

Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση¹

Αλέξης Κόκκος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο αυτό εξηγούνται οι λόγοι που σήμερα καθιστούν την εκπαίδευση ενηλίκων αυτοτελές και πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Έχει πλέον αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι ενήλικοι χάρη στην εν δυνάμει ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό, μπορούν να μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με τους ανηλίκους. Στο μέτρο που ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων υιοθετεί αυτή την προοπτική, ανάγεται σε πεδίο όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να επανεξετάζουν δημιουργικά τις αιτίες και τις ιδεολογικές ρίζες των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητούν λειτουργικές λύσεις. Το κείμενο σχολιάζει κυρίως τις σκέψεις του **J.Mezirow** που θεμελίωσε τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, καθώς και ορισμένων άλλων σημαντικών στοχαστών που ασχολήθηκαν με αυτό το ζήτημα (Brookfield, Rogers, Illeris) και λειτουργεί σαν εισαγωγή στα κείμενά τους που παρουσιάζονται στο τεύχος της *Εκπαίδευσης Ενηλίκων* του Οκτωβρίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων επιχείρησαν ήδη από τη δεκαετία του 1960 να αναπτύξουν μια θεωρία που να αποδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι και ο σκοπός της εκπαίδευσής τους διαφέρουν από εκείνους που αφορούν τους ανηλίκους. Αν αυτό εθεωρείτο δεδομένο, η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να διεκδικήσει μια αυτοτελή θέση ανάμεσα στις επιστήμες της αγωγής. Συνακόλουθα οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως κατ' αποκλειστικότητα κάτοχοι ενός συγκεκριμένου σώματος γνώσεων, ικανοτήτων και μεθόδων, πράγμα που θα συγκροτούσε την επαγγελματική τους ταυτότητα και θα ενίσχυε το κοινωνικό τους κύρος.

¹ Η εργασία έχει παραχωρηθεί από τον συγγραφέα προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως μέρος του διδακτικού υλικού για το μάθημα «Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές» του Δ' έτους. Στην πρώτη της μορφή η εργασία έχει δημοσιευθεί στο τ. 9 του επιστημονικού περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Εκτενέστερες αναλύσεις του συγγραφέα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υπάρχουν στο βιβλίο του «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο» (εκδ. Μεταίχμιο) και στο εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου: Mezirow, J, & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά το ζήτημα ήταν ο Malcolm Knowles (1913-1977), οι απόψεις του οποίου άσκησαν μεγάλη επιρροή τις δεκαετίες 1970-1980. Με το βιβλίο του που είχε τον χαρακτηριστικό τίτλο “The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy” (1970) διατύπωσε τη θεωρία της ανδραγωγικής. Υποστήριξε, ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλίκους. Έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών ἔχουν έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται ἔπιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν. Κατά προέκταση η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως σκοπό την αυτοδυναμία των εκπαιδευομένων και χαρακτηρίζεται από μεθόδους βιωματικής μάθησης, από την ευρετική πορεία προς τη γνώση και από ανοικτές, συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτών - εκπαιδευομένων (Knowles, 1998).²

Στις απόψεις του Knowles ασκήθηκε έντονη κριτική από μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τους οποίους η ανδραγωγική δεν αποτελεί ολοκληρωμένη θεωρία αλλά απλό σύνολο αξιωμάτων που δεν βασίζονται σε επιστημονική τεκμηρίωση (Brookfield, 1986, σ. 98 ἄ Jarvis, 1985, σ. 100-101). Επίσης προσήψαν στον Knowles ότι η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού τους ενηλίκους, δεδομένου ότι πολλοί δέχονται - και συχνά επιδιώκουν - το ρόλο του παθητικού εκπαιδευομένου (Rogers, ²2002α, κεφ. 10 ἄ Jarvis, 2004, σ. 142).

Ταυτόχρονα, στις δεκαετίες 1970-1980, αρκετοί άλλοι διανοητές στράφηκαν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων, θέλοντας να αντλήσουν συμπεράσματα για τις διδακτικές πρακτικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται (βλ. λ.χ. Cross, 1981 ἄ Houle, 1980 ἄ Knox, 1977 ἄ Kolb, 1984 ἄ J. Rogers, 1971 ἄ Smith, 1982). Εξετάστηκαν ζητήματα όπως η υποκίνηση των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση, οι μαθησιακοί τους στόχοι, οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν, τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση κ.ά., χωρίς ωστόσο αυτές οι αναζητήσεις να καταλήγουν σε μια γενική θεωρία αναγνωρισμένου κύρους που να αναδεικνύει την ειδοποιό διαφορά και τον ειδικό σκοπό της ενήλικης μάθησης.

Το κενό καλύφθηκε σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία 15 χρόνια από τους J. Mezirow και St. Brookfield κυρίως, χωρίς να παραγνωρίζεται η συνεισφορά άλλων μελετητών όπως οι D. Boud (2002), P. Freire (1977α, 1977β), K. Illeris (2002α, 2002β), P. Jarvis (2004), A. Rogers (²2002α, 2003), D. Schon (1983), Ch. Argyris (1993) κ.ά. Καθοριστικής σημασίας είναι το

2 Περισσότερα στοιχεία για τη θεωρία της ανδραγωγικής βλ. στο Κόκκος, 2005, σ. 48-52

έργο του Jack Mezirow, που αποτελεί το επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων τα τελευταία χρόνια. Με τα πρώτα άρθρα του (1981, 1985) και κυρίως με τα πρώτα βιβλία του (1990, 1991) έθεσε τα θεμέλια μιας κριτικής θεωρίας για την ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση. Ο ίδιος λίγο αργότερα όρισε τη θεωρία του ως “*θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης*, που επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας” (Mezirow, 1991, σ. XIII). Η θεωρία αυτή έχει ρίζες στο έργο του John Dewey (βλ. σχετικά στο κείμενο του Mezirow, που δημοσιεύτηκε στο αφιέρωμα στην εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων στο τεύχος 4 αυτού του περιοδικού) και θεμελιώνεται σε στέρεες, σύγχρονες επιστημονικές πηγές. Από τη μία, αξιοποιεί πλήθος ερευνών που αναφέρονται στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πραγματικότητα (λ.χ. King και Kitchener, Arlin). Από την άλλη, αξιοποιεί ως υπόβαθρο των συλλογισμών του την Κριτική Θεωρία που διαμορφώθηκε από τη Σχολή της Φραγκφούρτης (κυρίως αντλεί από τους Adorno και Habermas). Η Κριτική Θεωρία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μπορούν να εισέλθουν σε μια διεργασία χειραφέτησης σκεπτόμενοι κριτικά επάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές που έχουν υιοθετήσει υπό την επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου, αλλά που λειτουργούν ενάντια στα ζωτικά συμφέροντά τους και τους καταδυναστεύουν (κλασικό παράδειγμα ήταν η εσωτερίκευση της ναζιστικής ιδεολογίας και πρακτικής από εκατομμύρια ανθρώπους).

Ο Mezirow μεταφέρει την προβληματική της σχολής της Φραγκφούρτης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Υποστηρίζει, ότι ο κριτικός στοχασμός επάνω στις παραδοχές (πεποιθήσεις) μας που έχουν εμφυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά, αποτελεί προϋπόθεση για την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στην πραγματικότητα. Όμως μόνο οι ενήλικοι είναι εν δυνάμει ικανοί για αυτή τη διεργασία. Το παιδί μπορεί και αυτό να συνειδητοποιήσει ότι οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς του δεν αποδίδουν μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών του, αλλά δεν διαθέτει τη “συναισθηματική πείρα” ή, όπως το διατυπώνει ο Brookfield (1996), “το εύρος, το βάθος, την ποικιλομορφία και την ένταση των εμπειριών”, που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου στην ενήλικη φάση της ζωής και καθιστούν δυνατή την ολοκληρωμένη επεξεργασία των βιωμάτων και την επαναξιολόγηση των εσωτερικευμένων κανόνων και παραδοχών. Σύμφωνα με τον Brookfield (1996) “Δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε κριτικά την ισχύ των αδιαφιλονίκητων παραδοχών μας για τις διαπροσωπικές σχέσεις μέχρις ότου έχουμε ζήσει τις συνέπειες των ενεργειών μας. Πώς μπορούμε να αξιολογήσουμε την αλήθεια των κανόνων που μάθαμε στην παιδική ηλικία σχετικά με τις σχέσεις, την εργασία και την πολιτική, εάν δεν έχουμε δοκιμάσει άμεσα αυτές τις σύνθετες, αντιφατικές και διφορούμενες

πραγματικότητας;”. Επιπλέον, επισημαίνει ο Mezirow (2000), μόνο οι ενήλικοι μπορούν να διανύσουν τα πιο προχωρημένα στάδια της νοητικής διεργασίας, δηλαδή να συσχετίσουν πλήθος αφηρημένων εννοιών κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και να διερευνήσουν συγκριτικά όλες τις – συχνά αντιφατικές – πλευρές ενός ζητήματος, κατανοώντας έτσι τα όρια της γνώσης και αποδεχόμενοι τη σχετικότητα της. Απόρροια των παραπάνω είναι η εκπαίδευση ενηλίκων, ως συγκροτημένη μαθησιακή διεργασία, να ανάγεται σε προνομιακό πεδίο για την πραγματοποίηση ενός θεμελιακού σκοπού της ύπαρξης, που είναι η απελευθέρωση από τις δυσλειτουργικές παραδοχές.

Τα κείμενα του Mezirow σχολιάστηκαν κριτικά από αρκετούς μελετητές. Του πρόσηψαν ότι προσεγγίζει τη χειραφέτηση κυρίως από ψυχολογική σκοπιά και υποτιμά την οργανική σχέση της με τη δράση (βλ. λ.χ. Collard και Law, 1989· Jarvis, 2004) ότι παραγνωρίζει τους πολιτικούς παράγοντες και τις σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες και ειδικότερα τις εκπαιδευτικές (βλ. λ.χ. Brookfield, 2001· Griffin, 1987)· ότι παραβλέπει το γεγονός ότι λίγοι ενήλικοι έχουν τα προαπαιτούμενα για να ολοκληρώσουν την πορεία του αντιληπτικού μετασχηματισμού (Merriam, 2004). Ο Mezirow, συνεπής σε σχέση με όσα υποστηρίζει περί ανοικτού διαλόγου, επεξεργάστηκε δημιουργικά πολλές από αυτές τις κριτικές παρατηρήσεις και διαμόρφωσε συνθετικά επιχειρήματα που εμπλούτισαν σημαντικά τη θεωρία του, σε συνδυασμό και με άλλες προσεγγίσεις που συνάντησε στην πορεία του χρόνου και ενσωμάτωσε στοιχεία τους, όπως λ.χ. την προσέγγιση του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη ή του Bruner για τη σύνθεση διαφορετικών απόψεων μέσα από διαπραγμάτευση (βλ. στα άρθρα του Mezirow, 1994α, 1994β, 1996, 1998, 2004 και, κυρίως, στο τελευταίο βιβλίο του, 2000).

Ταυτόχρονα, ο Steven Brookfield, μερικά χρόνια νεότερος του Mezirow ακολούθησε επάλληλη πορεία. Ήδη με το πρώτο βιβλίο του (1986) επιχείρησε να εντοπίσει τις θεωρητικές – ερευνητικές προσεγγίσεις που καθιστούν την εκπαίδευση ενηλίκων αυτοτελές επιστημονικό πεδίο και συνέχισε την αναζήτηση στα επόμενα κείμενά του (βλ. κυρίως 1996, 2001). Σε γενικές γραμμές συνταυτίζεται με τις θέσεις που διατύπωσε ο Mezirow, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει την πρωτοκαθεδρία εκείνου σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Από την άλλη, ο Brookfield συνείσφερε τα μέγιστα στην εξέλιξή της (βλ. λ.χ. 1995, 1996, 2001, 2003), πράγμα που ο Mezirow επισημαίνει με τη σειρά του σε όλα σχεδόν τα κείμενά του. Επιπλέον ο Brookfield αποσαφήνισε και έκανε εναργέστερους τους συχνά δύσβατους συλλογισμούς του Mezirow και επεξεργάστηκε μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης (βλ. ιδίως 1995)· έδωσε έμφαση στο ζήτημα των συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι όταν

επαναξιολογούν πεποιθήσεις στις οποίες ήταν μακροχρόνια προσκολλημένοι (βλ. ιδίως 1996)· ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε μια συνεργατική ομάδα, όπου αλληλοϋποστηρίζονται και βιώνουν από κοινού συναισθήματα, ανταλλάσσουν γνώμες και εμπειρίες, δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις, με άλλα λόγια διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η μετασχηματίζουσα διεργασία ενδυναμώνεται και παίρνει νόημα (βλ. ιδίως 1995, 2000). Τέλος, ο Brookfield – διαφοροποιούμενος σε αυτό το σημείο από τον Mezirow – ανέδειξε την έντονη πολιτική διάσταση που χρειάζεται να χαρακτηρίζει τον κριτικό στοχασμό επάνω στα κοινωνικά φαινόμενα, επισημαίνοντας ότι έχει καταλυτική σημασία η αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο τα κυρίαρχα ιδεολογικά συστήματα συσκοτίζουν, νομιμοποιούν και αναπαράγουν, σε βάρος των πολιτών, τις σχέσεις οικονομικής και πολιτικής ανισότητας με τις οποίες είναι εμποτισμένη η καθημερινή ζωή (βλ. ιδίως 2000, 2001).

Ασφαλώς όμως, η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της ενήλικης μάθησης δεν περιορίζεται στο έργο των Mezirow και Brookfield. Και άλλοι σημαντικοί μελετητές, όπως οι γνωστοί στην Ελλάδα Paulo Freire, Peter Jarvis και Alan Rogers, σχημάτισαν τη δική τους διαδρομή ως προς αυτό το ζήτημα.

Στα κείμενα του Jarvis δεν συναντώνται πολλές ρητές αναφορές στη διαφορά του τρόπου μάθησης ενηλίκων και ανηλίκων. Για παράδειγμα, στο βασικό του βιβλίο (2004) υπάρχει μόνο μία σχετική μνεία (σ. 110), που αφορά τη διαφορά ενηλίκων και ανηλίκων ως προς τη δυνατότητα απομνημόνευσης και, κατά προέκταση, ως προς τη διαφορετική αντιμετώπιση που χρειάζεται να έχουν από τους εκπαιδευτές. Από την άλλη όμως, μια προσεκτική μελέτη του συνολικού έργου του Jarvis οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αποτελεί μια συνθετική, σε βάθος σπουδή που αναφέρεται στην ιδιαιτερότητα της ενήλικης κατάστασης και εκπαίδευσης, καθώς και στο θεμελιώδη σκοπό της που δεν είναι άλλος από τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων (βλ. Κόκκος, 2005β, Εισαγωγή, παρ. 6). Από την άλλη, ο Freire ασχολήθηκε επίσης αποκλειστικά με την ενήλικη μάθηση, απηχώντας τις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες των χωρών του τρίτου κόσμου. Διαμόρφωσε και εφάρμοσε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική θεωρητική προσέγγιση, αλλά και πρακτική μέθοδο με βάση την οποία οι καταδυναστευόμενοι είναι δυνατόν να συνειδητοποιούν κριτικά τις σχέσεις κοινωνικής, πολιτικής, ιδεολογικής εξάρτησης στις οποίες υπάγονται και να αναλαμβάνουν δράση που αποβλέπει στη χειραφέτησή τους (βλ. Κόκκος, 2005β, Εισαγωγή, παρ. 2). Η απήχηση του έργου του Freire είναι εμφανής σε πολλά κείμενα των Mezirow και Brookfield.

Ο Alan Rogers ασχολήθηκε συστηματικά με τη διαφορά του τρόπου μάθησης ενηλίκων και ανηλίκων (2002α `2002β `2003α `2003β). Έδωσε μάλιστα στα δύο τελευταία κείμενά του τον

χαρακτηριστικό τίτλο “What is the difference?”. Η προσοχή του επικεντρώνεται όχι τόσο στις νοητικές διαστάσεις της μαθησιακής διεργασίας όσο στις σχέσεις διδάσκοντος – διδασκόμενων, γιατί θεωρεί ότι σε αυτό το σημείο βρίσκεται η σημαντική διαφορά. Χαρακτηριστικά, υποστηρίζει (2003β) ότι τα παιδιά εμπλέκονται στην εκπαίδευση με επίγνωση ότι είναι ακόμα ατελή υποκειμένα (“δεν είναι ακόμα, αλλά μαθαίνουν να είναι ενήλικοι”), κατά συνέπεια βιώνουν την ιεραρχική σχέση εξάρτησής τους από τον διδάσκοντα ως μη αντιβαίνουσα στην ταυτότητα του εαυτού τους. Όμως, για τους ενήλικους η αποδοχή του ρόλου του ατελούς υποκειμένου και η συνακόλουθη εξάρτηση από τον διδάσκοντα, ακόμα και αν γίνεται με τη συγκατάθεσή τους, βιώνεται ως αντιφατική προς την ταυτότητά τους, που, για πολλούς, είναι ταυτόσημη με την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την ωριμότητα. Έτσι, οι σχέσεις που διαμορφώνουν με τον εκπαιδευτή ενηλίκων, αν και ποικίλουν ανάλογα με τη συνείδηση του εαυτού και του ρόλου που χαρακτηρίζει τις δύο πλευρές, είναι, σε κάθε περίπτωση, πολύ πιο σύνθετες και αντιφατικές από τις σχέσεις του παιδιού με το δάσκαλό του. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, σκοπός του εκπαιδευτή πρέπει να είναι η αύξηση της ικανότητας αυτοκαθορισμού των συμμετεχόντων και η δημιουργία ενεργών πολιτών (2005, σ. 33).

Τέλος, άξιο μνείας είναι το έργο του Knud Illeris, που εκπροσωπεί τη σημαντική σχολή σκέψης του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Πανεπιστημίου του Roskilde της Δανίας (βλ. στο 8ο τεύχος της “Εκπαίδευσης Ενηλίκων” τις απόψεις ενός άλλου συναδέλφου του από το Roskilde, του H.S. Olesen, που είχε συμμετάσχει στο τελευταίο διεθνές Συνέδριο της Ένωσης). Ο Illeris σε άρθρο του (2002β), που συνοψίζει το πρόσφατο βιβλίο του (2002α), συνταυτίζεται κατ' αρχήν με τις απόψεις των Mezirow, Brookfield, Rogers ως προς το ότι το παιδί, σε αντίθεση με τον ενήλικο, δεν έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει σε βάθος τις εμπειρίες του ή/και τα επιχειρήματα που καλείται να υιοθετήσει. Από την άλλη, ο Δανός διανοητής δίνει έμφαση στα προβλήματα που συχνά εμφανίζονται στη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συχνά εμφανίζονται στη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους: η συμμετοχή πολλές φορές δεν είναι εθελοντική, πράγμα που προκαλεί αρνητική διάθεση· συχνά οι συμμετέχοντες συμπεριφέρονται παθητικά, σαν μαθητές, και δέχονται τον εξουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτή (εδώ ο Illeris συμπίπτει με τις απόψεις του Rogers)· επίσης συχνά αμύνονται απέναντι στις νέες γνώσεις και εμπειρίες με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι. Όλα αυτά συνεπάγονται ότι οι ενήλικοι στις περισσότερες εκπαιδευτικές διαδικασίες μαθαίνουν “μόνο εν μέρει, με διαστρελωμένο τρόπο ή με έλλειψη υποκίνησης, πράγμα που καθιστά το αντικείμενο της μάθησης ευάλωτο στη λήθη ή το κάνει να εφαρμόζεται σε περιστάσεις που δε σχετίζονται με αυτό” (2002β).

Ωστόσο, ο Illeris διαβλέπει μια προοπτική. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι όντας εν δυνάμει ικανοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις ενέργειές τους και, άρα, για τη μάθησή τους, δυσκολεύονται να αποδεχθούν την έλλειψη συμμετοχής τους στην πορεία της μάθησης. Από αυτό λοιπόν το σημείο θα πρέπει να εκκινά ο σχεδιασμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Θα πρέπει να δομούνται σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να ευνοούν τη συμμετοχή τους. Από την άλλη πλευρά όμως, ο Illeris εξετάζει με προσοχή τα πορίσματα πολλών εμπειρικών μελετών, που έδειξαν ότι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων έχουν συχνά επιφανειακό χαρακτήρα, επομένως ένα πρόγραμμα που θα βασίζεται πιστά σε αυτές δεν θα τους επιτρέψει “να μάθουν παρά πολλά, με αποτέλεσμα τη σπατάλη ανθρώπινων και οικονομικών πόρων” (2002β). Χρειάζεται λοιπόν, καταλήγει ο Illeris, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων “να ξεπερνούν” τα αποτελέσματα που προσδοκούν να επιτύχουν οι συμμετέχοντες σε αυτά.

Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Το άρθρο του Illeris δεν υπεισέρχεται περισσότερο στο ζήτημα. Όμως ο Mezirow στο τελευταίο του βιβλίο (2000) προτείνει μια μέθοδο. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να δίνουν χώρο σε μια συλλογική διαλογική συζήτηση, στο πλαίσιο της οποίας τίθενται σταδιακά σε κριτική διερεύνηση οι δυσλειτουργικές παραδοχές και αναζητούνται πρακτικές λύσεις εναρμονισμένες με την πραγματικότητα². Αυτό προϋποθέτει τη λειτουργία μιας αλληλοϋποστηρικτικής εκπαιδευόμενης ομάδας και την ύπαρξη εκπαιδευτών που είναι δεσμευμένοι στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας της

2 Ο Mezirow στο τελευταίο βιβλίο του (2000, σ. 9-12, 22-29) προσδιορίζει τα στάδια που περιλαμβάνει η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης:

1. Προσδιορισμός μιας προβληματικής κατάστασης.
2. Αυτο-διεύρυνση των συναισθημάτων φόβου, θυμού, ενοχής, ντροπής κ.ά., που απορρέουν.
3. Κριτική εξέταση των παραδοχών που συνδέονται με την προβληματική κατάσταση (μελετώνται επαγωγικά όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία, εμπειρικά δεδομένα και επιχειρήματα αναφορικά με τις ιστορικές καταβολές και την παρούσα λειτουργία της κατάστασης, καθώς και των σχέσεων εξουσίας που περιέχει· αξιολογείται η εγκυρότητα των νέων προσεγγίσεων, γίνεται επαναπροσδιορισμός των δυσλειτουργικών παραδοχών, προσδοκιών, αξιών και συναισθημάτων που συνδέονται με αυτές· εξετάζονται εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις.
4. Αναγνωρίζεται ότι όλα τα μέλη της ομάδας συμφωνούν για συνεχιστεί η μετασχηματίζουσα διεργασία.
5. Διευρύνονται νέες επιλογές ρόλων, σχέσεων και ενεργειών
6. Διαμορφώνεται ένα σχέδιο δράσης.
7. Αποκτώνται γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για την εφαρμογή των νέων σχεδίων.
8. Δοκιμάζονται πειραματικά οι νέοι ρόλοι.
9. Οικοδομούνται οι ικανότητες και η αυτοπεποίθηση που σχετίζονται με τους νέους ρόλους (σημαντική είναι στο στάδιο αυτό η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης).
10. Τα παραπάνω ενσωματώνονται στη ζωή των συμμετεχόντων σύμφωνα με τις συνθήκες που υπαγορεύει η νέα προοπτική καθενός.

Ας σημειωθεί ότι ο Mezirow σε άλλο κείμενό του (1990, Επίλογος) επισημαίνει ότι οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτά τα στάδια ποικίλουν (λ.χ. μελέτη κειμένων, κριτική ανάλυση περιστατικών, παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης, ομαδικές εργασίες κ.ά.) και επίσης η χρήση τους εξαρτάται από τις συνθήκες, όπως είναι το επίπεδο των προσδοκιών και της ετοιμότητας των συμμετεχόντων, το είδος και οι στόχοι του προγράμματος, ο διαθέσιμος χρόνος, το είδος των προβλημάτων που τίθενται σε επεξεργασία, ο βαθμός ομοιογένειας της ομάδας κ.ο.κ.

σκέψης των συμμετεχόντων. Η εκπαιδευτική διεργασία εκκινά λαμβάνοντας υπόψη με προσοχή αυτά που οι συμμετέχοντες επιθυμούν και προσδοκούν να μάθουν (το ίδιο προτείνει ο Illeris). Ωστόσο οι εκπαιδευτές χρειάζεται να ξεπερνούν αυτόν τον άμεσο στόχο και να βοηθούν τους συμμετέχοντες να επεξεργάζονται ζητήματα που βρίσκονται πέρα από τις ανάγκες που αρχικά διατυπώνουν και που πιθανόν αντανακλούν τον περιορισμένο ορίζοντα του αντιληπτικού τους σύμπαντος. Χρειάζεται λοιπόν οι συμμετέχοντες να βοηθούνται να αντιλαμβάνονται κριτικά τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους, τις ρίζες δηλαδή της κοσμοαντίληψής τους, που είναι προϊόντα των πολιτισμικών επιρροών που έχουν εσωτερικεύσει. Στο μέτρο που εξελίσσεται αυτή η διεργασία, προσεγγίζεται ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων: οι συμμετέχοντες γίνονται σταδιακά ικανοί να σκέφτονται κριτικά, να απεξαρτώνται από τις δυσλειτουργικές παραδοχές που έχουν υιοθετήσει και να αναλαμβάνουν δράση στο προσωπικό ή/και στο κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο σύμφωνα με τις μετασχηματισμένες αντιλήψεις τους.

Συζήτηση

Ας συγκεφαλαιώσουμε. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που έχει κύριους εκφραστές τους Mezirow και Brookfield και αποτελεί σήμερα τον βασικό πόλο αναφοράς της συζήτησης για την εκπαίδευση ενηλίκων, έχει ως θεμέλιό της μια θέση που αναδεικνύει την *ιδιαιτερότητα* αυτού του πεδίου: Οι ενήλικοι, χάρη στην εν δυνάμει ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό, μπορούν να μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με τους ανηλίκους. Όμως, πρόκειται απλώς για μια δυνατότητα, που δεν σημαίνει ότι αναγκαστικά όλοι οι ενήλικοι επιθυμούν οι μπορούν να ανταποκρίνονται στη διεργασία της στοχαστικής μάθησης. Είδαμε, ότι οι Brookfield, Illeris, Rogers επισημαίνουν τα εμπόδια που συνήθως έχουν εσωτερικεύσει οι εκπαιδευόμενοι. Ας προστεθεί ότι ο Dewey, ήδη το 1933 είχε διαπιστώσει ότι είναι για πολλούς δυσχερής ή/και ανεπιθύμητη η διεύρυνση και επανεξέταση των παραδοχών που έχουν υιοθετήσει (Dewey, 1933), θέση που υιοθετεί και ο Mezirow (2004). Επομένως, τίθεται το ζήτημα του κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτές και οι οργανισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων αποφασίζουν να θέσουν ως *σκοπό* τους να υπερπηδούνται αυτά τα εμπόδια και να πραγματοποιείται η απαιτητική πορεία της στοχαστικής μάθησης.

Σε αυτό το σημείο, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μάς κάνει κοινωνούς της δεύτερης βασικής θέσης της: Στις σύγχρονες κοινωνίες όπου περισσότερο παρά ποτέ χρειάζεται – συχνά αντίθετα προς τις επιδιώξεις των κρατούντων – οι πολίτες να είναι ενεργοί, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμα σκεπτόμενοι, έχει ζωτική σημασία να υιοθετείται ο παραπάνω σκοπός. Σε αυτή την περίπτωση, η εκπαίδευση ενηλίκων θα

μπορούσε να αναχθεί σε πεδίο συνεχούς, ανοικτής αναζήτησης όπου οι πολίτες θα ήταν δυνατόν να επανεξετάζουν τις αιτίες και τις ιδεολογικές ρίζες των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητούν λειτουργικές λύσεις. Ταυτόχρονα, το επάγγελμα των εκπαιδευτών ενηλίκων θα μπορούσε να γίνει άκρως δημιουργικό, δεδομένου ότι θα προσέφερε, σε αυτούς τους ίδιους πρώτα, τη δυνατότητα να μαθαίνουν συνεχώς μέσα από τις διεργασίες της συλλογικής κριτικής επεξεργασίας των απόψεων και εμπειριών.

Αν, λοιπόν, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αισθάνονται αυτή την ανάγκη και συμμερίζονται αυτή τη θέση, τότε δεν μπορεί παρά να ασχοληθούν συστηματικά με την προβληματική της μετασηματιζουσας μάθησης και να συμβάλουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή της. Τότε θα έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη σύγχρονη τάση της εκπαίδευσης ενηλίκων, που ενδιαφέρεται για τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια της ενήλικης μάθησης, τη διαμόρφωση προγραμμάτων και μεθόδων που ευνοούν τον κριτικό στοχασμό, την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων μέσα στη συνεργατική ομάδα.

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας ίσως αυτά μοιάζουν από πρώτη ματιά πρωτόγνωρα. Ασφαλώς, έχουμε πολλά να μάθουμε από τις διεθνείς εμπειρίες εφαρμογής της μετασηματιζουσας μάθησης σε οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, κοινοτικής ανάπτυξης, κοινωνικής επανένταξης, γυναικείων σπουδών, εκπαίδευσης γονέων, συνδικαλιστικής επιμόρφωσης κ.ά. (βλ. λ.χ. Brookfield, 1995` Mezirow 1990,1991,2000). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι κύκλοι μάθησης που επεξεργάζονται κριτικά την παραδοχή “η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι”. Αλλού, ο Mezirow αναφέρει (2000, σ. 20-21) παραδείγματα από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, όπου αναπτύσσεται κριτικός στοχασμός επάνω στις επιστημονικές και ιδεολογικές παραδοχές σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώνονται τα κριτήρια και οι διαδικασίες αξιολόγησης. Πολλά ακόμα θα μπορούσαμε να πληροφορηθούμε για την εφαρμογή του κριτικού στοχασμού επάνω σε προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί και επιχειρήσεις (βλ. λ.χ. Schon 1983` Argyris 1993` Marsick, 2000).

Ίσως, όμως, όσο διαβάζατε τα παραπάνω παραδείγματα κάνατε τις δικές σας σκέψεις για την ελληνική πραγματικότητα, ξεπερνώντας την αρχική εντύπωση του πρωτόγνωρου. Ίσως διαπιστώσατε ότι μπορεί στη χώρα μας να μην έχει γίνει ακόμα συστηματική εφαρμογή της μετασηματιζουσας μάθησης, όμως σε αρκετές περιπτώσεις έχουν αναπτυχθεί συναφείς προβληματισμοί και εμπειρίες, λ.χ. σε κέντρα εκπαίδευσης της λαϊκής επιμόρφωσης, σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, σε σχολές γονέων, σε προγράμματα αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, σε σεμινάρια επικοινωνίας και ανθρωπίνων σχέσεων, πιθανόν σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης κ.ά. Τέτοιου είδους δραστηριότητες αποτελούν

το δικό μας κεφάλαιο. Αν τις αποτιμήσουμε και τις επεξεργαστούμε περαιτέρω, θα έχουμε διευρύνει τη δυνατότητα εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Κόκκος Α. (2005α) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκος Α. (2005β) “Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων”, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 4, σ. 4-13.
- Freire P. (1977α) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα.
- Freire P. (1977β) *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rogers A. (2002α) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rogers A. (2002β) “Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης”, στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 84-114.
- Rogers A. (2005) Συνέντευξη στους Κ. Μάγο και Α. Αγγέλη, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 4, σ. 33-36.
- Argyris C. (1993)

Ξενόγλωσση

- Argyris Ch., (1993) *Knowledge for action*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Boud D., Keogh R., Walker D. (2002) *Reflection: Turning experience into learning*, Kogan Page, New York.
- Brookfield St. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*, The Open University Press.
- Brookfield St. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Brookfield St. (1996) “Adult Learning: An Overview”, στο Tuijnman A. (επιμ.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, Oxford, σ. 375 – 380.
- Brookfield St. (2001) “Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning”, *Adult Education Quarterly*, 52(1), σ. 7-22.
- Brookfield St. (2000) “Transformative Learning as Ideology Critique”, στο Mezirow J. και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey – Bass, San Francisco, σ. 125-148.

- Collard S., Law M. (1989) "The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory", *Adult Education Quarterly*, 39 (2), σ. 99-107.
- Cross P. (1981) *Adults as Learners*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Dewey J. (1933) *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Henry Regnery, Chicago.
- Griffin C. (1987) *Adult Education as Social Policy*, Croom Helm, London.
- Houle C. (1980) *Continuing Learning in the Professions*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Illeris K. (2002α), *Three Dimensions of Learning*, NIACE, Leicester.
- Illeris K. (2002β) "Understanding the conditions of adult learning", *Adults Learning*, 14 (4), σ. 18-20.
- Knox A. (1977) *Adult Development and Learning: A Handbook on the Individual Growth and Competence in the Adult Years*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Knowles M. (1970) *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- Knowles M. (1998) *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
- Kolb D. (1984) *Experiential Learning*, Practice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Marsick V., Yorks L. (2000) "Organizational Learning and Transformation" στο Mezirow J. και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey – Bass, San Francisco, σ. 253-281.
- Merriam Sh. (2004) "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory", *Adult Education Quarterly*, 55, (1), σ. 60-68.
- Mezirow J. (1981) "A critical theory of adult learning and education", *Adult Education*, 32 (1), σ. 3-27.
- Mezirow J. (1985) "Concept and Action in Adult Education", *Adult Education Quarterly*, 35 (3), σ. 142-151.
- Mezirow J. και συνεργάτες (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1994α) "Understanding Transformation Theory", *Adult Education Quarterly*, 44 (4), σ. 222-232.
- Mezirow J. (1994β) "Response to Mark Tennant and Michael Newman", *Adult Education Quarterly*, 44 (4), 243-244.
- Mezirow J. (1996) "Contemporary Paradigms of Learning", *Adult Education Quarterly*, 46 (3), σ. 158-172.
- Mezirow J. (1998) "On Critical Reflection", *Adult Education Quarterly*, 48 (3), σ. 185-198.

- Mezirow J. (2000) “Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory”, στο Mezirow J. και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey – Bass, San Francisco, σ. 3-33.
- Mezirow J. (2004) “Forum Comment on Sharan Merriam' s ‘The Role of Cognitive Development in Mezirow' s Transformational Learning Theory’”, *Adult Education Quarterly*, 55 (1), σ. 69 – 70.
- Rogers A. (2003α) *What is the difference?, A new critique of adult learning and teaching*, NIACE, Leicester.
- Rogers A. (2003β) “What' s the difference?” *Adults Learning*, October, σ. 15-17.
- Rogers J. (1971) *Adults Learning*, The Open University Press.
- Schon D. (1993) *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- Smith R. (1982) *Learning How to Learn: Applied Theory for Adults*, Cambridge Books, New York.