

Η ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ¹

Παρασκευάς Λιντζέρης

Η προσέγγιση του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση συνδέεται στενά με την άποψή του για τη φύση, το χαρακτήρα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεμέλιο της άποψής του για το σκοπό της εκπαίδευσης είναι η επιδίωξη κάθε ανθρώπου για απόκτηση της ικανότητας ερμηνείας της εμπειρίας, έτσι ώστε αυτή να είναι σύμφωνη με τις πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του/της. Όπως το θέτει η Imel (1998)¹ «Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow περιέχει μία συνεκτική και σύνθετη περιγραφή του πως αυτός που μαθαίνει συγκροτεί, αξιολογεί και αναμορφώνει το νόημα της εμπειρίας του».

Για τον Mezirow η μάθηση συνίσταται σε μία αλλαγή, είτε των *νοηματικών σχημάτων* (που είναι συγκεκριμένες πεποιθήσεις, συναισθήματα, στάσεις και αξιακές κρίσεις), είτε των *νοηματικών συνόλων - θεωρήσεων* (που είναι ευρείες, γενικευμένες και προσανατολισμένες προδιαθέσεις δηλ. οι «φακοί», μέσω των οποίων το άτομο ερμηνεύει τον κόσμο). Ωστόσο, το δεύτερο, δηλ. μία αλλαγή στη συνολική θεώρηση, συνιστά μια διαφορετική ποιότητα με την έννοια ότι είναι απελευθερωτική για το κάθε πρόσωπο που την πραγματοποιεί, αφού έτσι αποδεσμεύεται από τις παρωχημένες πεποιθήσεις, στάσεις, συναισθήματα και αξίες που τον/την οδηγούσαν σε μία περιορισμένη και δυσλειτουργική συμπεριφορά, άρα σε μια αναποτελεσματική ζωή.

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. 12 του επιστημονικού περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Εκτενέστερες αναλύσεις του συγγραφέα για τις κεντρικές έννοιες της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης υπάρχουν στο βιβλίο:

Λιντζέρης, Π. (2008). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βάσει αυτών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η έννοια - κλειδί που υποδεικνύει την ουσία της διεργασίας της απελευθερωτικής μάθησης

ενηλίκων είναι ο *μετασχηματισμός θεώρησης* (perspective transformation) που είναι

«η διεργασία του να γίνει κάποιος κριτικός ως προς το πως και γιατί οι παραδοχές του περιορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, κατανοεί και νιώθει σχετικά με τον κόσμο. Η αναμόρφωση αυτών των παραδοχών ώστε να επιτρέψει μια πιο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοιχτή και ολοκληρωμένη αντίληψη. Η λήψη αποφάσεων ή, με άλλα λόγια, η δραστηριοποίηση στη βάση της νέας αντίληψης και κατανόησης των πραγμάτων» (Mezirow, 1990)².

Ο συλλογισμός του Mezirow ξεκινά από διαπιστώσεις που συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου από τη παιδική ηλικία προς την ενηλικιότητα. Η άποψή του είναι ότι κατά την παιδική ηλικία και την αρχή της εφηβείας μέσω των εμπειριών μας, της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και των συναναστροφών με άλλα άτομα από την οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά κ.ο.κ, αφομοιώνουμε αντιλήψεις και πρότυπα, και υιοθετούμε πεποιθήσεις και πρακτικές ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής μας. Η διαδικασία υιοθέτησης απόψεων και προτύπων συμπεριφοράς συντελείται σταδιακά και κατά κύριο λόγο βιωματικά, χωρίς διαμεσολάβηση κριτικής σκέψης και χωρίς συνειδητοποίηση των βαθύτερων γνωστικών, κοινωνικο-πολιτισμικών ή ψυχολογικών παραδοχών που, ως υπόβαθρο, στηρίζουν τις πεποιθήσεις μας. Οι απόψεις αυτές και τα ποικίλα πρότυπα εσωτερικεύονται, διαπλέκονται με τον ψυχισμό του κάθε ατόμου και συγκροτούν ένα ισχυρό και βαθιά ριζωμένο προσωπικό σύστημα ιδεών, αξιών και στάσεων. Πρόκειται για τα νοηματικά σύνολα – θεωρήσεις (meaning perspectives), στις οποίες αναφέρεται ο Mezirow και οι οποίες, όπως μας εξηγεί ο Taylor (1998)³,

«μας παρέχουν έναν εξορθολογισμό για τον συχνά ανορθολογικό κόσμο και έτσι γινόμαστε εξαρτημένοι από αυτές. Οι θεωρήσεις μας παρέχουν μία εξήγηση για τα συμβάντα της καθημερινής ζωής αλλά επίσης αποτελούν αντανάκλαση των πολιτισμικών και ψυχολογικών μας προκαταλήψεων. Αυτές οι υποθέσεις μας περιορίζουν, καθιστώντας των οπτική μας για τον κόσμο υποκειμενική και παραμορφώνοντας συχνά τις σκέψεις και τις απόψεις

μας. Από τη μία δίνουν νόημα στην εμπειρία μας και από την άλλη διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα. Οι θεωρήσεις αυτές λειτουργούν ως φίλτρα που οργανώνουν το νόημα της εμπειρίας μας».

Κατά την ενήλικη ζωή επιθυμούμε διαρκώς να κατανοήσουμε τη σημασία των βιωμάτων μας. Αυτό είναι μια επιθυμία μάθησης. Οι διάφορες εμπειρίες που βιώνουμε ερμηνεύονται βάσει των θεωρήσεων που διαθέτουμε. Τις περισσότερες φορές το νόημα της εμπειρίας ελέγχεται και επικυρώνεται με βάση τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις παραδοχές και τα πρότυπα που έχουμε υιοθετήσει στο παρελθόν. Ωστόσο, κάποιες φορές, αυτή η «πρότερη γνώση» δεν μπορεί να εξηγήσει ικανοποιητικά μια νέα εμπειρία. Να πως περιγράφουν αυτή τη διεργασία οι Merriam & Caffarella (1999)⁴.

«Όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται να κατανοήσουν την εμπειρία τους, να δώσουν νόημα στα συμβαίνοντα στη ζωή τους [...] Στην προσπάθεια αυτή αρχικά χρησιμοποιούμε όλες τις συνηθισμένες μορφές σκέψης, που στο παρελθόν έχουν αποδειχθεί κατάλληλες. Όταν αυτές οι μορφές σκέψης και νοηματοδότησης αποδεικνύονται αναποτελεσματικές μπορούμε να αρνηθούμε ή να αναβάλουμε την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, ή να επιχειρήσουμε να το αντιμετωπίσουμε ευθέως. Στην περίπτωση αυτή έχουμε την ευκαιρία, διαμέσου των εμπειριών της ζωής μας, να πραγματοποιήσουμε μια μεταβολή των θεωρήσεών μας. Για να γίνει κάτι τέτοιο, αυτός που μαθαίνει, πρέπει να προχωρήσει σε μια κριτική αυτο-εξέταση των παραδοχών και πεποιθήσεων που έχουν δομήσει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι εμπειρίες».

Συνήθως λοιπόν ο μετασχηματισμός θεώρησης ξεκινά από τη διαπίστωση ότι μια πεποίθηση ή/και μια πρακτική που μέχρι χθες μας βοηθούσε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα επαρκώς, σήμερα αποτυγχάνει να δώσει λύση, ή ένα νέο αφηνδιαστικό βίωμα, ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», όπως το ονομάζει ο Mezirow (1994)⁵, πρέπει να γίνει κατανοητό και αντιμετωπίσιμο. Τότε μπορεί να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, δηλ. να προχωρήσει η εξέταση των θεμελίων (ή των αιτιών) των πεποιθήσεών μας,

για να καθορίσουμε εάν αυτά που πιστεύαμε συνεχίζουν να ισχύουν και να είναι λειτουργικά για την πρακτική μας.

Αυτή η διεργασία είναι σε θέση να κινητοποιήσει μία αναθεώρηση των συγκεκριμένων αντιλήψεων που έχουμε για τον εαυτό μας και τους άλλους, μέχρι να μετασχηματιστεί η βαθύτερη δομή της θεώρησής μας. Αυτός ακριβώς είναι για τον Mezirow ο ουσιαστικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων. Γι' αυτό ισχυρίζεται με έμφαση ότι οι συνειδητοί εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να διευκολύνουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της ενθάρρυνσης του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου. Δεν αρκεί να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να πετυχαίνουν στόχους, να εκτελούν έργα ή να παράγουν επιθυμητά αποτελέσματα. Η ουσιαστική δέσμευση που πρέπει να αναλαμβάνουν αφορά στη «βοήθεια προς τους εκπαιδευόμενους να αποσαφηνίζουν, να επεξεργάζονται και να δρουν επί των παραδοχών πάνω στις οποίες βασίζονται η επίτευξη, η εκτέλεση και η παραγωγικότητα» (Mezirow 1985)⁶.

Ωστόσο, μπορεί για τον Mezirow η *ουσιαστική* μάθηση να σημαίνει κριτική αποτίμηση και μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων, αλλά δεν είναι κάθε μάθηση και κάθε εκπαίδευση ενηλίκων μετασχηματίζουσα. Ο Mezirow θεωρεί ότι υπάρχουν τέσσερις τρόποι μάθησης των ενηλίκων, οι οποίοι συνδέονται με τα επίπεδα αλλαγών των νοηματικών σχημάτων ή/και των νοηματικών συνόλων: εφαρμόζοντας τα υφιστάμενα νοηματικά σχήματα, μαθαίνοντας νέα νοηματικά σχήματα, αλλάζοντας τα νοηματικά μας σχήματα και μετασχηματίζοντας τη συνολική θεώρησή μας (το νοηματικό σύνολο). Το είδος της μάθησης που εφαρμόζουμε κάθε φορά

«εξαρτάται από το είδος των ερωτημάτων (ή προβλημάτων) που έχουμε: εάν η προβληματική κατάσταση μπορεί να επιλυθεί με εμπειρικό έλεγχο, τότε αρκεί η εργαλειακή μάθηση (έλεγχος του περιβάλλοντος και των άλλων). Στην περίπτωση αυτή ψάχνουμε την αλήθεια καθορίζοντας εάν ένα πράγμα είναι όπως αναμενόταν να είναι με τη χρήση αντικειμενικής μέτρησης. Εάν το ερώτημα είναι να κατανοήσουμε τι εννοεί κάποιος που επικοινωνεί με εμάς

(το μήνυμα περιλαμβάνει αξίες, προθέσεις, συναισθήματα, ηθικές αποφάσεις κλπ) τότε μιλάμε για επικοινωνιακή μάθηση, η οποία δεν επιδέχεται εμπειρικό έλεγχο. Σε αυτή την περίπτωση αντί να προσπαθούμε να καθορίσουμε την αλήθεια, χρειάζεται να εδραιώσουμε την εγκυρότητα ή τη δικαιολόγηση των πεποιθήσεών μας». (Mezirow, 1994)⁷

Ο τρόπος με τον οποίο μετασχηματίζεται η θεώρηση ενός ατόμου έχει αποτελέσει κεντρικό θέμα της προσέγγισης του Mezirow, όχι μόνο στο επίπεδο της γενικής θεωρητικής σύλληψης, αλλά και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής που στοχεύει στη μετασχηματίζουσα μάθηση των ενηλίκων. Από πολύ νωρίς ο Mezirow (1983)⁸ έχει επιδιώξει να παρουσιάσει, με τρόπο συστηματικό, τις φάσεις που μπορεί να ακολουθήσει η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η πιο πρόσφατη (Mezirow, 2007)⁹ διατύπωση αυτών των φάσεων είναι η ακόλουθη:

1. Αποπροσανατολιστικό δίλημμα [αντιμετώπιση ενός σημαντικού περιστατικού ή κατάστασης που λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί την όλη διεργασία].
2. Αυτο-εξέταση των συναισθημάτων (φόβου, θυμού, ενοχής ή ντροπής).
3. Κριτική αποτίμηση (αξιολόγηση) των βασικών παραδοχών.
4. Αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλα άτομα.
5. Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.
6. Σχεδιασμός μίας πορείας δράσεων (ενός προγράμματος δράσης).
7. Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων.
8. Δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων.
9. Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης επάνω στους νέους ρόλους και στις σχέσεις.
10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.

Ταυτόχρονα διευκρινίζει συχνά ότι οι προαναφερόμενες φάσεις ή στάδια δεν αποτελούν πανάκεια, ούτε φυσικά πρέπει κάποιος να αναμένει ότι

εμφανίζονται σε όλες τις περιπτώσεις και υπό οποιεσδήποτε συνθήκες. Αποτελούν μια ενδεικτική ακολουθία δράσεων ή περιστατικών που έχουν παρατηρηθεί στις εμπειρικές έρευνες που μελετούν την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη.

Αναφορές

1. **Imel, S.** (1998) *Transformative Learning in Adulthood*. ERIC Digest No. 200, ERIC Identifier: ED423426, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH, σ. 1.
2. **Mezirow, J. & Associates** (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, σ. 14.
3. **Taylor, W.E.** (1998) *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, The Ohio State University. Ανεύρεση 7/5/2006 στο δικτυακό τόπο www.eric.edu.com, σ. 6-7.
4. **Merriam, B.S. & Caffarella, S.R.** (1999) *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, San Francisco: Jossey-Bass, σ. 320.
5. **Mezirow, J.** (1994) “Understanding Transformation Theory”, *Adult Education Quarterly*, vol. 44, σ. 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications, σ. 223.
6. **Mezirow, J.** (1985) “Concept and Action in Adult Education”, *Adult Education Quarterly*, Vol. 35, pp. 142-151 American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications, σ. 148.
7. Ό.π., 5, σ. 224-225.
8. **Mezirow, J.** (1983) “A Critical Theory of Adult Learning and Education”, στο M. Tight (ed.) *Adult Learning and Education*, Groom Helm: Open University Press, σ. 126.
9. **Mezirow, J. και Συνεργάτες** (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, κεφ. 1.

