

ΑΛΕΞΗΣ ΚΟΚΚΟΣ & ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

**ΔΙΕΥΡΥΝΟΝΤΑΣ
ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών



Αλέξης Κόκκος και Συνεργάτες

ΔΙΕΥΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών

Πρώτη Έκδοση: Ιούνιος 2019

Η παρούσα έκδοση είναι μετάφραση της αγγλικής έκδοσης Alexis Kokkos & Associates, *Exploring Transformation Theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*, Routledge.

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: Ευφροσύνη Κωσταρά

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ: FOTOLIO A.E.

ISBN 978-96089531-8-5

© 2019, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Το βιβλίο τυπώθηκε στην ελληνική γλώσσα με την άδεια του εκδοτικού οίκου Routledge.



Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν.2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Κεντρική Διάθεση

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Λεωφ. Κηφισίας, 89-91, 11523, Αθήνα

τηλ. 2106012297

email: adulthoodeduc2@gmail.com

website: www.adulthoodeduc.gr



Επιμέλεια

Αλέξης Κόκκος

Συνεργάτες

**Δανάη Βαϊκούση, Θανάσης Καραλής, Στεφανία Κορδία,
Γιώργος Κουλαουζίδης, Μανώλης Κουτούζης,
Ευφροσύνη Κωσταρά, Παρασκευάς Λιντζέρης,
Γεωργία Μέγα, Μάνος Παυλάκης, Νατάσσα Ράικου,
Νίκος Σηφάκης, Άννα Τσιμπουκλή**

**ΔΙΕΥΡΥΝΟΝΤΑΣ
ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ
Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών**





Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow

Νατάσσα Ράικου & Θανάσης Καραλής

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια απόπειρα ανίχνευσης της επίδρασης των ιδεών του Dewey στο έργο του Mezirow. Στόχος είναι η διερεύνηση σημείων σύγκλισης αλλά και πιθανής διαφοροποίησης της επιστημονικής προσέγγισης των δύο θεωρητικών. Προκύπτει το συμπέρασμα ότι στη θεωρία του Mezirow εντοπίζονται σαφείς επιδράσεις των θεωρήσεων του Dewey. Αυτές αφορούν πρωτίστως στις ευρύτερες ιδέες του φιλοσοφικού ρεύματος του Πραγματισμού, και ειδικότερα σε ζητήματα όπως οι φάσεις της στοχαστικής διεργασίας, η εμπειρία και η δόμηση νοήματος, οι νοητικές συνήθειες και τα πλαίσια αναφοράς, οι διλημματικές καταστάσεις και, τέλος, το ζήτημα της δημοκρατίας, του διαλόγου και της συμμετοχής. Οι ιδέες, ωστόσο, του Dewey δεν εντοπίζονται αυτούσιες στα κείμενα του Mezirow, αλλά αξιοποιούνται από τον δεύτερο με δημιουργικό τρόπο, ώστε να εισάγει εντέλει το δικό του εννοιολογικό σύμπαν και να διαμορφώσει μια θεωρία για την ενήλικη μάθηση.

Εισαγωγή

Όταν ο Jack Mezirow γεννιέται στο Fargo της Βόρειας Ντακότα το 1923, ο John Dewey είναι ήδη καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Columbia, όπου μετά το 1968 θα υπηρετήσει και ο Mezirow στο Teachers College. Το Πανεπιστήμιο αυτό υπήρξε το εκκολαπτήριο για την πραγματιστική φιλοσοφία του Dewey αλλά και για τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow. Ωστόσο, αυτό δεν είναι το μόνο κοινό βιογραφικό στοιχείο των δύο στοχαστών. Ένα δεύτερο στοιχείο, το οποίο, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, συνιστά το βασικό έδαφος των θεωρητικών τους προσεγγίσεων για τη μάθηση και την εκπαίδευση, είναι οι αρχές του Πραγματισμού. Ένα τρίτο κοινό στοιχείο είναι το γεγονός ότι συγγράφουν ορισμένα από τα πλέον επιδραστικά τους έργα σε ώριμη ηλικία (ενδεικτικά: τα *Experience and Nature* (1929), *Experience and Education* (1938α), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938β)), ο Dewey, και όλα τα βιβλία

του για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ο Mezirow), ενώ παρέμειναν επιστημονικά ενεργοί έως το τέλος της ζωής τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει για τον Dewey ο Jackson (2006, σ. 58) «αντί να συνταξιοδοτηθεί στην ηλικία των 65 και να παραμείνει ανενεργός όπως συνήθως συνέβαινε στους καθηγητές εκείνης της εποχής [...] η συγγραφική παραγωγή του [...] έγινε ακόμη πιο πλούσια και άφθονη από πριν», κάτι που σίγουρα μπορεί να ισχυριστεί και όποιος μελετά τη βιογραφία του Mezirow.

Με δεδομένες αυτές τις βιογραφικές «συμπτώσεις», στο παρόν κείμενο θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε την επίδραση του έργου του Dewey στο έργο του Mezirow, υπό έναν ιδιότυπο περιορισμό: Το έργο του Dewey είναι ογκωδέστατο, καθώς περιλαμβάνει περίπου σαράντα βιβλία και επτακόσια άρθρα σε περισσότερα από εκατόν σαράντα επιστημονικά περιοδικά (Eames & Field, 2003), συνεπώς είναι ευνόητο ότι οι αναφορές του Mezirow σε αυτό δεν μπορεί παρά να παραπέμπουν στις περισσότερες των περιπτώσεων σε γενικές θεωρήσεις.

Ο Dewey στο έργο του Mezirow

Στην ενότητα αυτή θα παραθέσουμε εν συντομία τις αναφορές στον Dewey που εντοπίσαμε στο έργο του Mezirow, τις οποίες θα αναλύσουμε περαιτέρω στις οικείες ενότητες. Η προσέγγιση της επίδρασης της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow και στη συνακόλουθη διαμόρφωση της Θεωρίας Μετασχηματισμού αποδεικνύεται εξαιρετικά πολύπλοκη, δεδομένου ότι η επίδραση αυτή είναι διάχυτη, εκτεταμένη και σίγουρα δύσκολα ανιχνεύσιμη σε αρκετές περιπτώσεις. Οι αναφορές που εντοπίσαμε και που παραθέτουμε αμέσως μετά είναι μάλλον δυσανάλογα λίγες. Επιπλέον, σημειώνουμε ότι ο Mezirow σε ορισμένα κείμενά του (λ.χ. Mezirow, 1990, 1991α) αναφέρεται στην επίδραση του Dewey στη διαμόρφωση της θεωρίας του, κάτι που δεν πράττει σε άλλα (2007α, 2009α). Ωστόσο, θεωρούμε ότι οι παραλείψεις αυτές δεν συνιστούν παραγνώριση του έργου του Dewey από τον Mezirow, αλλά, αντίθετα, μια μάλλον συνειδητή αποφυγή να καταγράψει το αυτονόητο. Υιοθετούμε, δηλαδή, την άποψη του Λιντζέρη (2007, σ. 40), που ισχυρίζεται ότι «...μιλώντας σε ένα ευρύτερο επίπεδο πνευματικής επίδρασης, πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη η επιρροή του Mezirow από βασικές πτυχές της Αμερικάνικης πραγματιστικής φιλοσοφίας (Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey)», προσθέτει δε ότι «θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι η έκταση της επίδρασης του πραγματισμού [...] επάνω στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow έχει υποεκτιμηθεί» (ό.π.). Προς επίρρωση του ισχυρισμού ότι οι αναφορές του Mezirow στο έργο του Dewey είναι σχετικά περιορισμένες συγκριτικά με το εύρος της επίδρασης, επισημαίνουμε ότι εντοπίσαμε σημεία με αναφορές στον Dewey, ειδικά στα πρώτα έργα του Mezirow (ενδεικτικά: Mezirow, 1969, σ. 3· Mezirow, 1971, σ. 137· Mezirow, 1985, σ. 18), χωρίς παραπομπή και χωρίς παράθεση στις βιβλιογραφικές αναφορές, κάτι που δεν είναι συμβατό με την εν γένει συστη-

ματικότητα και σχολαστικότητα του Mezirow σε ό,τι αφορά στις επιδράσεις των άλλων στο έργο του. Καταληκτικά, υποστηρίζουμε ότι η αυτό-τοποθέτηση του Mezirow στο ρεύμα του Πραγματισμού και των προσπαθειών ανανέωσης και εμπλουτισμού του, κυρίως με τη θέση που έχει στο έργο του *inter alia* η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης, έχει ως συνέπεια ο ίδιος να θεωρεί ότι αρκετές από τις θέσεις του Dewey αποτελούν μάλλον κοινό τόπο μέσα σε αυτό το πλαίσιο και επομένως δεν χρήζουν ειδικής μνείας όταν τις επεξεργάζεται. Κατά συνέπεια, μια απόπειρα διερεύνησης της σχέσης του έργου του Mezirow με εκείνο του Dewey σε μεγάλο βαθμό δεν μπορεί παρά να αφορά στον εντοπισμό των ευρύτερων επιδράσεων που ο πρώτος έχει δεχθεί από το ευρύτερο ρεύμα του πραγματισμού και των επιμέρους εκδοχών του (πρώιμος πραγματισμός, εργαλειοκρατία, συμβολική αλληλεπίδραση).

Μια από τις πρώιμες αναφορές που εντοπίσαμε βρίσκεται στην εργασία του Mezirow με τίτλο *Toward a Theory of Practice in Education with Particular Reference to the Education of Adults* (1969). Εδώ, επιλέγει έναν γενικότερο τίτλο (χωρίς, δηλαδή, ειδική αναφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων), προφανώς γιατί επιδιώκει να εμφανίσει τις θέσεις που διατυπώνει ως μια ευρύτερη σύλληψη για την εκπαίδευση. Στο άρθρο αυτό οι αναφορές στον Dewey είναι μάλλον γενικές, δεδομένου ότι παρουσιάζεται κυρίως η οπτική του Blumer και της συμβολικής αλληλεπίδρασης μέσα στο γενικότερο ρεύμα του Πραγματισμού, με ιδιαίτερη εστίαση στην κεντρικότητα που αποδίδεται στο νόημα (*meaning*). Αρχικά, το άρθρο ασκεί κριτική σε όσους αντιλαμβάνονται το νόημα ως μια εγγενή ιδιότητα των φαινομένων ή ως έκφραση των στάσεων, συναισθημάτων, αναμνήσεων, αισθήσεων και ιδεών που αναδύονται από την αντίληψη που έχει κάποιος για ένα πράγμα. Στη συνέχεια, υιοθετεί τη θέση του Blumer πως το άτομο κατασκευάζει το νόημα μέσω μιας ενεργού διεργασίας αναφορικά με το τι συμβαίνει σε μια κατάσταση, επισημαίνοντας ότι «τα νοήματα αναδύονται από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση ως κανόνες ή συνήθειες της πράξης» (ό.π., σ. 137). Υποστηρίζει επίσης ότι είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει το άτομο κατά τον προσδιορισμό της συμπεριφοράς του σε ανταπόκριση των προσδοκώμενων αντιδράσεων των άλλων. Ένα σημαντικό μέρος αυτής της εργασίας αποτελεί μια εισαγωγή στη Θεμελιωμένη Θεωρία (*Grounded Theory*), την οποία ο Mezirow χαρακτηρίζει ως μια άνευ προηγούμενου ευκαιρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων. Σημειώνουμε ότι στη βιβλιογραφία της εργασίας δεν εντοπίζεται κάποια ειδική αναφορά στον Dewey. Το ίδιο συμβαίνει και σε μία επόμενη εργασία (Mezirow, 1985), όπου υπάρχει μια γενική αναφορά στον «John Dewey και τους πραγματιστές» (σ. 18), σύμφωνα με την οποία αυτοί ανέδειξαν το πώς η εργαλειοκρατική μάθηση αποτελεί ένα ανάλογο των ερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στις φυσικές επιστήμες. Στο δε κείμενό του στον συλλογικό τόμο *Fostering Critical Reflection in Adulthood* που επιμελήθηκε (Mezirow, 1990) εντοπίζονται

δύο μόνο αναφορές στον Dewey, η πρώτη εκ των οποίων αφορά στην έννοια της συνήθειας (habit) και η άλλη στον ορισμό του στοχασμού.

Οι πλέον εκτεταμένες αναφορές του Mezirow στον Dewey εντοπίζονται στο βιβλίο του *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991α) και αντλούνται από το βιβλίο *How We Think* του τελευταίου. Οι αναφορές αυτές εστιάζουν κυρίως στην έννοια του νοήματος, στις νοηματικές παραδοχές και στη μάθηση ως διεργασία επίλυσης προβλήματος. Τέλος, στο άρθρο του *Transformative Learning Theory* (2009β) αναφέρεται πάλι στον Dewey στην ενότητα που αφορά στις επιστημολογικές παραδοχές, επικεντρώνοντας την ανάλυσή του στην έννοια της εγγυημένης βεβαιωσιμότητας, στην οποία θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα.

Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στα πεδία στα οποία θεωρούμε, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, ότι εντοπίζονται τα κυριότερα σημεία της διεπαφής μεταξύ Dewey και Mezirow, καθώς και της επίδρασης του έργου του πρώτου στον δεύτερο.

Πραγματισμός

Προκειμένου να προσεγγίσει κανείς τον πυρήνα του έργου του Dewey είναι αναγκαίο να αναφερθεί στις βασικές αρχές του Πραγματισμού, στη θέση του συγκεκριμένου στοχαστή στην πορεία ανάπτυξης αυτής της θεωρητικής προσέγγισης, αλλά και στις διάφορες εκδοχές και στα ρεύματα που αυτή περιλαμβάνει.

Ο Πραγματισμός είναι ένα φιλοσοφικό ρεύμα που εκκινεί αρχικά στις ΗΠΑ με τις εργασίες του Peirce και εν συνεχεία των James και Dewey, οι οποίοι θεωρείται ότι συναπαρτίζουν την τριάδα των στοχαστών που αφενός το θεμελίωσαν αφετέρου καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την επίδρασή του στη φιλοσοφική σκέψη. Ο Peirce (1974) συνοψίζει τη βασική αρχή του Πραγματισμού στο ότι το σύνολο του νοήματος μιας έννοιας εμπεριέχεται στις πρακτικές του συνέπειες, στα επακόλουθα δηλαδή της εφαρμογής του στην πράξη. Ο Πραγματισμός λοιπόν διακρίνεται για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στο πλαίσιο αυτό, η εμπειρία είναι μια διαρκής συναλλαγή μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, τα οποία εντέλει συγκροτούνται μέσα από αυτή τη διεργασία, ενώ η αλήθεια δεν είναι παρά μια πεποίθηση που μένει να επιβεβαιωθεί από την εμπειρία και ως εκ τούτου θεωρείται διαρκώς αναθεωρήσιμη (Seigfried, 2011). Υπό αυτή τη θεώρηση, η εμπειρία εγκλείει, πέραν της παροντικής, και μια μελλοντική διάσταση, αφού η κατανόηση του νοήματος ενός φαινομένου σχετίζεται με τις συνέπειές του (Elkjaer, 2009).

Σύμφωνα με τον Dewey, ειδικότερα, όπως εύστοχα αναφέρει ο Delaney (2011), η γνώση συνίσταται στην «τωρινή επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης, η οποία καταλήγει σε μια αναπλαισιωμένη εμπειρία ή ολοκλήρωση» (σ. 815). Για τον λόγο αυτό, εισηγείται να αποφεύγουμε τη χρήση του όρου «αλήθεια»

και στη θέση της να χρησιμοποιούμε την έννοια της «εγγυημένης βεβαιωσιμότητας» (warranted assertability), η οποία ουσιαστικά παραπέμπει σε αυτό που ήδη αναφέραμε, ότι, δηλαδή, η κατανόηση του νοήματος μιας κατάστασης είναι εφικτή μόνο μέσω των επιπτώσεων και των επακόλουθων που αυτή δημιουργεί.

Σταδιακά, εντός του πλαισίου της πραγματιστικής φιλοσοφίας, αναδύθηκε η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Symbolic Interactionism) από τον George Herbert Mead, η οποία έγινε ευρύτερα γνωστή από τον μαθητή του Herbert Blumer. Σύμφωνα με τον Mead, παρά το γεγονός ότι υφίσταται μια εξωτερική προς τις σκέψεις μας πραγματικότητα, η επίγνωσή μας για αυτήν κατασκευάζεται με ενεργητικό τρόπο από εμάς, αφού το νόημα δεν εμπεριέχεται στα πράγματα αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης υποκειμένου και αντικειμένου (Oliver, 2012, σ. 411). Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης παραπέμπει σε έναν διαλεκτικό κύκλο όπου ο άνθρωπος είναι δημιουργός του κοινωνικού του κόσμου, όντας ταυτόχρονα ένα προϊόν αυτού του κόσμου (Shalin, 1986, σ. 17).

Αναφορικά με τη σχέση του Mezirow με τον Πραγματισμό και τη Συμβολική Αλληλεπίδραση θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε όσα αναφέρουν οι Marsick και Finger (1994) στην εργασία τους για τη ζωή και το έργο του. Η εργασία αυτή βασίζεται, πέραν των άλλων πηγών, σε συνέντευξη του ίδιου του Mezirow, που είχε ως βασικό αντικείμενο τις επιδράσεις άλλων θεωρητικών στη διαμόρφωση της θεωρίας του. Οι δύο συγγραφείς προτείνουν μια περιοδολόγηση της επιστημονικής δραστηριότητας του Mezirow, με βάση την οποία στην πρώτη περίοδο δεσπόζει η επίδραση της πραγματιστικής φιλοσοφίας. Πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία η κοινοτική ανάπτυξη αποτελεί το βασικό ενδιαφέρον του Mezirow, κάτι το οποίο θεωρείται σύνηθες για εκείνη τη γενιά των εκπαιδευτών ενηλίκων στις ΗΠΑ (ό.π.). Η δεύτερη περίοδος (περίπου μια δεκαετία, από το 1968 έως το 1978), που εκκινεί με τη μετακίνηση του Mezirow στο Teachers College, χαρακτηρίζεται ως η περίοδος της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης και της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory). Στην περίοδο αυτή, ο Mezirow εμφανίζεται ιδιαίτερα επηρεασμένος από τον Blumer και εστιάζει κυρίως στη δημιουργία νοήματος (making meaning): «Η Συμβολική Αλληλεπίδραση οδήγησε τον Mezirow να ορίσει τη μάθηση ως εκείνη την ψυχοκοινωνιολογική διεργασία με την οποία οι άνθρωποι ερμηνεύουν την πραγματικότητα και δημιουργούν νόημα από τις εμπειρίες τους» (ό.π., σ. 48). Αυτή η περίοδος, που σχετίζεται περισσότερο από τις άλλες με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, ουσιαστικά ολοκληρώνεται με τη δημοσίευση των πρώτων εργασιών του Mezirow για τον μετασχηματισμό οπτικής (perspective transformation).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η επίδραση του Πραγματισμού και των επιμέρους ρευμάτων του είναι περισσότερο εμφανής στις αναφερθείσες περιόδους, στην πραγματικότητα εντοπίζεται σε όλες τις εκφάνσεις του έργου του Mezirow. Για παράδειγμα, σε μια από τις τελευταίες εργασίες του (2009β) πα-

ραπέμπει ρητά στην έννοια της εγγυημένης βεβαιωσιμότητας και τη σημασία της για τη διεργασία του κριτικού στοχασμού: «Αυτή η κρίση, την οποία ο John Dewey ορίζει ως “θεμελιωμένη” ή “εγγυημένη” βεβαιότητα, βασίζεται σε κριτήρια όπως είναι η αξιολόγηση των τεκμηρίων, η εξέταση της γνώμης των ειδικών, η επάρκεια των επιχειρημάτων, καθώς και οι συνέπειες της προτεινόμενης λύσης» (σ. 21). Στο ίδιο μάλιστα κείμενο προεκτείνει αυτή την οπτική του Dewey και τη διασυνδέει με τη θεώρηση του Habermas για την επικοινωνιακή μάθηση.

Συμπερασματικά, ο Mezirow υιοθετεί τον πυρήνα του Πραγματισμού, και ειδικότερα των προσεγγίσεων του Dewey και της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, αναφορικά με τον τρόπο νοηματοδότησης της πραγματικότητας, τη σύνδεση της γνώσης με την πράξη, καθώς και με το ότι η εγκυρότητα της κριτικά στοχαστικής διεργασίας τελεί υπό την αίρεση της διερεύνησης των συνεπειών της. Στις επόμενες ενότητες θα επιχειρήσουμε την ανάδειξη αυτών των επιδράσεων σε όλο το φάσμα του εννοιολογικού οικοδομήματος της Θεωρίας Μετασχηματισμού, εξετάζοντας τις βασικές συνιστώσες της υπό το πρίσμα των προγενέστερων προσεγγίσεων του Dewey.

Νοητικές συνήθειες και πλαίσιο αναφοράς

Μια από τις θεμελιακές έννοιες της θεώρησης του Mezirow για τη μάθηση είναι το *πλαίσιο αναφοράς*, το οποίο ορίζεται ως η νοηματοδοτική οπτική - η δομή των παραδοχών και προσδοκιών μέσω των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις, ενώ ενεργώντας κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργούμε τις εμπειρίες μας (Mezirow, 2007β). Το πλαίσιο αναφοράς είναι δισδιάστατο και περιλαμβάνει:

(α) τις *νοητικές συνήθειες*, που είναι σύνολα από παραδοχές - ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας (ό.π.). Σε άλλο κείμενό του ο Mezirow (1996) αναφέρεται σε *αφηρημένες συνήθειες προσδοκιών*, δηλαδή, στις «νοηματικές οπτικές που λειτουργούν ως φίλτρα ή κώδικες για να διαμορφώνουμε, οριοθετούμε και συχνά να διαστρεβλώνουμε την εμπειρία μας» ή «κώδικες που φιλτράρουν και περιορίζουν την κατανόηση της πραγματικότητας» (σ. 6).

(β) τις *απόψεις*, που αποτελούνται από συστάδες νοηματικών σχημάτων - σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις - που σιωπηρά κατευθύνουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία (2007β). Πρόκειται ουσιαστικά για τα συνεκτικά επιγεννήματα των νοητικών συνηθειών, που εντέλει λειτουργούν ως ερμηνευτικά σχήματα της εμπειρίας.

Η έννοια της *συνήθειας* αποτέλεσε το βασικό αντικείμενο ενός όχι ιδιαίτερα γνωστού βιβλίου του Dewey, του *Human Nature and Conduct* (1922). Στο έργο αυτό ο Αμερικανός στοχαστής επεξεργάζεται εκτενώς την έννοια της *έξης* ή *συνήθειας* (*habit*) και τη σημασία της για τη διαμόρφωση της συμπερι-

φοράς. Θεωρεί ότι η έννοια της συνήθειας περιλαμβάνει τόσο τις σωματικές όσο και τις ηθικές συνήθειες. Ορίζοντας δε την έννοια της συνήθειας (ό.π., *passim*) αναφέρει πως πρόκειται για τον επίκτητο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα, υπό την έννοια ότι η διαμόρφωσή της επηρεάζεται από την προηγούμενη δραστηριότητα του ανθρώπου. Οι συνήθειες ρυθμίζουν τους τρόπους απόκρισής μας στις εξωτερικές συνθήκες και στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, ορίζουν τις σκέψεις μας και είναι το βασικό εργαλείο της βούλησης. Λειτουργούν δηλαδή «ως φίλτρο σε όλο το υλικό που φτάνει στην αντίληψη και στη σκέψη μας» (ό.π., σ. 32) – ας σημειωθεί ότι, όπως προαναφέρθηκε, και ο Mezirow χρησιμοποιεί τη λέξη “φίλτρο” για να ορίσει τη νοητική συνήθεια. Επιπλέον, ο Dewey ισχυρίζεται ότι οι συνήθειες αποτελούν προδιαθέσεις (έννοια που επίσης χρησιμοποιεί ο Mezirow). Μάλιστα επισημαίνει ότι ο κατάλληλος όρος για να αποδοθούν οι συνήθειες είναι *predispositions* αντί του *dispositions*, δεδομένου ότι «περιμένουν σαν να πρόκειται να εκτιναχθούν μέσα από μια πόρτα που ανοίγει» (ό.π. σ. 41). Οι συνήθειες είναι ελεγχόμενες αποκρίσεις σε αυτό που ονομάζει «προβληματικές καταστάσεις», χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού σταθερότητα και η αλλαγή τους αποτελεί πολύ δύσκολο εγχείρημα. Η εννοιολόγηση της νοητικής συνήθειας από τον Dewey παρουσιάζει καταφανείς αναλογίες με εκείνη του Mezirow. Ωστόσο, μπορούμε να εντοπίσουμε δύο βασικά σημεία στα οποία η προσέγγιση του Mezirow προεκτείνει την αρχική σύλληψη του Dewey. Πρώτον, ο Mezirow εστιάζει αποκλειστικά σε νοητικές συνήθειες, ενώ ο Dewey, όπως είδαμε, αναφέρεται γενικότερα στην έννοια της έξης και στη συμβολή των έξεων στη συγκρότηση του χαρακτήρα του ανθρώπου και, ως εκ τούτου, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Δεύτερον, και βασικότερο, ο Mezirow δεν περιορίζεται στις συνθήκες διαμόρφωσης των νοητικών συνηθειών (τουλάχιστον στον βαθμό που το κάνει ο Dewey), αλλά επιπλέον διερευνά συστηματικά τη διεργασία μέσα από την οποία μπορούν να διαφοροποιηθούν και εντέλει να μετασχηματιστούν εκείνες οι συνήθειες που αποδεικνύονται δυσλειτουργικές και προβληματικές προκειμένου με βάση αυτές ο άνθρωπος να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες. Επιπλέον, ο Mezirow (1991α) εμβάθυνε στο περιεχόμενο των νοητικών συνηθειών προτείνοντας μάλιστα μια κατηγοριοποίησή τους (ηθικές, επιστημολογικές, φιλοσοφικές, κ.ά).

Οι φάσεις της στοχαστικής διεργασίας και δράσης

Ένα ακόμα κοινό σημείο των δύο στοχαστών είναι ότι περιγράφουν με όρους βημάτων ή φάσεων τη στοχαστική διεργασία και τη συνακόλουθη δράση. Και οι δύο δεν θεωρούν δεδομένα τα περιεχόμενα αυτών των φάσεων· αντίθετα, δεν έπαψαν να επεξεργάζονται το περιεχόμενο των φάσεων που προτείνουν, άλλοτε προσδίδοντας νέες ονομασίες και άλλοτε καταργώντας στοιχεία και προτείνοντας νέα ή διαφοροποιημένα στη θέση τους.

Ο Dewey διατυπώνει για πρώτη φορά στο *How We Think* τα «πέντε λογικώς διακριτά βήματα» (Dewey, 1909, σ. 72) του στοχασμού ως εξής: (α) αισθητή δυσκολία, (β) εντοπισμός και ορισμός της, (γ) πρόταση για πιθανή λύση, (δ) αιτιολογημένη ανάπτυξη των επιπτώσεων αυτής της πρότασης, (ε) περαιτέρω παρατήρηση και πειραματισμός που οδηγεί σε αποδοχή ή απόρριψη της πρότασης. Το 1933, στη δεύτερη έκδοση του *How We Think*, επεξεργάζεται περαιτέρω και αναδιατυπώνει αυτά που πλέον αναφέρει ως ουσιώδεις λειτουργίες της στοχαστικής δραστηριότητας (essential functions of reflective activity), διακρίνοντας και πάλι πέντε φάσεις για τις οποίες διευκρινίζει ότι «δεν ακολουθούν η μια την άλλη σε μια προκαθορισμένη σειρά» (Dewey, 1933, σ. 115). Πριν όμως από αυτές τις φάσεις διακρίνει μια κατάσταση την οποία αποκαλεί προ-στοχαστική και η οποία αφορά στον προσδιορισμό του προς επίλυση προβλήματος και στο ερώτημα στο οποίο επιδιώκει να απαντήσει η στοχαστική διεργασία. Αυτή η προ-στοχαστική κατάσταση χαρακτηρίζεται από απορία, προβληματισμό και σύγχυση: «εκκινεί με αυτό που θα μπορούσε να αποκληθεί κατάσταση διχλωτού δρόμου, μια κατάσταση που είναι αμφίσημη, παρουσιάζει ένα δίλημμα, προτείνει εναλλακτικές» (Dewey, 1909, σ. 11· Dewey, 1933, σ. 14), με άλλα λόγια, πρόκειται για «μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, πολυπλοκότητας, διανοητικής δυσκολίας» (Dewey, 1933, σ. 12). Για όσο διάστημα η δραστηριότητά μας κυλάει ομαλά ή η σκέψη μας διέπεται από ψευδαισθήσεις, δεν υπάρχει λόγος για ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού. Αν όμως υπάρξουν δυσκολίες ή προσκόμματα στην πορεία μας προς τη δημιουργία μιας πεποιθήσης οδηγούμαστε σε μια «παύση», η οποία μεταφορικά ισοδυναμεί με την αναρρίχηση σε ένα δέντρο. Από το δέντρο αυτό, προσπαθούμε να βρούμε μια καινούρια θέα μέσω της οποίας θα διερευνήσουμε επιπρόσθετα γεγονότα και δεδομένα και, έχοντας έτσι αποκτήσει μια άλλη οπτική, θα αποφασίσουμε με ποιους τρόπους τα δεδομένα σχετίζονται το ένα με το άλλο. Αυτή η προ-στοχαστική φάση προσομοιάζει με τη διατύπωση της έννοιας του αποπροσανατολιστικού διλήμματος από τον Mezirow, ενώ δεν μπορεί παρά να επισημανθεί ότι και ο Dewey χρησιμοποιεί τον όρο *δίλημμα* (στην έννοια του αποπροσανατολιστικού διλήμματος θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στη συνέχεια).

Οι πέντε φάσεις στις οποίες κατέληξε ο Dewey (1933, σσ. 106-118) θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Πρόταση (suggestion), όπου προσπαθούμε να διατυπώσουμε εκτιμήσεις για πιθανές λύσεις του προβλήματος και της δυσκολίας που εμφανίστηκε.
2. Διανοητικοποίηση (intellectualization). Στη φάση αυτή πρόβλημα και πιθανές λύσεις συνυπάρχουν, ωστόσο γίνεται ο εντοπισμός της δυσκολίας, ο πραγματικός προσδιορισμός της - η δυσκολία και το πρόβλημα δεν είναι πλέον «ενοχλήσεις» αλλά επεξεργασμένες διανοητικές κατασκευές.

3. Κατευθύνουσα Ιδέα, Υπόθεση (guiding idea, hypothesis). Εδώ το πρόβλημα παίρνει περισσότερο ακριβείς διαστάσεις και η πρόταση γίνεται πιθανότητα που έχει διερευνηθεί.
4. Συλλογισμός (reasoning). Στη φάση αυτή έχει διαμορφωθεί πλέον μια συλλογιστική και ένα σκεπτικό για το πρόβλημα, τις προτάσεις και τις λύσεις – ένα σκεπτικό για το οποίο υπάρχει επιχειρηματολογία και μπορεί να υποστηριχθεί.
5. Έλεγχος της υπόθεσης μέσω της δράσης (testing the hypothesis by action). Με δεδομένο ότι οι τέσσερις προηγούμενες φάσεις αφορούν στον ένα ή στον άλλο βαθμό στον εντοπισμό του προβλήματος και στη διερεύνηση των πιθανών λύσεων, στη φάση αυτή ελέγχουμε τις επιπτώσεις αυτών των λύσεων και διαπιστώνουμε αν «πραγματικά εμφανίζονται τα αποτελέσματα που θεωρητικά υποδεικνύονται με βάση την ιδέα που έχουμε διαμορφώσει» (ό.π., σ. 114). Πρόκειται για την πειραματική απόδειξη και επαλήθευση όσων έχουμε υποθέσει.

Μια άλλη σημαντική συνεισφορά του Dewey, η αποτύπωση των βημάτων της έρευνας μιας κατάστασης, παρουσιάζει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τα βήματα που μόλις αναφέρθηκαν για τη στοχαστική διεργασία. Από χρονολογική άποψη φαίνεται ότι αρχικά στη σκέψη του Dewey (1909) αναπτύσσεται μια πρώτη μορφή των φάσεων ή στοιχείων της στοχαστικής σκέψης. Στην πορεία αυτά παίρνουν μια οριστική μορφή, με τη δεύτερη έκδοση του *How We Think* (1933), ενώ τα βήματα της έρευνας παρουσιάζονται αργότερα (1938β). Η διεργασία της έρευνας προσομοιάζει σε σημαντικό βαθμό με την πορεία της στοχαστικής σκέψης, ωστόσο ο Dewey τα διακρίνει με σαφήνεια, θεωρώντας τη στοχαστική σκέψη ουσιαστικά ως έρευνα επί της έρευνας («inquiry into inquiry», ό.π., σ. 21). Για τον Dewey τόσο η έρευνα όσο και η στοχαστική διεργασία έχουν σαφώς μετασχηματίζουσα διάσταση, αφού ως έρευνα νοείται «ο κατευθυνόμενος ή ελεγχόμενος μετασχηματισμός μιας απροσδιόριστης κατάστασης σε μια καθορισμένη και συνεκτική κατάσταση» (ό.π., σ. 117), ενώ η λειτουργία της στοχαστικής σκέψης είναι «να μετασχηματίσει μια κατάσταση στην οποία βιώνεται κάποιου είδους ασάφεια, αμφιβολία, σύγκρουση, διαταραχή, σε μια κατάσταση η οποία είναι διαυγής, συνεκτική, διευθετημένη και αρμονική» (1933, σσ. 100-101).

Η επίδραση της σύλληψης του Dewey για τις φάσεις της στοχαστικής δραστηριότητας και της συνακόλουθης δράσης θεωρούμε ότι είναι εμφανής σε ένα από τα πλέον αναγνωρίσιμα στοιχεία της θεωρίας του Mezirow, την ακολουθία των φάσεων που προτείνει για τον μετασχηματισμό οπτικής. Η ακολουθία αυτή θεωρήθηκε ως ένα είδος μεθοδολογικού οδηγού για τη διεργασία του μετασχηματισμού αντιλήψεων και έτυχε ευρείας εφαρμογής από εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάστηκαν στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης. Οι φάσεις προέκυψαν από τη συστηματική παρατήρηση της διεργασίας μετασχηματισμού στα προ-

γράμματα εκπαιδευτικής επανένταξης γυναικών που υλοποιήθηκαν στις ΗΠΑ τη δεκαετία του '70 (Mezirow, 1978). Όπως και ο ίδιος τονίζει χαρακτηριστικά (οι εμφάσεις δικές μας): «σε αυτή την έρευνα οι μετασχηματισμοί συχνά ακολουθούσαν τις παρακάτω φάσεις» (Mezirow, 2007γ, σ. 22). Η οριστική εκδοχή των φάσεων κατά Mezirow, υπό την έννοια ότι είναι η τελευταία φορά στην οποία αναφέρεται σε αυτό το σχήμα, είναι η εξής (Mezirow, 2012, σ. 86):

1. Αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. Αυτό-εξέταση με αισθήματα φόβου, θυμού, ενοχής ή ντροπής
3. Κριτική αποτίμηση των παραδοχών
4. Αναγνώριση της πηγής της δυσaréσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλους
5. Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. Σχεδιασμός μιας πορείας δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του νέου ρόλου
8. Δοκιμαστική εφαρμογή του νέου ρόλου
9. Ανάπτυξη ικανότητας και αυτοπεποίθησης επί των νέων ρόλων και σχέσεων
10. Επανένταξη στη ζωή επί τη βάση των συνθηκών που υπαγορεύονται από τη νέα οπτική

Εάν τώρα προβούμε σε μια αντιστοίχιση των φάσεων της στοχαστικής σκέψης και δράσης κατά Dewey και του μετασχηματισμού οπτικής κατά Mezirow, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους. Κατ' αρχάς, η αμφίσημη, δισχιδής, διλημματική φάση που προηγείται της στοχαστικής διεργασίας, σύμφωνα με τον Dewey, εμφανίζει σημαντική ομοιότητα με το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, το οποίο ο Mezirow (1990) προσδιορίζει ως μια αίσθηση έντονης δυσαρμονίας ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και στις νέες προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος, λ.χ. ένα διαζύγιο, ο θάνατος προσφιλούς προσώπου, αλλαγές στην επαγγελματική κατάσταση, νέα πολιτισμική εμπειρία, ακόμα και μια συζήτηση ή η επαφή με ένα βιβλίο ή έργο τέχνης. Ωστόσο, ένα σημείο διαφοροποίησης των δύο στοχαστών είναι η υφή και η ένταση αυτής της κατάστασης, αφού για τον Mezirow το αποπροσανατολιστικό δίλημμα αποτελεί, τουλάχιστον στο αρχικό έργο του, μια μείζονα εμπειρία με δραματικές διαστάσεις για το υποκείμενο που την βιώνει, σε αντίθεση με τον Dewey που απλώς θεωρεί την προ-στοχαστική κατάσταση ως αμφίσημη και διλημματική, χωρίς δηλαδή να τη συνδέει αναγκαστικά με δραματικές εξελίξεις στην προσωπική σφαίρα.

Επιπλέον, είναι δυνατόν να εντοπιστούν συσχετίσεις μεταξύ αρκετών από τις φάσεις που προτείνουν οι δύο στοχαστές. Για παράδειγμα, οι φάσεις της αυτο-εξέτασης, κριτικής αποτίμησης των παραδοχών και αναγνώρισης της πηγής που προκαλεί τη δυσaréσκεια (Mezirow) σχετίζονται με τη φάση της δια-

νοητικοποίησης (Dewey), ενώ η φάση της διερεύνησης των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις, δράσεις και η φάση του σχεδιασμού μιας πορείας δράσης (Mezirow) σχετίζονται αντίστοιχα με την κατευθύνουσα ιδέα και τον συλλογισμό επάνω στο πρόβλημα (Dewey).

Προφανώς η παραπάνω «άσκηση» αντιστοίχισης δεν έχει ως σκοπό να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι δύο διεργασίες είναι ταυτόσημες, όμως αυτή η σύγκριση όσο ενδεχομένως σχηματική είναι άλλο τόσο καθιστά μάλλον ευδιάκριτη την καταγωγή των φάσεων ή στοιχείων της διεργασίας μετασχηματισμού που πρότεινε ο Mezirow. Θεωρούμε επίσης ενδιαφέρον να αναδείξουμε ότι η παρατήρηση της πορείας του μετασχηματισμού κατά την επανένταξη των γυναικών γίνεται στην έρευνα του Mezirow (1978) με όρους πραγματιστικής φιλοσοφίας. Αυτό καθίσταται περισσότερο ορατό αν διερευνήσουμε το περιεχόμενο των τριών τελευταίων φάσεων που περιγράφει: Ουσιαστικά και οι τρεις φάσεις συνιστούν μια διεργασία «δοκιμής», τελούν δηλαδή υπό την αίρεση των συνεπειών και επιπτώσεων που οι προηγούμενες φάσεις δημιουργούν και, επομένως, εγκλείουν την κατά Dewey εγγυημένη βεβαιωσιμότητα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η μείζων συμβολή του Mezirow έγκειται στο γεγονός ότι επεξεργάστηκε το περιεχόμενο των φάσεων, το προέκτεινε και το εμπλούτισε, και κυρίως εισηγήθηκε την εφαρμογή μιας ακολουθίας φάσεων ως οδικό χάρτη του μετασχηματισμού οπτικής μέσω εκπαιδευτικών διεργασιών.

Ο κριτικός στοχασμός

Η έννοια της στοχαστικής σκέψης περιλαμβάνεται στους βασικούς άξονες του έργου του Dewey, αποτελώντας ταυτόχρονα μια από τις πλέον επιδραστικές συνεισφορές του στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι ευνόητο πως, δεδομένου ότι ο Dewey έχει αναφερθεί εκτενώς στη διεργασία της στοχαστικής σκέψης, δεν είναι εφικτό στο πλαίσιο αυτής της εργασίας να αναφερθούμε διεξοδικά στη συνεισφορά του στο συγκεκριμένο ζήτημα. Θα εστιάσουμε, λοιπόν, στα σημεία όπου θεωρούμε ότι εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τις αντίστοιχες θεωρήσεις του Mezirow. Ο Dewey (1933) αναφέρει ότι ο στοχασμός περιλαμβάνει μια αλληλοδιαδοχή ιδεών κατά τρόπο που μια ιδέα καθορίζει την επόμενη ως κατάλληλη έκβασή της, ενώ κάθε επόμενη ιδέα στρέφεται προς τα πίσω ή αναφέρεται σε αυτές που έχουν προηγηθεί. Σε αυτή τη διεργασία επεξεργαζόμαστε πεποιθήσεις που τις έχουμε αποδεχτεί μέσω αδιευκρίνιστων πηγών και διαδρομών, πεποιθήσεις που έχουμε αποκτήσει μέσω της παράδοσης, της διδασκαλίας ή της μίμησης και οι οποίες έχουν καταστεί μέρος του διανοητικού μας εξοπλισμού χωρίς να γνωρίζουμε ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο αυτό έχει συντελεστεί. Ο Dewey δε (ό.π., σ. 9) ορίζει τη στοχαστική σκέψη ως την «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή εικαζόμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων της και των απώτερων συμπερασμάτων προς τα οποία τείνει».

Ο Mezirow (1991a) εκκινεί από την παραπάνω θέση του Dewey προκειμένου να επεξεργαστεί περαιτέρω την έννοια και το ρόλο του κριτικού στοχασμού. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζει πλήρως τη συμβολή του Dewey ως προς το να θεωρηθεί ότι ο κριτικός στοχασμός έγκειται στην κριτική διερεύνηση της εγκυρότητας των πεποιθήσεών μας. Ωστόσο, θεωρεί ότι το εύρος της σύλληψης του Dewey είναι μάλλον περιορισμένο και χρειάζεται να επεκταθεί:

Παρόλο που ο Dewey αντιλαμβανόταν την κριτικά στοχαστική σκέψη ως τη διεργασία εξέτασης παραδοχών και επικύρωσης ισχυρισμών, δεν έκανε σαφή τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη λειτουργία του στοχασμού επάνω στο περιεχόμενο του προβλήματος ή στη διεργασία της επίλυσής του – που είναι η κριτική επισκόπηση των θεμελίων των παραδοχών που σχετίζονται με τις στρατηγικές και διεργασίες επίλυσης προβλήματος – και στη λειτουργία που εδώ ορίζεται ως στοχασμός επί των πρότερων αντιλήψεων, πράγμα που αφορά στην κριτική προσέγγιση των αρχικών υποθέσεων (οι οποίες αποτελούν μια πρότερη βάση στην οποία στηρίζεται η αιτιολόγηση που επακολουθεί). Επίσης, δεν εξέτασε συστηματικά το πώς οι νοητικές συνήθειες επηρεάζουν τη στοχαστική σκέψη [...]. Η Θεωρία Μετασχηματισμού θεωρεί ότι [...] η διεργασία που αποκαλούμε στοχασμό επί των πρότερων αντιλήψεων-μια επανεξέταση των λανθασμένων αρχικών υποθέσεων που προέρχονται από την πρότερη μάθηση καθώς και των συνεπειών τους, είναι κεντρικής σημασίας για τη διαμόρφωση αξιών και νοημάτων, καθώς και για την πραγματοποίηση σημαντικών μετασχηματισμών αντιλήψεων στην ενήλικη ζωή.

(Mezirow, 1991a, σσ. 101-102)

Στο παραπάνω απόσπασμα θεωρούμε ότι εντοπίζεται το βασικό σημείο στο οποίο ο Mezirow εξελίσσει και προεκτείνει τη σκέψη του Dewey, εισάγοντας τη διάσταση του κριτικού στοχασμού επί των αρχικών υποθέσεων και των προϋπαρχουσών αντιλήψεων. Για τον Mezirow, ο κριτικός στοχασμός δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο ενός προβλήματος ή στη διεργασία της επίλυσής του, αλλά επεκτείνεται και αφορά στην ίδια τη διαμόρφωση του προβλήματος, στο γιατί και το πώς δηλαδή το άτομο υιοθέτησε τις προβληματικές αντιλήψεις.

Δημοκρατία, διάλογος και συμμετοχή

Αφήσαμε τελευταία τη διερεύνηση της σχέσης των θεωρήσεων των Dewey και Mezirow αναφορικά με τη συμμετοχική δημοκρατία γιατί, σύμφωνα και με τους δύο, αποτελεί τόσο την σπονδυλική στήλη της μαθησιακής διεργασίας όσο και τον απώτερο σκοπό της.

Οι Marsick και Finger (1994) θεωρούν πως αφετηριακό σημείο του Mezirow ήταν η σύλληψη του Dewey για τη δημοκρατία. Παραθέτουν μάλιστα μια φράση από συνέντευξη του πρώτου, στην οποία αναφέρει ότι «το ζητούμενο που είχα στο μυαλό μου ήταν κάποια μέρα να αναλύσω τι είδους μαθησιακή εμπειρία έχουν οι άνθρωποι όταν μαθαίνουν τη δημοκρατία» (σ.46). Άλλωστε και η διδακτορική διατριβή του Mezirow εστιάζει στην ανάπτυξη της δημοκρατίας μέσα από την προώθηση της συμμετοχής των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα

σε τοπικό επίπεδο (Mezirow, 1955). Σημειώνουμε, επίσης, ότι σε εργασία που παρουσίασε το 1991 στο ετήσιο συνέδριο της AAACE, στην οποία επιχειρεί μια επισκόπηση των εξελίξεων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΗΠΑ, αναφέρεται εκτενώς στην επίδραση που είχε ο Dewey στο έργο σημαντικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφορικά με τη συμμετοχική δημοκρατία, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά: «Ο Lindeman μοιράστηκε το όραμα του John Dewey για συμμετοχική δημοκρατία στα σχολεία, στις οικογένειες, στους χώρους εργασίας, στις κοινότητες και στο κράτος» (Mezirow, 1991β, σ. 1).

Εκεί όπου συναντώνται ιδιαίτερα οι προσεγγίσεις των Dewey και Mezirow είναι στο ότι θεωρούν πως απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της δημοκρατίας δεν είναι τόσο το τυπικό περίβλημά της, δηλαδή τα θεσμικά χαρακτηριστικά της, όσο το επίπεδο μόρφωσης των πολιτών και ο βαθμός επίγνωσης που αυτοί έχουν κατά τις επιλογές τους. Ο Dewey εμφανίζεται επιφυλακτικός για την επάρκεια των αποκαλούμενων δημοκρατικών τυπικών διαδικασιών και των εξωτερικών εκδηλώσεων του δημοκρατικού πολιτεύματος, όπως είναι το δικαίωμα της ψήφου, η καθολικότητα και μυστικότητα της ψηφοφορίας και η αντιπροσώπευση. Υποστηρίζει ότι για την επίτευξη της δημοκρατικής κοινωνίας μείζον ζήτημα είναι η συμμετοχή των πολιτών με όρους ισοτιμίας αλλά και η κατάλληλη εκπαίδευσή τους, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις κοινωνικές αλλαγές αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες κι επιλέγοντας εύστοχα μεταξύ των πιθανών λύσεων ενός προβλήματος, με επίγνωση και συνυπολογισμό των επιπτώσεων (Eames, & Field, 2003, σ. 134). Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Μια τέτοια κοινωνία πρέπει να έχει έναν τύπο εκπαίδευσης που να παρέχει στα άτομα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, αλλά και τις νοητικές συνήθειες που διασφαλίζουν τις κοινωνικές αλλαγές χωρίς να εισάγουν σύγχυση» (Dewey, 1916, σ. 52, οι εμφάσεις δικές μας). Συνεπώς, η εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη νοητικών συνηθειών που συνδέονται με την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή στα κοινά και τη συνεργασία των πολιτών.

Σύμφωνα με τον Chomsky (Macedo, 2000), οι θέσεις του Dewey για το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη σχετίζονται άμεσα με τον πολιτικό του προσανατολισμό, ο οποίος γίνεται ιδιαίτερα εμφανής μετά το 1920. Ο Dewey υποστήριζε την ανεξάρτητη Αριστερά εκείνης της περιόδου, στην οποία ανήκαν οι προοδευτικοί φιλελεύθεροι (progressive liberals) και η οποία τηρούσε έντονα κριτική στάση και σαφείς αποστάσεις από το αμερικανικό και το σοβιετικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης. Ως κίνημα είχε ισχυρές ρίζες στον κλασικό φιλελευθερισμό και στην παράδοση του Διαφωτισμού και διακρινόταν για την αντίθεσή του στο όραμα μιας κοινωνίας που είχε ως πυλώνα τη διαρκή μεγέθυνση της παραγωγής. Όπως σημειώνει ο Chomsky (στο Macedo, ό.π.), ένα από τα κεντρικά θέματα των παρεμβάσεων του Dewey ήταν πως «ο υπέρτατος στόχος της παραγωγής δεν είναι η παραγωγή αγαθών

«... αλλά η παραγωγή ελεύθερων ανθρώπινων όντων, που σχετίζονται το ένα με το άλλο στη βάση της ισότητας» (σ. 38).

Θεωρούμε ότι η αντίληψη του Dewey σχετικά με την άρρηκτη σχέση μεταξύ δημοκρατίας και μάθησης εντοπίζεται με σαφήνεια σε διάφορα σημεία του έργου του Mezirow, ο οποίος θεωρεί ότι η δημοκρατία εδραιώνεται και διευρύνεται στον βαθμό που οι πολίτες συμμετέχουν σε κοινότητες μάθησης, συστατικά στοιχεία των οποίων είναι οι συμμετοχικές, δημοκρατικές διαλογικές διεργασίες, ο κριτικός στοχασμός και η στοχαστική συλλογική δράση, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία (Mezirow, 1996). Σε άλλο έργο του, διατυπώνει την παρεμφερή θέση ότι βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημοκρατίας και τη λήψη αξιόπιστων πολιτικών και ηθικών αποφάσεων είναι η πλήρης συμμετοχή των πολιτών σε διάλογο απαλλαγμένο από κάθε είδους κυριαρχία, ο οποίος αποσκοπεί στη διαμόρφωση συναινέσεων και, συνακόλουθα, συνεργατικών δράσεων (Mezirow, 1996). Ως εκ τούτου, υποστηρίζει, διευρύνοντας σε αυτό το κρίσιμο σημείο τη θέση του Dewey, ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να είναι «αφοσιωμένοι στην κοινωνική δικαιοσύνη» (ό.π., σ. 55), έτσι ώστε «οι πεινασμένοι, οι άστεγοι, οι απελπισμένοι, οι φοβισμένοι ενήλικοι να έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν με επιτυχία σε έναν διάλογο που θα τους βοηθάει να καταλαβαίνουν καλύτερα το νόημα των εμπειριών τους» (ό.π.). Με άλλα λόγια, όπως έχει υποστηρίξει αλλού (Mezirow, 2007β) οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να συμμετέχουν σε συλλογικές πρωτοβουλίες προκειμένου να επέρχονται πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες είναι δυνατόν να ευνοούν τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή των πολιτών στον διάλογο αυτού του είδους.

Καταληκτικές Σκέψεις

Σε αυτή την τελευταία ενότητα θα διατυπώσουμε ορισμένες σκέψεις αναφορικά με τη σχέση των προσεγγίσεων του Dewey και του Mezirow, δίνοντας έμφαση στις δευτερογενείς επιπτώσεις που έχουν οι ιδέες του Dewey – μέσω του έργου του Mezirow – στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, με το οποίο ο πρώτος δεν είχε ασχοληθεί σε μεγάλη έκταση.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία, θεωρούμε ότι μπορεί να τεκμηριωθεί ότι ο Mezirow διευρύνει, μεταπλάθει και εντάσσει με δημιουργικό τρόπο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αρκετές από τις ιδέες και προσεγγίσεις του Dewey. Ο κριτικός στοχασμός, η έννοια και διαμόρφωση των νοητικών συνηθειών, καθώς και η σημασία τους για τη δόμηση του νοήματος, η ερμηνεία της εμπειρίας, η αποσταθεροποίηση και οι διλημματικές καταστάσεις, τα βήματα της στοχαστικής διεργασίας και, βέβαια, το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στη δημοκρατία και στην απελευθέρωση από κοινωνικούς καταναγκασμούς, είναι περιοχές που έχει διερευνήσει και εξετάσει ενδελεχώς ο Dewey, καταλείποντας ένα μείζον, με ποσοτικούς και ποιοτικούς όρους, θεωρητικό έργο. Πρόκειται για ένα εννοιολογικό και θεωρητικό οπλο-

στάσιο το οποίο ο Mezirow *inter alia* αξιοποιεί, προκειμένου να διαμορφώσει τη δική του θεωρητική προσέγγιση.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι, αν και οι συσχετίσεις ανάμεσα στη Θεωρία Μετασχηματισμού και στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Dewey είναι σημαντικές, η απευθείας σύνδεση των εννοιολογικών προσεγγίσεων των δύο στοχαστών θα ήταν μηχανιστική και θα παρέπεμπε σε μια επιφανειακή ανάγνωση του έργου τους. Σίγουρα, ο Mezirow επηρεάζεται από το ευρύτερο ρεύμα της πραγματιστικής φιλοσοφίας, πραγματοποιεί τις έρευνές του και αναπτύσσει μεγάλο μέρος της θεωρίας του εντός αυτού του ρεύματος και των επιμέρους μεταγενέστερων εκδοχών του, ωστόσο θεωρούμε ότι η συμβολή του είναι καθοριστική σε δύο σημαντικά ζητήματα. Το πρώτο είναι ότι αντλεί από τις έννοιες και τις προσεγγίσεις του Dewey που αναφέρθηκαν στο παρόν κείμενο, τις χρησιμοποιεί ως πυλώνες, αλλά στη συνέχεια τις διευρύνει και τις προσαρμόζει δημιουργικά στη δική του θεωρητική προσέγγιση, πολλές φορές συνδυάζοντάς τις με τις άλλες επιρροές του· είναι ουσιαστικά ένας επικαρπωτής (και) του πραγματιστικού ρεύματος. Το δεύτερο είναι ότι μετασχηματίζει τις ιδέες του Dewey σε ζωτικές προκείμενες της εκπαιδευτικής πράξης, και μάλιστα της εκπαιδευτικής πράξης για ενήλικους. Με άλλα λόγια αντλεί από αυτές, τις μετεξελίσσει και τις συνδυάζει με έναν ευρύ αριθμό νέων εννοιών που δημιουργεί προκειμένου να δομήσει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό σχήμα και μια διδακτική στρατηγική για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Ιδιαίτερα δε εστιάζει στην ειδοποιό διαφορά του υποκειμένου της εκπαίδευσης (ενήλικος), προσδίδοντας σε αυτό μια ιδιαίτερη και ειδική ικανότητα, ή μάλλον θα λέγαμε δυνατότητα, αυτή του κριτικού στοχασμού. Αποδίδει αποκλειστικά στους ενήλικους τη δυνατότητα για κριτικό στοχασμό, θεωρώντας ότι στις προηγούμενες φάσεις του βίου η διεργασία αυτή είτε δεν είναι εφικτή είτε δεν μπορεί να έχει την υφή και ποιότητα που (υπό προϋποθέσεις) μπορεί να προσλαμβάνει για τους ενήλικους. Για αυτό τον λόγο, θεωρούμε ότι ο Mezirow συμβάλει αποφασιστικά στην επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι ο Mezirow αξιοποίησε δημιουργικά την επιρροή του από τον Dewey, προκειμένου να εμπλουτίσει και συγκροτήσει τη θεωρία του για τη μάθηση των ενηλίκων, που συνιστά μείζονα ώθηση για τη θεωρία και πράξη του πεδίου αυτού τα τελευταία σαράντα χρόνια. Ασφαλώς αυτό ισχύει και για όλες τις άλλες επιρροές που δέχτηκε (βλ., ενδεικτικά, στον παρόντα τόμο τη σχέση του με τις ιδέες των Freire, Gould, Habermas, Σωκράτη), ωστόσο η συνάφεια των προσεγγίσεών του με εκείνες ενός θεωρητικού της εμβέλειας και του διαμετρήματος του Dewey είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα αναφορικά με τη συνέχεια της επιστημονικής σκέψης, την αξιοποίηση της ήδη υφιστάμενης γνώσης και τη διαμόρφωση καινοτόμων επινοήσεων, ή, όπως έχει πει καλύτερα ο Isaac Newton: «Αν μπόρεσα να δω πιο μακριά είναι γιατί στεκόμουν σε ώμους γιγάντων».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Delaney, C. F. (2011). Ντιουι, Τζων [Μτφ. Α. Σαμαρτζής]. Στο R. Audi (Επιμ.), *Το Φιλοσοφικό Λεξικό του Cambridge* (σσ. 814-817). Αθήνα: Κέδρος.
- Elkjaer, B. (2009). Πραγματισμός: μια μαθησιακή θεωρία για το μέλλον. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους* (σσ. 106-125). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες (2007α). Εισαγωγή. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [Μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 19-25). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007β). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [Μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Seigfried, C. H. (2011). Πραγματισμός [Μτφ. Α. Σαμαρτζής]. Στο R. Audi (Επιμ.), *Το Φιλοσοφικό Λεξικό του Cambridge* (σσ. 925-926). Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσσες

- Dewey, J. (1909). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction in Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Regnery.
- Dewey, J. (1938α). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1938β). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Eames, E. R., & Field, R. W. (2003). *Experience and Value: Essays on John Dewey and pragmatic naturalism / S. M. Eames*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Jackson, P. W. (2006). John Dewey. Στο J. R. Shook, & J. Margolis (Επιμ.), *A Companion to Pragmatism* (σσ. 54-66). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Macedo, D. (Επιμ.) (2000). *Chomsky on mis-education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Marsick, V., & Finger, M. (1994). Jack Mezirow: In search of a social theory of adult learning. Στο E. Brugger, & R. Egger (Επιμ.), *Twentieth century thinkers in adult education* (σσ.46-67). Austria: Verband Wiener Volksbildung.

Mezirow, J. (1955). *The Coordinating Council Movement in Los Angeles County and Its Implications for Adult Education* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Los Angeles.

Mezirow, J. (1969). Toward a Theory of Practice in Education with Particular Reference to the Education of Adults. *Paper presented at the Adult Education Research Conference, Minneapolis, Minnesota, February 27-28, 1970.*

Mezirow, J. (1971). Toward a Theory of Practice. *Adult Education Journal*, XXI(3), 135-147.

Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University.

Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. Στο S. Brookfield (Επιμ.), *Self-Directed Learning: From Theory to Practice* (σσ. 17-30). New Directions for Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Στο J. Mezirow, & Associates (Επιμ.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (σσ. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991α). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991β). *Faded visions and fresh commitments: Adult education's social goals*. A policy paper prepared for the American Association for Adult and Continuing Education. Διαθέσιμο στο <http://www.alu-c.com/blog/2014/7/12/faded-visions-and-fresh-commitments-adult-educations-social-goals> (Ανακτήθηκε την 25/10/2015)

Mezirow, J. (1996). Adult education and empowerment for individual and community development. Στο B. Connoly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Επιμ.), *Radical Learning for Liberation* (σσ. 5-14). Maynooth: MACE.

Mezirow, J. (2007γ). Update on Transformative Learning. Στο B. Connoly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Επιμ.), *Radical Learning for Liberation 2* (σσ. 20-23). Dublin: Maynooth Adult and Community Education.

Mezirow, J. (2009α). An Overview on Transformative Learning. Στο K. Illeris (Επιμ.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words* (σσ. 90-105). London: Routledge.

Mezirow, J. (2009β). Transformative Learning Theory. Στο J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Επιμ.), *Transformative Learning in Practice: Insights*

~~from Community, Workplace, and Higher Education (σσ. 18-31). San Francisco: Jossey-Bass.~~

Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. Στο E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Επιμ.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (σσ. 73-95). San Francisco: Jossey-Bass.

Oliver, C. (2012). The Relationship Between Symbolic Interactionism and Interpretive Description. *Advancing Qualitative Methods*, 22 (3), 409-415.

Peirce, C. S. (1974). The Kernel of Pragmatism. Στο C. Hartshorne, & P. Weiss (Επιμ.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (v. V & VI) (σσ. 317-321). Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Shalin, D. N. (1986). Pragmatism and Social Interactionism. *American Sociological Review*, 51, 9-29.