

Α. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΑΡΘΡΑ

Προϋποθέσεις ενδυνάμωσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων καί ο ρόλος του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων

Γεώργιος Ζαρίφης

Εισαγωγή

Η οργάνωση ενός κριτικού θεωρητικού πλαισίου που αφορά στη μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων έχει κατά κύριο λόγο συνδεθεί με την έννοια του κριτικού στοχασμού (critical reflection). Όπως υποστηρίζει ο Brookfield (2002: 96), ιδιαίτερα τα είκοσι τελευταία χρόνια τόσο η κριτική θεωρία όσο και ο μεταμοντερνισμός φαίνεται πως έχουν επηρεάσει ιδιαίτερα τη συζήτηση που αφορά στο ρόλο του κριτικού στοχασμού ως κεντρικού στοιχείου μιας οργανωμένης θεωρίας μάθησης ενηλίκων, η οποία θα ερμηνεύει τόσο το πλαίσιο αλληλεπίδρασης (επικοινωνιακή δράση) μέσα στο οποίο οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία, όσο και τη δυνατότητα αποδέσμευσης του ενήλικου ατόμου (χειραφετητική δράση) από συμφορητικές για το ίδιο καταστάσεις. Τα ερωτήματα, όμως, που προκύπτουν από την ανάλυση μιας προσέγγισης η οποία αφορά στην αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού με στόχο τη δημιουργία μιας θεωρίας μάθησης ενηλίκων, η οποία θα εντάσσεται επιστημολογικά σε ένα διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενο ιδεολογικό πλαίσιο όπως αυτό της κριτικής θεωρίας¹, είναι πολλά, διαρκή και από μια πρώτη εκτίμηση ενδεχομένως και δυσαπάντητα. Θεωρώ ωστόσο πως το σημαντικότερο από αυτά αφορά στην πρακτική αξία ή στην αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού μέσω της εκπαίδευσης με στόχο τη χειραφέτηση ή, ακόμη καλύτερα, στην ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να καταστεί ικανό να συνειδητοποιήσει το ίδιο (self-directedness) όλα εκείνα τα κοινωνικο-πολιτικά στοιχεία, που μέσα στην πορεία και εξέλιξή του του αποκλείουν τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της ιστορικότητάς του, επειδή θεωρούνται δεδομένα και εμπειρικά οριοθετημένα, και για το λόγο αυτό αμετάβλητα.

Το ερώτημα επομένως που θα μπορούσε να θέσει κάποιος στην περίπτωση αυτή είναι το εξής: πώς καθορίζονται οι συνθήκες ή, καλύτερα, ποιες είναι οι προϋποθέσεις (τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές) ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων; Στο πλαίσιο αυτό, έχει ιδι-

αίτερο ενδιαφέρον η αποτίμηση εκείνων των απόψεων οι οποίες αφορούν στην ανάγκη εφαρμογής εκπαιδευτών πρακτικών που ενισχύουν το μετασχηματισμό της προοπτικής μας. Δηλαδή τη διαδικασία μάθησης μέσω του κριτικού στοχασμού, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση ενός νοηματικού συσχετισμού, ώστε να είναι εφικτή η κατανόηση της εμπειρίας με τρόπο συνολικό, διορατικό και σαφή². Στο πλαίσιο μιας κριτικής θεωρίας μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενδυνάμωσης του ενήλικου εκπαιδευόμενου, καθώς και με τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διαδικασία αυτή. Αυτό είναι και το θέμα το οποίο πραγματεύεται το συγκεκριμένο άρθρο.

Συνθήκες ενδυνάμωσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής μάθησης

Αναμφισβήτητα οι προσπάθειες για χειραφέτηση μέσω της εκπαίδευσης πρέπει να εντάσσονται σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο ή να αποτελούν τουλάχιστον μέρος μιας ερμηνευτικής διαδικασίας, η οποία οριοθετεί τη μάθηση ως στόχο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αποδίδοντάς της όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία την καθιστούν απαραίτητη και χρήσιμη για όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Αν και οι περισσότεροι από εμάς θα πίστευαν πως οι άνθρωποι εν γένει μπορούν να αλλάξουν ευκολότερα ιδέες παρά την πραγματικότητα στην οποία ζουν, δεν θα πρέπει να αποκλείσουμε από την εκπαίδευση τη δυνατότητα ενδυνάμωσης των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού, για να επιτευχθεί αυτό το οποίο κατά τον Mezirow (1990) ορίζεται ως μετασχηματιστική μάθηση, στο βαθμό που το ζητούμενο είναι η αλλαγή (προσωπική, κοινωνική, κλπ.) ως επακόλουθο της χειραφέτησης.

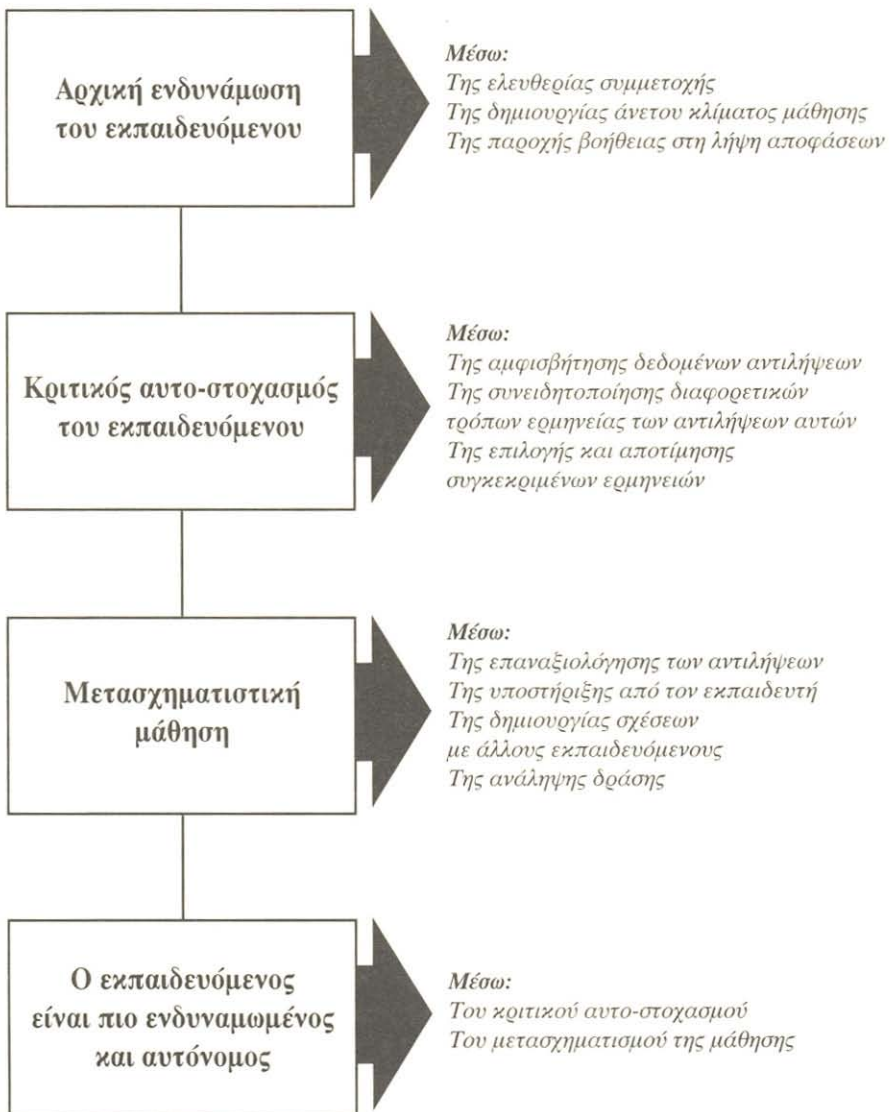
Αν και ο κριτικός στοχασμός διαθέτει εξ ορισμού τα χαρακτηριστικά που θα τον ενέτασσαν σε εκείνες τις διανοητικές λειτουργίες οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους ή/και στρατηγικές μάθησης, οι πιο πολλοί από όσους εργαζόμαστε στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πιστεύουμε πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποτελέσει μέρος ενός ρεαλιστικού μαθησιακού ή διδακτικού στόχου, ή να συνδεθεί με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες θα τον ενισχύουν με τέτοιο τρόπο ώστε το τελικό αποτέλεσμα να αφορά στη χειραφέτηση.

Στο πλαίσιο αυτό, η Cranton (1994: 142) υποστηρίζει πως οι περισσότερες προσεγγίσεις που αφορούν στην οργάνωση εκπαιδευτικών πρακτικών με-

θόδων διευκόλυνσης της μάθησης στους ενηλίκους, δίνουν την αίσθηση πως πέραν του ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να διαθέτουν έναν εντυπωσιακό αριθμό δεξιοτήτων, θα πρέπει να γνωρίζουν τότε επιβάλλεται να χρησιμοποιήσουν μία συγκεκριμένη στρατηγική μάθησης ή διδακτική τεχνική βασιζόμενοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Χωρίς ωστόσο μια ολοκληρωμένη αντίληψη για την εκπαίδευση ενηλίκων ή μια θεωρία που θα δίνει έναν προσανατολισμό στους εκπαιδευτές, το πιο πιθανό είναι να αισθανόμαστε ανεπαρκείς σε σχέση με το ποιες κατευθυντήριες γραμμές θα πρέπει να ακολουθήσουμε, προκειμένου να ενισχύσουμε τον κριτικό στοχασμό στους εκπαιδευόμενους και να τους ενδυναμώσουμε ώστε να αναλάβουν από μόνοι τους δράση και να αυτονομηθούν³ (Σχήμα 1).

Η ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευομένων αποτελεί επομένως βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων που στοχεύει στη χειραφετητική μάθηση. Η ενδυνάμωση θεωρείται η βασικότερη ίσως προϋπόθεση για τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματιστική μάθηση και για το λόγο αυτό οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, προκειμένου να ενισχύσουν το ρόλο τους προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να στηριχθούν σε μία ολοκληρωμένη θεωρία, που θα αφορά στην πρακτική χρήση μεθόδων και τεχνικών που αξιοποιούν τον κριτικό στοχασμό. Με ποιο τρόπο επομένως είναι εφικτή η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων;

Στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση εν γένει, ο Parker (1997: 31) υποστηρίζει πως η ιδέα μιας κριτικο-στοχαστικής διδακτικής πρακτικής (idea of reflective teaching) πρέπει να συνδέεται άμεσα με την έννοια της χειραφέτησης, ενισχύοντας τη δυνατότητα οργάνωσης της εκπαίδευσης με τρόπο υποστηρικτικό σε πρακτικές αλληλεπίδρασης, και όχι την απλή συλλογή γνώσεων και πληροφοριών. Ταυτόχρονα, μια τέτοια πρακτική θα πρέπει να υποστηρίζει και την αυτονομία τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων, μέσα όμως σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο ενισχύει τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες αξίες. Για τον Parker (1997: 41) η χειραφέτηση συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση εκείνων των ουσιαστών συνθηκών (material conditions) οι οποίες θα ενισχύσουν την οργάνωση της ζωής μας με όσο το δυνατό πιο ορθολογικό τρόπο. Η χειραφέτηση στο πλαίσιο αυτό εκπροσωπεί την απελευθέρωση του πνεύματος από όλες τις διαστρεβλωμένες εκτιμήσεις μας εξαιτίας της άγνοιας, της κυρίαρχης ιδεολογίας, του ανορθολογισμού, της παράδοσης ή της συνήθειας, ώστε το



Σχήμα 1 . Η προσέγγιση της Cranton για την ενδυνάμωση των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιστικής μάθησης
Προσαρμογή και απόδοση από Cranton (1994: 143)

άτομο να επανεκτιμήσει μέσω μιας πιο ορθολογικής προσέγγισης τον κόσμο που το περιβάλλει. Ο Parker επισημαίνει επίσης πως η χειραφέτηση συνεπάγεται δέσμευση στην αυτονομία και στις δημοκρατικές αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, ενώ εμπεριέχει και την ανάγκη της φιλελεύθερης, αισιόδοξης και βελτιωμένης ανθρώπινης ύπαρξης και των θεσμών μέσα στους οποίους αυτή λειτουργεί και εξελίσσεται, καθώς και το όραμα της σύγκλισης μέσω του ορθολογισμού, θεωρώντας ενδεχομένως πως η αυτονομία καθώς και οι υπόλοιπες αξίες πρέπει να περάσουν από ένα «φίλτρο ελέγχου», προτού γίνουν αποδεκτές από ένα κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο κάνει μία πολύ εύστοχη επισήμανση, όταν παραπέμποντας στον McCarthy –μέσω του Habermas (1976: xviii)– ισχυρίζεται πως η χειραφέτηση αποτελεί το στόχο αλλά και την ουσία της στοχαστικής διδασκαλίας (reflective teaching). Στη παράδοση του Διαφωτισμού, τόσο ο Habermas αλλά και άλλοι στοχαστές τοποθετούν τη χειραφέτηση στο επίκεντρο της αναζήτησης της αλήθειας, ενώ θεωρούν πως πρόκειται για μία αναμενόμενη συνέπεια κάθε επικοινωνιακής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, οι συσχετισμοί μεταξύ ηθικών, επιστημολογικών, μεταφυσικών και σημασιολογικών προτάσεων παρέχουν το φιλοσοφικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό σε μία κατά βάση «ιδεατή κατάσταση επικοινωνίας» (ideal speech situation), δηλαδή σε εκείνο το πλαίσιο διαλόγου το οποίο αποτελείται από συνθήκες απαραίτητες για την επίτευξη της εκλογικευμένης, κριτικής και στοχαστικής επικοινωνιακής δράσης (βλέπε σχετικά Parker, 1997: 53).

Προϋποθέσεις ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού στους ενήλικους εκπαιδευόμενους και ο ρόλος του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Brookfield (1995: 2) υποστηρίζει πως η κριτική εκπαιδευτική πρακτική ξεκινά από μια ματιά προς τα μέσα, από μια αναζήτηση των αιτιών της διδασκαλίας (όχι «τι διδάσκω» αλλά, «γιατί διδάσκω» και «γιατί διδάσκω με ένα συγκεκριμένο τρόπο»). Ο Brookfield φυσικά δεν αναφέρεται σε μια απλή στοχαστική διαδικασία, δηλαδή τη σκέψη σχετικά με τα τετριμμένα στοιχεία οργάνωσης μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και υλοποίησής της μέσα σε ένα χώρο (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, στοχοθεσία, περιεχόμενα διδασκαλίας, υλικοτεχνικός εξοπλισμός, κλπ.). Αναφέρεται περισσότερο σε ένα «ταξίδι αυτογνωσίας» (πρωτίστως των εκπαιδευτών), το

οποίο οδηγεί στην αναθεώρηση των πεποιθήσεων που είναι βαθιά ριζωμένες μέσα μας και τις θεωρούμε αντικειμενικές και έγκυρες απεικονίσεις της πραγματικότητας, ή απόψεων που συνδέονται με μία αρμόζουσα αντίδραση ή συμπεριφορά σε κάποια περίσταση.

Για τον Brookfield (1995: 22-27) όλα αρχίζουν από τον προσωπικό στοχασμό του εκπαιδευτή, που είναι η εξέταση με τον οποίο του τρόπου με τον οποίο διδάσκει μέσα από τις εμπειρίες του ως εκπαιδευτή και ως εκπαιδευόμενους. Οι εμπειρίες μας εξαρτώνται κατά πολύ από την ιδιοσυγκρασία μας, γιατί παρόμοιες καταστάσεις βιώνονται από όλους και στο περιβάλλον διδασκαλίας και γενικότερα στη ζωή, αλλά διαφορετικά τις αντιμετωπίζει ο καθένας. Οι εμπειρίες μας ως εκπαιδευόμενων βρίσκονται βαθιά ριζωμένες μέσα μας, σε ένα συναισθηματικό επίπεδο βαθύτερο από τη λογική. Οι επιδράσεις των μαθησιακών εμπειριών μας έχουν μεγάλη και μακρόχρονη επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας μας. Νομίζουμε ότι διδάσκουμε με έναν ευρέως αποδεκτό τρόπο ή παιδαγωγικό μοντέλο, αλλά σκεπτόμενοι κριτικά βλέπουμε ότι τα θεμέλια της διδασκαλίας μας δεν βρίσκονται σε αυτά που έχουμε ακούσει ή διαβάσει αλλά στις μαθησιακές μας εμπειρίες. Μια αναδρομή στα βιώματά μας εξηγεί την προσκόλλησή μας σε συγκεκριμένες πρακτικές.

Ο Brookfield (1995: 29-44) αναφέρει μερικούς λόγους, για τους οποίους αξίζει τον κόπο να μπει ένας εκπαιδευτής στην περιπέτεια του κριτικού στοχασμού. Αρχικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού είναι να πεισθούμε πως η μόνη λύση για ουσιαστική μάθηση και προς όφελος των εκπαιδευομένων κι όχι του συστήματος, είναι η *αλλαγή πρακτικής*. Ο κριτικός στοχασμός βοηθά να αναπτυχθεί μια πρακτική που ξεπερνά το διαδικαστικό/διεκπαιρωτικό πλαίσιο. Ο κριτικο-στοχαστικός εκπαιδευτής γνωρίζει τι εκπροσωπεί και γιατί αυτό που κάνει θα βελτιώσει τη ζωή των εκπαιδευομένων. Γνωρίζει, επίσης, ότι η πρακτική του πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες και την ανατροφοδότηση που παίρνει από τους εκπαιδευόμενούς του. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ενδιαφέρον, αφού οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις, μπορούν να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους ή να την καταγράψουν και γενικά να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη και να δράσουν σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, που καταλύει την παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευόμενο.

Για τον Brookfield (1987), ωστόσο, προκύπτουν δύο βασικοί προβλημα-

τισμοί σε ό,τι έχει σχέση με την ενσωμάτωση του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Ο πρώτος αφορά στο *διαχωρισμό* από τη μια πλευρά των «ισχυρών» κριτικο-στοχαστικών εκπαιδευτών που έχουν αντίληψη της καταπιεστικής πραγματικότητας, και των «αφελών» εκπαιδευομένων από την άλλη, που χειραγωγούνται⁴. Πρόκειται για αυτό που υποστηρίζει και η Cranton (1994: 142), όταν αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών τύπων εξουσίας (different types of power) από τους εκπαιδευτές προς ή και μαζί με τους εκπαιδευόμενους, μερικές μάλιστα φορές με τρόπο μη συνειδητό (without awareness). Ωστόσο η Cranton θεωρεί πως τόσο η επίγνωση (awareness) της ασκούμενης εξουσίας όσο και οι ρόλοι που ενδέχεται να συνδέονται με αυτή, είναι απαραίτητες συνθήκες για την ενίσχυση μιας κριτικο-στοχαστικής πρακτικής. Ο Brookfield (2005) όμως υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο αυτού του διαχωρισμού, ειδικά οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν τον κριτικό στοχασμό σε μία «κριτικο-στοχαστική πρακτική» εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι ο στοχασμός από μόνος του δεν αρκεί. Θα πρέπει να συνδέεται πάντοτε με την ιδέα της ανάπτυξης ή με το πώς μπορεί να αλλάξει ο κόσμος μας προς το καλύτερο. Για το λόγο αυτό, σημειώνει πως η «κριτικο-στοχαστική πρακτική» στην εκπαίδευση των ενηλίκων προϋποθέτει καταρχήν το στοχασμό στην ίδια τη διδασκαλία και στους στόχους της, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες (επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης), μέσω των οποίων τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι θα αναγνωρίσουν και θα ενεργοποιήσουν το δυναμικό τους (power of agency).

Ο δεύτερος προβληματισμός του αφορά στην υπάρχουσα *προκατάληψη* –πολιτική κατά βάση, και ιδιαίτερα στις Η.Π.Α.– απέναντι στους υποστηρικτές της κριτικής σκέψης (Brookfield, 2001: 8-9). Για τον Brookfield θεωρείται δεδομένη από πολλούς η άποψη ότι ένα άτομο που διαθέτει κριτική σκέψη ανήκει στον αριστερό ιδεολογικό χώρο, και πως αυτοί που έχουν συνειδητοποιήσει την καταπιεστική πραγματικότητα και τις διαστρεβλώσεις της –οι οποίες οφείλονται στην ηγεμονία των κυρίαρχων πολιτιστικών αξιών– θα δεσμευθούν να κινητοποιηθούν για την αλλαγή αυτών των αξιών. Αυτό, βέβαια, είναι απλά πιθανό να συμβεί, δεν είναι απαραίτητο, γιατί ο εκπαιδευόμενος μπορεί να συλλάβει το πώς λειτουργούν οι σχέσεις εξουσίας και να αποφασίσει να τις στηρίξει, ή μπορεί απλά να μην αποδεχθεί ότι συμβαίνει

κάτι τέτοιο (Merriam & Cunningham, 1989). Στη χειραφετητική εκπαίδευση, ωστόσο, η απουσία συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών ουσιαστικά σημαίνει πολλές φορές και απουσία οράματος. Έτσι οι προϋποθέσεις για κοινωνική αλλαγή ατονούν.

Πρέπει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι, με τον κριτικό στοχασμό, δεν αρκεί μόνο να επανεξετάσουμε τις εμπειρίες μας που εξηγούν τις απόψεις μας, αλλά και να επαναπροσδιορίσουμε την ύπαρξή μας, σε σχέση τόσο με τη γνώση όσο και με τη δράση. Ο Brookfield (1995) ουσιαστικά μέσα από αυτή του την ανησυχία, τονίζει ότι βασικό στοιχείο στη διαδικασία της χειραφετητικής μάθησης είναι η προσπάθεια να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τις *πηγές της νοηματοδότησης*⁵ (Merriam & Heuer, 1996). Πρόκειται για ένα *πλαίσιο πρακτικής οργάνωσης της εκπαίδευσης*, έτσι όπως την προσέγγισε και ο Freire στις αρχές της δεκαετίας του 1970⁶, επισημαίνοντας ότι η εκπαίδευση ποτέ δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Άλλοτε δίνει λογικές εξηγήσεις για την καταπίεση που ασκεί το σύστημα στον κόσμο, έτσι ώστε η υπάρχουσα κατάσταση να διατηρηθεί, και άλλοτε προσφέρει τη δυνατότητα του κριτικού στοχασμού που αμφισβητεί τις απόψεις που δικαιολογούν και κάνουν αποδεκτές τις παραπάνω εξηγήσεις.

Στο βαθμό επομένως που ο εκπαιδευτής (κριτικά στοχαζόμενος) αντιλαμβάνεται τόσο τη χρήση εξουσίας όσο και την κοινωνικο-πολιτική διάσταση του ρόλου του, οι σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου τίθενται σε νέες βάσεις, και η ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευομένων μέσω της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως υποστηρίζει η Cranton (1994), συνίσταται στην επιλογή πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό μέσω της επικοινωνιακής δράσης (ή του συμμετοχικού διαλόγου), με στόχο την αναθεώρηση ή τον επαναπροσδιορισμό (μετασχηματισμό) συγκεκριμένων αντιλήψεων. Ο εκπαιδευτής αναζητά ουσιαστικά τη μάθηση μέσα στις εμπειρίες των μελών της ομάδας, και μέσα από τη μελέτη κοινών προβλημάτων αναζητά λύσεις. Ο Schön (1983) πιστεύει ότι το πρώτο βήμα για τον κριτικο-στοχαστικό εκπαιδευτή που θέλει να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι να ερευνήσει τι γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, ποια είναι η γνώμη τους, τι βιώνουν κι αισθάνονται. Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς μας βλέπουν, πόσο τους καταπιέζει η σχέση εξουσίας, πόσα κατανοούν από αυτά που διδάσκονται και πού μπορούν να τα εφαρμόσουν. Συχνά μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι

θεωρούν σημαντικό ό,τι ο εκπαιδευτής θεωρεί ασήμαντο ή απλά διαφεύγει της προσοχής του. Για να γίνει μια διεξοδική και ειλικρινής συζήτηση, ωστόσο, πρέπει να εξασφαλιστεί η ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευομένων.

Επομένως, μια ακόμη συνθήκη για την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο μιας κριτικο-στοχαστικής πρακτικής είναι και η *ανατροφοδότηση* που παίρνουμε από τους εκπαιδευομένους. Είναι επιβεβλημένο να γνωρίζουμε τι βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μας κυρίως όταν διακρίνουμε έλλειψη ενδιαφέροντος ή εχθρική συμπεριφορά. Μέσω της νοηματοδότησης επομένως κοινών ή συναφών εμπειριών γίνεται η αναγνώριση και ο ορισμός ενός προβλήματος, η εξέταση των απόψεων που διατυπώνονται από τα μέλη και στη συνέχεια η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων νοηματοδότησης. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει με τον τρόπο αυτό τη μετασχηματιστική δράση μέσα από τη στήριξη της συλλογικής δουλειάς της ομάδας, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υλικό (γραφτό, ηχητικό, οπτικό) για παρουσίαση και τεκμηρίωση και ενθαρρύνοντας την υποβολή προτάσεων. Έτσι προωθούν η ενότητα της ομάδας και η πίστη σε ένα κοινό όραμα για το μέλλον.

Επίλογος

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, αξιολογώντας τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης, διατυπώνουν την άποψη ότι η εκπαίδευση «μεθοδεύει» τη διατήρηση και νομιμοποίηση μιας κυρίαρχης ιδεολογίας. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι ορίζουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Η τελευταία δεν προσδιορίζεται με αργητικούς όρους, αλλά ορίζεται ως η δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων νοείται ως κοινωνικο-πολιτική πρακτική που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς, ενώ είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τον Freire ως «πολιτιστική δράση για την ελευθερία». Ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων, επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι η πολιτική συνειδητοποίηση. Η τελευταία αναφέρεται στην κατανόηση της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης ως αποτέλεσμα της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η συνειδητοποίηση της εξάρτησης αυτής, μέσω πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους, μπορεί να μετασχηματιστεί σε χειραφετητική δράση.

Ως εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι τίποτα δεν θεωρείται αυτονόητο στην κριτικο-στοχαστική διδασκαλία, γιατί ό,τι θεωρείται ως «κοινή λογική» στις σύγχρονες κοινωνίες μας είναι πολιτικά προ-αποφασισμένο και δεν εκφράζει απαραίτητα ούτε εμάς ούτε τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίες ενδεχομένως να μην συνδέονται με το δικό μας όραμα ή τη δική μας πολιτική βούληση και αντίστροφα. Χρειάζεται επομένως ιδιαίτερος χειρισμός, διότι, όταν ο κριτικός στοχασμός αφορά μόνο στις δομές της μάθησης τότε η προσοχή μας δε στρέφεται προς τα έξω και οι αλλαγές, εάν και εφόσον συμβούν, περιορίζονται στο χώρο στον οποίο εκτυλίχθηκε η εκπαιδευτική δραστηριότητα (εκφραζόμενες ως επί το πλείστον μέσω της επικοινωνιακής δράσης). Έμμεσα, ο ρόλος του κριτικού στοχασμού ως μέσου ενίσχυσης της χειραφετητικής δράσης υποβαθμίζεται. Μέσα από κριτικές συζητήσεις, ακόμη και με συναδέλφους μας που θα παρακολουθήσουν τη διαδικασία, ή ακόμη αξιοποιώντας δικές τους εμπειρίες για θέματα και προβλήματα κοινά στην καθημερινή διδακτική πρακτική μας, μπορούμε να φωτίσουμε κάποιες αθέατες πλευρές της (χειραφετητικής δράσης) και να βγούμε από τη σιωπή μας συνδέοντας τον κριτικό στοχασμό με την ανάληψη δράσης. Με την κριτική συζήτηση αποκτούμε άλλη οπτική των εμπειριών μας και μπορούμε να βρούμε λύσεις.

Ο κριτικός στοχασμός επομένως αρχίζει ως μοναχική πορεία, αλλά στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να εξελίσσεται σε συλλογική προσπάθεια, η οποία δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται απλά ως μια σύνθετη διανοητική λειτουργία, αλλά ως «εμπειρική συνήθεια» που αξιοποιείται μέσω συγκεκριμένων πρακτικών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει και ο Gur-Ze'en (2002), ο κριτικός στοχασμός δεν είναι απλά μια γνωστική ικανότητα που αποκτάμε κατά τη μαθησιακή διαδικασία· είναι μια *ηθική δέσμευση*. Αυτό φυσικά σημαίνει πως ο κριτικός στοχασμός δεν μας προσανατολίζει στον εφησυχασμό και την ασφάλεια και σίγουρα δεν μας εξασφαλίζει την άμεση ευχαρίστηση (Pithers & Soden, 2000). Πρόκειται για μια στάση ζωής και πολιτισμού που πρέπει να στηρίζεται από τη γενική λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της ενθάρρυνσης των εκπαιδευομένων για διερεύνηση καταστάσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και αναζήτηση της εμπειρίας (Brookfield, 2005). Εφόσον αλλάξει η διαδικασία με βάση το παραπάνω γενικό πλαίσιο που προσδιορίζει και τις πρακτικές προεκτάσεις του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευ-

ση των ενηλίκων, τότε οι εκπαιδευόμενοι ενδυναμώνονται και αποκτούν κίνητρο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες γιατί βλέπουν την ατομική και συλλογική τους συνεισφορά στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση των συνθηκών μάθησης.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Αν και συμφιζόμαι τόσο την αγωνία όσο και τις προθέσεις όσων προσπαθούν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων να οργανώσουν ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο –το οποίο θα ερμηνεύει με σαφήνεια τη μάθηση και την ανάπτυξη των ενηλίκων ως τη βάση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων– με επιστημολογικά ερείσματα στο χώρο της κριτικής θεωρίας, έχω κάποιες ενστάσεις σε ό,τι αφορά στον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται. Αναμφισβήτητα οι περισσότεροι θεωρητικοί στο χώρο αυτό δεν είναι μόνο θεωρητικοί αλλά και έμπειροι εκπαιδευτές οι οποίοι έχουν πάρει το ρόλο τους πολύ σοβαρά. Αυτό ενίοτε δημιουργεί υπερβολικές απαιτήσεις τόσο από τους ίδιους όσο και από το κοινό τους, οι οποίες καθιστούν την εκπαίδευση το κεντρικότερο μέσο ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού, παραβλέποντας τις εγγενείς δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης, αλλά και των άλλων πολιτιστικών επιτευγμάτων που ενισχύουν με παρόμοιο τρόπο την κριτικο-στοχαστική σκέψη (π.χ. λογοτεχνία, τέχνες, θέατρο). Επιπλέον δημιουργεί και ένα άλλο ζήτημα. Τα επιστημολογικά ερείσματα μπορεί εν γένει να δημιουργούν μια καλή ιδεολογική βάση πάνω στην οποία μπορεί να χτιστεί μια θεωρία. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι η θεωρία χτίζεται μόνο με αυτά. Και εδώ έγκειται και η ένστασή μου. Η αγωνία ίσως και η βιασύνη πολλών να προλάβουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο πλαίσιο, στηριζόμενοι στην κριτική θεωρία, αφήνει εξαιρετικά μεγάλο περιθώριο για παρερμηνείες αλλά ταυτόχρονα και λόγω της υπερβολικά μεγάλης κειμενικής παραγωγής, αποθαρρύνει πολλούς από το να μουν στον κόπο να κατανόησουν ένα τέτοιο ζήτημα σε βάθος. Μέχρι σήμερα δεν μπορούμε να μιλάμε για μια ολοκληρωμένη θεωρία (κριτική ή άλλη) στην εκπαίδευση ενηλίκων η οποία να καλύπτει επαρκώς τόσο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και αναπτύσσεται το ενήλικο άτομο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα διευκολυνθεί η μάθησή του μέσω της συνειδητά στοχευμένης οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στον κριτικό στοχασμό. Το πεδίο είναι σαφέστατα ελλιπές τόσο επιστημολογικά όσο και θεωρητικά, παρά τις προσπάθειες. Για να μπορούμε να μιλάμε για μια θεωρία (εν γένει κριτική στην προκειμένη περίπτωση και όχι απαραίτητα με επιστημολογικά ερείσματα στην κριτική σχολή της Φραγκφούρτης ή την θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas), θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες. Για τον Agger (1994: 4-5) αυτό σημαίνει πως για να χαρακτηριστεί μία θεωρία ως κριτική, θα πρέπει να έχει ορισμένα στοιχεία (ο ίδιος εντοπίζει επτά), όπως για παράδειγμα η αντίθεση προς το θετικισμό, η αναγνώριση της κυριαρχίας ως εν γένει δομικού χαρακτηριστικού, το ότι προσεγγίζει τη σχέση

μεταξύ της οποιασδήποτε δομής (structure) και των παραγόντων που επιδρούν σε αυτήν (agency) ως διалεπτική, ή το ότι η κοινωνική αλλαγή ξεκινά από το οικείο περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, χώρο εργασίας, κλπ.). Ωστόσο, ελάχιστα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Agger ανταποκρίνονται σε μια κριτική θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων έτσι όπως την αντιλαμβάνεται για παράδειγμα ο Mezirow ή ο Brookfield. Εάν λαμβάναμε υπόψη μας τέτοιον είδους χαρακτηριστικά για να οργανώσουμε μία κριτική θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων, θα αντιμετωπίζαμε ενδεχομένως ένα μείζον αυτο-κριτικό ζήτημα: το κατά πόσο η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πράγματι κριτική επειδή συνδέεται επιστημολογικά με τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas, εφόσον μέχρι σήμερα δεν έχει συνδεθεί με σαφή και αξιόπιστα πρακτικά ερείσματα που αφορούν στην ανάπτυξη κάποιας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που θα στηρίζει την αναμφισβήτητη κριτική θεωρητική βάση της.

2. Βλέπε σχετικά Mezirow (1991).
3. Μαζί με αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο η βούληση για συμμετοχή όσο και πιθανές αντιστάσεις των ίδιων των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τέτοιου τύπου.
4. Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται την εξουσία που ασκεί επάνω τους ο εκπαιδευτής και παρατηρούν προσεκτικά τις αντιδράσεις του. Ο Gramsci (1978), με τον όρο “ηγεμονία” (hegemony), περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία κάποιες ιδέες, δομές και πράξεις θεωρούνται από την πλειονότητα των ανθρώπων ως φυσιολογικές, προκαθορισμένες και ότι λειτουργούν για το καλό τους, ενώ, στην πραγματικότητα, οικοδομούνται και μεταδίδονται από μια ισχυρή μειονότητα που θέλει να διαφυλάξει τα συμφέροντά της. Αυτή η “ηγεμονία” ενσωματώνεται στον τρόπο που ζούμε και σκεπτόμαστε. Ουσιαστικά, είναι αποτέλεσμα καταπίεσης και είναι οι ιδέες και η σοφία του κατεστημένου. Στην τάξη η ηγεμονία αντιπροσωπεύεται από το δάσκαλο. Μέσω του εκπαιδευτή μεταδίδονται οι ιδέες που εξυπηρετούν το κατεστημένο και οριοθετούνται οι σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευομένων (βλέπε σχετικά Brookfield 1995: 9-21). Ο Mezirow (1991) υπογραμμίζει ότι κι ο ίδιος ο εκπαιδευτής αυτολογοκρίνεται, γιατί έχει οριστεί από άλλους τι είναι αποδεκτό να λέγεται μέσα στην τάξη και τι θεωρείται εκτός αποδεκτών ορίων. Βασική κατεύθυνση της κριτικο-στοχαστικής πρακτικής είναι να ανατρέψει τις ηγεμονικές πρακτικές και να σταματήσει την εκμετάλλευση, ώστε η μάθηση να είναι προς όφελος των εκπαιδευομένων.
5. Ο Brookfield τόνισε ότι από τις πιο ισχυρές επιρροές στον τρόπο που νοηματοδοτούμε τα γεγονότα είναι τα Μ.Μ.Ε. και ιδιαίτερα η τηλεόραση. Όταν προσπαθούμε να αφυπνίσουμε τους ενηλίκους αναφορικά με το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συνήθων συμπερασμάτων όπου καταλήγουν, πρέπει να στρέψουμε την προσοχή τους στα Μ.Μ.Ε. διότι παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε πολλά από τα γεγονότα της ζωής μας. Συγκεκριμένα, η τηλεόραση διαμορφώνει την κοινή γνώμη με βάση τα μηνύματα, τα σύμβολα και τις εικόνες που προβάλλονται καθημερινά. Τα Μ.Μ.Ε. μπορούν να εξωραΐζουν τις καταστάσεις, να δίνουν μία και μόνη λύση ή μία απάντηση σε ένα σύνθετο πρό-

- βλημα και να την αναδεικνύουν ως την «αντιξειμενική αλήθεια» ή τη μοναδική διέξοδο. Συχνά, το ενδιαφέρον στρέφεται στην απλή ευχαρίστηση και τον εφησυχασμό του τηλεθεατή. Ένας τρόπος να ευαισθητοποιήσουμε τους εκπαιδευομένους μας είναι η ανάλυση του περιεχομένου εφημερίδων, διαφημίσεων και περιοδικών. Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών συνιστά την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την ανάλυση των Μ.Μ.Ε.
6. Για τον Freire, τα μαθήματα αλφαριθμητισμού δεν αποσκοπούσαν απλά στην απόκτηση δεξιοτήτων αλλά στην ευαισθητοποίηση του κόσμου, έτσι ώστε οι άνθρωποι να συμβάλλουν ενεργά στην κίνηση για αναδασμό της γης, στη δημοκρατική οργάνωση των χωριών και των κοινοτήτων και στην οικονομική ανάπτυξη. Ο απώτερος σκοπός δεν ήταν μόνο η ενίσχυση του ατόμου αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Ο Freire έκανε αυστηρή κριτική στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα που περιορίζεται στην “κατάθεση γνώσεων” στο μυαλό των εκπαιδευομένων (banking education).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agger, B. (1998) *Critical Social Theories: An Introduction*, Boulder (Col.): Westview Press.
- Brookfield, S. (1987) *Developing critical thinkers*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2001) «Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning», στο *Adult Education Quarterly*, V52, n1, σελ: 7-22.
- Brookfield, S. (2002) «Overcoming alienation as the practice of adult education: The contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education», στο *Adult Education Quarterly*, V52, n2, Feb. 2002. σελ: 96-111.
- Brookfield, S. (2005) «Undermining the very democracy we seek to create: discussion practices in adult education and the dangers of repressive tolerance», στο *Studies in Continuing Education*, V27, n2, σελ: 101- 115.
- Cranton, P. (1994) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*, San Francisco: Jossey Bass.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*, New York: Herter and Herter.
- Gur-Ze'ev, I. (2002) «Bildung and Critical Theory in the Face of Postmodern Education», στο *Journal of Philosophy of Education*, V36, n3, σελ: 391-408.
- Habermas, J. (1976) *Legitimation Crisis*, London: Heinemann.
- Merriam S. B. Cunningham P. M. (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. Heuer, B. (1996) «Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice», στο *International Journal of Lifelong Education*, V15, n3, σελ: 243-255.
- Mezirow, J. (1990) «How critical reflection triggers transformative learning», στο J. Mezirow and associates (Eds) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco: Jossey-Bass. σελ: 1-20.

- Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, S. (1997) *Reflective teaching in a postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*, Buckingham: Open University Press.
- Pithers, R.T., Soden, R. (2000) «Critical thinking in education», στο *Educational Research*, V42, n3, σελ: 237-249.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner*, New York: Basic Books.

Abstract

The paper aims at assessing some of the positions related to the practical dimensions of the critical theory framework for adult education and learning. The focus is on empowerment as part of the transformative learning process in adult learning, as well as the catalytic role of the adult practitioner in empowering and assisting the adult learner towards emancipatory action.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Κ. ΖΑΡΙΦΗΣ

Λέκτορας Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής
Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.