ομάδα (peer assessment)⁹⁶ ή με την αυτοαξιολόγηση⁹⁷. Ακόμη και στις περιπτώσεις που κυρίαρχο λόγο για την αξιολόγηση εξακολουθεί να έχει ο εκπαιδευτής, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση πρακτικών και μεθόδων που αναδεικνύουν την άποψη των εκπαιδευομένων, όπως τα portfolios⁹⁸.

Ειδικότερα, αναφορικά με την επιλογή ή τροποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης από τους εκπαιδευόμενους, αποτελεί πρακτική που ενεργοποιεί την αίσθηση της αυτενέργειας, την οποία πολύ περισσότερο από τα παιδιά έχουν οι ενήλικοι, ως νοήμονες άνθρωποι. Οι ίδιοι καλούνται σε διάφορες φάσεις της ζωής τους να αναλάβουν την ευθύνη · κάτι αντίστοιχο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τους αποδεικνύει πως ο λόγος τους ισχυροποιείται έμπρακτα, ακόμη και στις περιπτώσεις που τίθενται ζητήματα εξουσίας, όπως στην περίπτωση της αξιολόγησης. Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η συμπερίληψη κριτηρίων αξιολόγησης σχετικών με τη δυνατότητα αμφισβήτησης και κριτικής σκέψης. Η αξιολόγηση από την ομάδα χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, κι από ένα σημαντικό πλεονέκτημα: οι εκπαιδευόμενοι αφενός αξιολογούνται από άτομα ισότιμα με αυτούς κι αφετέρου και οι ίδιοι ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας καλούνται να αξιολογήσουν την εργασία των συναδέλφων τους. Αξιοσημείωτη είναι και η μέθοδος της αξιολόγησης με τη χρήση portfolios, όπου σε μεγάλο βαθμό η ευθύνη για την οργάνωση και καταγραφή της μάθησης επαφίεται στους εκπαιδευόμενους⁹⁹.

Μια από τις πλέον ενδεδειγμένες μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους των δικών τους επιδόσεων. Πρόκειται για την αυτοαξιολόγηση. Η μέθοδος αυτή είναι δυνατό να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης από την ομάδα και των portfolios. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να οργανώσουν τη μάθησή τους, να έρθουν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και ταυτόχρονα να αξιολογήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν. Ο δικός τους ρόλος είναι κεντρικός, κάτι που αναδεικνύει τη μέθοδο αυτή ως ασυναγώνιστο τρόπο αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Τέλος, μια ακόμη πρακτική αμιγώς κριτικοστοχαστική, της οποίας τα αποτελέσματα είναι δυνατό να συμβάλουν στη βελτίωση τόσο της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευομένου όσο και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτή, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους. Η τελευταία αποσκοπεί αφενός στην ενδυνάμωση του αισθήματος ισοτιμίας και ισχυροποίησης των εκπαιδευομένων κι αφετέρου στον εντοπισμό των θετικών και αρνητικών σημείων του εκπαιδευτή. Ένας συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτή είναι το φύλλο αξιολόγησης, που καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι. Το φύλλο αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου, από τις οποίες είναι δυνατό να συναχθούν σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με την απήχηση της διδακτικής του επάρκειας, της επιστημονικής του επάρκειας, σε σχέση με τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, αλλά και σε σχέση με το πώς ο εκπαιδευτής συμβάλει στη μάθησή τους. Ταυτόχρονα, από το φύλλο αξιολόγησης συνάγονται πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν και του εκπαιδευτικού υλικού. Το ίδιο το φύλλο αποτελεί μια από τις κριτικοστοχαστικές πρακτικές, καθώς αποδεικνύει τη δεκτικότητα του εκπαιδευτή στην αμφισβήτηση και την αλλαγή.

⁹⁶ Βλ. σχετικά Schelfhout, Dochy & Janssens (2002).

⁹⁷ Βλ. Klenowski (1995).

⁹⁸ Βλ. Orland-Barak (2005).

⁹⁹ Αναλυτικά για τα οφέλη της μεθόδου βλ. Rust (2000).

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κατά τη διερεύνηση της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης ενηλίκων προκύπτουν αξιοσημείωτα συμπεράσματα, που δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων αλλά και για την αξία του κριτικού στοχασμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί σε σχέση με τη χρήση της έννοιας «πολιτικός» ότι περιλαμβάνει οτιδήποτε σχετίζεται με την έννοια του πολίτη εν γένει. Έτσι, μιλώντας για πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ταυτόχρονα καλύπτονται και πτυχές που παραδοσιακά θα εντάσσονταν στην κοινωνική διάσταση.

Η εκπαίδευση ως θεσμός αγγίζει την πλέον πολιτική διάσταση της πραγματικότητας: προετοιμάζει πολίτες, τους ασκεί σε πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές, επιλέγει πολίτες και καθορίζει, συχνά, τη θέση τους στην κοινωνία. Ακόμη, με τους εσωτερικούς θεσμούς της η εκπαίδευση προάγει την κατανόηση και τη διατήρηση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Ειδικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε πολίτες που αφενός είναι ασκημένοι στις πολιτικές πρακτικές, με το δεδομένο ότι συμμετέχουν στους δημοκρατικούς θεσμούς ως μέλη του εκλογικού σώματος, κι αφετέρου γνωρίζουν πως η ίδια η εκπαίδευση βρίσκεται σε θέση να βελτιώσει την επαγγελματική και κατ' επέκταση την κοινωνική τους θέση. Εξάλλου, για τους ενήλικους η εκπαίδευση αποτελεί επί το πλείστον συνειδητή επιλογή· πρόκειται δε για αμιγώς πολιτική επιλογή, καθώς αξιοποιώντας το δικαίωμα της εκπαίδευσης ασκούν ένα από τα θεμελιώδη πολιτικά τους δικαιώματα.

Οι περισσότεροι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, και κυρίως ο Paulo Freire, στοχαζόμενοι κριτικά και αξιολογώντας τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης, διατυπώνουν την άποψη ότι η εκπαίδευση μεθοδεύει τη διατήρηση και νομιμοποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι ορίζουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Η τελευταία «δεν προσδιορίζεται με αρνητικούς όρους, αλλά ορίζεται ως η δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης». (Ματσαγγούρας: 103).

Συγκεκριμένα, για τον Freire η εκπαίδευση νοείται ως κοινωνική πρακτική, που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς, ενώ είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τον Freire ως «πολιτιστική δράση για την ελευθερία». Η διαδικασία απόκτησης της γνώσης αποτελεί διαδικασία απόκτησης δύναμης. Κατά συνέπεια, γίνεται σαφές πως η εκπαίδευση ως τρόπος απόκτησης της δύναμης αποτελεί πράξη πολιτική. Ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι η πολιτική συνειδητοποίηση. Η τελευταία αναφέρεται στην κατανόηση της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης, ως αποτελεσμάτων της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η συνειδητοποίηση της εξάρτησης αυτής, μέσω του κριτικού στοχασμού μπορεί να μετασχηματιστεί σε χειραφετητική δράση.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΙΝΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟΣ

Ο εκπαιδευτής του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης αποτελεί το διαμεσολαβητή ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και την κοινωνία, με την έννοια ότι τους εξοικειώνει με τους θεσμούς της. Στην εκπαίδευση ενηλίκων η διαμεσολάβηση αυτή νοείται ως η δημιουργική διαδικασία μεταγραφής των κοινωνικών δεδομένων και η συγκεκριμένη νοηματοδότησή τους. Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων συντελεί ακριβώς στη φύση αυτής της νοηματοδότησης. Ωστόσο, διερευνώντας κανείς το ρόλο του, θα διαπιστώσει πως η κοινωνικοπολιτική του διάσταση δεν περιορίζεται σε αυτό· ο κριτικός στοχασμός ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας ανάγει τον εκπαιδευτή ενηλίκων σε άμεσο φορέα της αλλαγής. Η τελευταία προκύπτει από αμφισβήτηση της πραγματικότητας όχι ως ύπαρξης αλλά ως κατασκευής. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων παίρνει θέση για την κουλτούρα, την

εκπαίδευση, την κοινωνία και τους θεσμούς της. Το χαρακτηριστικό αυτό, ιδωμένο από την οπτική του μεμονωμένου ατόμου θα αποτελούσε χαρακτηριστικό ενός πολιτικά συνειδητοποιημένου ανθρώπου και θα ήταν χωρίς ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Όμως, η ιδιότητά του ως εκπαιδευτή ανάγει το χαρακτηριστικό αυτό σε εξέχουσα παιδαγωγική (ή ανδραγωγική) ικανότητα, με την έννοια ότι προωθεί την πολιτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων. Έτσι, η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του σχετίζεται τόσο με τον ίδιο ως άτομο όσο και με τους εκπαιδευόμενους ως υποκείμενα που κοινωνικοποιούνται σχετίζεται, ακόμη, με την ίδια την κοινωνία της οποίας μέλη είναι ο εκπαιδευτής αλλά και οι εκπαιδευόμενοι.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

Η πρώτη κοινωνική σύμβαση την οποία ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να ανατρέψει είναι η εξουσία που πηγάζει από την ίδια τη θέση του. Η ιδιότητα του εκπαιδευτή του επιτρέπει να καθορίζει ορισμένες από τις κινήσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευομένων. Ακόμη, του προσδίδει το χαρακτηριστικό της αυθεντίας, που σπάνια αμφισβητείται. Ταυτόχρονα, εκτός από εισηγητή γνώσεων αποτελεί και αξιολογητή των εκπαιδευομένων, κάτι που περιχαράσσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εξουσία του. Πρόκειται για μια διαδικασία νομιμοποίησης των απόψεων και πράξεων του εκπαιδευτή, ακριβώς λόγω της ιδιότητάς του.

Η συμβολή του κριτικού στοχασμού στο ζήτημα αυτό είναι καταλυτική: αποδομεί τις δομές εξουσίας, όχι απλώς επιτρέποντας, αλλά προωθώντας την αμφισβήτηση. Η τελευταία, στο βαθμό που πηγάζει από τον εαυτό δεν επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις εξουσίας. Πηγάζοντας, όμως, από τους εκπαιδευόμενους, ισχυροποιεί το λόγο τους και επιτρέπει σε ανθιστάμενες υποκουλτούρες¹⁰⁰ να ασκήσουν κριτική στην κυρίαρχη, κι ενδεχομένως να επικρατήσουν. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής επιτρέπει στην αμφισβήτηση ως πρακτική να διεισδύσει σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα την ανακατασκευή της τελευταίας και την αποδόμηση των σχέσεων εξουσίας που τη διέπουν σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Η κατάλυση των δομών εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους, με τους τρόπους που αναφέρθηκαν, αποτελεί το πρώτο βήμα για τη μετάδοση του χειραφετητικού πνεύματος. Το πρωταρχικό επιδιωκόμενο ως προς την αποδόμηση της εξουσίας είναι οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν ότι οι κοινωνικές δομές διατηρούν και αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία, την ιδεολογία της εξουσίας, χωρίς μέριμνα για την αποφυγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η συνειδητοποίηση αυτή προκύπτει περισσότερο ως αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού του εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να προσφέρει επαρκή αιτιολόγηση γεγονότων και καταστάσεων και να καταστήσει τους εκπαιδευόμενους ικανούς να κατανοήσουν την κριτικοστοχαστική πορεία του ή και να την αμφισβητήσουν· σε καμία περίπτωση, όμως, δεν έχει νόημα να πείσει τους εκπαιδευόμενους να δεχτούν άκριτα το αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού του εκπαιδευτή.

Οι εκπαιδευόμενοι έχοντας συνειδητοποιήσει ότι η κοινωνία αυτοσυντηρείται και αναπαράγεται καλούνται να στοχαστούν κριτικά οι ίδιοι. Είναι ενδεχόμενο η διαδικασία αυτή να απαιτεί επίπονη προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτή, καθώς είναι αυτός που οφείλει να καθοδηγήσει τη σκέψη των εκπαιδευομένων, όχι σε συγκεκριμένες σκέψεις αλλά σε τρόπους σκέψης και οπτικές.

¹⁰⁰ Ως υποκουλτούρα νοείται ένα από τα επιμέρους στοιχεία που διαμορφώνει μια κουλτούρα, κι όχι κάποια κουλτούρα κατώτερης ποιότητας. Για την έννοια της κουλτούρας και των υποκουλτούρων βλ. Ηγκλτον (2003).

Ο ίδιος ο εκπαιδευτής, χαρακτηριζόμενος από τον κριτικό στοχασμό, υιοθετεί πρακτικές που εξ ορισμού σχετίζονται με τον προβληματισμό, την αξιολόγηση και την αμφισβήτηση. Οι πρακτικές αυτές, όπως ενδεικτικά αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο της παρούσας διερεύνησης, ασκούν τους εκπαιδευόμενους στην κριτική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας και στη διατύπωση ανθιστάμενου λόγου. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι ωθούνται έμμεσα στην επαναξιολόγηση των πεποιθήσεων στις οποίες ήταν αφοσιωμένοι, καθώς οι σχετικές με την κοινωνία προσλαμβάνουσές τους διαρκώς αυξάνονται.

Επιπλέον, μέσω της συνεργασίας με τον εκπαιδευτή ασκούνται διαρκώς σε νέους τρόπους σκέψης, ενώ δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η αξία του κριτικού διαλόγου με τους συνεκπαιδευόμενους τους. Η ομάδα των εκπαιδευόμενων, αρχικά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή και στη συνέχεια και ως ομάδα απαρτιζόμενη από κριτικά στοχαζόμενους ενήλικους, μπορεί να εμπλακεί σε γόνιμο κριτικό διάλογο, προϊόν του οποίου θα είναι η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για κοινωνικούς θεσμούς και καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Η εκπαίδευση, με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται σε δύναμη αλλαγής. Μάλιστα, η αλλαγή νοείται διττά: από τη μια σχετίζεται με την προσωπική αλλαγή, η οποία, πηγάζοντας από τη δεκτικότητα του εκπαιδευτή σε αλλαγή μετασχηματίζεται σε αλλαγή των εκπαιδευομένων. Από την άλλη, η αλλαγή σχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι ως ενήλικους αποτελούν μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας: ανήκουν στο εκλογικό σώμα που αναδεικνύει τις αρχές ενός τόπου, έχουν δικαίωμα να εκλεγούν οι ίδιοι σε δημόσιο αξίωμα, αλλά και συμμετέχουν σε διάφορες εκφάνσεις του κοινωνικού γίνεσθαι, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η φορολογία κ.α. Ο κριτικός διάλογος για τον οποίο γίνεται λόγος βρίσκεται σε θέση να μετασχηματίσει τόσο το θεωρητικό – φιλοσοφικό υπόβαθρο όσο και την καθημερινή πρακτική των κριτικά στοχαζόμενων εκπαιδευομένων.

Θα ήταν κανείς αφελής αν υποστήριζε πως η αλλαγή της καθημερινής πρακτικής μερικών ανθρώπων αποτελεί κοινωνική αλλαγή· ωστόσο, θα ήταν άδικος αν δεν αναγνώριζε πως αυτή η αλλαγή αποτελεί το έναυσμα, την πρώτη απόπειρα για τη δημιουργία μιας κριτικής κοινότητας ενηλίκων, που βρίσκονται σε θέση να μεταδώσουν τις κριτικοστοχαστικές πρακτικές τους στα παιδιά τους και στους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζονται.

Επιλογος

Κατά τη διερεύνηση του προφίλ ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων προκύπτουν διαπιστώσεις σχετικές με την εκπαίδευση ενηλίκων εν γένει αλλά και σε σχέση με τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού εντός του πλαισίου της. Εξάλλου, η ίδια η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί δύναμη κριτικοστοχαστική διαδικασία, ενώ και η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων ως σταδιακά αναπτυσσόμενος επιστημονικός κλάδος χαρακτηρίζεται από τη δεκτικότητα στην κριτική, την αναμόρφωση και την τροποποίηση.

Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει εξέχουσας σημασίας ρόλο για την ανάδειξη του κριτικού στοχασμού ως τρόπου αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Ο ίδιος αποτελεί το βασικό φορέα της δυνατότητας για αμφισβήτηση και αναζήτηση εναλλακτικών εκδοχών. Η επαφή των εκπαιδευόμενων με τις πρακτικές του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή αποτελεί τον βασικό τρόπο ανάδυσης χειραφετητικής δράσης, όχι μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση, αλλά στο σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή αποδεικνύεται καταλυτικός. Ταυτόχρονα, από τον ίδιο απαιτείται μεγάλη ευελιξία και ικανότητα διαχείρισης των αποτελεσμάτων που έχουν οι πρακτικές του. Η ανάδειξη του κριτικού στοχασμού ως αποτελεσματικού εργαλείου στην εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί την ικανότητα από τον εκπαιδευτή να ανταποκρίνεται σε συνεχείς προκλήσεις και να αντιμετωπίζει, πολλές φορές, αρνητικές καταστάσεις, για τις οποίες είναι απαραίτητο να είναι εφοδιασμένος με υπομονή.

Περισσότερο, όμως, ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια και επιμονή σε σχέση με την εφαρμογή των κριτικοστοχαστικών πρακτικών. Η εφαρμογή τους αποτελεί τη δύσκολη οδό στην εκπαίδευση ενηλίκων, κι ο ίδιος οφείλει να είναι εφοδιασμένος με το συνδυασμό θέλησης και κατάρτισης. Η πρώτη αποτελεί ανθρώπινο χαρακτηριστικό για το οποίο υπεύθυνο είναι το ίδιο το άτομο. Με τη δεύτερη σχετίζεται η κύρια διαπίστωση που προέκυψε από την παρούσα μελέτη.

Με βάση τις διαπιστώσεις σχετικά με τα εφόδια ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων, οφείλει να επισημανθεί η ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Οι εργαζόμενοι ως εκπαιδευτές ενηλίκων συχνά δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει ο ρόλος τους. Έτσι, πολύτιμες πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένουν αναξιοποίητες κι έτσι τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από δομές ταυτόσημες με αυτές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κυρίαρχο αίτημα της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων ως επιστημονικού κλάδου είναι η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων από την τυπική εκπαίδευση. Η παράθεση των επιχειρημάτων της σχετικής επιστημονικής κοινότητας δεν αποτελεί έργο της παρούσας διερεύνησης. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των δυο μορφών εκπαίδευσης οφείλει να διαχυθεί στο σύνολο των πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της ιδιαίτερης αυτής πληθυσμιακής ομάδας (ενήλικι που εμπλέκονται σε δραστηριότητες εκπαίδευσης) και στις επιταγές της κοινωνίας που μαθαίνει.

Στο μάθημα αυτό παρουσιάστηκαν ορισμένοι από τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να εφαρμόσει τις βασικές αρχές του κριτικού στοχασμού. Η κριτική αντιμετώπιση των τρόπων αυτών και η ενδεχόμενη αναμόρφωσή τους αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την επίτευξη αυτού που πραγματεύεται η μελέτη στο σύνολό της: την αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως οι διαπιστώσεις που παρατέθηκαν και οι απόψεις που παρουσιάζονται αποτελούν αποτέλεσμα προσωπικής διερεύνησης και σε καμία περίπτωση δεν αξιώνουν γενίκευση και άκριτη αποδοχή. Εξάλλου, η δυνατότητα αμφισβήτησης και δημιουργικού διαλόγου αποτελεί ίδιον του δημοκρατικού πολιτεύματος, ενώ η άσκηση κριτικής σε απόψεις που διατυπώνονται συμβάλει στην παραγωγή νέας γνώσης, που αποτελεί το βασικό ζητούμενο της επιστημονικής κοινότητας.

ΜΑΘΗΜΑ 13^ο

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ, ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ, ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ, ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΩΣ «ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΦΙΛΟΙ»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα χαρακτηριστικά του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω αλλά και όπως προκύπτουν από το σύνολο της συζήτησης σχετικά με τον κριτικό στοχασμό, βρίσκουν εφαρμογή με συνδυασμό πολλών επιμέρους πρακτικών¹⁰¹, ορισμένες από τις οποίες έχουν ήδη αναφερθεί. Η παράθεση μερικών από αυτές στο παρόν υπομάθημα δε στοχεύει στην καταλογογράφηση ενός συνταγολογίου, αλλά στην εξοικείωση του αναγνώστη με μορφές κριτικού στοχασμού, οι οποίες επιδέχονται και οι ίδιες τροποποίηση, αναμόρφωση ή και αμφισβήτηση:

▪ *Συστηματική παρατήρηση του εαυτού*

Πρόκειται για καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε στη μορφή ημερολογίου είτε με βιντεοσκόπηση και προσεκτική μελέτη. Από την παρατήρηση του εαυτού προκύπτει προβληματισμός κι ενδιαφέροντα συμπεράσματα, προϊόν κριτικού στοχασμού. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή του εαυτού αποτελεί άμεση συνέπεια της διάθεσης για προβληματισμό και αμφισβήτηση, κάτι που καθιστά σαφή τη συγγένειά της με τον κριτικό στοχασμό.

Στενά συνυφασμένη με την έννοια του κριτικού στοχασμού είναι και η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η αναφορά της στην παρούσα μελέτη κρίθηκε σκόπιμη, καθώς αφενός στοχεύει στην αλλαγή και τη βελτίωση κι αφετέρου πρόκειται για διαδικασία που αναδεικνύει τον κοινωνικοπολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που αποτελεί το άμεσο αντικείμενο προς διερεύνηση. Βέβαια, η αναλυτική παρουσίαση των θεωρητικών παραδοχών, των μοντέλων και των εφαρμογών της έρευνας δράσης, καθώς και της σχετικής συζήτησης, δεν αποτελεί έργο της συγκεκριμένης μελέτης¹⁰².

Ανάμεσα στα είδη της έρευνας δράσης, ξεχωριστό ρόλο κατέχει η *χειραφετητική έρευνα δράσης*. Πρόκειται για το περισσότερο κοινωνικό είδος, με την έννοια ότι ξεπερνά την ατομική οπτική και στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού & Τσάφος: 98). Έτσι, ο χαρακτήρας των επιδιώξεών της είναι μακροπρόθεσμος, ενώ η ίδια χαρακτηρίζεται ως διαδικασία άμεσα πολιτική. Η χειραφετητική έρευνα δράσης έχει ως στόχο τη σύνδεση με τις πολιτικές δυνάμεις, «ώστε να επιφέρει τη δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (ό.π.).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που παρουσιάζει ενδιαφέρον στην έρευνα δράσης είναι ακριβώς η λειτουργία της χειραφέτησης. Ο στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ως κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής που εφαρμόζεται από τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η απελευθέρωση από τους περιορισμούς των κανόνων και των πρακτικών που διαστρεβλώνουν τα πραγματικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (ό.π.: 109). Ωστόσο, η χειραφέτηση δεν αποτελεί προϊόν της διαδικασίας αλλά επιδιωκόμενο και με κόπο επιτεύξιμο αποτέλεσμα. Έτσι, είναι πιθανό να δημιουργηθεί κριτική συνείδηση στους συμμετέχοντες, με πιθανότητα όμως να εμφανιστούν μικρές μόνο συγκρούσεις απόψεων (ό.π.). Στην περίπτωση, όμως, που η θεωρία

¹⁰¹ Αναλυτικά για τις πρακτικές αυτές βλ. Brookfield (1995).

¹⁰² Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Κατσαρού & Τσάφου (2002) σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, που περιλαμβάνει και παρουσίαση ξενόγλωσσων βιβλίων σχετικών με αυτή τη μεθοδολογική προσέγγιση.

συνδυαστεί με την πράξη, στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού, η γνώση και η δράση θα είναι άμεσα ελέγξιμες και η δυνατότητα βελτίωσης θα μεγιστοποιηθεί.

Συνολικά, η έρευνα δράσης, εκτός από τα συγκεκριμένα οφέλη που μπορεί να προσφέρει (επίλυση ενός προβλήματος, βελτίωση μιας κατάστασης), βρίσκεται σε θέση να προσφέρει ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα: την ικανότητα αυτοκριτικής, τη συνακόλουθη δεκτικότητα στην αλλαγή και κατ' επέκταση την αυτοβελτίωση. Ακόμη, η διαδικασία προβληματισμού και κριτικής ματιάς προς τον εαυτό, που παρατηρείται στην έρευνα δράσης, είναι δυνατό να συμβαίνει ανεξάρτητα από την ύπαρξη κάποιου προβλήματος και να αποτελεί τρόπο γενικής στάσης και δράσης απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

▪ **Παρατήρηση συναδέλφων**

Η παρατήρηση συναδέλφων βρίσκεται σε θέση να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με επιτυχημένες μεθόδους ή και λάθη. Η δεκτικότητα των συναδέλφων για παρατήρησή τους μπορεί να εξασφαλιστεί με την πρόταση για αμφίδρομη παρατήρηση και επισήμανση ζητημάτων. Είναι σαφές πως η αμφίδρομη αυτή σχέση μπορεί να επιτευχθεί εύκολα σε περιπτώσεις συναδέλφων που τρέφουν αμοιβαία εκτίμηση · ωστόσο, η πρόταση για τέτοιου είδους συνεργασία σε συναδέλφους που κανείς δε γνωρίζει καλά ή δεν εκτιμά ιδιαίτερα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για δημιουργία νέων σχέσεων, άρση δυσκολιών και κατ' επέκταση κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του εαυτού και των άλλων.

Η κριτική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική ενός συναδέλφου δεν αποσκοπεί στην άσκηση κριτικής στον ίδιο, εκτός, βέβαια, κι αν αυτός το επιθυμεί. Ο κύριος στόχος εντοπίζεται στη δυνατότητα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να οδηγήσει στην επιλογή στοιχείων από την πρακτική του συναδέλφου που κρίθηκαν αποτελεσματικά και την αποφυγή άλλων, που εκτιμήθηκαν διαφορετικά. Έτσι, η παρατήρηση των συναδέλφων ως πρακτική βρίσκεται σε θέση να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του εαυτού, και κατ' επέκταση βελτίωση της πρακτικής του εκπαιδευτή.

▪ **Παρατήρηση Από Συναδέλφους**

Αποτελεί το δεύτερο σκέλος της αμφίδρομης σχέσης που περιγράφηκε παραπάνω. Οι επιστημόνες και οι παρατηρήσεις ενός συναδέλφου μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως. Ανάλογα με την εκτίμηση που τρέφει κανείς και με το βαθμό συνάφειας των απόψεων με αυτές του συναδέλφου, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει υποθέσεις και γενικώς να έρθει σε επαφή με διαφορετικές οπτικές των ίδιων γεγονότων. Συνολικά, η αξιοποίηση των συναδέλφων ως «κριτικών φίλων» αποτελεί στρατηγική για συνεργατική δράση, την οποία η βιβλιογραφία¹⁰³ αναφέρει στο πλαίσιο της «έρευνας δράσης» (action research). Η τελευταία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον κριτικό στοχασμό.

▪ **Οι εκπαιδευόμενοι ως «κριτικοί φίλοι»**

Η έννοια του κριτικού φίλου είναι δυνατό να διευρυνθεί και να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων: οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, όντας ενήλικοι και σε μεγάλο βαθμό ώριμοι και συνειδητοποιημένοι ως υποκείμενα που μαθαίνουν, βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες. Οι εκπαιδευόμενοι ως κριτικοί φίλοι μπορούν να έχουν υποβοηθητικό ρόλο, κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης. Η παρατήρηση με τη δική τους ματιά και οι δικές τους επιστημόνες μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας, της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρέμβαση των εκπαιδευομένων ως κριτικών φίλων συμβαίνει όταν θέλουν να υποστηρίξουν μια επιλογή, να ασκήσουν κριτική σε κάποια ιδέα ή να προβάλουν μια διαφορετική οπτική (Κατσαρού & Τσάφος: 66). Ταυτόχρονα, ακόμη και τα σημεία που οι εκπαιδευόμενοι θα

¹⁰³ Βλ. Lomax (1996).

επιλέξουν να σχολιάσουν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού για τον εκπαιδευτή. Συνολικά, η αξιοποίηση των εκπαιδευομένων και η συνεκτίμηση της δικής τους οπτικής αποτελεί ίσως το σημαντικότερο εργαλείο στα χέρια ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων.

▪ **Η αξιοποίηση της θεωρίας**

Η εκπαιδευτική θεωρία, όπως αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες) αποτελεί κριτικοστοχαστική πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως: καταρχάς φέρνει τον εκπαιδευτή σε επαφή με γεγονότα που δεν έχουν συμβεί στον ίδιο, αλλά είναι πιθανό να συμβούν κάποια στιγμή. Ταυτόχρονα, βρίσκεται σε θέση να λειτουργήσει σαν υποκατάστατο των κριτικών φίλων, όταν αυτοί είναι δύσκολο, για οποιονδήποτε λόγο, να βρεθούν. Επιπλέον, ένα σημαντικό πλεονέκτημα της θεωρίας είναι ότι εμποδίζει το φαινόμενο της ομαδικής σκέψης (groupthink). Πολύ συχνά η αξιοποίηση οικείων προσώπων ως κριτικών φίλων αδυνατεί να προωθήσει την αμφισβήτηση και τη δημιουργική αμφισβήτηση, καθώς τα άτομα που αλληλεπιδρούν έχουν κοινές εμπειρίες και διαμορφώνονται με βάση ορισμένες κοινές προσλαμβάνουσες. Η θεωρία δύναται να επιλύσει το πρόβλημα αυτό. Ακόμη, βελτιώνει τη συνεργασία με τους συναδέλφους, καθώς προσφέρει ενδιαφέρουσες εναλλακτικές, ενώ τοποθετεί την εκπαιδευτική δράση σε κοινωνικά συμφραζόμενα (Brookfield: 186-188).

ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ – ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Ο κριτικός στοχασμός ως χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτή ενηλίκων επιδιώκει αφενός να καταλύσει τις δομές εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο κι αφετέρου να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως έννοια της εξουσίας στην προκείμενη περίπτωση νοείται η δυνατότητα του εκπαιδευτή να καθορίζει τις ενέργειες των εκπαιδευομένων, ενώ με τη λέξη βελτίωση σημαίνεται κατά κύριο λόγο η αλλαγή στάσης και η διεύρυνση της δεκτικότητας για αλλαγή. Η τελευταία ως έννοια αποτελεί, με όρους της κριτικής θεωρίας, το βασικό ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία · είναι δε άμεσα συνδεδεμένη με τη μάθηση, κυρίαρχη έννοια στην εκπαιδευτική φιλολογία.

Απόρροια των βασικών επιδιώξεων είναι οι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι μπορούν να διαφοροποιούνται, ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο, την ιδεολογική τοποθέτηση και την κοσμοθεωρία του κάθε εκπαιδευτή αλλά και του κάθε κριτικά στοχαζόμενου ατόμου. Μερικοί από τους στόχους που θα μπορούσε να θέσει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι:

- *Σε σχέση με τον εαυτό του:* να αυξήσει τη δεκτικότητα για μάθηση και για αλλαγή, να αποβάλει την ιδιότητα της αναμφισβήτητης αυθεντίας, να κατανοεί τους άλλους, να εντοπίζει και να επιλύει προβλήματα.
- *Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους:* να μεταδώσει το πνεύμα του κριτικού στοχασμού, την αμφισβήτηση και τη δυνατότητα ελέγχου της εξουσίας, να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν, να τους βοηθά να ανακαλύψουν τα αίτια των αναγκών τους (Mezirow), να εντοπίζει τους λόγους για τους οποίους δεν κατανοούν κάτι, να τους βοηθήσει να μετασηματίζουν τη γνώση σε εφαρμογή, να εντοπίζουν προβλήματα και να προτείνουν αποτελεσματικές λύσεις, να παίρνουν συνειδητοποιημένες αποφάσεις για το πώς και πότε να δράσουν σύμφωνα με τις νέες πεποιθήσεις τους (ό.π.).
- *Σε σχέση με την κοινωνία:* να προαγάγει το διάλογο, να αναδείξει την αμφισβήτηση και τον προβληματισμό ως ιδανικό τρόπο διατήρησης του δημοκρατικού θεσμού, και κατ' επέκταση να δημιουργήσει μια κοινότητα κριτικά στοχαζόμενων ενηλίκων.

ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν μερικά από τα οφέλη της κριτικοστοχαστικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και από την κριτική θεώρηση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον

κριτικό στοχασμό. Ο τελευταίος ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας από τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και από τους εκπαιδευτικούς εν γένει βρίσκεται σε θέση να τους βοηθήσει καταρχάς να προσεγγίσουν εννοιολογικά το έργο τους. Η εξοικείωση με τις μεθόδους του κριτικού στοχασμού πρωταρχικά συμβάλλει στην αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο παράγεται νόημα¹⁰⁴ τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από τους εκπαιδευόμενους του. Ένα ακόμη σημαντικό όφελος που προκύπτει από τον κριτικό στοχασμό είναι ο προσανατολισμός του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτή σε ενέργειες στοχοθετημένες και προσεκτικά σχεδιασμένες (Brookfield: 22). Η δυνατότητα αυτή προκύπτει από τη διαδικασία στοχασμού και κριτικής αντιμετώπισης των ενεργειών του εκπαιδευτή αλλά και των δράσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο που συμβάλει στην αποφυγή βίωσης άσχημων συναισθηματικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτές (ό.π.). Η εν λόγω δύναμη του κριτικού στοχασμού προκύπτει από τη δυνατότητα που παρέχει για ορθολογική¹⁰⁵ απόδοση αιτιών και ευθυνών. Με τον τρόπο αυτό παράλληλα ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής εφοδιάζεται με ψυχικό σθένος (ό.π.), καθώς η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων προσφέρει σημαντική συναισθηματική ενίσχυση. Αξιοσημείωτη είναι η προσφορά του κριτικού στοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων. Η τελευταία σχετίζεται εν γένει στην τριμερή κατανόηση και συνεργασία ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτή, στους εκπαιδευόμενους και στους συναδέλφους του. Με βάση τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα, τη συμπλήρωση ήδη αποκτηθεισών γνώσεων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves:). Κατά συνέπεια, συνάγεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεπηρέαστη από την προσδοκία για αλλαγή, κάτι που τη συνδέει με τον κριτικό στοχασμό. Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που έχει να προσφέρει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ο κριτικός στοχασμός είναι η ανάδειξη των δημοκρατικών διαδικασιών ως των πλέον κατάλληλων για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ιδιότητα αυτή καθιστά, ίσως στο μέγιστο δυνατό βαθμό, σαφές ότι ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης. Με τον τρόπο αυτό αναδύεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του, για την οποία θα γίνει λόγος στο δεύτερο μάθημα της μελέτης αυτής.

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΩΣ ΕΝΑΥΣΜΑ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικοστοχαστικής πρακτικής. Οι απόψεις που οι ίδιοι διατυπώνουν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να αποτελέσουν έναυσμα για κριτική συζήτηση. Ταυτόχρονα, οι διαφωνίες που ενδεχομένως θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν σημαντικό υλικό για περαιτέρω στοχασμό. Η προβολή επιχειρημάτων επί ενός θέματος δύναται να ωθήσει στην παραγωγή λόγου που αποσκοπεί στην αντίκρουσή τους ή και στη δημιουργία νέων επιχειρημάτων. Η διαδικασία διαφωνίας και αντίρρησης αποτελεί αφενός, όπως προαναφέρθηκε, την ασφαλιστική δικλείδα του δημοκρατικού πολιτεύματος κι αφετέρου τη γενεσιουργό αιτία του κριτικού στοχασμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ως προς τη διαχείριση των ερεθισμάτων για κριτικό στοχασμό κρίνεται καταλυτικός. Το περιεχόμενο των απόψεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευόμενοι εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη φύση τους ως διαμορφωμένων υποκειμένων. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής είναι

¹⁰⁴ Σχετικά με τη νοηματοδότηση βλ. Hayes (2003).

¹⁰⁵ Ως ορθολογική ορίζεται η πράξη που στοχεύει στη βελτιστοποίηση του οφέλους και στη μεγιστοποίηση του ενδιαφέροντος για τον εαυτό, βλ. Abell (1996).

αυτός που καλείται να δώσει το έναυσμα για τη διατύπωση των απόψεων, τόσο μέσω των ερωτημάτων που θέτει όσο και με την επιλογή γνωστικών αντικειμένων πρόσφορων για διάλογο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε θέση αρχικά να προκαλέσει τις ζητούμενες διαφωνίες, στην περίπτωση που δεν προκύπτουν τυχαία, και στη συνέχεια να διαχειριστεί τις διαφωνίες αυτές με τρόπο ώστε να προαγάγει τον κριτικό στοχασμό. Η κατάλληλη αξιοποίησή των διαφωνιών αποτελεί το «κλειδί» για την κριτικοστοχαστική διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι ανάγονται σε δυναμικούς ρυθμιστές της κριτικοστοχαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΡΙΤΙΚΟΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, η εφαρμογή των βασικών αρχών του κριτικού στοχασμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή και τις επιλογές που αυτός πραγματοποιεί σε σχέση με τη διδασκαλία του αλλά και τη γενική στάση του απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Στο παρόν υπομάθημα θα παρουσιαστούν ενδεικτικά δυο σενάρια στα οποία ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να αντιμετωπίσει κάποια προβληματική κατάσταση. Η παράθεση των συγκεκριμένων παραδειγμάτων αποτελεί επιλογή του γράφοντος και ο λόγος για τον οποίο παρατίθενται δεν είναι η μίμηση μιας «ορθής πρακτικής», αλλά η κατάδειξη της δυνατότητας για πολλαπλότητα στην ερμηνεία της έννοιας του κριτικού στοχασμού.

Σενάριο πρώτο: Το πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι επιβεβλημένο από τον εργοδότη: Συχνά στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης οι εργαζόμενοι καλούνται να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Τα προγράμματα αυτά είναι πιθανό να αφορούν άμεσα τους εργαζόμενους, αν σχετίζονται με τα εργασιακά καθήκοντά τους και αν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Ωστόσο, είναι πιθανό το αντικείμενο με το οποίο καλούνται να ασχοληθούν οι εργαζόμενοι να μην ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες ή τις απαιτήσεις τους. Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική συμμετοχή, που είναι επιβεβλημένη από τον εργοδότη, είναι πολύ πιθανό να σηματοδοτήσει μια προβληματική κατάσταση. Εξάλλου, η ίδια η υποχρέωση συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αποτελεί κατάσταση αρνητική, καθώς ακυρώνει τη δυνατότητα αυτοδιάθεσης και προσωπικής επιλογής, που αποτελούν θεμελιώδη δικαιώματα των ενηλίκων.

Στην προαναφερθείσα κατάσταση αναμενόμενη αντίδραση των εκπαιδευόμενων είναι η άρνηση ουσιαστικής συμμετοχής στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, η απλή παραμονή τους στο χώρο όπου πραγματοποιείται και η άρνηση ανάληψης ενεργού ρόλου. Η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα αναμένεται να είναι αρνητική, ανεξάρτητα από το αν αυτό ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους. Ταυτόχρονα, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν τον ίδιο τον εκπαιδευτή με δυσπιστία, θεωρώντας τον προέκταση των επιθυμιών του εργοδότη τους.

Η πιθανή αντιμετώπιση της παρούσας κατάστασης από τον κριτικά στοχαστικό εκπαιδευτή ενηλίκων περιλαμβάνει αρχικά τη χρήση διαλόγου. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν αποτελεί βέβαια, εκπαιδευτική πρωτοπορία της κριτικής θεωρίας, ωστόσο ο κατάλληλος χειρισμός της βρίσκεται σε θέση να προαγάγει την κριτικοστοχαστική πρακτική. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να δημιουργήσει κλίμα ανατροπών, αξιοποιώντας την αντίδραση των εκπαιδευομένων. Παραμερίζοντας το κυρίως γνωστικό αντικείμενο και ασχολούμενος με τη σημασία του γόνιμου διαλόγου και της κριτικής στάσης ως πρακτικής αποκομίζει οφέλη σημαντικότερα από τις ενδεχόμενες απώλειες. Ρισκάροντας την ποσότητα των γνώσεων που θα καταφέρει να μεταδώσει στους εκπαιδευόμενους, είναι πολύ πιθανό να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή τους, βελτιώνοντας σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων και ταυτόχρονα διασφαλίζοντας την ύπαρξη μάθησης. Παράλληλα, τηρώντας κριτική στάση απέναντι στον εαυτό του καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής είναι δυνατό να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων. Εξάλλου, η δεκτικότητά του στην κριτική

αλλά και την αξιολόγηση αποτελούν βασικό πλεονέκτημα και παράγοντα που οδηγεί στην αποδοχή από τους εκπαιδευόμενους.

Σενάριο δεύτερο: Οι εκπαιδευόμενοι διαφωνούν με τον τρόπο ή τη μεθόδευση του εκπαιδευτή: Με το δεδομένο ότι ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων είναι δεκτικός στην κριτική καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολύ πιθανό να δεχθεί αρνητική κριτική από τους εκπαιδευόμενους ή από μέρος αυτών για τον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύει την εκπαιδευτική διαδικασία ή για ορισμένους από τους χειρισμούς του. Η συγκεκριμένη φαινομενικά προβληματική κατάσταση σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί πρόβλημα για τον κριτικοστοχαστικό εκπαιδευτή, ο οποίος προσπαθεί να αξιοποιήσει τις αντιρρήσεις των εκπαιδευόμενων προς όφελος της ομάδας. Ταυτόχρονα, ο ίδιος ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να προεκτείνουν την κριτική τους και να προτείνουν λύσεις. Μάλιστα, μπορεί να ζητήσει από αυτούς να τον αναπαραστήσουν με τον τρόπο που οι ίδιοι τον βλέπουν. Σε κάθε περίπτωση ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής δέχεται με χαρά την κριτική, χαρούμενος όχι για τα σημεία του που κρίνονται αρνητικά, αλλά για το γεγονός ότι έχει συμβάλει στην ικανότητα των εκπαιδευομένων να κρίνουν και κατ' επέκταση να στοχάζονται κριτικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

- ABELL, P. (1996). Sociological theory and rational choice theory. In B.S. Turner (eds.) *Social Theory*. Oxford: Blackwell.
- AGGER, B. (1998). *Critical Social Theories: An Introduction*, Boulder (Col.): Westview Press.
- ALHEIT, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, & P. Dominicé (Eds), *The biographical approach in European adult education* (pp. 57-74).Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- ALHEIT, P. (2002). On a contradictory way to the 'learning society': a critical approach. In R. Edwards, N. Miller, N. Small, & A. Tait (Eds), *Supporting Lifelong Learning, Volume 3: Making Policy Work* (pp. 30-49). London: Routledge.
- ARGYRIS, C., & SCHÖN D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ATHERTON, J. S. (2005). *Learning and Teaching: Critical Reflection*. Retrieved from: <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>
- BASSECHES, M. (1986). Dialectical thinking and young adult cognitive development. In A. R. Mines, & S. K. Kitchener, *Adult cognitive development: methods and models* (pp. 33-56). New York: Prager.
- BILLET, S. (2001). Learning throughout working life: interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23 (1), Griffith University, Queensland, 19-35. doi: 10.1080/01580370120043222
- BOUD, D., KEOGH, R., & WALKER, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: a model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds) *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-40). London: Kogan Page.
- BOURNER, T. (2003). Assessing reflective learning, *Education and Training*, 45(5), 267-272. doi: 10.1108/00400910310484321
- BROOKFIELD, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press.
- BROOKFIELD, S. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adult to explore alternate ways of thinking and acting*, San Francisco: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. (1993). Breaking the code: Engaging practitioners in critical analysis of adult education literature. *Studies in the Education of Adults*, 25(1), 64-91.
- BROOKFIELD, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 7-22. doi:10.1177/07417130122087368
- BROOKFIELD, S. (2002^a). Overcoming alienation as the practice of adult education: The contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 96-111. doi:10.1177/0741713602052002002
- BROOKFIELD, S. (2002^b). Reassessing subjectivity, criticality and inclusivity: Marcuse's challenge to adult education. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 265-180. doi:10.1177/074171302400448609
- BROOKFIELD, S. (2005). Undermining the very democracy we seek to create: discussion practices in adult education and the dangers of repressive tolerance. *Studies in Continuing Education*, 27(2), 101- 115. doi:10.1080/01580370500169860
- BROOKS, A. K. (1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Advances in Developing Human Resources*, 3, 66-79. doi:10.1177/152342239900100308

- CALDERHEAD, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. doi: 10.1016/0742-051X(89)90018-8
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, London: Falmer Press.
- CHIVERS, G. (2003). Utilizing reflective practice interviews in professional development. *Journal of European Industrial Training*, 27(1), 5-15. doi:10.1108/03090590310456483
- CINNAMOND, J. H., & ZIMPER, N. L. (1990). Reflectivity as a function of community. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An analysis of issues and programs* (pp. 57-72). New York: Teachers College Press.
- COHEN, J. B. (2004). Late for School: Stories of Transformation in an Adult Education Program. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 242-252. doi:10.1177/1541344604265270
- CONLON, T. J. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 283-295. doi:10.1108/03090590410527663
- COURTENAY B. C., MERRIAM, S. B., & REEVES, P. M. (1998). The centrality of meaning-making in transformational learning: How HIV-positive adults make sense of their lives. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 65-84. doi:10.1177/074171369804800203
- CRANTON, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*, San Francisco: Jossey Bass.
- CROSS, P. (1988). *Adults as learners*. London: Jossey-Bass Publishers.
- CUNNINGHAM, PH. M. (2004). Critical pedagogy and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 226-240. doi:10.1177/1523422304263430
- DE CORTE, E. (1992). Fostering the acquisition and transfer of intellectual skills. In A. Tuijnman, & M. Van Der Kamp (Eds.), *Learning across the Lifespan: Theories, Research, Policies* (pp. 91-107). Oxford: Pergamon Press.
- DEBATS L. D. (1999). Sources of meaning: An investigation of significant commitments in life. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 30-57. doi:10.1177/0022167899394003
- DEVITO, J. D. (1996). The learning organization. In R. L. Craig (Ed.in.chief), *The ASTD Training and Development Handbook. A guide to human resource development* (pp. 77-103), 4th edition. New York: McGraw-Hill.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.
- DIRKX, J. (2001). The power of feelings Emotion. Imagination and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-71. doi:10.1002/ace.9
- EAGLETON, T. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας* (μτφ. Ηλία Μαγκλίνη). Αθήνα: Πόλις.
- ELDER, L., & PAUL, R. (1994). Critical Thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34-35.
- ELLINGER, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of "reinventing itself company". *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389-415. doi:10.1002/hrdq.1145
- ENNIS, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. doi:10.3102/0013189X018003004
- ENNIS, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32, 179-186. doi:10.1080/00405849309543594
- FENWICK, J. T. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the life contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243-272. doi:10.1177/07417130022087035
- FISCHER, R. (1992). *Teaching Children to Think*. London: Simon & Schuster.

- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herter and Herter.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- GARRICK, J., & CLEGG, S. (2000). Knowledge work and the new demands of learning. *Journal of Knowledge Management*, 4(4), 279-286. doi:10.1108/13673270010379821
- GARRICK, J. (1998). *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- GARRISON, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287-303. doi:10.1080/0260137910100403
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity*, Cambridge: Polity Press.
- GRANOTT N. (1998). We learn, therefore we develop: Learning versus development-or developing learning?. In S. M. Cecil, & T. Pourchot, *Adult learning and development. Perspectives of educational psychology* (pp. 15-34). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- GREENE, M. (1986). In search of a critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 56(4), 427-441.
- GUR-ZE'EV, I. (2002). *Bildung and Critical Theory in the Face of Postmodern Education*. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 391-408. doi:10.1111/1467-9752.00283
- HABERMAS, J. (1970). *Toward a rational society*. Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1976). *Legitimation Crisis*. London: Heinemann.
- HABERMAS, J. (1987). *The theory of communicative action: Volume two, lifeworld and system - A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon.
- HAGER, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 22-32. doi:10.1108/13665620410521486
- HAKE, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-90. doi:10.1177/074171369904900201
- HART, M. U. (1990). Liberation through consciousness raising. In J. Mezirow & Associates (Eds), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 47-73), San Francisco: Jossey-Bass.
- HAYES, W. (2003). From the editors: Making meaning of meaning making, *Adult Education Quarterly*, 53(2), 77-80. doi:10.1177/0741713602238904
- HERON, J. (1985). The role of reflection in a co-operative inquiry. In D. Boud, *Reflection: turning experience into learning* (pp. 128-138). London: Biddles Ltd.
- HOBSON, P., & WELBOURNE, L. (1998). Adult development and transformative learning. *International Journal of Lifelong Education*, 17(2), 72-86. doi:10.1080/0260137980170203
- HOLE, J., & LEVINE, E. (1971). *Rebirth of feminism*. New York: Quadrangle Books.
- HUGHES, C. (2004). The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 275-287. doi:10.1080/158037042000225254
- JARVIS, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- JARVIS, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and practice*. London: Routledge.
- JARVIS P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- JARVIS, P. (2006). Beyond the learning society: globalization and the moral imperative for reflective social change. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 201-211. doi:10.1080/02601370600697011
- KENNEDY, M., FISHER, M. B., & ENNIS, R. H. (1991). Critical thinking: literature review and needed research. In L. Idol, & B. F. Jones, (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (pp. 14-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KENNY, M., RALPH, S., & BROWN, M. (2000). The importance of reflection in experiential learning with community and youth workers for the learning age. *International Journal of Lifelong Education*, 19(2), 115-125. doi:10.1080/02601370.2000.10750064

- KIEFER, T. (2002). Understanding the Emotional Experience of Organizational Change: Evidence From a Merger. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 39-61. doi:10.1177/1523422302004001004
- KING, P. M. (1986). Formal reasoning in adults: A review and critique. In R. A. Mines, K. S. Kitchener, *Adult cognitive development: methods and models*. New York: Praeger.
- KING, P., & KITCHENER, K. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KLENOWSKI, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145–164. doi:10.1080/0969594950020203
- KNOWLES, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species (4th edition)*, Houston: Gulf Publishing Company.
- KNOX, A. (Ed.). (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KOLB, D. A. (1993). The process of Experiential Learning. In M. Thorpe, R. Edwards, & A. Hanson (Eds.), *Culture and Processes of Adult Learning* (pp. 138-156). Milton Keynes, Open University Press.
- KOLB, D. A., & FRY, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process* (pp. 33-58). London: John Wiley.
- LEE, D., & SABATINO, K. B. (1998). Evaluating guided reflection: a US case study. *International Journal of Training and Development*, 2(3), 162-170. doi:10.1111/1468-2419.00045
- LIGHFOOT, K., & BRANDY, M. (2005). Transformations thought Teaching and Learning: The Story of Maine's Osher Lifelong Learning Institute. *Journal of Transformative Education*, 3(3), 221-235. doi:10.1177/1541344605276667
- LINDEMAN, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- LOMAX, P. (Ed.) (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*. London and New York: The Falmer Press.
- LONDON, M. (1992). Human Resources Development Leadership and the creation of a learning organization. In P. J. Edelsons (Ed.), *Rethinking leadership in Adult and Continuing Education: New directions for adult and continuing education* (pp. 51-62), San Fransisco: Jossey-Bass.
- MARSICK, V. J. (1988). Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198. doi:10.1177/0001848188038004001
- MARSICK, V.J., & WATKINS, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- MARSICK, V.J. (1990). Action learning and reflection in the workplace. In J. Mezirow and Associates, *Fostering critical reflection in adulthood; a guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 23-46), California: Jossey-Bass Publications.
- MCWHINNEY, W. (2004). The Practice of Transformative Education. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 215-218. doi:10.1177/1541344604265385
- MCWHINNEY, W., & MARKOS, L. (2003). Transformative Education: Across the Threshold. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 16-37. doi:10.1177/1541344603252098
- MERRIAM, S. B. (2005). How adult life foster learning and development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 108, 3-13. doi:10.1002/ace.193
- MERRIAM, S., & CAFFARELLA, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MERRIAM, S. B., & CUNNINGHAM, P. M. (1989). *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass.

- MERRIAM, S. B., & MOHAMAD, M. (2000). How cultural values shape learning in older adulthood: The case of Malaysia. *Adult Education Quarterly*, 51(1), 45-63. doi:10.1177/074171360005100104
- MERRIAM, S. B., & HEUER, B. (1996). Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice. *International Journal of Lifelong Education*, 15(4), 243-255. doi:10.1080/0260137960150402
- MEZIROW, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110. doi:10.1177/074171367802800202
- MEZIROW, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24. doi:10.1177/074171368103200101
- MEZIROW, J. (Ed.) (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- MEZIROW, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20), San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. & ASSOCIATES (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts in transformation theory. In J. Mezirow and Associates (Eds), *Learning as Transformation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. doi:10.1177/1541344603252172
- MIETTINEN, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. doi:10.1080/026013700293458
- MORE, W. S. (1974). *Emotions and adult learning*. Westmead/Lexington MA: Saxon House & Lexington Books.
- NEIL, C. (1991). *Managing personal learning and change*. McGraw-Hill: U.K.
- NONAKA, I., & TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge-creating company*, Oxford: Oxford University Press.
- NYHAN, B., & KELLEHER, M. (2002). Learning in a social and systemic context-the learning organization. In P. Kämäräinen, G. Attwell & A. Brown (Eds), *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited: issues and challenges for developing VET* (pp. 213-223). Luxembourg: CEDEFOP Reference series.
- ORLAND-BARAK, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold', *Educational Research*, 47(1), 25-44. doi:10.1080/0013188042000337541
- PARKER, S. (1997). *Reflective teaching in a postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*, Buckingham: Open University Press.
- PITHERS, R. T., & SODEN, R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42(3), 237-249. doi:10.1080/001318800440579
- PRESTON, R. (1999). Critical approaches to lifelong education. *International Review of Education*, 45(5/6), 561-574. doi:10.1023/A:1003835209787
- RAELIN, J. A. (2000). *Work-based learning. The new frontier of management development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- ROGERS, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ., Κ. Παπαδοπούλου- Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ROGERS, A. (2005). «Συνέντευξη στους Κ. Μάγο και Α. Αγγέλη», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 33-36.
- ROSSITER M. (1999). A narrative approach to development: implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 56-71. doi:10.1177/07417139922086911

- ROTH, G. L., & NIEMI, J. (1996). Information technology systems and the learning organization. *International Journal of Lifelong Education*, 15(3), 202-215. doi:10.1080/0260137960150306
- RUST, C. (2000). An opinion piece: A possible student-centred assessment solution to some of the current problems of modular degree programmes. *Active Learning in Higher Education*, 1(2), 126–131. doi:10.1177/1469787400001002003
- SCHELFHOUT, W., DOCHY, F., & JANSSENS, S. (2004). The use of self, peer and teacher assessment as a feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 177-201. doi:10.1080/0260293042000188465
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals thinking action*, New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHRAW G. (1998). On the development of adult metacognition. In S. M. Cecil, T. Pourchot, *Adult learning and development. Perspectives of educational psychology* (pp. 89-106). London: L. Erlbaum Associates.
- SMITH, M. K. (1999). Reflection. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from: <http://www.infed.org/b-explrn.htm>
- SMITH, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from: <http://www.infed.org/b-explrn.htm>
- SMITH, M. K. (2001). Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from: www.infed.org/thinkers/argyris.htm
- SMYLIE, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). London: Teacher's College Press.
- STAHL, TH., NYHAN, B., & D'ALOJA, P. (1993). *The learning organization. A vision for human resource development*. Eurotecnnet: Commission of the European Communities.
- STROOBANTS, V., JANS, M., & WILDEMEERSCH, D. (2001). Making sense of learning for work. Towards a framework of transitional learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 114-126. doi:10.1080/02601370121184
- SUGARMAN, B. (1998). The learning organization: implications for training. In S. M. Brown, & C. J. Seidner (Eds), *Evaluating corporate training: models and issues* (pp. 63-91). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- TAYLOR, E. W. (2001). Transformative learning theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 218-236. doi:10.1080/02601370110036064
- VAN WOERKOM, M. (2004). The concept of critical reflection and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 178-192. doi:10.1177/1523422304263328
- WADSWORTH, B. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζε για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη* (Μτφ. Σ. Κανελλάκη, Σ. Παπαδόπουλος, & Σ. Γιάτρα), Αθήνα: Καστανιώτης.
- WATKINS, K. E., & MARSICK, V. J. (1992). Building the learning organization: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115-129. doi:10.1080/0158037920140203
- WILLIAMS, C. (2005). The discursive construction of the 'competent' learner-worker: from Key Competencies to 'employability skills'. *Studies in Continuing Education*, 27(1), 33-49. doi:10.1080/01580370500056422
- WOOLFOLK A. (1998), *Readings in Educational Psychology*, New York: Allyn & Bacon.

- YORKS, L., & KASL, E. (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: conceptualizing the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 176-192. doi:10.1177/07417136020523002
- YORKS, L., & KASL, E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(1), 43-64. doi:10.1177/1541344605283151
- ZIEGLER, F. M., PAULUS M. T., & WOODSIDE, M. (2006). This course is helping us all arrive at new viewpoints, isn't it? Making meaning through dialog in a blended environment. *Journal of Transformative Education*, 4(4), 302-319. doi:10.1177/1541344606294819
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Ηθικά Νικομάχεια*, Ζ, Αθήνα: Κάκτος.
- ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Σ. (1990). *Εισαγωγή στην εξελικτική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων ΑΠΘ.
- ΔΕΛΗΓΩΡΓΗ, Α. (1990). Η θεωρία του επικοινωνιακού λόγου του Habermas και η ένδεια της πραγματιστικής οπτικής. *Θεωρία και Κοινωνία, Επιθεώρηση των επιστημών του ανθρώπου*, 2, 149-174.
- ΚΑΛΦΑΣ, Β. (1978). Διαμόρφωση και εξέλιξη της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φραγκφούρτης: Β' Μέρος. *Πολίτης*, 21(2), 56-65.
- ΚΑΝΕΛΛΟΥ, Α. (2006). *Οριοθέτηση της έννοιας της αποτελεσματικότητας της μάθησης στο πλαίσιο του σύγχρονου οργανισμού: παράγοντες προσδιορισμού και δυνατότητες μέτρησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε., & ΤΣΑΦΟΣ, Β. (2002). *Από τη διδασκαλία στην Έρευνα: η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- ΚΟΛΙΑΔΗΣ, Ε.Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών* (Δ' Τόμος). Αθήνα: Αυτο-έκδοση.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας* (Α' Τόμος). Αθήνα: Gutenberg.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Δ. Π. (1999). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Δ. Κ. (1991). *Γνωστική ψυχολογία*. Αθήνα: [χ.ο.]
- ΤΕΡΖΗΣ, Π. Ν. (1998). *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.