

Ο παρών τόμος, με τίτλο «Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία», οργανώθηκε και ετοιμάστηκε στα πλαίσια των τριάντα χρόνων από την ίδρυση του ΤΕΕΑΠΗ (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών. Συγκεντρώνει 22 κείμενα των μελών ΔΕΠ και ΕΕΠ του ΤΕΕΑΠΗ μέσα από τα οποία γίνεται μια ανασκόπηση της συμβολής του Τμήματος στο πεδίο της έρευνας και της εκπαιδευτικής πρακτικής τα τελευταία χρόνια. Τα επιμέρους κεφάλαια καλύπτουν μια ευρεία θεματολογία, η οποία αφορά κύριους τομείς της σύγχρονης έρευνας στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της αγωγής.

Ο τόμος απευθύνεται σε φοιτήτριες και φοιτητές των επιστημών της εκπαίδευσης που επιθυμούν να εμβαθύνουν στις εξελίξεις στο πεδίο της επιστήμης τους, σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στοχεύουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στον χώρο αυτό και σε ερευνητές και διδάσκοντες πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την επιστημολογική φυσιογνωμία του ΤΕΕΑΠΗ, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του.

Πανεπιστήμιο Πατρών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική  
και την Πρώτη Σχολική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Πατρών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

## Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία



*Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην  
προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*

Κάθε γνήσιο αντίγραφο έχει την υπογραφή των συγγραφέων

Έκδοση 1<sup>η</sup>, Copyright © 2016

ISBN: 978-960-578-018-0



**ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ**

**Στουρνάρη 49<sup>Α</sup>, 106 82, Αθήνα**

**Τηλ. 210-38.45.594 - Fax: 210-38.08.009**

**email: [contact@newtech-publications.gr](mailto:contact@newtech-publications.gr)**

**URL: [www.newtech-pub.com](http://www.newtech-pub.com)**

**Εξώφυλλο: Αλέξανδρος Δαρμής**

Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο ανατύπωση, καταχώρηση σε σύστημα αποθήκευσης και επανάκτησης ή μετάδοση με κάθε μορφή και μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό κ.λπ.) του συνόλου ή μέρους του βιβλίου αυτού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

## ***ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών***

### ***Συγγραφική Ομάδα:***

Αρβανίτη Ευγενία

Βάος Αντώνης

Γασπαράτου Ρένια

Εργαζάκη Μαρίντα

Ζαχάρος Κώστας

Ζόγκζα Βασιλική

Καμπεζά Μαρία

Καραλής Θανάσης

Κολιόπουλος Δημήτρης

Κόμης Βασίλης

Κονδύλη Μαριάννα

Κουστουράκης Γεράσιμος

Κυπριανός Παντελής

Μουρίκη Αλεξάνδρα

Μπάλιας Στάθης

Παρπαρούση Γεωργία

Πολίτης Δημήτρης

Πούλου Μαρία

Ραβάνης Κωνσταντίνος

Ρήγα Βασιλική

Σκοπελίτη Ειρήνη

Στελλάκης Νεκτάριος

Σωτηρόπουλος Λεωνίδα

Υφαντή Αμαλία



# Περιεχόμενα

1. Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα στην Εκπαίδευση: Προς μια Νέα Επαγγελματική Μάθηση - *Αρβανίτη Ευγενία*..... 9
2. Παρέμβαση με Βάση την Εικαστική Πράξη: Δημιουργώντας Αναλογίες και Επιχειρώντας Συνδέσεις με τις Πρακτικές των Καλλιτεχνών - *Βάος Αντώνης* ..... 31
3. Η Φιλοσοφία ως Αναζήτηση Κριτηρίων για τη Γνώση και την Εκπαίδευση - *Γασπαράτου Ρένια* ..... 39
4. Διδακτική της Βιολογίας: Μία Διακριτή Περιοχή Εκπαιδευτικής Έρευνας - *Ζόγκζα Βασιλική, Εργαζάκη Μαρίνα* ..... 51
5. Διερευνώντας τη Δυνατότητα Διδασκαλίας Μαθηματικών Εννοιών σε Νήπια - *Ζαχάρος Κώστας* ..... 67
6. Προκλήσεις για τον Εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Το Κοινωνικό Πλαίσιο, τα Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά των Παιδιών και η Συνεργασία με την Οικογένεια - *Καμπεζά Μαρία*..... 87
7. Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ερευνητικές Τάσεις - *Καραλής Θανάσης*..... 99
8. Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στο Νηπιαγωγείο - *Κόμης Βασίλης* ..... 115
9. «Μάθηση της Γλώσσας, Μάθηση του Κόσμου, Μάθηση Περί της Γλώσσας»: Γλωσσικά Εδραιωμένη Μάθηση και Γλωσσικός Γραμματισμός - *Κονδύλη Μαριάννα* ..... 147
10. Αξιοποίηση της Κοινωνιολογικής Γνώσης στην Περίπτωση των Σχολείων και των Εκπαιδευτικών - *Κουστουράκης Γεράσιμος*..... 159
11. Το Παιδί και η Εκπαίδευση του: Ιστορικές και Κοινωνικές Παράμετροι - *Κυπριανός Παντελής* ..... 177
12. Από την Αισθητική Θεωρία στην Αισθητική Αγωγή - *Μουρίκη Αλεξάνδρα* ..... 189
13. Η Δημοκρατική Διαπαιδαγώγηση ως Εκμάθηση της Ελευθερίας: Απο την Ανισότητα και τον Καταναγκασμό στην Ηθική Αυτονομία - *Μπάλιας Στάθης* ..... 205

- 
14. Μουσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία: Αξιοποιώντας τα Βιώματα του Παιδιού και Διευρύνοντας τα Μέσα Μουσικής Έκφρασης - *Παρπαρούση Γεωργία* ..... 219
15. Λογοτεχνία και Μικρά Παιδιά: Προωθώντας τη Λογοτεχνική Εμπειρία στο Νηπιαγωγείο. - *Πολίτης Δημήτρης* ..... 227
16. Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών - *Πούλου Μαρία*..... 239
17. Ο Κόσμος της Φυσικής σε ένα Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μία Πορεία - *Ραβάνης Κώστας & Κολιόπουλος Δημήτρης*..... 257
18. Σύγχρονα Προγράμματα Φυσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο - *Ρήγα Βασιλική*..... 267
19. Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Η Γνωστική Ανάπτυξη και η Κρίσιμη Περίοδος της Προσχολικής Ηλικίας - *Σκοπελίτη Ειρήνη* ..... 277
20. Πρακτικές Γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο - *Στελλάκης Νεκτάριος*..... 289
21. Ανθρωπολογική Έρευνα στην Εκπαιδευτική Πράξη - *Σωτηρόπουλος Λεωνίδας*..... 297
22. Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πολιτική και τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό - *Υφαντή Α. Αμαλία*.....307

## ***Πρόλογος***

Ο παρών τόμος, με τίτλο «Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία», οργανώθηκε και ετοιμάστηκε στα πλαίσια των τριάντα χρόνων από την ίδρυση του ΤΕΕΑΠΗ (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών. Συγκεντρώνει 22 κείμενα των μελών ΔΕΠ και ΕΕΠ του ΤΕΕΑΠΗ μέσα από τα οποία γίνεται μια ανασκόπηση της συμβολής του Τμήματος στο πεδίο της έρευνας και της εκπαιδευτικής πρακτικής τα τελευταία χρόνια. Τα επιμέρους κεφάλαια καλύπτουν μια ευρεία θεματολογία, η οποία αφορά κύριους τομείς της σύγχρονης έρευνας στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της αγωγής. Ο τόμος απευθύνεται σε φοιτήτριες και φοιτητές των επιστημών της εκπαίδευσης που επιθυμούν να εμβαθύνουν στις εξελίξεις στο πεδίο της επιστήμης τους, σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στοχεύουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στον χώρο αυτό και σε ερευνητές και διδάσκοντες πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την επιστημολογική φυσιογνωμία του ΤΕΕΑΠΗ, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του.

Τα κείμενα συγκεντρώθηκαν από τους Θανάση Καραλή, Βασίλη Κόμη και Λεωνίδα Σωτηρόπουλο ενώ μια πρώτη σελιδοποίηση και οργάνωσή τους έγινε από την Αγγελική Τζαβάρα.



# Κεφάλαιο 7

## Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ερευνητικές Τάσεις

Καραλής Θανάσης

### Εισαγωγή

Όπως έχει επισημανθεί, συχνά οι αναφορές στη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση είτε συνιστούν ταυτολογία, περιοριζόμενες στην επισήμανση πως διά βίου εκπαίδευση σημαίνει ότι μαθαίνουμε σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής μας, είτε παραπέμπουν μονοσήμαντα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2002· Καραλής, 2013). Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις, οι αστοχίες ως προς τον προσδιορισμό των επιμέρους συνιστωσών που οριοθετούν τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση είναι μάλλον εμπρόθετες και συνιστούν εννοιολογικό ακρωτηριασμό των ποικίλων σημασιολογικών προεκτάσεων του όρου, προκειμένου τελικά η διά βίου μάθηση μέσα από διαδοχικές μεταπτώσεις να καταλήξει να σημαίνει την ανάγκη για διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων, δηλαδή να καλύπτει εκείνες τις δραστηριότητες και πολιτικές που συνδέονται με τη σφαίρα της οικονομίας και της απασχόλησης (Καραλής, 2013, σελ. 16). Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε αρχικά τους όρους του τίτλου (διά βίου εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων) και στη συνέχεια να ανιχνεύσουμε ορισμένες από τις ερευνητικές περιοχές που σήμερα φαίνεται πως δεσπόζουν στην ερευνητική τους ατζέντα, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές και όσες αφορούν την προσχολική αγωγή και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

### *Η Διά Βίου Εκπαίδευση ως συνεχές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων*

Πριν από περίπου πενήντα χρόνια, και μάλιστα τέσσερα χρόνια πριν η Επιτροπή Faure της UNESCO (Faure, 1972) καθιερώσει τον όρο *Lifelong Education*, ο Philip H. Coombs (Coombs, 1966· Coombs & Ahmed, 1974) είχε διατυπώσει την τυπολογία του για την κατάταξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, διακρίνοντας τρεις

τύπους: την *τυπική* εκπαίδευση (που περιλαμβάνει όλους τους ιεραρχικά δομημένους και χρονικά διαβαθμισμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς – από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης έως τις μεταπτυχιακές σπουδές), την *μη τυπική* εκπαίδευση (που αναφέρεται στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, που όμως απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό και έχουν εκπαιδευτικούς στόχους) και την *άτυπη* εκπαίδευση (δηλαδή τη συνεχή διαδικασία μέσα από την οποία ο πολίτης αποκτά γνώσεις και δεξιότητες και διαμορφώνει αντιλήψεις και στάσεις, μέσα από τις καθημερινές του εμπειρίες, την έκθεσή του στο κοινωνικό περιβάλλον και τη συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες). Η τυπολογία αυτή επικράτησε στη συνέχεια στο χώρο των ερευνητών της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί εμπεριέχει την καταστατική σύλληψη της διά βίου μάθησης, δηλαδή ότι η μάθηση είναι συνεχής και εκδηλώνεται σε όλες τις διαστάσεις και τις χρονικές περιόδους του βίου (Καραλής, 2010).

Θεωρούμε ότι η «ενοποίηση» των παραπάνω τριών τύπων παραπέμπει στο περιεχόμενο του όρου *διά βίου μάθηση*, δηλαδή σε μια προσέγγιση διαφορετική από τη συμβατική προκειμένου να αντιλαμβανόμαστε και να σχεδιάζουμε τις διαδικασίες που αναφέρονται στη μάθηση, την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τον εκπαιδευόμενο πολίτη – με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης την έννοια του *συνεχούς* (continuum). Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, βαθμίδας και περιεχομένου που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου (Καραλής, 2008, σελ. 131). Ο Βεργίδης αναφέρει επιγραμματικά ότι «η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές...» (2001, σελ. 138).

Είναι αναμενόμενο ότι με βάση την προϋπόθεση του *συνεχούς*, ακόμη και ο ορισμός για το φαινόμενο και τη διεργασία της *μάθησης*, στο πλαίσιο των προσεγγίσεων της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι σημαντικά ευρύτερος από την απλή αναφορά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων – καθώς είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνει την έννοια της συνέχειας αφενός σε χρονικό επίπεδο (ολόκληρη η διάρκεια του βίου) και αφετέρου στο επίπεδο των πολλαπλών αναγκών του μανθάνοντος υποκειμένου. Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός που δίνεται από τον κλασικό θεωρητικό της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης Peter Jarvis, ο οποίος ορίζει τη μάθηση ως «τον συνδυασμό των διεργασιών καθόλη τη

διάρκεια της ζωής μέσω των οποίων το όλον πρόσωπο – σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και νους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και αισθήσεις) βιώνει κοινωνικές καταστάσεις, των οποίων το προσλαμβανόμενο περιεχόμενο μετασχηματίζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή με κάθε συνδυασμό των προηγούμενων) και ενσωματώνεται στην βιογραφία του ατόμου με αποτέλεσμα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο (ή περισσότερο έμπειρο) πρόσωπο» (Jarvis, 2007, σελ. 1).

Η έννοια του *συνεχούς* που παρουσιάστηκε στους προηγούμενους ορισμούς είναι εκείνη που προσδίδει επιστημολογικό και ερευνητικό ενδιαφέρον στην έννοια της διά βίου μάθησης. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων, αλλά και έναν επιστημονικό τομέα, σαφώς περιγεγραμμένο εντός του πλαισίου της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης, τουλάχιστον στον επιστημονικό λόγο (βλ. και Κόκκος, 2007). Ο όρος *εκπαίδευση ενηλίκων*, παραπέμπει σε οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, στην οποία συμμετέχουν ενήλικοι. Σημειώνουμε ότι η ενηλικιότητα δεν ταυτίζεται με το ηλικιακό ή νομικό όριο, είναι μια έννοια ρευστή και ευμετάβλητη, μορφοποιούμενη ανάλογα με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Ο Κόκκος αναφέρει (2005, σελ. 39), πως «χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο». Επομένως, η ενηλικιότητα των εκπαιδευομένων συνιστά το βασικό κριτήριο προκειμένου μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μη τυπικής εκπαίδευσης να ενταχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### ***Ανιχνεύοντας τις ερευνητικές περιοχές της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων***

Αν οι μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμβαίνουν στη ζωή ενός ανθρώπου θεωρηθούν ως συνεχές τότε αποκτούν σημασία οι όροι και οι προϋποθέσεις για τη συγκρότηση και ανάπτυξη αυτού του συνεχούς. Ερωτήματα που σχετίζονται με τη θεώρηση του εκπαιδευόμενου πολίτη ως διαρκώς μανθάνοντος υποκειμένου, οι ωσμώσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών διαφορετικών τύπων της τυπολογίας Coombs, οι συνθήκες λειτουργικής ενοποίησης αυτών των τριών τύπων, η διερεύνηση των θεσμικών περιορισμών που προωθούν, αναστέλλουν ή παρεμποδίζουν τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού συνεχούς, οι διεργασίες συναρμογής και συνάρθρωσης των τριών τύπων ώστε να συνιστούν πράγματι ένα συνεχές,

οι λόγοι που προωθούν ή απομειώνουν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελούν ορισμένες από τις βασικές περιοχές της ερευνητικής ατζέντας της διά βίου μάθησης. Η ατζέντα αυτή είναι σαφώς διαφοροποιημένη σε σχέση με εκείνη της συμβατικής ή παραδοσιακής προσέγγισης για τη μάθηση και την εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας οι επιμέρους μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά κυρίως οι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι απολύτως διακριτοί και εν πολλοίς στεγανοί μεταξύ τους.

Ορίζοντας την διά βίου μάθηση κατά ταυτολογικό τρόπο είναι ευνόητο ότι το ερευνητικό της πρόγραμμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι καλύπτει όλες τις επιμέρους περιοχές που αφορούν τη μάθηση και την εκπαίδευση. Όμως μια τέτοια διασταλτική ερευνητική ατζέντα υπονομεύει και καθιστά ανενεργό πρωτίστως το ερευνητικό εγχείρημα της περιοχής αυτής και όχι των άλλων ερευνητικών περιοχών της εκπαίδευσης και της αγωγής. Θεωρούμε επομένως ότι, όπως και στον ορισμό, έτσι και στην αποτύπωση του ερευνητικού προγράμματος αυτής της συγκεκριμένης περιοχής, η καθοριστική έννοια είναι αυτή του *συνεχούς*. Ταυτοχρόνως θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να οριοθετηθεί το ερευνητικό πρόγραμμα της διά βίου μάθησης έναντι εκείνου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αν και στο σημείο αυτό είναι αναμενόμενο ότι θα υπάρξουν αλληλεπικαλύψεις. Ωστόσο όπως και οι άλλες περιοχές των επισημών της εκπαίδευσης και της αγωγής, έτσι και εκείνη της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούμε ότι διατηρεί την αυτονομία της και τους δικούς της ερευνητικούς προσανατολισμούς. Στα μείζονα ερευνητικά ερωτήματα αυτών των περιοχών θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- Πώς οι νέες μαθησιακές εμπειρίες διαμορφώνουν συνεχώς, άρα και αναδιαμορφώνουν, το μανθάνον υποκείμενο – ειδικά σε μη τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια, κάτι που συνήθως δεν καλύπτεται από τις έρευνες που εστιάζουν στα τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- Ποιές είναι εκείνες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή οι εμπειρίες που προκαλούν, εμπρόθετα ή τυχαία, αποσταθεροποίηση των αξιών, αντιλήψεων και στάσεων, αλλά και του τρόπου με τον οποίο το μανθάνον υποκείμενο προσλαμβάνει και ερμηνεύει τα εξωτερικά ερεθίσματα;
- Τι επάγει η «απαίτηση» της συνέχειας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών θεσμών; Ποιές είναι οι προϋποθέσεις προκειμένου να αναπτυχθούν συνθήκες ώσμωσης, επαλληλότητας και επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών θεσμών και όχι μόνον μεταξύ εκείνων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος; Πρόκει-

ται για το βασικό ερώτημα που τέθηκε στο γενέθλιο κείμενο της διά βίου μάθησης, την Έκθεση της Επιτροπής Faure και που έως σήμερα διαρκώς επανέρχεται στην ερευνητική της ατζέντα.

- Ποιοί είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες;
- Πώς οι πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές διαδρομές του υπόλοιπου βίου;

Από την πλέον πρόσφατη έρευνα σχετικά με τις ερευνητικές κατευθύνσεις της ελληνικής ερευνητικής κοινότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Vergidis & Vaikousi, 2014), προκύπτει ότι δίνεται έμφαση στη θεωρητική θεμελίωση του πεδίου (επιστημολογικό πλαίσιο και θεωρίες μάθησης), αλλά και στο μικρο-επίπεδο (εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές). Ένας μεγάλος αριθμός εργασιών που αφορούν την πρώτη κατηγορία, δηλαδή τη θεωρητική θεμελίωση του πεδίου, αναφέρεται στον κριτικό στοχασμό και την κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στις επόμενες ενότητες θα επιχειρήσουμε την αδρή περιγραφή ορισμένων από τις ερευνητικές περιοχές στις οποίες αναφερθήκαμε προηγουμένως.

### ***Η εκπαίδευση ενηλίκων ως μετασχηματισμός***

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ίσως η πλέον διαδεδομένη πρόσφατη προσέγγιση για τον τρόπο που οι ενήλικοι μαθαίνουν και μετασχηματίζουν τις απόψεις και τις αξίες τους. Διατυπώθηκε στις ΗΠΑ από τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Columbia Jack Mezirow (1981) και αναφέρεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσω των οποίων οι ενήλικοι συγκροτούν και μετασχηματίζουν το νόημα των εμπειριών τους. Σύμφωνα με τον Mezirow, ο άνθρωπος έως την ενηλικίωσή του διαμορφώνει αξίες, αντιλήψεις και θεωρήσεις και υιοθετεί τρόπους και πρακτικές που συγκροτούν ένα σχετικά σταθερό σύστημα νοηματοδότησης των εμπειριών του, το οποίο αποκαλείται πλαίσιο αναφοράς (frame of reference). Κατά τον Mezirow (1994, σελ. 223) τα πλαίσια αναφοράς είναι δισδιάστατες ερμηνευτικές δομές συγκροτούμενες από τις *νοηματικές θεωρήσεις* (meaning perspectives), δηλαδή τα εκτεταμένα σύνολα ερμηνευτικών προδιαθέσεων της εμπειρίας και τα *νοηματικά σχήματα* (meaning schemes), δηλαδή συστάδες αξιών, πεποιθήσεων, συναισθημάτων και στάσεων (βλ. και Λιντζέρης, 2007, σελ. 6).

Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης εκκινεί στις περισσότερες των περιπτώσεων με την εμφάνιση και αντιμετώπιση ενός αποπροσανατολιστικού δίλληματος (disorienting dilemma), δηλαδή μιας μείζονος εμπειρίας ή ακόμη και μιας σταδιακά βιουμένης συστοιχίας εμπειριών μικρότερης έντασης, που καθιστούν δυσλειτουργικό το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου. Ενώ κατά κανόνα «οι απόψεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση τα πλαίσια αναφοράς μας συνήθως απορρίπτονται ως διαστρεβλωτικές, παραπλανητικές, κακοπροαίρετες ή παράλογες» (Mezirow, 2007, σελ. 57), το αποπροσανατολιστικό δίλλημα επιδρά αποσταθεροποιητικά στο πλαίσιο αναφοράς με αποτέλεσμα τον κλονισμό των νοηματικών θεωρήσεων και των νοηματικών σχημάτων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται «στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά» (Mezirow, ό.π., σελ. 47), με άλλα λόγια προκειμένου τα πλαίσια αναφοράς να καταστούν εκ νέου λειτουργικά ερμηνευτικά συστήματα.

Δύο κεντρικές έννοιες στη θεώρηση της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) και ο ορθολογικός διάλογος (rational discourse). Ο Mezirow δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, την οποία συνδέει με την αναγνώριση, ταυτοποίηση και επαναξιολόγηση των παραδοχών, των απόψεων και των αξιών. Σε όλες τις εργασίες του θεωρεί τον κριτικό στοχασμό ως μια διεργασία που αφορά μόνον τους ενηλίκους. Τα παιδιά, κατά τον Mezirow, πιθανόν να συνειδητοποιούν ότι ορισμένοι τρόποι σκέψης τους είναι δυσλειτουργικοί δεν έχουν όμως τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν κριτικά στοχαστικές διεργασίες. Από την άποψη αυτή η συνολική θεώρηση του Mezirow και της σχολής της μετασχηματίζουσας μάθησης, αποδεικνύεται ιδιαίτερα καθοριστική για την ίδια την επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού αν υποθεθεί ότι οι ενήλικοι διαθέτουν ριζικά διαφορετικές μαθησιακές προϋποθέσεις και δυνατότητες (εμπειρία, κριτικός στοχασμός, επεξεργασία παραδοχών) προκύπτει αυτονόητα η ανάγκη για ένα διακριτό πεδίο των επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής. Το ζήτημα αυτό επανέρχεται στον προβληματισμό των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς τέθηκε για πρώτη φορά από τον E. Lindeman το 1926 με το μνημειώδες και κατά πολλούς γενέθλιο κείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων («The Meaning of Adult Education») και επανήλθε στο προσκήνιο με τη θεωρία της Ανδραγωγικής του M. Knowles το 1968 – ωστόσο το σημαντικό στοιχείο της προσέγγισης του Mezirow είναι πως αναδεικνύει τον κριτικό στοχασμό και την ανασυγκρότηση του πλαισίου αναφοράς σε αποχρώσεις αιτίες για την ανάγκη ύπαρξης ενός συνόλου διαφορετικών θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων για

την εκπαίδευση των ενηλίκων. Βασικό εργαλείο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ο ορθολογικός διάλογος που αποτελεί μια ειδική μορφή διαλόγου με έμφαση στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης, αιτιολόγησης και ερμηνείας των παραδοχών. Αυτή η μορφή διαλόγου περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών και τη διερεύνηση των εναλλακτικών απόψεων (Mezirow, *ό.π.*, σελ. 51). Όπως αναφέρθηκε ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος συνιστούν δύο σημαντικά στοιχεία της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης που εκτός όλων των άλλων συνδέονται άμεσα και με τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν σκοπός της εκπαίδευσης είναι η χειραφέτηση του ανθρώπου από τους φυσικούς και κοινωνικούς καταναγκασμούς και όχι η συμμόρφωση προς αυτούς, τότε το βασικό πρόταγμα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος τι πιστεύει, γιατί το πιστεύει και, κυρίως, μέσα από ποιες διαδρομές και υπό την επίδραση ποιών θεσμών έφτασε να το θεωρεί έγκυρο και αδιαμφισβήτητο.

Στην Ελλάδα, η προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει συγκεντρώσει την τελευταία δεκαετία το έντονο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Σημειώνουμε ότι με αφετηρία τη θεώρηση του Mezirow, αλλά και με αξιοποίηση του έργου άλλων θεωρητικών (Freire, Σχολή της Φραγκφούρτης, Gardner, Dewey, Perkins, Watzlawick, κ.ά.), ο Κόκκος έχει αναπτύξει τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», κατά την οποία έργα τέχνης χρησιμοποιούνται ως εναύσματα για την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, του συναισθήματος και της φαντασίας κατά τη μελέτη ενός συγκριμένου μαθησιακού αντικειμένου (Kokkos, 2010, Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Η μέθοδος αυτή έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των Ελλήνων ερευνητών της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης), την αναφέρει ως μια από τις πλέον καινοτομικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (2011). Σημειώνουμε ότι η μέθοδος αυτή έχει εφαρμοστεί και για την ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού κατά την αρχική εκπαίδευση μελλοντικών παιδαγωγών (Raikou & Karalis, 2011).

### ***Συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες***

Μια από τις σημαντικότερες περιοχές έρευνας για την εκπαίδευση ενηλίκων και την διά βίου μάθηση είναι το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς επίσης και της διερεύνησης των κινήτρων που προωθούν αλλά και των εμποδίων που απομειώνουν αυτή τη συμμετοχή. Η πρώτη ευρύτερα γνωστή διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής αποδίδεται στον C.O. Houle, ο

οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 διερεύνησε, με χρήση εις βάθος συνεντεύξεων, τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια ο Boshier (1971) βασίστηκε στην τυπολογία του Houle προκειμένου να διαμορφώσει την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (EPS – Educational Participation Scale), με βάση την οποία διερευνήθηκαν σε διάφορες χώρες από τον ίδιο αλλά και άλλους ερευνητές τα κίνητρα συμμετοχής (ενδεικτικά: Boshier, 1973· Boshier & Collins, 1985· Morstain & Smart, 1974· Fujita-Starck, 1996). Στην πλέον πρόσφατη μορφή της κλίμακας διακρίνονται επτά κατηγορίες κινήτρων: (α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, (β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, (γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, (δ) επαγγελματική εξέλιξη, (ε) βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια, (στ) επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων και (η) ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο.

Κατά την Cross τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή (1981) κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: τα *καταστασιακά* (situational) που αποδίδονται σε καταστάσεις της ενηλικότητας (λ.χ. έλλειψη χρημάτων ή χρόνου, οικογενειακές υποχρεώσεις), τα *θεσμικά* (organizational) που συνδέονται με οργανωτικούς παράγοντες των προγραμμάτων (όπως για παράδειγμα, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, τα ωράρια διεξαγωγής των προγραμμάτων, οι προϋποθέσεις εισαγωγής σε ένα πρόγραμμα) και τα *προδιαθετικά* (dispositional) στα οποία εντάσσονται στάσεις, αντιλήψεις και προδιαθέσεις έναντι της μάθησης και της εκπαίδευσης. Κατά τους Rubenson & Desjardins (2009) οι δύο πρώτες κατηγορίες (καταστασιακά και θεσμικά) θα μπορούσαν να ενοποιηθούν σε μια - τα *δομικά* εμπόδια (structural barriers), υπό την έννοια ότι και οι δύο αυτοί τύποι αναφέρονται σε κοινωνικές συνθήκες και δομές, ενώ η άλλη κατηγορία (προδιαθετικά) αναφέρεται στο μανθάνον υποκείμενο.

Στη χώρα μας η πλέον πρόσφατη έρευνα που αφορά τα ποσοστά συμμετοχής, τα κίνητρα και τα εμπόδια διεξήχθη το 2012 από τα ερευνητικά ινστιτούτα της ΓΣΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας (Καραλής, 2013), η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσον όρο. Το ποσοστό των πολιτών που συμμετείχαν σε ένα τουλάχιστον πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του 2011 ανέρχεται σε 21,5%, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να καταγράφει μια σημαντική υστέρηση σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες – συγκεκριμένα κατατάσσεται στις τρεις τελευταίες θέσεις μεταξύ των 27 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως το ποσοστό αυτό είναι περίπου δεκαπλάσιο από το αντί-



στοιχο των αρχών της δεκαετίας του 1980 για τη χώρα μας, γεγονός που είναι ενδεικτικό της εξέλιξης και της σταδιακά αυξανόμενης κοινωνικής αποδοχής του θεσμού κατά τη τελευταία τριακονταετία.

Σε όλες τις έρευνες για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διεθνώς, το ενδιαφέρον των ερευνητών συγκεντρώνει η εσωτερική διάρθρωση αυτής της συμμετοχής, δηλαδή τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων (λ.χ. φύλο, οικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) που ενδεχομένως συνδέονται με τη συμμετοχή. Στο λόγο των διαμορφωτών πολιτικής η διά βίου μάθηση προβάλλεται ως το βασικό εργαλείο για την άμβλυνση των ανισοτήτων, όμως από τα ερευνητικά ευρήματα διεθνώς προκύπτει ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Η ένταση στην οποία εντοπίζονται αυτές οι ανισότητες συνδέεται άμεσα με τον βαθμό ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας (Καραλής, ό.π., σελ. 101) η συμμετοχή των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης είναι εννέα φορές μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αποφοίτων δημοτικού σχολείου, αναδεικνύεται δηλαδή από τα ερευνητικά ευρήματα ότι η συμμετοχή στη διά βίου μάθηση ουσιαστικά *λειτουργεί ως ενισχυτής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων*. Επίσης, οι εκτός της αγοράς εργασίας πολίτες συμμετέχουν με πολύ μικρότερα ποσοστά έναντι των εργαζομένων, ενώ δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές ως προς φύλο. Τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής εντάσσονται στις κατηγορίες «ενδιαφέρον για τη μάθηση» και «επαγγελματική εξέλιξη» της τυπολογίας Boshier. Τα βασικά εμπόδια εντάσσονται στη κατηγορία των δομικών εμποδίων της τυπολογίας Rubenson-Desjardins, μάλιστα το σημαντικότερο εξ αυτών που είναι το *κόστος συμμετοχής* αναφέρεται ως εμπόδιο από ποσοστό 81,4% των συμμετασχόντων στην έρευνα, γεγονός που κατά ένα μέρος θα μπορούσε να αποδοθεί στην οικονομική κρίση.

Συμφυής προς την ερευνητική περιοχή της συμμετοχής των ενηλίκων είναι η ερευνητική περιοχή του σχεδιασμού και της αξιολόγησης προγραμμάτων. Τόσο το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όσο και τα ζητήματα του σχεδιασμού και της αξιολόγησης προγραμμάτων συνδέονται άμεσα και με την επιστημολογική συγκρότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτής περιοχής των επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής. Τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι ριζικά διαφορετικά, τόσο ως προς την μορφή όσο και ως προς την ένταση, σε σχέση με εκείνα των ανηλίκων, και συνδέονται άμεσα με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και τις συνθήκες της ενηλικιότητας. Οι διαδικασίες σχεδιασμού και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε ενηλίκους στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ριζικά διαφορετικές από εκείνες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα

προγράμματα για ενηλίκους σε αρκετές περιπτώσεις είναι πιθανόν να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται για μια φορά, αλλά ακόμη και στις περιπτώσεις που επαναλαμβάνονται ο κύκλος ζωής τους είναι σημαντικά συντομότερος των αντίστοιχων διαδικασιών της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι έννοιες όπως λ.χ. κίνητρα για μάθηση, εκπαιδευτικές ανάγκες, αναλυτικό πρόγραμμα, στοχοθεσία, αξιολόγηση της επίδοσης έχουν εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο και απαιτούν διαφορετική προσέγγιση, μεθόδους και τεχνικές (Καραλής, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να ενισχίεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, είναι η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων στις οποίες αυτά απευθύνονται. Η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών συνιστά θεμελιώδη και μείζονος σημασίας διαδικασία του σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να διαμορφωθεί το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της παρέμβασης και είναι απαραίτητο να διεξάγεται από έμπειρους στο αντικείμενο ερευνητές. Συχνή στρεβλή πρακτική στο ζήτημα αυτό συνιστά η ταύτιση των εκπαιδευτικών αναγκών με τα αιτήματα ή τις επιθυμίες που διατυπώνουν οι εκπαιδευόμενοι. Στο ζήτημα αυτό σημαντική είναι η προσέγγιση του Βεργίδη (2003, 2012), ο οποίος έχει προτείνει τη διάκριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε τρεις κατηγορίες (συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές, λανθάνουσες) και την αποτύπωση των *σημαντικών δεδομένων* που συνδέονται με την κατά περίπτωση εκπαιδευτική παρέμβαση προκειμένου να μεταβούμε από την απλή καταγραφή των προσδοκιών και την αποτύπωση των επιθυμιών των δυνητικών εκπαιδευομένων στην ανίχνευση των διακυβευμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών.

### ***Κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού***

Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται με διαφορετικούς τρόπους από επιμέρους περιοχές των επιστημών της εκπαίδευσης. Μια από τις πλέον πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι αυτή των κοινοτήτων πρακτικής των Lave & Wenger (1991). Μια κοινότητα πρακτικής είναι μια ομάδα ανθρώπων η οποία μοιράζεται ένα κοινό ενδιαφέρον σε ένα πεδίο ανθρώπινης δραστηριότητας έχοντας συσσωρεύσει με την άσκηση αυτής της δραστηριότητας μια γνώση, συχνά άρρητη και μη αναγνωρίσιμη τόσο από τα ίδια τα μέλη της ομάδας, όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον (Wenger, 2001). Η συμμετοχή στην κοινότητα πρακτικής εμπεριέχει μια διάσταση συλλογικής μάθησης, συχνά χωρίς εμπρόθετο και συνειδητό χαρακτήρα. Επισημαίνουμε ότι μια κοινότητα πρακτικής συγκροτείται πρωτίστως με βάση την άσκηση της κοινής δραστηριότητας (λ.χ. η κοινότητα πρακτικής των εκπαιδευτικών ή των ιατρών) και οι διαδικασίες συλλογικής

μάθησης σε αυτήν έχουν παρεμπόδιοντα χαρακτήρα - στο σημείο αυτό διαφοροποιείται η κοινότητα πρακτικής από την κοινότητα μάθησης, η οποία συγκροτείται με σκοπό τη μάθηση και την εκπαίδευση. Στις κοινότητες πρακτικής παρατηρούνται διάφορα επίπεδα συμμετοχής και ένταξης, που περιλαμβάνουν τους ειδικούς της κοινότητας (core group), τους πλήρως ενταγμένους στην κοινότητα (full membership) και τους νεοεισερχόμενους σε αυτήν που σε πρώτη φάση συμμετέχουν περιφερειακά (peripheral participation) έως ότου αφενός αποκτήσουν την απαραίτητη γνώση και αφετέρου αναγνωριστούν από τους υπόλοιπους ως πλήρη μέλη της κοινότητας πρακτικής. Σημειώνουμε ότι ο Greene (1991) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη δεχθεί μια ιδιόμορφη μαθητεία κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής και τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο, παρατηρώντας τις πρακτικές των δασκάλων τους, συχνά μάλιστα ανακαλούν αυθόρμητα αυτό το απόθεμα των εμπειριών προκειμένου να διαμορφώσουν τις δικές τους πρακτικές

Οι Karalis, Kampeza και Sotiropoulos (2007) έχουν προτείνει ένα θεωρητικό σχήμα για τα πρώτα στάδια ένταξης των νεοεισερχομένων σε μια κοινότητα πρακτικής, εστιασμένο στην πρακτική άσκηση των μελλοντικών παιδαγωγών. Σε αυτό το θεωρητικό σχήμα, με εκκίνηση την προσέγγιση των κοινοτήτων πρακτικής, προτείνεται ο συνδυασμός της μετασηματιζουσας μάθησης με την ανθρωπολογική οπτική ώστε ο νεοεισερχόμενος σε μια κοινότητα πρακτικής αφενός να συνειδητοποιεί το βαθμό και τις διεργασίες σταδιακής ένταξης στην κοινότητα και αφετέρου να είναι σε θέση να αναλύσει κριτικά τη συμμετοχή του σε αυτήν.

### ***Αντί επιλόγου***

Στις προηγούμενες ενότητες προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε ορισμένες από τις διαστάσεις της διά βίου εκπαίδευσης και τη σχέση τους με τα επιμέρους επίπεδα του εκπαιδευτικού συνεχούς. Ωστόσο, ένα ερώτημα που θα μπορούσε εύλογα να αναδυθεί είναι εκείνο της σχέσης της προσχολικής αγωγής με την διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Συνιστούν αυτές οι δύο περιοχές των επιστημών της εκπαίδευσης ένα παράταιρο ζεύγος ή μεταξύ τους εντοπίζονται εκλεκτικές συγγένειες και κοινές διαδρομές (Karalis, 2009), με άλλους όρους ποιά είναι τα ενδεχόμενα σημεία τομής αυτών των δύο περιοχών; Επιστρέφοντας στην τυπολογία Coombs, σημειώνουμε ότι όσο και αν εκ πρώτης όψεως φαίνεται παράδοξο, ένα παιδί πριν το δημοτικό σχολείο έχει ήδη συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όλων των τύπων (νηπιαγωγείο/τυπική εκπαίδευση, παιδικός σταθμός/μη-τυπική εκπαίδευση και μορφές άτυπης εκπαίδευσης με προεξάρχουσα την οικογενειακή μάθηση – family learning). Ακόμη, όμως και από διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO ή ο

ΟΟΣΑ υπογραμμίζεται ότι «τα υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είναι για τα παιδιά η καλύτερη εκκίνηση για τη διά βίου μάθηση» (OECD, 2002, σελ. 10) - αυτός είναι και ο λόγος που ο ΟΟΣΑ περιλαμβάνει τα ποσοστά εγγραφής στο νηπιαγωγείο στους δείκτες διά βίου μάθησης. Αλλά και ορισμένες από τις οριζόντιες και κοινωνικές δεξιότητες, συνδέονται άμεσα με τους θεσμούς προσχολικής εκπαίδευσης. Η ικανότητα να *μάθει κανείς πώς να μαθαίνει* (learn how to learn), που προβάλλεται διαρκώς και περισσότερο τα τελευταία χρόνια από τους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών, η ανάπτυξη του διά βίου μαθητή (life long learner) και η διαμόρφωση θετικών στάσεων έναντι της μάθησης και της εκπαίδευσης, καλλιεργούνται ασφαλέστερα από την πρώιμη ένταξη στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και εν προκειμένω την προσχολική εκπαίδευση. Άλλωστε οι απαντήσεις αυτές έχουν δοθεί περίπου έναν αιώνα πριν, αφού ήδη από το 1916 ο Dewey (1964, σελ. 51) διατύπωσε την άποψη πως το καλύτερο αποτέλεσμα της σχολικής φοίτησης είναι «...η ροπή στο να μαθαίνουμε από την ίδια τη ζωή και η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών ώστε όλοι να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής».

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και ΔιαΒίου Μάθησης: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σς. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2002). Ομιλία. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σς. 243-245). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σς. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29(012), 97-126.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology, *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.

- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model, *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Boshier, R., & Collins J. B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test, *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (2011). *Briefing Note: When defining learning outcomes in curricula, every learner matters*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and Education* (reprint, 1<sup>st</sup> ed. 1916). London: Macmillan.
- Faure, E. (Ed.) (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fucita-Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of Adult Students: Factor stability and construct validity of the Educational Participation Scale, *Adult Education Quarterly*, 47(1), 29-40.
- Greene, M. (1991). Teaching: The Question of Personal Reality. In A. Lieberman & L. Myller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90s* (pp. 3-14). New York: Teachers College Press.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σσ. 125-150). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29-40). Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Karalis, T., Sotiropoulos, L., & Kampeza, M. (2007). La contribution de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie dans la préparation professionnelle des enseignants: réflexions théoriques, *Skholê, hors série 1*, 149-155.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο, *Διά Βίου, 1*, 45-48.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy not Pedagogy, *Adult Leadership, 16*(10), 350-352.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method, *Journal of Transformative Education, 8*(3), 155-177.
- Λιντζέρης, Π. (2007). Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 12*, 6-8.
- Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 94-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education, *Adult Education Quarterly, 32*(3), 3-23.

- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory, *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασηματισμού. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασηματιζούσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for Participation in Adult Education Courses: a Multivariate Analysis of Group Differences, *Adult Education Quarterly*, 24(2), 83-98.
- OECD (2002). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD.
- Raikou, N., & Karalis, T. (2011). Exploring the potential of Transformative Learning in Higher Education: the development of students' critical thinking through aesthetic experience. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos (Eds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp. 261-267). Athens: Columbia University and Hellenic Open University.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model, *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207.
- Vergidis, D. & Vaikoussi, D. (2014). The influence of the critical approach on the development of adult education in Greece. In D. Andritsakou & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1<sup>st</sup> Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"* (pp. 114-125). Athens: ESREA and Hellenic Adult Education Association.
- Wenger, E. (2001). Communities of Practice. In N. J. Smesler & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp.2339-2342). New York: Elsevier.