

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2016)

Τεύχος 9-10

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Ζητήματα του σύγχρονου παιδαγωγικού λόγου: Προβληματισμοί, θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές
Επιμέλεια Τεύχους: Μαρία Δάρρα & Αλιβίζος Σοφός



Τεύχος, 9-10 2018

Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ο κριτικός στοχασμός σε ένα σύγχρονο μοντέλο μάθησης

Μαρία Παπαχρήστου

doi: [10.12681/revmata.31171](https://doi.org/10.12681/revmata.31171)

Copyright © 2022, Μαρία Παπαχρήστου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/#).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαχρήστου Μ. (2022). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ο κριτικός στοχασμός σε ένα σύγχρονο μοντέλο μάθησης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 155–176. <https://doi.org/10.12681/revmata.31171>

Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ο κριτικός στοχασμός σε ένα σύγχρονο μοντέλο μάθησης

Παπαχρήστου Μαρία¹
msan@otenet.gr

Περίληψη

Σε αυτή τη μελέτη, βασικός μας στόχος είναι να ορίσουμε με σαφήνεια τον όρο «κριτικός στοχασμός», αλλά και να προσδιορίσουμε την σημασία της έννοιας αυτής μέσα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στη σύγχρονη εποχή, η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνιστά ένα ιδιαίτερο μοντέλο μάθησης το οποίο σηματοδοτεί ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, έξω από την παραδοσιακή εκπαίδευση, άμεσα συνδεδεμένο με την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία. Κομβικό ρόλο στην υπόθεση του «κριτικού στοχασμού» αποτελεί η παρουσία της εμπειρίας. Επομένως, θα πρέπει να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο το στοιχείο της εμπειρίας καθορίζει τον μηχανισμό προσέγγισης της γνώσης, πώς αυτή η γνώση, στη συνέχεια, μετασχηματίζει την πραγματικότητα σε υποκειμενική, ανατροφοδοτούμενη και μεταλλασσόμενη αλήθεια. Για το σκοπό αυτό θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τις κυριότερες βιβλιογραφικές πηγές και αναφορές οι οποίες, σε ένα πρώτο επίπεδο θα μας εξοικειώσουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα μας βοηθήσουν να συλλάβουμε το πώς ο άνθρωπος, μέσα από τους σύγχρονους παιδαγωγικούς μηχανισμούς που εισάγει η Εκπαίδευση Ενηλίκων, οδηγείται να επανεφεύρει τον εαυτό του και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του και τη γνώση του για το περιβάλλον που τον περικλείει.

Λέξεις-κλειδιά : εμπειρία, κριτικός στοχασμός, μετασχηματιστική μάθηση, περιβάλλον

Résumé

Dans cette dissertation, notre objectif principal sera de définir explicitement le terme «critique» ainsi que de déterminer l'importance de cette notion dans le domaine de l'éducation pour adultes. Dans notre époque moderne, l'éducation pour adultes consiste un modèle d'apprentissage particulier, lequel marque un nouveau cadre pédagogique, en dehors de l'éducation traditionnelle, nettement lié au développement économique et à la prospérité sociale. Un point tournant dans l'affaire de la «réflexion critique» ne peut être que la présence de l'expérience. Par conséquent, on doit démontrer la façon dont l'élément de l'expérience détermine le mécanisme du rapprochement de la connaissance et la façon dont cette connaissance, par la suite, transforme la réalité en une vérité subjective et à nouveau nourrie. Dans ce but, on va présenter et analyser les principales sources et références bibliographiques, lesquelles, à un premier niveau, nous aideront à nous rapprocher des conceptions pédagogiques modernes et à un deuxième niveau, nous mèneront à attraper la manière dont l'homme, à travers les mécanismes pédagogiques modernes, introduites par l'Education pour Adultes, est conduit à se réinventer et à déterminer à nouveau, sa relation et sa connaissance en ce qui concerne l'environnement dans lequel il vit et se développe.

Mots-clés : expérience, réflexion critique, apprentissage transformatif, univers

1.Εισαγωγή

¹ Η Μαρία Παπαχρήστου είναι καθηγήτρια γαλλικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Σάμου, απόφοιτος του ΜΠΣ "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του ΕΑΠ και υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ.

Σε αυτή τη ατέρμονη συζήτηση και προβληματική που έχει εγκαινιαστεί εδώ και δεκαετίες, στα πλαίσια της ανάπτυξης ποικίλων σχεδίων στρατηγικής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σχετικά με την ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και σε σχέση πάντοτε με το περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο αναπτύσσεται και δρα, σημείο αναφοράς αποτελεί η οικουμενικότητα του ανθρώπου, ο οποίος δεν αντιμετωπίζεται πια μόνο ως απλή οντότητα, ως ένα ακόμη δεδομένο, ως ένα επιπλέον στοιχείο μιας ιστορικής συγκυρίας, αλλά ως μια διαχρονική, οικουμενική έννοια που δίνει αξία και σκοπό στον κόσμο που μας περιβάλλει και από τον οποίο αντλεί με τη σειρά του μια ανεξάντλητη μετασχηματιστική δύναμη. Είναι δηλαδή ιδιαίτερος σημαντικό ο άνθρωπος να αντιμετωπίζεται ως έννοια που αποκτά νόημα και ουσία μέσα από τη σχέση αλληλεπίδρασης που έχει αναπτύξει με το περιβάλλον του.

Πρόκειται στ' αλήθεια, για ένα έργο επαναστατικό, αυτό της επανασύστασης της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου και παράλληλα της ταυτότητας του κόσμου που στηρίζεται στη γνώση, μια γνώση που δεν αλλοιώνει, δεν παραμορφώνει, δεν αποξενώνει, δεν καταπιέζει ούτε περιορίζεται σε κανόνες και υποκειμενικές συνθήκες, αλλά απελευθερώνει, προβάλλει, προωθεί, μεταλλάσσει και αναδιαμορφώνει, επειδή και η ίδια αναδιαμορφώνεται.

Σε αυτό ακριβώς το έργο, τον κύριο ρόλο καλείται να επωμισθεί ο *κριτικός στοχασμός* δίνοντας την δυνατότητα στους μελετητές και στους ερευνητές, και κάτω από το πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να εισχωρήσουν σε αυτό που πρέπει να αποτελεί την ουσία οποιουδήποτε σχεδιασμού παιδαγωγικού πλαισίου: την ταυτότητα του ανθρώπου αλλά και τη φύση της σχέσης του με το σύμπαν, αυτής της διαλεκτικής σχέσης με τον κόσμο.

Μια τέτοιου είδους γνώση θεωρεί τον άνθρωπο ισότιμο εταίρο της και όχι αντίπαλο ή ανταγωνιστή της, δεν τον φοβάται και του επιτρέπει να χρησιμοποιεί κάθε δυνατό μέσο για να την προσεγγίσει, να την γνωρίσει και να συμπορευτεί μαζί της σε μια απελευθερωτική δράση. Από κει και πέρα, είναι θέμα ποια εργαλεία επιλέγει ο άνθρωπος ή ποια εφόδια του επιτρέπεται να επιλέξει, προκειμένου να φτάσει στη γνώση, την ατέρμονη, την άπειρη, η οποία περικλείει τον κόσμο και υποσύνολο του οποίου αποτελεί βεβαίως ο άνθρωπος. Και, ακριβώς επειδή η γνώση τέτοιας φύσης δεν αντίκειται, ούτε αντιμάχεται τον άνθρωπο, δεν μπορεί παρά να μην αρνείται να υπόκειται κατά τρόπο αδιάλειπτο στο φίλτρο που λέγεται *κριτικός στοχασμός*, ο οποίος θα την προφυλάξει από κάθε είδους προκατασκευασμένα εννοιολογικά στεγανά, αλλά και από το να εθελοτυφλεί μπροστά στα πολλά είδη πραγματικότητας που κρύβουμε όλοι μέσα μας και που μας περιτριγυρίζουν και θα την καταστήσει δεκτική σε μια υποκειμενική πραγματικότητα που διηθίζεται μέσα από κριτήρια-φίλτρα όπως αυτό του στοχασμού, του αυτοστοχασμού και της εμπειρίας.

Η αναγνώριση, η συνειδητοποίηση ότι ανήκουμε σε περισσότερες πραγματικότητες όπως επίσης και το γεγονός ότι, μας ανήκουν πλείστες πραγματικότητες, ότι δηλαδή ο άνθρωπος αποτελεί, ως οντότητα, αναπόσπαστο κομμάτι αυτών των πολλαπλών αληθειών όπως και αυτές συνιστούν αδιαίρετο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, είναι μια αδιάκοπη διαδικασία η οποία ταυτίζεται με τον κριτικό στοχασμό και στην οποία εθίζεται ο άνθρωπος από τα πρώτα βήματα της ζωής του, σε όλες της τις εκφάνσεις και δομές, σε πολλές και ποικίλες διαδρομές, κάτω από διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες και ιστορικές συγκυρίες.

Υπό την οπτική αυτή λοιπόν, του να προβάλλουμε δηλαδή, τη φύση της έννοιας του «*κριτικού στοχασμού*», αλλά και την ταυτότητα της θέσης του μέσα στο ευρύτερο πλέγμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και πώς αυτά τα δύο συστήματα φιλοσοφίας, σκέψης και αρχών συναντώνται και αλληλεπιδρούν μεταλλάσσόμενα σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική στρατηγική, καταφύγαμε σε θεωρητικούς όπως ο Jarvis, ο Kolb, ο Mezirow, ο Freire, ο Knowles, ο Κόκκος και άλλοι που θα συναντήσουμε στις ενότητες που ακολουθούν, και οι οποίοι προσδιόρισαν και οριοθέτησαν για πρώτη φορά συστηματικά, τους άξονες και τους πυλώνες μιας πιο μοντέρνας παιδαγωγικής αντίληψης που δεν θα αποκλείει τον άνθρωπο, ως έννοια και ως οντότητα, από τη γνώση που βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με την εμπειρία. Όπως άλλωστε θα μας διδάξει ο Knowles, σε επόμενη ενότητα, αλλά και άλλοι στοχαστές σαν κι αυτούς που προαναφέραμε, το ζητούμενο της έρευνάς τους για τον *κριτικό στοχασμό* συνοψίζεται και αποτυπώνεται σε τέσσερις άξονες: στην «αλλαγή σε ό,τι αφορά την εικόνα που έχουμε για τον

εαυτό μας», σε ένα «όλο και αυξανόμενο απόθεμα εμπειρίας», στην «αποφασιστικότητα για μάθηση» και στον «προσανατολισμό του ατόμου για να μαθαίνει διαρκώς».

2. Ποια είναι η φύση του κριτικού στοχασμού ;

2.1. Αρχικοί ορισμοί και επισημάνσεις

Στο σημείο αυτό, σαν ένα μικρό προελούδιο στο σημαντικό πεδίο του κριτικού στοχασμού, ας αναφέρουμε κάποιους πρώτους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον κριτικό στοχασμό και που περιέχονται σε άρθρο του Mezirow, και των οποίων η επιλογή έγινε με το σκεπτικό να διαφωτιστεί, σε μια πρώτη εισαγωγική προσέγγιση, το κεφαλαιώδες ζήτημα του κριτικού στοχασμού. Στο άρθρο του Mezirow *On Critical Reflection* γίνεται αναφορά σε κάποιους ορισμούς πάνω στον κριτικό στοχασμό, οι οποίοι προσπαθούν να τον ερμηνεύσουν κάτω από διαφορετικές οπτικές που όμως αλληλοσυμπληρώνονται και προσθέτουν νέες διαστάσεις στη φύση του. Όλοι όμως αυτοί οι ορισμοί μιλούν πάνω σε μια κοινή φιλοσοφική βάση, αυτή που ο Mezirow αποκαλεί *Critical Reflection of Assumptions*² και στον οποίο αποδίδει ένα ιδιαίτερος σημαντικό νόημα για τη ζωή του ατόμου, για τις δυνατότητες που έχει να διαπραγματευτεί και να συμφιλιωθεί με τον εαυτό του και το περιβάλλον του, να διαμορφώσει κατά συνέπεια την δική του ξεχωριστή ταυτότητα, τους όρους και τις συνθήκες της ζωής του: “It can also mean letting one’s thoughts wander over something, taking something into consideration, or imagining alternatives. One can reflect on oneself reflecting”³ (Mezirow 1998:185).

Έτσι, για τον Siegal: “Critical reflection is principled thinking; ideally, it is impartial, consistent, and non-arbitrary” (Mezirow 1998:185).⁴ Οι King και Kitchener κάνουν λόγο για την “reflective judgment”, δηλαδή την “στοχαστική κριτική ικανότητα” η οποία διακρίνει την εκπαίδευση των ενηλίκων από την εκπαίδευση κατά την παιδική ηλικία, επειδή οι ενήλικες έχουν φτάσει – ειδικά μέσω των εμπειριών τους σε στάδια – όπου “It is at this levels that knowledge is understood not as a ‘given’ but as actively constructed-knowledge claims are understood in relation to the context in which they are generated” (Mezirow 1998:185).⁵ Επιπλέον, ο Halstead δίνει μια άλλη διάσταση στον κριτικό στοχασμό, αφού τον εμπλέκει με ανθρώπινες εσωτερικές διεργασίες, κάτι που δύσκολα θα μπορούσε να φανταστεί κανείς, αυτήν δηλαδή την σύνδεση ανάμεσα σε θεωρητικά αντικρουόμενες ενδόμυχες περιοχές του ατόμου, reason και sentiment.⁶ Έχουμε, δηλαδή, μια πρωτότυπη περιγραφή του κριτικού στοχασμού: “Halstead argues that reason is dependent upon non-rational forces, including sentiment, instinct, conjecture, imagination, and experience” (Mezirow 1998:185).⁷

2.2. Κριτικός Στοχασμός και Υποκείμενο

Διαβάζοντας αυτές τις σκιαγραφήσεις του κριτικού στοχασμού, δεν θα μπορούσαμε να μην εκφράσουμε την επίδραση που είχαν οι παραπάνω ορισμοί στην απόπειρα να συνθέσει μια υποκειμενική διατύπωση του τι είναι ο κριτικός στοχασμός. Αρκεί η βοήθεια τριών όρων: thinking, actively constructed-knowledge, non-rational forces.⁸ Επομένως, μπορεί κάποιος να υποθέσει ότι με τον όρο κριτικός στοχασμός ορίζεται “η διαδικασία που οδηγεί από την δυνατότητα που έχει το άτομο να σκέφτεται σε μια συνεχώς αναδομούμενη γνώση μέσω μη

αμιγώς ορθολογιστικών δυνάμεων..” οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν το αντίθετο της έννοιας του αυταρχικός ή δεσποτικός, όπως εξηγεί επίσης και ο κοινωνιολόγος και παιδαγωγός, Paulo Freire, σε αντίστοιχο σχετικό κείμενό του πάνω στην έννοια του “creative rigor”.⁹

Ο κριτικός στοχασμός που μετουσιώνεται σε γνώση, δεν είναι ένα στοιχείο, ένα δεδομένο ή μια κατάσταση που χαρίζεται σε κάποιους και στερείται από κάποιους άλλους. Ενυπάρχει στον καθένα μας, αλλά το πρόβλημα έγκειται στο πως θα τον ανασύρει το υποκείμενο, θα τον εξελίξει, στο πως θα τον χρησιμοποιήσει, στο πως, τελικά, θα τον καταστήσει γόνιμο και αποδοτικό και για τους δυο εταίρους του, τον εαυτό του και το σύμπαν. Υπό αυτήν την λογική, ο κριτικός στοχασμός απαιτεί μια καθημερινή πρακτική άσκηση, από τον τρόπο που πραγματοποιούμε τις πιο μικρές και θεωρητικά ασήμαντες κινήσεις μας, μέχρι και τις πιο μεγάλες και σπουδαίες. Όλες αυτές οι κινήσεις, οι χειρονομίες, οι πράξεις, οι σκέψεις, τα λόγια στα οποία καταφεύγουμε για να αντεπεξέλθουμε στην ζωή μας, μας αντιπαραθέτουν, μας αντιπαραβάλλουν με τον κόσμο που μας περιβάλλει, όπως και εκείνον με μας, όπως άλλωστε και με τον ίδιο μας τον εαυτό. Η συνειδητοποίηση του ποιο είναι σε όλες τις καταστάσεις και κάτω από οποιαδήποτε συνθήκη, το ακριβές στίγμα του ανθρώπου μέσα στην περιβάλλουσα φύση, δεν προϋποθέτεται ευθύς αρχής, αλλά διαπερνά τον κριτικό στοχασμό και οδηγεί στην εναρμόνιση, δηλαδή στην απολύτως ενσυνείδητη αποδοχή του “εαυτού”(self) και του κόσμου γύρω από τον “εαυτό”.

Αν μπορούσαμε να αναπαραστήσουμε κάπως, το σκεπτικό μας, θα είχαμε το παρακάτω σχήμα, το οποίο δείχνει ότι ο κριτικός στοχασμός βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τη γνώση. Αποτελεί, δηλαδή, ο κριτικός στοχασμός ένα είδος φίλτρου το οποίο θα επεξεργαστεί τη γνώση, θα την απογυμνώσει από τη στείρα αυθεντία και θα την καταστήσει περισσότερο προσωπική, πιο υποκειμενική.

ΓΝΩΣΗ ↔ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ → → → ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ

ΣΧΗΜΑ 1

Με άλλα λόγια, η εναρμόνιση θα επιτευχθεί μέσω μιας ποιοτικής φιλτραρισμένης, πολυπρισματικής, αβίαστης, φιλελεύθερης γνώσης που αφορά την ουσιαστική σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το περιβάλλον του, καθώς αυτή η γνώση θα προσεγγίζεται όλο και περισσότερο από το άτομο και θα υφίσταται τη βάση του διαλόγου και της κριτικής και θα ανατροφοδοτείται διαρκώς μέσω αυτών. Απομένει να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να υλοποιηθεί η παραπάνω δομή.

Ωστόσο, πρώτα θα πρέπει να παρατηρήσουμε το πώς περάσαμε από τον στοχασμό πάνω στις εμπειρίες που αποτελούν ένα βασικό πλεονέκτημα – φορέας των οποίων μπορεί να είναι μόνο ένας ενήλικας, και γι’ αυτό άλλωστε γίνεται πιο επιδεκτικός “σε μια διαρκή διεργασία ανάπτυξης που βασίζεται στη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του...” (Κόκκος 2005:5) – στον κριτικό στοχασμό αλλά και στον κριτικό-αυτοστοχασμό, σαν μια θεώρηση του ανθρώπου ως βασικό συντελεστή, ως ισότιμο συμπαίκτη στο έργο της ζωής του, δρώντας παράλληλα με την πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Ο Mezirow κάνει λόγο και για τον κριτικό αυτοστοχασμό πάνω στις υποθέσεις και για το πώς αυτός επηρεάζει τη ζωή του ανθρώπου. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά :“critical self-reflection of an assumption involves critique of a premise upon which the learner has defined a problem(...) Significant personal and social transformations may result from this kind of reflection”¹⁰ (Mezirow 1998:185).

Σχετικά με το συγκεκριμένο αυτό ζήτημα, της σημασίας δηλαδή, του στοχασμού ή του κριτικού στοχασμού, πολλά έχουν ειπωθεί και γραφεί από σπουδαίους στοχαστές και

συγγραφείς. Από τον Dewey, στις αρχές του αιώνα, ως τον Mezirow και τον Jarvis, κατά τα τελευταία χρόνια, τόσο ο *στοχασμός* όσο και ο *κριτικός στοχασμός* τονίζονται ιδιαίτερα, ως πράγματι, ένα μέσο-κλειδί για την επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διακρίνουμε τις περιπτώσεις που αφορούν είτε τη μια είτε την άλλη οπτική.

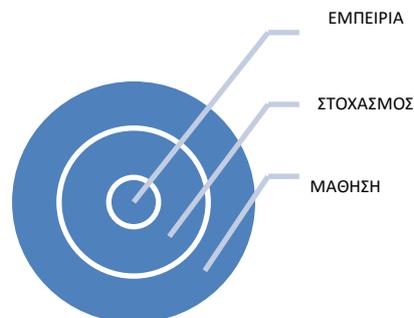
Πολλοί γνωστοί στοχαστές λοιπόν στην προσπάθειά τους να προβάλλουν τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο να συνδέσουν τον *στοχασμό* με την *εμπειρία* και να αποδείξουν τελικά ότι ο συνδυασμός αυτών των δυο στοιχείων οδηγεί σε μια πιο σύγχρονη μαθησιακή διεργασία, σε σημείο μάλιστα που να μιλάμε για μια νέα κατευθυντήρια γραμμή στους κόλπους της εκπαίδευσης ενηλίκων, την εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. Με δυο λόγια, ας πάρουμε για παράδειγμα τον Dewey ο οποίος προσδιόρισε ότι η εκπαίδευση είναι *“η διεργασία της άντλησης του νοήματος από την εμπειρία και ότι ο στοχασμός επάνω στην εμπειρία είναι το κύριο στοιχείο της διεργασίας αυτής”* (Κόκκος 2005:5). Ο Dewey εξηγεί πως η εμπειρία συνιστά μια τέτοιας φύσεως εκπαιδευτική διεργασία: *“Experience does not go on simply inside a person. It does go on there, for it influences the formation of attitudes of desire and purpose. But this is not the whole of the story. Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had”*¹¹ (Kolb 1984:35).

Ο Kolb προβάλλει τη δική του προοπτική που δεν είναι άλλο από τον Κύκλο της Μάθησης σημαντική θέση μέσα στον οποίο κατέχει μια διεργασία, στα πλαίσια της εμπειρικής εκπαίδευσης, όπου η *“γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες...”* (Κόκκος 2005:6). Οι Boud και Walker προβληματίζονται πάνω στο πώς θα *“δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του στοχασμού στη μαθησιακή εμπειρία...”*, και εξηγούν ότι ο κριτικός στοχασμός πρέπει να έχει κεντρική θέση σε κάθε τύπο μάθησης, αλλά και με ποιο τρόπο θα επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Πράγματι, για τους Boud και Walker: *“Because emotions and feelings are often downplayed in educational settings, it is common for reflection to be treated as if it were an intellectual exercise – a simple matter of thinking rigorously. However, reflection is not solely a cognitive process: emotions are central to all learning. Recognition of affective dimensions of learning means teachers taking responsibility to create a climate in which the expression of feelings is accepted and legitimate”* (Boud et al 1998).¹²

2.3. Ο ρόλος της εμπειρίας στο ζήτημα του κριτικού στοχασμού

Εξετάζοντας λοιπόν πολύ προσεκτικά τις πιο πάνω απόψεις, παρατηρούμε ότι η έννοια του *στοχασμού* –η οποία δεν ήταν και το απόλυτο ζητούμενο, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία – εννοείται πάντοτε συνυφασμένη με την *εμπειρία*, αποκτά νόημα και περιεχόμενο μόνο μέσα από αυτή και μόνο κάτω από ορισμένες συνθήκες, εκπαιδευτικές ή ειδικότερα μαθησιακές. Κατά τις παραπάνω απόψεις, τόσο ο *στοχασμός* όσο και η *εμπειρία* δημιουργούν ένα σύστημα διακριτό, που θέτει τους δικούς του όρους, κανόνες και προϋποθέσεις για την επίτευξη του στόχου της μάθησης, στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων προσδίδοντας βέβαια και στην ίδια έναν ιδιαίτερο και ξεχωριστό ρόλο, ως μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, ισότιμο συνομιλητή με τις άλλες μορφές εκπαίδευσης. Οι Boud και Walker πάνω στο θέμα του πόσο σημαντική είναι η *εμπειρία* για την μάθηση αναφέρουν χαρακτηριστικά: *“Experience cannot be separated from knowledge, it needs to be interpreted as a social practice; it is neither coherent, complete nor masterable”* (Boud et al 1998)¹³.

Κατά κάποιο τρόπο δηλαδή και σε αντιδιαστολή με το σχήμα που προτείναμε πιο πάνω, ο *στοχασμός* συνιστά μια υπάλληλο έννοια, υποστηρικτική της έννοιας της *εμπειρίας*, η οποία, με τη σειρά της, λειτουργεί ως δορυφόρος της μάθησης. Επομένως, με βάση αυτό το σκεπτικό, προτείνουμε το σχήμα των ομόκεντρων κύκλων (Σχήμα 2) για τη συγκεκριμένη αυτή ανάλυσή μας :



ΣΧΗΜΑ 2

Ξεχωριστής, σημασίας περίπτωση συνιστά η προσέγγιση του ζητήματος του *στοχασμού* από τον Mezirow, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ο οποίος βλέπει τη μάθηση όχι ως αυτοσκοπό, ως ένα κεφάλαιο αυτόνομο στη ζωή του ανθρώπου, περιχαρακωμένο από ειδικές αρχές και κανόνες και μονταρισμένο σε ιδιαίτερα παιδαγωγικά μοντέλα, αλλά την αναλύει ως μια ακόμη *πράξη* σύνδεσης του ανθρώπου με τον εαυτό του και το περιβάλλον του, ως μια εναλλακτική μορφή της βαθύτερης επιθυμίας του να έρθει σε επαφή με τον εαυτό του (self) και να ερμηνεύσει τον κόσμο με τη δική του ξεχωριστή και απόλυτα προσδιορισμένη φιλοσοφία και αισθητική, με τη δική του γνώση που απέκτησε με διαρκή *κριτική αναδημιουργία* και που οδηγεί στον σχηματισμό μιας σταθερά αναθεωρημένης *ταυτότητας* για τον ίδιο, τον χώρο και τον χρόνο, που τον περιλαμβάνουν όπως και αυτός τους περιλαμβάνει στο υποσυνείδητό του.

Ο Mezirow θα δώσει βήμα για μια συζήτηση γύρω απ' αυτό που ονομάστηκε μετασηματιζούσα μάθηση. Σύμφωνα με τον Mezirow *“Η μετασηματιζούσα μάθηση επιδιώκει οι συμμετέχοντες να παίρνουν συνειδητοποιημένες αποφάσεις για το πώς και πότε να δράσουν σύμφωνα με τις νέες πεποιθήσεις τους Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει νέους τρόπους κατανόησης και χρήσης της γνώσης ή νέους τρόπους κατανόησης του εαυτού και της εμπλοκής στις διαπροσωπικές σχέσεις”* (Κόκκος 2006:28). Αν και δίνει την εντύπωση η μετασηματιζούσα μάθηση μιας ακόμη σχηματοποιημένης θεώρησης της έννοιας της μάθησης, εν τούτοις, αποδίδει μεγάλο βάρος στη δύναμη του *κριτικού στοχασμού* ως εργαλείο αποδόμησης και αναδόμησης από τον άνθρωπο μιας φαινομενικά στερεά δομημένης γνώσης, αντίληψης ή εμπειρίας. Έτσι, οδηγεί τη σκέψη και πιο πέρα, στο πεδίο ενός *κριτικού αυτό-στοχασμού* ως μια αέναη διαδικασία αναθεώρησης και *αναθεώρησης* της ταυτότητάς μας, προκειμένου αυτή η διαδικασία να συμπέσει και με την *αναθεώρηση* της ταυτότητας του περιβάλλοντα χωροχρόνου : *“...πρόκειται για κριτικό στοχασμό, που μπορεί να οδηγήσει σε επανεκτίμηση των διαστρεβλωμένων πεποιθήσεών μας για την πραγματικότητα και να φτάσει ακόμα και στον κριτικό αυτό-στοχασμό, δηλαδή σε ολιστική αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε”* (Κόκκος 2006:9). Αυτό είναι η ουσιαστική αποστολή του *κριτικού στοχασμού*, να διευκολύνει δηλαδή, σε ένα πρώτο στάδιο, την σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του. Ας αναφέρουμε εδώ την περιγραφή που παραθέτει ο Mezirow σχετικά με την δύναμη του *κριτικού στοχασμού* να συνδέει τον άνθρωπο με το περιβάλλον του: *“If we are to fully comprehend when the meaning of what is being communicated to us includes feelings, values, ideals, moral decisions, and intentions, we must of necessity become critically reflective. We must not just critically reflect on the way we decode the meaning of words, but on the assumptions that the person*

communicating with us is being coherent ..., is telling the truth, is being truthful ... and is being authentic in communicating feelings” (Mezirow 1998:185).¹⁴ Να σημειώσουμε ότι αυτό το ζήτημα της αυθεντικότητας και της πραγματικής εικόνας του ατόμου, του ‘εαυτού’ αποτελεί κεντρικό άξονα έρευνας στο φιλοσοφικό σύστημα του Rogers.

2.4. Προς μια μετασχηματιστική μάθηση

Ήδη, ο Mezirow αναπαριστά τη μάθηση ως μέρος της ατέρμονης διεργασίας κατάκτησης της γνώσης από τον άνθρωπο, όταν δίνει έμφαση σε ρήματα, εντόνως φορτισμένα σημασιολογικά, φορείς συμβολισμού, ρήματα που παραπέμπουν στην *όσμωση* αυτής της αιώνιας και οικουμενικής γνώσης, όπως, *αντιλαμβανόμαστε, αισθανόμαστε* και όταν η *όσμωση* μεταλλάσσεται σε *λόγο* που ταυτίζεται με μια καινούργια, ιδιαίτερου τύπου, *δράση*. Έτσι, η *μετασχηματίζουσα μάθηση* του Mezirow, αποτελεί κατά κάποιο τρόπο το πρόσχημα, την αφορμή να επιτύχει ο *άνθρωπος* αυτό που αποκαλέσαμε πιο πάνω *εναρμόνιση*, δια μέσου μιας σημαντικής διάστασης: τόσο ο *κριτικός στοχασμός* όσο και ο *κριτικός αυτό-στοχασμός* του Mezirow παραπέμπουν στην *κριτική συνειδητοποίηση* του Freire, η οποία ανάγεται σε ικανή και αναγκαία συνθήκη για την *απελευθέρωση των καταπιεζόμενων* – όποιο σημασιολογικό περιεχόμενο κι αν έχει ο όρος “*καταπιεζόμενος*”.

Όπως αναφέρει ο Freire οι καταπιεζόμενοι “*θα πρέπει επίσης να επέμβουν κριτικά στην κατάσταση που τους περιβάλλει και τους σημαδεύει*” (Freire 1974:70), και παραπέμπουν και στην υπεράσπιση από τον Freire μιας παιδείας που θέτει προβληματισμούς και δεν στηρίζεται στην αρχή της αυθεντίας και της πλήρους αποδοχής από τον διδασκόμενο μιας προκατασκευασμένης γνώσης, μιας γνώσης που δεν μπορεί να θεωρείται ως τέτοια, έχοντας αποκτηθεί υπό παρόμοιες συνθήκες, εφόσον η “*γνώση*” προϋποθέτει διεργασίες και μηχανισμούς που έχουν ως επίκεντρο τον κριτικό στοχασμό και την εμπειρία. Ο Paulo Freire αναλύει διεισδυτικά και συμπληρώνει τις απόψεις του Mezirow: “*Ο γνήσιος στοχασμός δεν θεωρεί τον άνθρωπο ως αφαίρεση, ούτε ατενίζει τον κόσμο χωρίς τους ανθρώπους, αλλά τους ανθρώπους στις σχέσεις τους με τον κόσμο*” (Mezirow 1974:91). Ανακαλούν στη μνήμη μας και την σωστή διαχείριση των *πέντε ελευθεριών* της Satir για να φτάσει ο άνθρωπος στην *αυτοεκτίμηση* και από κει στην εγκαθίδρυση μιας μετασχηματισμένης επικοινωνίας με τους άλλους: “*Η ελευθερία να βλέπουμε και να ακούμε αυτό που υπάρχει κι όχι αυτό που θα έπρεπε να υπάρχει, αυτό που υπήρχε ή που θα υπάρξει ... η ελευθερία να διακινδυνεύει κανείς για λογαριασμό του αντί να προτιμά την ασφάλεια της απραξίας*” (Satir 1989:28).

Αξίζει να αναφέρουμε επίσης την προσπάθεια του Knowles να συνδέσει την εκπαίδευση με τη ζωή, δηλαδή να δώσει νόημα, ουσία και σκοπό σε μια μάθηση η οποία δεν μένει στατική και αμετάβλητη στις συνεχείς διαφοροποιήσεις των όρων και των συνθηκών της ζωής, αλλά την παρακολουθεί, εξελίσσεται και προσαρμόζεται με την ίδια τη ζωή, μέσω των αρχών της *ελευθερίας*, της *ανεξαρτησίας* και του *αυτοπροσδιορισμού*, εστιάζοντας τον προβληματισμό του γύρω από τον όρο ‘*self*’: ‘*Knowles placed a tremendous emphasis on the self*’¹⁵ (Jarvis 1985:100). Ο Knowles επικεντρώνει την εκπαίδευση ενηλίκων γύρω από τέσσερις πυλώνες: “*a change in self-concept*”, “*an expanding reservoir of experience*”, “*readiness to learn*” και “*orientation towards learning*” (Jarvis 1985:98).¹⁶ Ωστόσο, ο Knowles θα καινοτομήσει πάνω στο ρόλο της *εμπειρίας* στην μάθηση, εισάγοντας την έννοια του *συμβολαίου στην μάθηση*: “*The learning contract is a means for making the learning objectives of the field experience clear and explicit for both the learner and the field supervisor*” (Knowles et al 2005:266).¹⁷ Η έννοια του ‘*self*’ ως μια κριτικά στοχαζόμενη ύπαρξη, απασχολεί και τον

Mezirow: *“Learning to think for oneself involves becoming critically reflective of assumptions and participating in discourse to validate beliefs, intentions, values and feelings”* (Mezirow 1998:185).¹⁸ Τέλος, οδηγούμαστε στη βασική θέση του Rogers ότι *“κάθε άνθρωπος έχει εντός του αστείρευτες πηγές για αυτοκατανόηση, αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και αλλαγή των βασικών του αντιλήψεων”* (Μουλαδούδης 2006:36).

Ένα σημαντικό ερώτημα που μπορεί να ανακύψει είναι τι μορφή είναι δυνατόν να πάρει ο κριτικός στοχασμός, πως μπορούμε να καταλάβουμε την παρουσία του μέσα μας, πως κινείται και πως κινητοποιεί τον εσωτερικό μας κόσμο και με ποιο τρόπο επηρεάζει την ύπαρξή μας. Και είναι πιθανόν ο κριτικός στοχασμός να κάνει αθόρυβα την παρουσία του, να επιδρά ανεπαίσθητα στα αισθήματά μας, στις εμπειρίες μας, στο σύστημα αξιών, εμπειριών και γνώσεων, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς μας, για να βελτιώσει τη σχέση μας με τον εαυτό μας και με τον περιβάλλοντα χώρο της οντότητάς μας.

Ίσως, το σημείο εκκίνησης να είναι, σαν ένα εναρκτήριο λάκτισμα, απλώς, η “σιωπή”, η “σιωπή” που “ακούει” και “βλέπει”, που “αφουγκράζεται” με ένα δικό της τρόπο το σύμπαν και εσωτερικεύει την εικόνα του κόσμου, με τα μηνύματά του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και αντανακλά και ερμηνεύει επίσης και τη δική μας θέση, ως ανθρώπινων υπάρξεων, μέσα σ’ αυτόν. Ο άνθρωπος δηλαδή θα ήταν χρήσιμο κατ’ αρχάς, να μάθει να “σωπαίνει”, προκειμένου να οδηγηθεί μέσα από αυτήν την ιδιότυπη “σιωπή” να μάθει καλλιέργειά κατάλληλα τον κριτικό, μετασχηματιστικό στοχασμό.

Ο στοχασμός, προτού συνειδητοποιήσει και ο ίδιος την αναγκαιότητα της γένεσής του, είναι επιβεβλημένο να αντικατοπτριστεί σε μια εποικοδομητική “σιωπή”, και στη συνέχεια να αντιμετωπίσει την προοπτική του να μετατραπεί σε “λόγο” και “δράση”. Αυτή η “σιωπή”, αυτή η αγωνιώδης σιγή, συνιστά στην ουσία μια εσωτερίκευση της επώδυνης διαδρομής του κόσμου. Είναι η ίδια αγωνία που εκφράζει ο αφελής μαθητής σ’ ένα παιδαγωγικό κείμενο του Καζαντζάκη με τίτλο, *Ένα πουλί στην αυλή του σχολείου: “σώπα, δάσκαλε”*, φώναζε, “σώπα, δάσκαλε, ν’ ακούσουμε το πουλί !” (Εκπαίδευση Ενηλίκων 8, 2006:33).

Αυτή την επιθυμία θα την διατρανώσει ξεκάθαρα, με ειλικρίνεια και αποφασιστικότητα, καταστρατηγώντας ίσως και κάποιους κανόνες σεβασμού προς την ιεραρχία μέσα στο σχολείο, τη στιγμή που θεωρούσε ότι θα ήταν καλύτερο για τον ίδιο να επικοινωνήσει με την “περιβάλλουσα φύση”, το σύμπαν, παρά να προσηλώνεται σε γνώσεις που μπορεί και να μην του εγείρουν καμιά “πραγματικότητα”, καμιά “αλήθεια” στο υποσυνείδητό του. Το σημαντικό είναι ότι ο ανυποψίαστος μαθητής, μη έχοντας συνειδητοποιήσει και ο ίδιος τι συμβαίνει μέσα του, εξέφρασε τη θέλησή του να αποφασίζει ο ίδιος τι τον ενδιαφέρει, τι τον κινητοποιεί, τι τον εμπνέει και τι όχι, τι θέλει να “ακούει” και τι όχι, τι θέλει να μαθαίνει και τι όχι, και πως, να συγκρίνει, να αντιπαραβάλλει και να επιλέγει ό,τι του φαίνεται συμβατό με τις επιθυμίες του, τον αντιπροσωπεύει και του επιτρέπει να είναι ο εαυτός του. Επομένως, η ρήση του μαθητή, δεν ήταν μονοδιάστατη, αλλά έχει δυο αναγνώσεις: από τη μια, αντίδραση στους κανόνες που του επέβαλλαν εκείνη τη στιγμή να προσέξει τον δάσκαλό του, από την άλλη, “δράση” προς μια διαφορετικού τύπου κατεύθυνση, αυτή του να εγκαταστήσει τη δική του, την ξεχωριστή “επικοινωνία” του με το περιβάλλον, επιστρατεύοντας τη “σιωπή”.

Αν θέλαμε δε, να παραφράσουμε και μιαν αλληγορία του Παπανούτσου σχετικά με τη λειτουργία της επικοινωνίας, θα λέγαμε γι’ αυτήν τη “σιωπή” ό,τι και για τις “λέξεις”: *“άλλους αρμονικούς διεγείρουν μέσα μου ... και άλλους μέσα σας, γιατί το δικό μου ψυχικό μου όργανο ... είναι διαφορετικό από το δικό σας”* (Παπανούτσος 1964:299).

2.5. Κριτικός Στοχασμός και Εκπαιδευτική Πράξη

Ένα εύλογο ερώτημα που μπορεί να γεννηθεί σε συνέχεια της παρουσίασης και της ανάλυσης των θεμελιωδών αρχών και θεωριών αυτού του σύγχρονου μοντέλου παιδαγωγικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πρακτικής που συνιστά η Εκπαίδευση Ενηλίκων, και κυρίως του βασικού θεωρητικού και φιλοσοφικού της άξονα, του *κριτικού στοχασμού*, είναι το πώς, με ποιον τρόπο μπορούμε να περάσουμε στην πράξη, δηλαδή στην προσαρμογή και εφαρμογή των αρχών και θεωριών αυτών μέσα στα σύγχρονα, υπάρχοντα και κυρίαρχα παιδαγωγικά μοτίβα, με μοναδικό σκοπό η Εκπαίδευση Ενηλίκων να αποτελέσει ένα ξεχωριστό, διακριτό και αυτόνομο εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετεί εξειδικευμένους, ή ακόμα και εξατομικευμένους, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς στόχους, προσανατολισμούς, κίνητρα και δυνατότητες.

Για να επιτύχει αυτόν τον σκοπό το η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων χρειάστηκε να προτάξει το γνώρισμα της προσαρμοστικότητάς της σε ιδιαίτερες κοινωνικές καταστάσεις και συνθήκες, για να δημιουργήσει, να αναδείξει, να καθιερώσει και τελικά, να θεσμοθετήσει πολυποικίλες εκφάνσεις του φιλοσοφικού της πλαισίου, οι οποίες συνέβαλαν στον μετασχηματισμό του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου ατόμων και ομάδων παγκοσμίως.

Τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής του ιδεολογικού πλαισίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελούν, για τη χώρα μας, αλλά και αντιστοίχως για το διεθνές περιβάλλον, *τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και τα διάφορα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ή συνεχιζόμενης κατάρτισης και επιμόρφωσης* τόσο για τον ιδιωτικό όσο και για τον δημόσιο τομέα που εξαπλώθηκαν ταχύτατα και συνέδεσαν είτε εθνικές, είτε κοινωνικές, είτε οικονομικές, είτε πολιτισμικές, είτε εκπαιδευτικές ομάδες και περιβάλλοντα, με διαφορετικά πολλές φορές γνωρίσματα και ξεχωριστές ταυτότητες και αναφορές αλλά με κοινό παρονομαστή ανάγκες, δυνατότητες, δεξιότητες και στόχους.

Αν παρατηρήσουμε ξεχωριστά την κάθε μορφή από τις πιο πάνω, που έχουν ως σημείο αναφοράς το παιδαγωγικό πλαίσιο που εισάγει η Εκπαίδευση Ενηλίκων, θα διαπιστώσουμε το ανάγλυφο της ανάπτυξης, διάχυσης, εξέλιξης και αυτονόμησης καθεμιάς από τις μορφές αυτού του νέου ιδεολογικού-παιδαγωγικού μοτίβου, αλλά και το γεγονός του ότι όλη αυτή η πολυδιάσπαση δεν οδήγησε στο να χαθεί η αρχική θεωρητική πηγή πάνω στην οποία στηρίζεται και ορθώνεται ο μηχανισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

Η Νόρα (από το «Κουκλόσπιτο» του Ibsen) δεν απορρίπτει απλώς τις παραδοχές του συζύγου της, της εκκλησίας ή του πολιτισμικού της πλαισίου. Απορρίπτει την ταυτότητά της με τις παραδοχές αυτές, δεν τις δέχεται ως αληθείς. Η διεργασία της απόρριψης είναι μια διεργασία μετατόπισης του προσανατολισμού της διεργασίας απόκτησης γνώσης από τη θέση του υποκειμένου στη θέση του αντικειμένου... (Εκπαίδευση Ενηλίκων 12, 2007: 24).

Σε όλες συνεπώς τις μορφές που αναφέρονται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και που παραθέσαμε μόλις πιο πάνω, υιοθετείται μία συγκεκριμένη και απολύτως διακριτή στρατηγική διδασκαλίας η οποία προβάλλει τη φιγούρα ενός σπουδαστή-υποκείμενο, όπως ορίζει η μετασχηματίζουσα μάθηση και απορρίπτει το σπουδαστή-αντικείμενο σύμφωνα με τις αρχές της παραδοσιακής αφομοιωτικής μάθησης:

Ο Mezirow περιγράφει αυτόν τον μετασχηματισμό ως: «τη διεργασία του να γινόμαστε κριτικά ενήμεροι του πως και του γιατί έχουν φτάσει οι παραδοχές μας να περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και αισθανόμαστε τον κόσμο, αυτή του να αλλάζει αυτές τις συνηθισμένες μας προσδοκίες και να γίνεται δυνατή, μια πιο περιεκτική, ευδιάκριτη και ολοκληρωμένη οπτική και, τελικά, να κάνουμε επιλογές ή, αλλιώς, να ενεργούμε στη βάση των νέων αντιλήψεων». (Εκπαίδευση Ενηλίκων 12, 2007: 12).

Σε πρακτικό επίπεδο, το ιδεολογικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ερμηνεύτηκε και αποτυπώθηκε και μέσα από τις διαδικασίες θεσμοθέτησης και αξιολόγησης, στην Ελλάδα, όλων των παραπάνω εκφάνσεών της. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εντάσσονται στις στρατηγικές δράσης της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης. Από την άλλη, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης συνδέονται με την αρχική επαγγελματική κατάρτιση η οποία θεωρείται πλέον ως μια πολιτική απασχόλησης και αγοράς εργασίας. Από κει και πέρα βέβαια υπάρχει πλήθος προγραμμάτων που αφορούν την συνεχιζόμενη ενδοεπιχειρησιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση ή επιμόρφωση τα οποία στηρίζονται στην αντίληψη της ενεργούς συμμετοχής του ατόμου στην μαθησιακή διεργασία *“αξιοποιώντας τις εμπειρίες μας και ο καθένας το κάνει με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο”* (Εκπαίδευση Ενηλίκων 7, 2006: 5).

3. Συμπέρασμα

Στην μελέτη μας αυτή εστίασαμε στην παρουσίαση εκείνων των θεωριών και των οπτικών, υπό το πρίσμα των οποίων μπορεί να ερευνηθεί και να αναλυθεί η φύση της ταυτότητας, η σημασία και ο ρόλος του *«κριτικού στοχασμού»* μέσα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών όπως η Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Στόχος μας ήταν να γνωστοποιήσουμε το πώς το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλληλεπιδρά με το ανθρωπογενές και οικονομικό περιβάλλον, με όχημα τον *κριτικό στοχασμό*, και πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων, μέσω του μηχανισμού του *κριτικού στοχασμού*, καθίσταται ένα παιδαγωγικό μοντέλο που μπορεί να συμβάλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Από τη βιβλιογραφική έρευνά μας πάνω στο θέμα του *κριτικού στοχασμού*, γίνεται φανερό ότι αυτό που καθιστά κομβικής σημασίας το στοιχείο του *κριτικού στοχασμού* μέσα σε ένα σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο που φιλοδοξεί να συνδέσει την εκπαίδευση με το ανθρωπογενές περιβάλλον, είναι μια χαρακτηριστική πολυμορφία του, η οποία εκτείνεται από την απλή *σιωπή* του υποκειμένου ως την επεξεργασία των εμπειριών και αντικατοπτρίζει την μετατροπή αυτών των εμπειριών σε γνώση που μεταλλάσσεται συνεχώς, ανατροφοδοτείται και εξελίσσεται. Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα του μηχανισμού του *κριτικού στοχασμού* προσφέρει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να εσωτερικεύει συναισθήματα, υποθέσεις, μηνύματα από το περιβάλλον του, να τα ενσωματώνει στην εικόνα του εαυτού του και να τα μετατρέπει σε στοιχεία της ιδιαίτερης ταυτότητάς του, αλλά και ταυτόχρονα, από την άλλη, να τα εξωτερικεύει ως μια νέα δική του αλήθεια, ως μια νέα αέναη πραγμάτευση με το περιβάλλον του.

Αυτό λοιπόν που πρέπει να αποτελεί ζητούμενο και ύψιστο στόχο κάθε εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού σχεδιασμού είναι η πορεία της γνώσης-εμπειρίας η οποία, έχοντας ως αφετηρία την αρχή της σιωπής του Καζαντζάκη, καταλήγει να συνδέεται άρρηκτα με την ιδεολογία του κοινωνικού μετασχηματισμού που υιοθετεί ο φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Paulo Freire.

Και είναι ακριβώς αυτό το ζητούμενο που διαρκώς αναζητά και αυτόν τον σκοπό που επιδιώκει ακατάπαυστα να υπηρετεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων, συνδυάζοντας, κατεξοχήν, μια μοντέρνα παιδαγωγική φιλοσοφία με μια σύγχρονη πολιτική και οικονομική νοοτροπία, καθώς μάλιστα μεταβάλλονται ταχύτατα οι παγκόσμιες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες και παράλληλα αυξάνει η συνειδητοποίηση ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί στις μέρες μας, σε παγκόσμιο επίπεδο, δεν μπορούν παρά να παρακολουθούν, να αποτυπώνουν, και έτσι να συμβάλλουν στο διεθνές κοινωνικό-οικονομικό γίγνεσθαι, αποσκοπώντας βέβαια στην βελτίωση των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών όρων διαβίωσης ατόμων και ομάδων.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τόσο την ιδιαιτερότητα των σύγχρονων οικονομικών αναγκών όσο και τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ομάδων,

η Εκπαίδευση Ενηλίκων εξελίχθηκε σε ένα αυτόνομο φιλοσοφικό σύστημα και προσάρμοσε τις θεωρίες και τις αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν μέσα σε αυτό το πλαίσιο, με κύριο θεωρητικό άξονα τον *κριτικό στοχασμό*, σε έναν πολυσχιδή παιδαγωγικό σχεδιασμό και σε ποικίλες μορφές εκπαιδευτικών πρακτικών, με κυριότερες, ανάμεσά τους, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης.

¹ “Ο Κριτικός Στοχασμός των Υποθέσεων”

² “Μπορεί επίσης να σημαίνει να αφήνουμε τις σκέψεις κάποιου να θέτουν ερωτήματα σχετικά με κάτι, να προβληματίζονται πάνω σε κάτι άλλο, ή να φαντάζονται εναλλακτικές προτάσεις. Κάποιος μπορεί να στοχάζεται πάνω στον στοχασζόμενο εαυτό του.”

³ “Ο κριτικός στοχασμός δίδει προτεραιότητα στην διαδικασία της σκέψης. Σε ιδεατό επίπεδο αυτός είναι αμερόληπτος, συμπαγής και αντιδεσποτικός.”

⁴ “Σε αυτά τα επίπεδα η γνώση θεωρείται όχι σαν κάτι δεδομένο αλλά σαν μια δυναμικά δομούμενη γνώση η οποία επιζητά να γίνει αντιληπτή στη σχέση της με το υπόλοιπο περιβάλλον μέσα στο οποίο οι άνθρωποι αναπτύσσονται.”

⁵ “Λογική και συναίσθημα”

⁶ “Ο Halstead ισχυρίζεται ότι η λογική εξαρτάται από μη ορθολογιστικές δυνάμεις συμπεριλαμβανομένου του συναισθήματος, του ενστίκτου, της συγκυρίας, της φαντασίας και της εμπειρίας.”

⁷ “συλλογισμός, ενεργητικά δομούμενη γνώση, μη ορθολογιστικές δυνάμεις”

⁸ “δημιουργική αυστηρότητα”

⁹ “Ο κριτικός αυτοστοχασμός μιας υπόθεσης περιλαμβάνει κριτική ενός συλλογισμού πάνω στον οποίο ο μαθητευόμενος έχει προσδιορίσει ένα πρόβλημα. (...). Οι σημαντικές προσωπικές και κοινωνικές μεταβολές μπορεί να απορρέουν από αυτό το είδος στοχασμού.”

¹⁰ “Η εμπειρία δεν εκτυλίσσεται αλλά και μόνο στον εσωτερικό κόσμο ενός προσώπου. Προχωρεί εκεί μέσα επιδρώντας στην διαμόρφωση των στάσεων, των επιθυμιών, των προτάσεων. Αλλά και πάλι δεν είναι τόσο απλή υπόθεση. Κάθε γνήσια εμπειρία έχει μια δυναμική πλευρά η οποία μεταβάλλει ως κάποιο βαθμό τις αντικειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί κάποιος να αποκτήσει αυτήν την εμπειρία”.

¹¹ “Επειδή οι συγκινήσεις και τα συναισθήματα παραμερίζονται συχνά στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, είναι κοινός τόπος ότι ο στοχασμός γίνεται αντιληπτός σαν να ήταν μόνο μία άσκηση της νόησης, ως μια απλή υπόθεση του να σκεπτόμαστε ορθολογιστικά. Ωστόσο, ο στοχασμός δεν είναι μόνο μια νοητική διαδικασία: Τα συναισθήματα είναι στο επίκεντρο κάθε τύπου μάθησης. Η αναγνώριση ότι η μάθηση έχει και συναισθηματικές προεκτάσεις σημαίνει ότι οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν υπεύθυνα να δημιουργήσουν ένα κλίμα μέσα στο οποίο η έκφραση των συναισθημάτων είναι και αποδεκτή και δικαιολογημένη.”

¹² “Όπως ισχυρίζονται οι Bryant *et al.* (1996), η εμπειρία δεν μπορεί να χωριστεί από την γνώση αλλά αυτή πρέπει να ερμηνεύεται ως μία κοινωνική πρακτική: Δεν είναι ούτε συνεκτική, ούτε ολοκληρωμένη, ούτε μπορεί να γίνει απόλυτα κτήμα κάποιου.”

¹³ “Εάν θέλουμε απόλυτα να προσεγγίσουμε το πότε η έννοια του να συνδέεται κάποιος μαζί μας περιλαμβάνει συναισθήματα, αξίες, ιδανικά, ηθικές αποφάσεις και προθέσεις, εμείς πρέπει εξαιτίας αυτής της αναγκαιότητας να γινόμαστε κριτικοί στοχαστές. Πρέπει όχι μόνο να σκεπτόμαστε κριτικά για να αποκωδικοποιήσουμε το νόημα των λέξεων, αλλά τις υποθέσεις διαμέσου των οποίων το πρόσωπο που επικοινωνεί μαζί μας γίνεται κατανοητό, αληθινό και αυθεντικό κοινοποιώντας τα συναισθήματά του.”

¹⁴ “Ο Knowles δίνει μια τρομακτική έμφαση στο ζήτημα του εαυτού.”

¹⁵ “Αλλαγή στον τρόπο βλέπουμε τον εαυτό μας, μια διαρκώς αυξανόμενη παρακαταθήκη από εμπειρίες, ετοιμότητα για μάθηση και προσανατολισμός προς μια συνεχή μάθηση.”

¹⁶ “Το συμβόλαιο μάθησης έχει την έννοια να κάνει τα αντικείμενα της μάθησης στο πεδίο της εμπειρίας ξεκάθαρα και σαφή και για τα δύο μέρη και για τον μαθητευόμενο και για τον επιβλέποντα.”

¹⁷ “Το να μαθαίνουμε να στοχαζόμαστε πάνω στον εαυτό μας προϋποθέτει να γινόμαστε κριτικοί στοχαστές των υποθέσεων και να συμμετέχουμε στον διάλογο που αποδίδει κύρος σε πιστεύω, προθέσεις, αξίες και συναισθήματα.”

Βιβλιογραφία

- Γούλας, Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των Ενήλικων Καταρτιζομένων στη Διαδικασία της Κατάρτισής τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2006 (7), (5).
- Jarvis, P. (1985). *Adult and continuing Education: Theory and Practice*. Taylor and Francis
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P., Shor, I. (1987). *A pedagogy for Liberation*. New York: Bergin and Carvey.
- Καζαντζάκης, Ν. (2006). Ένα πουλί στην αυλή του σχολείου. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2006 (8), (33).
- Κόκκος, Α. (2005). Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2005 (4), (4-13).
- Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτές Ενηλίκων και μετασχηματίζουσα μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2006 (9), (28).
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Knowles, M. S., Holton Elwood F.III, Swanson, R., A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam: Elsevier, c 2005.
- Kegan, R. (2007). Κριτικός Στοχασμός. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2007 (12), (24)
- McGonigal, K. (2007). Διδασκαλία για το Μετασχηματισμό: Από τη μαθησιακή θεωρία στις Διδακτικές Στρατηγικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2007(12), (12).
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, vol. 48, Issue 3, p185.
- Μυλαδούδης, Γ. (2006). Carl Rodgers (1902-1987). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2006 (7), (36-38).
- Παπανούτσος, Ε. (1967). *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα : Δωδώνη.
- Satir, v. (1989). *Ανθρώπινη Επικοινωνία*. Αθήνα: Δίοδος.
- Walker, D., Boud, D. (1998), Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Higher Education*, vol. 23, Issue 2.