

Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων

Γιώργος Κουλαουζίδης

Εισαγωγή

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης έκανε την εμφάνισή της στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 1975, 1977, 1991) υποστηρίζοντας την ύπαρξη ενός γενικού αναπτυξιακού μοντέλου σύμφωνα με το οποίο υπάρχει μια ποιοτική διαφοροποίηση μεταξύ της μάθησης στην παιδική ηλικία και της μάθησης στην ενηλικιότητα. Στη μια πλευρά του μοντέλου αυτού βρίσκεται η μάθηση στην παιδική ηλικία, η οποία ορίζεται ως μια διαμορφωτική διαδικασία στην οποία περιλαμβάνεται η αφομοίωση των θεμελιωδών πεποιθήσεων και ρόλων που αφορούν τον εαυτό και τον κόσμο και συμβάλλουν στη διεργασία της κοινωνικοποίησης. Από την άλλη πλευρά, η μάθηση στην ενηλικιότητα διατυπώνεται ως μια μετασχηματιστική διεργασία η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα για απομάκρυνση από τους ρόλους της ενήλικης ζωής και την επαναπλαισίωση των υφιστάμενων πεποιθήσεων στη βάση νέων παραδοχών με μεγαλύτερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού.

Τον Ιανουάριο του 2007, η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων φιλοξένησε στην Αθήνα τον θεμελιωτή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformative Learning), Καθηγητή Jack Mezirow, για ένα σεμινάριο για τη θεωρία και τις εφαρμογές της μετασχηματίζουσας μάθησης. Με αφορμή τα όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, στο άρθρο θα επιχειρηθεί μια σύντομη αλλά περιεκτική παρουσίαση των κύριων στοιχείων της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και των βασικότερων στοιχείων της κριτικής που δέχθηκε η θεωρία αυτή.

Ο κύριος σκοπός του άρθρου είναι να εξοικειώσει τον αναγνώστη με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και να του δημιουργήσει ερωτήματα σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της τόσο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Οι βασικοί άξονες της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, ο Mezirow άρχισε να επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι ενήλικες αλλάζουν τις αξίες τους, τα πιστεύω τους και τη στάση της ζωής τους. Με αφορμή τις εμπειρίες της συζύγου του, η οποία επέστρεψε ως ενήλικη στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ο Mezirow ξεκίνησε μια έρευνα σε εθνικό επίπεδο στις Η.Π.Α. για τις γυναίκες που επιστρέφουν στα πανεπιστημιακά έδρανα (1975), προσπαθώντας αφενός να ταυτοποιήσει τις αλλαγές που βιώνουν από την εμπειρία αυτή και αφετέρου να δημιουργήσει μια τυπολογία προτύπων προσωπικής αλλαγής (Griffin, 1987· Cranton, 2000). Το αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, η οποία συνεχίζει μέχρι και σήμερα να είναι με μεγάλη διαφορά η μεγαλύτερη ποιοτική έρευνα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Taylor, 2000), ήταν η απαρχή για τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία παρουσιάστηκε στην πιο πλήρη της μορφή το 1991 στο σύγγραμμα με τίτλο «Transformative dimensions of adult learning» (εκδ. Jossey-Bass).

Ο Mezirow ξεκινά με την παραδοχή ότι κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του (1991, σελ. 2-7). Υποστηρίζει μάλιστα ότι το σύστημα αυτό, το οποίο έχει εγχαραχθεί στην προσωπικότητα κάθε ενήλικου, είναι αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο έλαβε χώρα η κοινωνικοποίηση του ενήλικου ατόμου (Κόκκος, 2005, σελ. 75). Με άλλα λόγια, ο Mezirow αποδέχεται την ύπαρξη ενός συστήματος προδιαθέσεων το οποίο είναι αποτέλεσμα των διάφορων κοινωνικοποιήσεων που ένα άτομο διέρχεται στην πορεία προς την ενηλικίωση. Η οπτική του Mezirow στο σημείο αυτό έχει πολλά κοινά στοιχεία με αυτή του Pierre Bourdieu, ο οποίος (το 1977) με την έννοια-κλειδί *habitus* είχε εισαγάγει με μεγάλη ακρίβεια στην κοινωνιολογία της παιδείας την ύπαρξη ενός συστήματος προδιαθέσεων που επηρεάζει την κοινωνική αντίληψη, δράση και αξιολόγηση κάθε ατόμου (Μουζέλης, 1994).

Συνακόλουθα ο Mezirow (1977, 1981) συνάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας. Αυτή η παραδοχή του Mezirow επιβεβαιώνεται και από άλλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που προέρχονται από τον χώρο της κοινωνιολογίας.

Καταρχήν, ο Jarvis αναφέρει ότι «μια πιθανή κατάσταση μάθησης προκύπτει όταν υπάρχει μια δυναμική ένταση μεταξύ των εμπειριών των ατόμων και των φορέων μετάδοσης της κουλτούρας της κοινωνίας» (1995, σελ. 54). Παρόμοια άποψη, για το κίνητρο που οδηγεί στην ανάγκη για μάθηση, έχει διατυπωθεί και με βάση την ταξινόμηση των κοινωνικών ταυτοτήτων του Manuel Castells (2004, σελ. 6-12) και συγκεκριμένα με την αδυναμία της νομιμοποιητικής ταυτότητας του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ταυτότητας έργου που το άτομο καλείται να ικανοποιήσει στην πορεία προς την προσωπική κοινωνική ολοκλήρωσή του (Κουλαουζίδης, 2006).

Έχοντας λοιπόν καταλήξει στα αίτια που δυναμικά οδηγούν τους ενήλικες στη μάθηση, ο Mezirow προχωρά στη διαμόρφωση μιας διπλής τυπολογίας. Καταρχήν διαχωρίζει τη μάθηση σε διαμορφωτική και μετασχηματίζουσα. Γράφει χαρακτηριστικά ότι «η διαμορφωτική μάθηση στην παιδική ηλικία γίνεται μετασχηματίζουσα μάθηση στην ενηλικίωση» (1991, σελ. 3), υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά δέχονται μάθηση από πηγές εξουσίας και ότι αυτή η πρόωπη μάθηση είναι για τα παιδιά μια μορφή κοινωνικοποίησης, ενώ αντίθετα, οι ενήλικες έχουν περισσότερο την ανάγκη να αποκτήσουν νέες νοηματοδοτικές προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά τους σχήματα με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Σαφώς επηρεασμένος από το έργο του Habermas (1971), ο οποίος περιγράφει τρεις περιοχές στις οποίες το ανθρώπινο ενδιαφέρον παράγει γνώση: την τεχνική, την πρακτική και την απελευθερωτική, ο Mezirow (1990, σελ. 1-20 και 1991, σελ. 72-89) προχωρά σε έναν νέο τριμερή χωρισμό της μάθησης. Η πρώτη μορφή μάθησης, κατά τον Mezirow, είναι η τελεσιουργική μάθηση (*instrumental learning*). Η κεντρική ιδέα εδώ είναι ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και από τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ αίτιου και αιτιατού. Ως δεύτερη μορφή μάθησης ορίζει την επικοινωνιακή μάθηση (*communicative learning*), η οποία είναι η προσπάθεια να γίνει κάποιος κατανοητός και να κατανοήσει τους άλλους στο πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και όλων των μορφών τέχνης και δημιουργίας.

Τέλος, την τρίτη μορφή μάθησης ο Mezirow την ονομάζει απελευθερωτική ή χειραφετητική μάθηση (*emancipatory learning*). Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσα από μια διαδικασία κριτικού (αυτο)στοχασμού. Αυτή την τρίτη μορφή μάθησης ο Mezirow τη θεωρεί ως μια μορφή που σχεδόν μοναδικά αφορά τους ενήλικες

και θεωρεί ότι η μοναδικότητά της αυτή έχει επιπτώσεις στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερα στην αποτύπωση των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, στις προσεγγίσεις που διευκολύνουν τη μάθηση, στις μεθόδους έρευνας και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του μηχανισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη, υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση που προτείνει ο Mezirow στη θεωρία του: η εμπειρία (*experience*), ο κριτικός στοχασμός (*critical reflection*) και η επικοινωνία που βασίζεται στον ορθολογικό διάλογο (*rational discourse*).

Αρχικά η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι η εμπειρία ζωής των εκπαιδευόμενων οφείλει να είναι το σημείο εκκίνησης που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό των νοηματοδοτικών πλαισίων, και κατά συνέπεια η αξιοποίησή της από τον εκπαιδευτή αποκτά θεμελιώδη σημασία (Mezirow, 1991).

Για τον Mezirow η διαδικασία του κριτικού στοχασμού κατέχει κεντρικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση για να καταστεί αυτή απελευθερωτική (Κόκκος, 2005, σελ. 76). Ο κριτικός στοχασμός στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά την προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος διεργασία εξέτασης των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου, καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους. Δηλαδή στην ουσία ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προτέρων υποθέσεων της προαποκτηθείσας μάθησης (Mezirow και συν., 1990).

Όμως, αν η εμπειρία αποτελεί το σημείο εκκίνησης και ο κριτικός στοχασμός έχει τον κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η επικοινωνία που εδράζει, στον ορθολογικό διάλογο, είναι ο καταλύτης για τον μετασχηματισμό, αφού διαμέσου αυτού παρακινούνται και τελικά «πείθονται» οι εκπαιδευόμενοι να αναζητήσουν το βάθος στο νόημα των απόψεών τους για τον κόσμο και να κοινωνήσουν τις ιδέες τους αυτές ως συνεκτικό και κριτικό λόγο με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευομένους τους (Mezirow 1991, σελ.78). Ο ορθολογικός διάλογος με την έννοια που τον χρησιμοποιεί ο Mezirow είναι μια ιδιαίτερη μορφή συζήτησης κατά την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν και διαπραγματεύονται με ορθολογικό τρόπο τις απόψεις τους, παρουσιάζοντας αποδείξεις και επιχειρήματα τα οποία λειτουργούν ως τεκμήρια της γνώμης τους.

Με άλλα λόγια, η μετασχηματίζουσα μάθηση εκκινεί από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι άνθρωποι και συνδέεται αποκλειστικά με σημαίνοντα γεγονότα στη ζωή του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα με τον Mezirow (1997) η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με την επικοινωνία που εδράζεται στον ορθολογικό διάλογο, είναι τα δύο στοιχεία που οδηγούν στην επίγνωση. Η επίγνωση αυτή θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, αφού επιτρέπει στους ενήλικους να αναθεωρήσουν ή/και να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μιας ικανοποιητικότερης, καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών τους με τον εαυτό τους και τους άλλους (Παλιός, 2004). Ο Mezirow αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η ανάπτυξη στην ενηλικιότητα αντιμετωπίζεται [στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης] ως η προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων να αξιολογούν την υπάρχουσα μάθηση μέσω μιας στοχαστικής διαδικασίας και να ενεργούν με βάση τη νέα γνώση που θα προκύψει. Οτιδήποτε οδηγεί το άτομο προς μια κατεύθυνση περισσότερο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοικτή σε άλλες οπτικές γωνίες, και σε ολοκληρωμένα νοηματοδοτικά σχήματα, η αξιοπιστία των οποίων τεκμηριώνεται διαμέσου ορθολογικής επικοινωνίας, συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ενηλίκων» .

(Mezirow, 1991, σελ. 7)

Για τον Mezirow (2000), το σημαντικότερο πλεονέκτημα της μετασχηματίζουσας μάθησης για τον εκπαιδευόμενο είναι η ανάπτυξη της αυτονομίας του ως ατόμου, η οποία αποτελεί μια καθοριστική συνθήκη της ενηλικιότητας, επισημαίνοντας ωστόσο τη διαφορετική έμφαση που μπορεί να έχει η μετασχηματίζουσα μάθηση ανάλογα με τα πολιτισμικά πλαίσια στα οποία πραγματοποιείται, αφού οι εκάστοτε πολιτισμικές πρακτικές εμπλέκονται στη μάθηση, και κατά συνέπεια η κάθε μορφής κατανόηση διευκολύνεται αλλά και περιορίζεται από τα ιστορικά δίκτυα γνώσης-ισχύος στα οποία είναι εγγεγραμμένη.

Το ζητούμενο τελικά από την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσει κάθε ενήλικο άτομο να γίνει καλύτερο προκαλώντας και αλλάζοντας, αν είναι αναγκαίο, στοιχεία της ίδιας της δομής της προσωπικότητάς του. Με την προϋπόθεση ότι η διαδικασία της

μετασχηματίζουσας μάθησης δημιουργεί καλύτερα άτομα, η κρυφή ελπίδα (ο ανθρωπιστικός στόχος) πίσω από την εφαρμογή της είναι η δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου.

Στοιχεία από την κριτική στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Όπως σημειώνει ο Kegan (2000), σε κάποιες περιπτώσεις στην ακαδημαϊκή έρευνα η διατύπωση ενός νέου όρου (όπως για παράδειγμα ο όρος της «πολλαπλής νοημοσύνης» που εισήγαγε ο Gardner) καταφέρει να εκφράσει μία πλούσια ομάδα από καινούριες ιδέες, με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο στο οποίο αναφέρεται ο όρος να «απογειώνεται».

Η εισαγωγή του όρου της «μετασχηματίζουσας μάθησης» είναι ένα τέτοιο παράδειγμα, αφού από τότε που έκανε την αρχική του εμφάνιση στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων μέχρι και σήμερα, δόθηκε η δυνατότητα για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού κριτικού διαλόγου που συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση της διεργασίας της μάθησης στους ενήλικες. Στις επόμενες παραγράφους θα παρουσιαστεί η βασική κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι οποίες οδήγησαν και στην ανάπτυξη ενός ιδιαίτερα ενδιαφέροντος ακαδημαϊκού διαλόγου (βλ. Mezirow, 1989, 1992, 1996, 1998α και 1998β).

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κάθε θεωρία μάθησης αξιολογείται με βάση δύο θεμελιώδη κριτήρια. Πρώτο κριτήριο αποτελεί η ικανότητα της θεωρίας να περιγράφει τη διαδικασία της μάθησης, και δεύτερο κριτήριο αποτελεί η δυναμική της θεωρίας να καθοδηγεί τους ερευνητές με τρόπο ώστε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ερευνητικές τους δράσεις να κατευθύνουν, ουσιαστικά, τον σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια, να έχει η θεωρία πρακτικό αποτέλεσμα. Με βάση αυτά τα δύο κριτήρια ασκήθηκε κριτική και στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ο Griffin (1987, σελ. 179-183) επέκρινε τον Mezirow για το ότι με τη θεωρία του αποκλείει τη διάσταση της κοινωνικής πολιτικής από την εκπαίδευση ενηλίκων, αφού ουσιαστικά απομονώνει από τον Habermas την ψυχαναλυτική «απελευθερωτική-χειραφετητική» περιοχή της γνώσης αφήνοντας εκτός την παραγωγική και την πολιτική περιοχή της ανθρώπινης δράσης. Επίσης, αμφισβητεί την παραδοχή του Mezirow ότι τα άτομα αποδέχονται χωρίς κριτική τις επικρατούσες ιδεολογίες:

«Πολιτικές, οικονομικές σεξουαλικές, τεχνολογικές και άλλες πολιτιστικές ιδεολογίες που έχουν συσσωρευτεί, μετατρέπονται σε ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους και κοινωνικές προσδοκίες που κυβερνούν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε».

(Mezirow, 1983, σελ. 129 όπως αναφέρεται στο Griffin, 1987, σελ 181)
Αυτή την παραπάνω άποψη, όπου τα άτομα μοιάζει να θεωρούνται κοινωνικά παράγωγα, ο Griffin τη θεωρεί μια μορφή λειτουργισμού, η οποία δεν θα μπορούσε να έχει καμία ευρεία κοινωνιολογική αξία (ό.π.). Η κριτική του Griffin καταλήγει στο ότι ο Mezirow με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης προσπάθησε περισσότερο να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα κατοχύρωναν το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων παρά να αναπτύξει μια κριτική θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης επικρίθηκε ακόμη για το ότι εξατομικεύει και εσωτερικοποιεί τον μετασχηματισμό χωρίς να συνυπολογίζει τις κοινωνικές επιπτώσεις διαμέσου της άμεσης κοινωνικής δράσης (Collard and Law 1989· Clark & Wilson 1991· Tennant 1993). Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005, σελ 77-78), ο Mezirow είναι πολύ επιφυλακτικός ως προς το ζήτημα της κοινωνικής δράσης των εκπαιδευόμενων (σε αντίθεση με τον Freire) και επίσης θεωρεί ότι, εκπαιδευτής οφείλει να διατηρεί ουδέτερη στάση και να μην ευαισθητοποιεί του εκπαιδευόμενους προς κάποια μορφή δράσης. Με άλλα λόγια, η θεωρία του αγνοεί τη σημαντικότητα που έχει στον μετασχηματισμό η σχέση μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών πλαισίων που αυτοί λειτουργούν. Το διακύβευμα εδώ είναι ότι ακόμη και αν τα άτομα μετασχηματιστούν, εφόσον δεν θα υπάρχει κοινωνική δράση και αλληλεπίδραση οι δομές που καταπιέζουν αλλά και οι «καταπιεστές» θα μπορούν απρόκλητα να συνεχίζουν να ενεργούν και άρα η κοινωνία στην οποία αυτοί ενεργούν θα παραμείνει απαραλλάκτη.

Μια άλλη διάσταση της κριτικής στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης σχετίζεται με το αν είναι δυνατόν από αυτήν να ωφεληθούν όλες οι κοινωνικές τάξεις, από τη στιγμή που αποτελεί κεντρική της διεργασία ο κριτικός στοχασμός (King, 2005). Ο προβληματισμός αυτός βασίζεται σε μια άποψη του Freire, η οποία μάλιστα φαίνεται να έχει επηρεάσει τον Mezirow (1991, σελ. 135-137). Ο Freire (1970, 1973) υποστηρίζει ότι οι καταπιεσμένοι έχουν χάσει την ικανότητα να αμφισβητούν τις συνθήκες ζωής τους και να σκέπτονται για τη ζωή. Δεν έχουν πια την αυτοπεποίθηση να δρουν ως ανε-

ξάρτητοι στοχαστές, και κατά συνέπεια σε αυτή την περίπτωση ο κριτικός στοχασμός δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί. Έτσι, όπως σημειώνει και ο Κόκκος, «... τα άτομα ακριβώς επειδή έχουν υποστεί αλλοτριωτικές επιδράσεις από το κυρίαρχο ιδεολογικό και αξιακό σύστημα, συχνά δεν διαθέτουν κριτήρια για να διακρίνουν τις βιώσιμες λύσεις. Έτσι εγκυμονείται [sic] η πιθανότητα να μετασχηματίζουν μεν τις προηγούμενες αντιλήψεις τους αλλά οι νέες να είναι εξίσου δυσλειτουργικές» (2005, σελ. 78).

Το ζήτημα της ηλικίας ήταν ένα σημείο στο οποίο επίσης ασκήθηκε κριτική. Ο Mezirow, θέλοντας να αποδώσει την μετασχηματίζουσα μάθηση αποκλειστικά στους ενήλικες, ισχυρίζεται ότι η ανάπτυξη των ατόμων σχετίζεται με την πάροδο της ηλικίας, οδηγώντας στο συμπέρασμα περί μεγαλύτερης αυτογνωσίας των ηλικιωμένων ατόμων σε σχέση με τα νεότερα άτομα, μια θέση που σύμφωνα με τον Jarvis χρειάζεται περισσότερη έρευνα και τεκμηρίωση (Jarvis, 1995, 2004). Αυτή η κριτική του Jarvis μοιάζει να επιβεβαιώνεται και από μια σειρά εμπειρικών ερευνών που δεν έδειξαν άμεση συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και δυνατότητας συμμετοχής σε διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης (King, 2002, 2003).

Η αρχική έρευνα του Mezirow, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υλοποιήθηκε σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης γυναικών και αυτή η διάσταση δημιουργεί προβληματισμούς (Griffin, 1987). Έτσι, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο θα πρέπει να περιμένουμε διαφορετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης μεταξύ ανδρών και γυναικών, αφού σε πολλά πολιτιστικά πλαίσια οι γυναίκες έχουν την τάση να μαθαίνουν περισσότερο με βάση τη διαίσθηση και το στοχασμό, ενώ οι άντρες παρουσιάζουν μια πιο γνωστική μαθησιακή συμπεριφορά (Hayes & Flannery, 2000).

Τέλος, ο Taylor, έχοντας μελετήσει σε βάθος (Taylor, 1998) τις έρευνες που σχετίζονται με τη θεωρία του Mezirow, σχολιάζει τη σχέση της μετασχηματίζουσας μάθησης με άλλες μορφές μάθησης και παρατηρεί:

«Με βάση τις έρευνες μοιάζει καθαρά ότι ο κριτικός στοχασμός και η συναισθηματική μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού.... Ο Mezirow αλλά και άλλες μελέτες έχουν δει αυτές τις δύο έννοιες ξεχωριστά και δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεξάρτηση που έχουν στην διαδικασία του μετασχηματισμού».

(Taylor, 2000, σελ. 303)

Στις περισσότερες από τις παραπάνω απόψεις ο Mezirow απάντησε με άρθρα του στις σελίδες του *Adult Education Quarterly* και πολλές από αυτές τις απόψεις τις χρησιμοποίησε για να αναπτύξει ακόμη περισσότερο τη θεωρία του, κάνοντας έτσι πράξη την ίδια του τη θεωρία, ενώ μια μεγάλη ποικιλία από έρευνες στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών ασχολήθηκαν με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την εφαρμογή της σε πολλά και διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια (για λεπτομέρειες βλ. Taylor, 2000). Στο τελευταίο μάλιστα συλλογικό έργο που επιμελήθηκε, ο Mezirow, έχοντας επεξεργαστεί τη θεωρία του με βάση τις κριτικές που δέχθηκε, καταλήγει σε δύο πολύ σημαντικές θέσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων και τον ρόλο του εκπαιδευτή. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ο αιώτερος στόχος, ο σκοπός, της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενηλίκους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθαίνοντας.... Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίξουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων».

(2000, σελ. 26-31)

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι ο Mezirow με τη διατύπωση της θεωρίας του έδωσε το έναυσμα για το ξεκίνημα ενός δημιουργικού διαλόγου ο οποίος συνεχίζεται ακόμη και σήμερα μέσα από συνέδρια αλλά και άρθρα σε ειδικά επιστημονικά περιοδικά όπως το *Journal of Transformative Education* και το *Adult Education Quarterly*. Το πόσο περιεκτική και εφαρμόσιμη είναι τελικά η θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης θα αποτελεί μάλλον αντικείμενο έρευνας και αντιπαράθεσης και για το μέλλον.

Επίλογος

Η θεωρία του καθηγητή Jack Mezirow αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές συνεισφορές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συνδυάζοντας τις θέσεις πολλών στοχαστών της κριτικής θεωρίας, όπως οι Pierre Bourdieu, Jurgen Habermas

και Paulo Freire, παρουσίασε μια συνθετική θεωρία για τη μάθηση στους ενήλικες, προσπαθώντας να εφοδιάσει την εκπαίδευση ενηλίκων με μια συνεκτική θεωρία μάθησης και να ενισχύσει έτσι τη διακριτότητα αλλά και τον επαγγελματισμό του πεδίου:

«Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ανταποκριθεί σε πέντε κύριους προσανατολισμούς της σύγχρονης επιστημολογίας: τη φαινομενολογία, την κριτική θεωρία, την ερμηνευτική, τον μεταδομισμό και τον φεμινισμό. Το ενδιαφέρον μου για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ξεπήδησε μέσα από ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κριτική θεωρία, η οποία πιστεύω ότι δεν διαφοροποιεί αρκετά τις άλλες λειτουργίες της από τον κριτικό στοχασμό των γνωστικών παραδοχών – μια διαδικασία που οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έχουν βρει ότι αποτελεί ένα μοναδικό “ενηλικο” τρόπο μάθησης».

(14/6/2006, προσωπική επικοινωνία με τον συγγραφέα)

Αν και η θεωρία του Mezirow ως θεωρία μάθησης δέχτηκε κριτική και θεωρήθηκε ότι παρουσιάζει αδυναμίες, είναι ιδιαίτερης σημασίας και αποτελεί σπουδαία συμβολή στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004). Η κύρια ενασχόληση της θεωρίας του Mezirow είναι τα νοηματοδοτικά σχήματα των ενηλίκων και ο μετασχηματισμός τους, και αυτή η έμφαση εφοδιάζει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε τελική ανάλυση με μια στερεή θέση για το πώς οι ενήλικες κατανοούν τις εμπειρίες τους και τελικά διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castells, M. (2004). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Clark, C. & Wilson L. (1991). Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning. *Adult Education Quarterly* v.41, no. 2 (Winter 1991), σελ. 75-91.
- Cranton, P. (2000). *Planning Instruction for Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson, Inc.
- Collard, S. & Law, M. (1989). The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly* v. 39, no. 2 (Winter 1989), σελ. 99-107.
- Griffin, C. (1987). *Adult education as a social policy*. London: Croom Helm.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.

- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Hayes, E., & Flannery, D. (2000). *Women as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1995²). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- King, K. P. (2002). *Keeping pace with technology: Educational technology that transforms. Vol. 1: The challenge and promise for K-12 educators*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- King, K. P. (2003). *Keeping pace with technology: Educational technology that transforms. Vol. 2: The challenge and promise for higher education faculty*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- King, K. P. (2005). *Bringing transformative learning to life*. Krieger: Malabar Fl.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (glocalisation). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 41/2006, σελ. 55-68.
- Mezirow, J. (1975). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education*, vol. 9, σελ.100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, vol. 32 (1).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39, 169-175.
- Mezirow, J. and Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. και συν. (1990). Πως ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση. (απόσπασμα από το *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass σε μετάφραση Αποστολοπούλου Ν, Μέγα Γ. στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 4, σελ. 22-25).
- Mezirow, J. (1992). Transformation Theory: Critique and Confusions. *Adult Education Quarterly*, 42, 250-252.
- Mezirow, J. (1996). Beyond Freire and Habermas: Confusion – A Response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46, 237-239.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. Στο Cranton, P. (ed.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education* no. 74, σελ. 5-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998α). Postmodern Critique of Transformation Theory: A Response to Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 49, 65-67.

- Mezirow, J. (1998β). Transformative Learning and Social Action: A Response to Inglis. *Adult Education Quarterly*, 49, 70-72.
- Mezirow, J. and Associates. (2000). *Learning as a transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Λαμπρίη-Δημάκη, Ι. και Παναγιωτόπουλος Ν. (1994). *Pierre Bourdieu – Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα : Καρδαμίτσα – Δελφίνι.
- Παλός, Ζ. (2003). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος Ι*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας – ΕΚΕΠΙΣ, σελ. 59-84.
- Taylor, E. (1998). Theory and practice of transformative learning: A critical review. Information Series No. 374. Columbus, Ohio: ERIC Clearing House on Adult, Career, and Vocational Education.
- Taylor, E. (2000). Analysing research on transformative learning theory. In J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (pp. 285-328). San Francisco: Jossey- Bass.
- Tennant, M. (1993). Perspective Transformation and Adult Development. *Adult Education Quarterly*, v.44, no. 1 (Fall 1993), σελ. 34-42.

Abstract

In the field of adult education the quest for a learning theory which would be able to describe profoundly the adult learning process was always a very important domain of theoretical and empirical research. The theory of transformative learning which was developed by Prof. Jack Mezirow is considered from many theorists as the most complete approach of the learning process in adulthood. This paper presents the basic aspects of the transformative learning theory and the main critique points that were addressed to it.

Γιώργος Α. Κουλαουζίδης

Αγίου Δημητρίου & Θεμιστοκλέους (Τ.Θ. 292Γ)

57500 Πλαγιάρι

Τηλ.: 23920-65027

Κιν. Τηλ.: 6937-165467

E-mail: koulaouzides@the.forthnet.gr