

Donald A. Schön

«Βρισκόμαστε εν μέσω ενός νέου κύματος ανασχηματισμού της εκπαίδευσης και όπως συνήθως, κατηγορούμε τα ίδια τα σχολεία για θέματα που αφορούν και για τα οποία ευθύνεται η ίδια η κοινωνία στο σύνολό της. Πέρα από το θέμα της κρίσης στο σχολείο κεντρικά και θεμελιώδη ερωτήματα εγείρονται σήμερα:

Τι είδους εκπαίδευση θεωρείται κατάλληλη για να βοηθήσει τους δασκάλους ώστε να προετοιμάσουν μια αποτελεσματική διδασκαλία; Τι είδους γνώση και γενικότερα τι πρέπει να γνωρίζουν οι δάσκαλοι ώστε να είναι σωστοί επαγγελματίες;

Αυτά τα ερωτήματα δεν απασχολούν μόνο τους εκπαιδευτικούς. Είναι προβληματισμοί που εγείρονται σε όλα τα επαγγελματικά πεδία και έχουν να κάνουν με θεμελιώδη ζητήματα, όπως η φύση της επαγγελματικής γνώσης ή το νόημα της επιστημολογίας της πρακτικής (epistemology of practice)» (Schön, 1987 AERA).

Σε μια προσωπογραφία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων ίσως να μην έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο Schön ήταν έξοχος πιανίστας και κλαρινετίστας συμμετέχοντας σε jazz group, αλλά και σχήματα μουσικής δωματίου. Ούτε ότι ως πρωτοετής φοιτητής στο Yale διάβαζε Αισχύλο, Σαίξπηρ και Λόρδο Byron. Ωστόσο, όπως θα φανεί κατά τη διάρκεια του παρόντος προσωπογραφικού σημειώματος, αυτό το ενδιαφέρον του για τη μουσική, ειδικά για την jazz, κεντρίζει τη σκέψη του σε θέματα στοχασμού στην καθημερινή πρακτική των επαγγελματιών. Το ίδιο και η μελέτη της ποίησης.

Στα βιογραφικά στοιχεία που παρατίθενται στο πλαίσιο της παρούσας προσωπογραφίας, ο αναγνώστης θα διαπιστώσει με μια πρώτη ματιά ότι ο Schön ίσως να μην έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση και ειδικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Τι δουλειά άλλωστε θα μπορούσε να έχει ένας φιλόσοφος, σύμβουλος βιομηχανικής έρευνας και τεχνολογίας, και μουσικός ανάμεσά μας; Παρακολουθώντας όμως τη δράση του στους διάφορους και διαφορετικούς χώρους στους οποίους εργάστηκε θα διακρίνουμε το βασικό νήμα που συνδέει τη σκέψη του: **την ανίχνευση του στοχασμού στο επίπεδο της δράσης του επαγγελματία.**

Το κυρίαρχο ερευνητικό του ενδιαφέρον στράφηκε τόσο **στην ανάπτυξη της στοχαστικής πρακτικής όσο και στον τρόπο που οι οργανισμοί και η ίδια η κοινωνία μαθαίνουν.** Αν και η σκέψη του δεν περιορίζεται μόνο στον εκπαιδευτή, αλλά στον επαγγελματία ποικίλων εργασιακών χώρων (επιχειρήσεις, βιομηχανίες, εκπαιδευτικοί οργανισμοί), εδώ θα εστιάσουμε και θα αναλύσουμε κυρίως τα όσα σχετίζονται με την εκπαιδευτική διεργασία. Οι ιδέες του

πρόκειται να παρουσιαστούν έτσι όπως αυτές αναπτύσσονται στο βασικό βιβλιογραφικό του έργο από το 1963 μέχρι το 1997. Παράλληλα, θα εστιάσουμε σε κομβικά στοιχεία του βιογραφικού του σημειώματος τα οποία διαμόρφωσαν και παρήγαγαν τη θεωρητική του προσέγγιση για τη διεργασία της μάθησης.

Γεννήθηκε λοιπόν στη Βοστώνη το 1930. Είκοσι χρόνια αργότερα θα αρχίσει το ταξίδι του στον κόσμο της φιλοσοφίας. Αφετηρία θα είναι το Yale, όπου οι βασικές του σπουδές στη φιλοσοφία (B.A.) σε συνδυασμό με την έναρξη των μεταπτυχιακών του σπουδών στο Harvard (M.A. 1952, Ph.D. 1955) θα αποτελέσουν το έναυσμα για ένα ταξίδι μισού αιώνα περίπου στο χώρο της μαθησιακής διεργασίας. Το ενδιαφέρον του σε θέματα εκπαίδευσης πυροδοτείται όταν μέσα στο πλαίσιο της διατριβής του έρχεται σε επαφή με τη Θεωρία της Έρευνας (Theory of Inquiry) του Dewey.

Η φιλοσοφική θεώρηση του Dewey για τη μάθηση, ειδικά η γνωστή πλέον στο χώρο της Παιδαγωγικής αρχή του «learning by doing» (μαθαίνω πράττοντας) κυριαρχεί, αλλά και διαμορφώνει τη δική του αντίληψη για τη μάθηση. Ο ίδιος το 1987 προσδιορίζοντας την έννοια «**reflective practicum**» χαριτολογώντας θα πει: «*Η στοχαστική πρακτική είναι μια κατάσταση κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από την πράξη και ελπίζω τώρα που τα λέω αυτά το φάντασμα του Dewey να αιωρείται εδώ γύρω*» (Schön, 1987, AERA).

Στο πρώτο του άλλωστε βιβλίο **Displacement of Concepts** (1963) και επανακυκλοφόρησε τέσσερα χρόνια αργότερα με τον τίτλο **Invention and the Evolution of Ideas** (1967), οι επιρροές του από το έργο του Dewey είναι φανερές. Ήδη από εδώ διακρίνει κανείς κάποια στοιχεία συνεχούς επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος για τη διαδικασία της μάθησης και το ρόλο του αναστοχασμού (ή το ρόλο της έλλειψης του αναστοχασμού) στη διαδικασία της μάθησης (Pakman, M., 2000).

Όπως είναι φυσικό, οι σπουδές του στο χώρο της φιλοσοφίας θα τον οδηγήσουν στην έναρξη μιας ακαδημαϊκής καριέρας ως φιλοσόφου – υπήρξε βοηθός καθηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Kansas και στο Πανεπιστήμιο της California (1953). Στη συνέχεια όμως ο Schön θα δοκιμαστεί σε διάφορους ερευνητικούς χώρους. Έτσι, την περίοδο 1957-1963 εργάστηκε ως ανώτατο στέλεχος στη βιομηχανική ερευνητική εταιρία Arthur D. Little, και μέχρι το 1996 ήταν διορισμένος διευθυντής στον Οργανισμό Εφαρμοσμένης Τεχνολογίας στο National Bureau of Standards στο Υπουργείο Εμπορίου των ΗΠΑ.

Η εμπειρία του ως σύμβουλος οργανισμών και οι θεωρητικές του ανησυχίες τον οδηγούν στη συγγραφή του βιβλίου

Technology and Change: The New Heraclitus (1967). Ίσως όμως η πιο παραγωγική περίοδος τουλάχιστον για τα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία να αρχίζει με την είσοδό του ως επισκέπτη καθηγητή στο MIT το 1968. Ο ίδιος, στον πρόλογο του βιβλίου του *Educating the Reflective Practitioner* (1987), θυμάται: «Δεν φανταζόμουν ποτέ ότι όταν ο William Porter πρόεδρος της Σχολής της Αρχιτεκτονικής και Σχεδίου στο MIT, μου πρότεινε να κάνουμε μαζί μια μελέτη πάνω στην εκπαίδευση των αρχιτεκτόνων με την επίβλεψή του, σε ποιο διανοητικό ταξίδι θα εμπλεκόμουν. Κι όμως, ήταν το διανοητικό αυτό ταξίδι που με απασχόλησε πάνω από μια δεκαετία, προκαλώντας συζητήσεις για το παρόν και το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης (professional education) και το οποίο με έκανε να ξανασκεφτώ ιδέες που με πάνε πολύ πίσω, στο περιεχόμενο της διδακτορικής μου διατριβής, που ήταν η θεωρία της έρευνας (Theory of inquiry) του John Dewey» (Schön, 1987: xi).

Για τον ίδιο, ίσως να ήταν σημαντικό ότι το 1972 εκλέχθηκε επίτιμος καθηγητής Urban Studies and Education στο MIT και παρέμεινε σε αυτή τη θέση μέχρι το 1997. Για μας που ασχολούμαστε με την εκπαίδευση, σημαντικό είναι το γεγονός ότι στο MIT γνωρίστηκε και συνεργάστηκε με τον Chris Argyris (καθηγητή εκπαίδευσης στο Harvard). Μαζί θα ενδιαφερθούν για θέματα **επαγγελματικής μάθησης και πρακτικής**. Ταυτόχρονα, θα αναζητήσουν πρακτικές με στόχο την αλλαγή των οργανισμών ως προς τον τρόπο που λειτουργούν, εισηγούμενοι τη λειτουργία τους με έναν πιο κριτικό και αναστοχαστικό τρόπο (1974, 1978, 1996). Οι ιδέες που πραγματεύεται μαζί με τον Argyris, σε αυτά τα βιβλία διερευνώνται επίσης σε ένα εξαιρετικό για την εποχή του βιβλίο, το **Beyond The Stable State** (1971). Μια και χρονικά προηγείται της συνεργασίας του με τον Argyris ας εστιάσουμε πρώτα σε αυτό.

Το χρονικό της συγγραφής του βιβλίου ξεκινά γύρω στα 1970, όταν ανέλαβε μια σειρά διαλέξεων για το BBC: αυτές οι διαλέξεις (Reith Lectures) αποτέλεσαν το έναυσμα για τη στροφή του στον ορισμό και τη μελέτη της **έννοιας του οργανισμού που μαθαίνει** (organizational learning) και οδήγησαν στη συγγραφή του βιβλίου **Beyond the Stable State**.

Η έννοια **του οργανισμού που μαθαίνει** ηχεί παράξενα στον αναγνώστη, καθώς η διαδικασία της μάθησης εμπεριέχει το ίδιο το άτομο που μαθαίνει ή δεν μαθαίνει με ποικίλες τεχνικές που με τη σειρά τους υπακούουν σε θεωρίες μάθησης. Πώς είναι λοιπόν δυνατόν ένας οργανισμός να μαθαίνει; Ο Schön, ορίζει την έννοια του οργανισμού που μαθαίνει κάπως έτσι: «Τι εννοώ όταν μιλώ για τους οργανισμούς που μαθαίνουν – (organizational learning); Είναι μια διαδικασία ερευνητική του ίδιου του οργανισμού, μέσα από την οποία ο οργανισμός αναδομεί τη θεωρία της δράσης του, με σεβασμό στις αξίες, τις στρατηγικές και τα συμπεράσματα πάνω στα οποία ο οργανισμός λειτουργεί και υφίσταται. Εννοώ, για παράδειγμα, την επιχείρηση στην οποία τα άτομα του οργανισμού σκέφτονται επί των προβλημάτων τους, μιλούν γι αυτά, σχεδιάζουν πειράματα, ερευνούν καταστάσεις σε συνεργασία με άλλους, με τέτοιους τρόπους που αφήνουν υπολείμματα που μπορούν να ενσωματωθούν στα δεδο-

μένα του οργανισμού όπως κατάθεση εμπειρίας, πρακτικά, σχέδια δράσης και προγράμματα για τη μελλοντική ζωή του οργανισμού. **Οι οργανισμοί λοιπόν πιστεύω ότι δεν μαθαίνουν. Αντίθετα, οι άνθρωποι μαθαίνουν... Οι άνθρωποι μαθαίνουν για λογαριασμό των οργανισμών στους οποίους εντάσσονται»** (Capability 2 (2), 1996, στο www.lle/mdx.ac.uk).

Στο βιβλίο του **Beyond the Stable State**, ο Schön θέτει εξ αρχής μερικά βασικά ερωτήματα τόσο για τα **συστήματα μάθησης** όσο και για την έννοια του **μετασχηματισμού** στο πλαίσιο των οργανισμών αλλά και ευρύτερων κοινωνικών δομών: «Ποια είναι η φύση της διαδικασίας μέσω της οποίας οι οργανισμοί, οι θεσμοί και η κοινωνία μετασχηματίζονται; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος που ξέρει να μαθαίνει; Ποιες είναι οι μορφές της γνώσης, ποια είναι τα όριά της και πώς λειτουργούν μέσα σε ένα σύστημα μάθησης; Ποιες απαιτήσεις δημιουργούνται για τον εμπλεκόμενο σε μια τέτοια διαδικασία μάθησης;» (Schön, 1973: σ. 28-29).

Παράλληλα με την προσέγγιση των προηγούμενων ερωτημάτων, στο βιβλίο αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για **την επαγγελματική μάθηση και για τη δημιουργία ανάπτυξης αναστοχαστικής πρακτικής** (Pakman M., 2000). Κυρίως όμως προωθείται η ιδέα ότι η αλλαγή – μετασχηματισμός (σε όλους τους τομείς) είναι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό στη σύγχρονη ζωή και γι' αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη να δημιουργηθούν τέτοια κοινωνικά συστήματα που να μπορούν να μαθαίνουν και να προσαρμόζονται.

Ο ίδιος, με αφορμή τον τίτλο του βιβλίου, γράφει: «Η απώλεια της σταθερότητας σημαίνει ότι η κοινωνία μας και οι οργανισμοί της βρίσκονται σε μια διαρκή κατάσταση μετασχηματισμού. Είναι μάταιο να αναμένουμε την ύπαρξη νέων σταθερών καταστάσεων που θα διαρκέσουν για μια ζωή. Είναι λοιπόν ανάγκη να κατανοήσουμε, να επηρεάσουμε, να καθοδηγήσουμε και να κατευθύνουμε αυτήν τη διαρκή κατάσταση του μετασχηματισμού. Θα πρέπει λοιπόν να αναπτύξουμε την ικανότητα να κατανοήσουμε αυτήν τη διαδικασία σε βάθος γιατί επηρεάζει τόσο την ίδια μας τη ζωή όσο και τους οργανισμούς στους οποίους εργαζόμαστε. **Με άλλα λόγια θα πρέπει να γίνουμε επιρρεπείς στη μάθηση**. Θα πρέπει να γίνουμε ικανοί όχι μόνο να μετασχηματίζουμε τους οργανισμούς στους οποίους εργαζόμαστε, σε συνάρτηση με τις συνεχείς αλλαγές και διαφορετικές απαιτήσεις που επιτελούνται ή προέρχονται από αυτούς. Θα πρέπει να εφεύρουμε και να αναπτύξουμε τέτοιους οργανισμούς που οι ίδιοι να λαμβάνονται ως **συστήματα μάθησης, δηλαδή συστήματα ικανά να διαχειρίζονται τη συνεχή μετασχηματιστική τους διάσταση»** (Schön, 1973: σ. 28-29).

Στην ουσία, ο Schön προσπάθησε να ισορροπήσει τη νέα τάξη πραγμάτων –αβεβαιότητα– με το ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο κοινωνικών πολιτικών και επαγγελματικών δομών, υποστηρίζοντας ότι **κάθε κοινωνικό σύστημα** (οργανισμός, ίδρυμα, επιχείρηση, κυβέρνηση, ευρύτερη κοινωνία) **πρέπει να γίνει ικανό για μετασχηματισμό του εαυτού του, χωρίς όμως να φτάνει στο σημείο της πλήρους ανατροπής και αποδόμησης** (Donald Schön – «Learning, Reflection and Change», στο www.infed.org).

Η δουλειά του Schön πάνω στα **συστήματα μάθησης** (learning system) ταιριάζει πολύ καλά στην εξαιρετικά σημαντική συμβολή του Chris Argyris σχετικά με θέματα **επαγγελματικής αποτελεσματικότητας** και **μάθησης των οργανισμών** (organizational learning).

Στο πρώτο κοινό τους δημοσίευμα **Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness** (1974), εισάγουν και προσδιορίζουν την έννοια της **θεωρίας της δράσης** (theories of action) και μάλιστα τη διαχωρίζουν σε δύο επιμέρους έννοιες: θεωρίες της πράξης (theories in use) και θεωρίες που έχουμε ασπαστεί (espouse theories). Οι πρώτες είναι άρρητες και εμπεριέχονται στις πράξεις μας καθώς δρούμε ως επαγγελματίες ή στην καθημερινότητά μας. Οι δεύτερες είναι ρητές και τις επικαλούμαστε όταν εξηγούμε τις πράξεις μας στους άλλους ή όταν εξηγούμε τι θα θέλαμε οι άλλοι να κάνουν (www.infed.org). Η διάσταση ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές ενεργειών είναι πολύ σημαντική για να προσεγγιστούν τα θέματα **επαγγελματικής πρακτικής** και **στοχασμού** όπως αυτά θα φανούν σε επόμενη φάση των αναζητήσεών του (1987).

Κυρίαρχο στοιχείο του προβληματισμού τους πάντως παραμένει η διεργασία της μάθησης. Για τους Argyris και Schön (1978: σ. 2), η **μάθηση περιέχει την ανίχνευση και τη διόρθωση του λάθους, αλλά όχι με τον τρόπο που έχουμε συνηθίσει να γίνεται αυτή η διαδικασία**. Όταν μάλιστα στο βιβλίο τους *Organizational Learning: A Theory of Action Professional Effectiveness* έρχονται να εξετάσουν τη φύση του οργανισμού που μαθαίνει, οι Argyris και Schön περιγράφουν τη διαδικασία ως ακολούθως:

«Όταν το λάθος διαγνωστεί και διορθωθεί επιτρέπει στον οργανισμό να συνεχίσει την παρούσα πολιτική του και να πετύχει τους παρόντες στόχους. Αυτή η διαδικασία διόρθωσης του λάθους είναι η **“single loop” learning**. Είναι δηλαδή όπως ο θερμοστάτης που αντιλαμβάνεται-μαθαίνει τότε είναι πολύ ζεστό το νερό ή πολύ κρύο και κλείνει ή ανοίγει το κύκλωμα της θέρμανσης. Ο θερμοστάτης ανταποκρίνεται σε αυτή τη λειτουργία γιατί μπορεί να συλλέξει την πληροφορία (δηλαδή, τη θερμοκρασία του δωματίου) και να εκτελέσει τη διορθωτική κίνηση. Η **“double loop” learning** συμβαίνει όταν το λάθος διαγνωστεί και διορθωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει την τροποποίηση των νόμων, των αξιών, της πολιτικής, των σκοπών που διέπουν τον οργανισμό» (1978: σ. 2-3).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διεργασίας, η πρώτη μορφή μάθησης αντιστοιχεί για παράδειγμα στις ενέργειες ενός καθηγητή να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών του στο μάθημα που διδάσκει παρέχοντας ενισχυτική διδασκαλία, ενώ η δεύτερη μορφή μάθησης αντιστοιχεί στην τροποποίηση της ύλης και ενδεχομένως αλλαγή μέρους της φιλοσοφίας που διέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.

Το διανοητικό ταξίδι του Schön σε θέματα μαθησιακής διεργασίας που εκφράστηκε στα προηγούμενα βιβλία του ήταν πλούσιο σε εμπειρίες κυρίως από τον κόσμο των επιχει-

ρήσεων. Μιλώντας από τη θέση της εκπαιδευτριας ενηλίκων, αλλά και της δασκάλας, το επόμενο του έργο αποτελεί σταθμό σε θέματα εκπαιδευτικής διεργασίας, αφού θέτει σε νέα βάση την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για το βιβλίο του **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action** (1983). Ο ίδιος σχολιάζει: «Η καρδιά της μελέτης μου είναι η ανάλυση της διακριτής δομής του στοχασμού κατά τη δράση (an analysis of the distinctive structure of reflection in action)» (1983: σ. ix).

Εδώ θα προσδιορίσει βασικές έννοιες όπως : **«στοχασμός κατά τη δράση»** (reflection in action), **«στοχασμός επί της δράσης»** ή **«στοχασμός πάνω στη δράση»** (reflection on action), **«πρακτική γνώση»** (knowing in action). Αυτές οι τρεις έννοιες είναι οι πρωταγωνίστριες του έργου του. Το πιο πετυχημένο παράδειγμα για το τι είναι το **στοχασμός κατά τη δράση** είναι αυτό της jazz. «Ο αυτοσχεδιασμός δηλαδή είναι ένα είδος **στοχασμού κατά τη δράση**. Μια καλή επικοινωνία – διάλογος ανάμεσα στους μουσικούς της jazz θα πρέπει να μην είναι εντελώς προβλέψιμη γιατί θα είναι βαρετή, αλλά ούτε και απρόβλεπτη γιατί θα είναι άναρχη. Οι μουσικοί σε ένα κουαρτέτο jazz παίζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας το οποίο είναι κατανοητό: αυτό που συμβαίνει είναι ότι το ένα μέλος παίζει και το άλλο αντιδρά απαντώντας με το δικό του παίξιμο. Αυτή η αντίδραση είναι σχετική με αυτό που άκουσε και με τον τρόπο που το άκουσε. Έτσι, εξελίσσεται ένας διάλογος που βασίζεται στη διαφορετική αντίληψη με την οποία ο μουσικός λαμβάνει το μουσικό μήνυμα» (Schön, 1987, AERA).

Γενικεύοντας την όλη διεργασία του στοχασμού κατά τη δράση ο Schön αναφέρει:

«Σε αντίθεση με τη **σχολική γνώση** υπάρχει ένα είδος γνώσης που ονομάζω **πρακτική γνώση** και υπάρχει επίσης ένα είδος **στοχασμού κατά τη δράση**, όταν αρχίζουμε να αυτοσχεδιάζουμε, όταν οι αρχικές οδηγίες που έχουμε μας προβληματίζουν κάπως και δεν είμαστε σίγουροι. Ο **στοχασμός κατά τη δράση** είναι σιωπηρός και τυχαίος, συμβαίνει χωρίς την παρεμβολή του λόγου και δεν είναι μια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία. Συγχρόνως, περιλαμβάνει την ικανότητα να επανερμηνεύουμε αυτό που μας εξέπληξε, γυρίζοντας τη σκέψη μας στην ίδια μας τη σκέψη για να σκεφτούμε νέες ιδέες επί των φαινομένων. Αυτήν τη διεργασία την κάνουμε όταν επισκευάζουμε πράγματα, όταν δημιουργούμε πράγματα, όταν ισορροπούμε στο ποδήλατο. Όταν λέω **πρακτική γνώση**, εννοώ ότι εκθέτουμε το *maximum* της γνώσης μας μέσα από αυτό που πράττουμε και με τον τρόπο που το πράττουμε. Ενώ η ικανότητά μας να αντιδρούμε στις εκπλήξεις (της ζωής) μέσα από τον αυτοσχεδιασμό είναι αυτό που εννοώ με το **στοχασμό κατά τη δράση»** (Schön, 1987, AERA).

Ο ίδιος μάλιστα φέρνει τον όρο στο πλαίσιο που τον ενδιαφέρει, δηλαδή την εκπαίδευση, διευκρινίζοντας:

«Όταν, για παράδειγμα, μια δασκάλα στρέφει την προσοχή της σε ενέργειες τέτοιες που θα δώσουν στους μαθητές το έναυ-

σμα να ακούσουν με προσοχή αυτά που οι ίδιοι λένε, τότε η διδασκαλία μετατρέπεται σε ένα είδος στοχασμού στη δράση. Αυτού του είδους η διδασκαλία ενέχει τη διαρκή επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι μαθητές. Περιλαμβάνει την πιθανότητα να παρασυρθείς από την έκπληξη των όσων ακούς και βλέπεις να γίνονται από τους μαθητές και να αφήσεις τον εαυτό σου να νιώσει αυτό το συναίσθημα. Ενέχει επίσης την ικανότητα να προβληματιστείς γι' αυτό που συμβαίνει και να αντιδράσεις σε αυτό τον προβληματισμό, δοκιμάζοντας άμεσα κάποια πράγματα που απαντούν σε αυτό που λένε και κάνουν οι μαθητές. Σημαίνει να συναντήσεις το μαθητή σου, με την έννοια ότι αντιλαμβάνεσαι τον τρόπο που εκείνος αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει» (Schön, 1987, AERA).

Όπως πολύ σωστά παρατηρεί η Καλαϊτζοπούλου (2001), «κάθε φορά που οι επαγγελματίες μπορούν να στοχαστούν σχετικά με τη δράση τους κατά τη διάρκεια της εκτέλεσής της, χωρίς να τη διακόπτουν, τότε **στοχάζονται κατά τη δράση**. Είναι μια διαδικασία που δεν περιγράφεται απαραίτητα με λόγια. Απλά γίνεται. Το ίδιο συμβαίνει και με την **πρακτική γνώση**. Πρόκειται δηλαδή για μια συνειδητή κριτική διαδικασία που οδηγεί σε έναν άμεσο και επιτόπιο πειραματισμό. Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας είναι ότι με τη δράση παρούσα, η σκέψη μας μπορεί να αλλάξει αυτό που κάνουμε την ώρα που το κάνουμε» (Καλαϊτζοπούλου, 2001: σ. 31). Ο στοχασμός πάνω στη δράση είναι για τον Schön μια εύστροφη ενέργεια. Εμπεριέχει την ικανότητα να κοιτάμε με προσοχή την εμπειρία μας, να τη συνδέουμε με τα συναισθήματα, να δομούμε εκ νέου την κατανόησή μας, να προσαρμόζουμε την πράξη μας λαμβάνοντας υπόψη τη νέα πληροφορία που λαμβάνουμε. Αυτή την ικανότητα ο Schön τη θεωρεί εξαιρετικά σημαντική και τη συγκρίνει με την ικανότητα του μουσικού που αυτοσχεδιάζει επί της σκηνής, έχοντας στο νου του την παραγωγή ενός ολοκληρωμένου μουσικού έργου.

Γενικά, η όλη φιλοσοφία του μοντέλου, θέτει στην άκρη τον τεχνικό ορθολογισμό όπου μια υπόθεση εργασίας εξετάζεται σε «εργαστηριακές συνθήκες». Ο Schön ισχυρίζεται ότι οι επαγγελματίες δοκιμάζουν μια υπόθεση εργασίας στην πράξη, πειραματίζονται για να δουν τι θα ακολουθήσει και προκειμένου να προκαλέσουν τις αλλαγές που επιδιώκουν. Γενικά, βρίσκονται σε εγρήγορση. Το πιο σημαντικό από όλα είναι όμως ότι η όλη στοχαστική διεργασία γίνεται σε ένα πραγματικό πλαίσιο που επιτρέπει στον επαγγελματία να κάνει αλλαγές και να κατανοεί τις συνέπειές τους.

Στοχασμό πάνω στη δράση (reflection on action) έχουμε κάθε φορά που οι επαγγελματίες σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο η πρακτική γνώση που κατέχουν τους οδήγησε στο απρόσμενο αποτέλεσμα που έχουν απέναντί τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001: σ. 29). Επομένως, εδώ μιλάμε για έναν στοχασμό που χρονικά συμβαίνει αφού έχει εκτελεστεί μια πράξη.

Η πράξη του **στοχασμού πάνω στη δράση** δεν είναι τίποτε άλλο παρά η προσπάθειά μας να εξηγήσουμε γιατί δράσαμε έτσι όπως δράσαμε σε μια δεδομένη κατάσταση ή

τι ακριβώς συνέβη με την ομάδα των μαθητών μας. Επομένως, ο **στοχασμός πάνω στη δράση** έρχεται αργότερα. και απαιτεί τη χρήση της γλώσσας. Σε ένα εργασιακό περιβάλλον οι εργαζόμενοι μπορεί, για παράδειγμα, να γράψουν κάποια πρακτικά και να συζητήσουν το θέμα που τους απασχολεί με έναν ανώτερο στην ιεραρχία. Στην εκπαίδευση πρόκειται για τη διαδικασία όπου μια ομάδα εκπαιδευτικών στοχάζεται πάνω σε ένα περιστατικό που συνέβη σε κάποιους από τους εμπλεκόμενους στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουμε ένα σύνολο από ερωτήματα και ιδέες σχετικές με τις ενέργειές μας και την πρακτική μας.

Πάνω σε αυτό ο ίδιος ο Schön σχολιάζει: «Ο στοχασμός επί του στοχασμού στη δράση (reflection on reflection in action) είναι μια διανοητική λειτουργία και απαιτεί γλώσσα και σύμβολα προκειμένου να προσεγγιστεί. **Όταν λοιπόν οι δάσκαλοι εξηγούν – μιλούν σχετικά με κάποια ενέργειά τους, π.χ., αυτό που εννοούν λέγοντας «δίνω στο παιδί κίνητρα», κάνουν αυτό που ονομάζω: αναστοχασμό επί του στοχασμού στη δράση**». (Schön, 1987, AERA). Ο στοχασμός πάνω στη δράση όμως κυριαρχεί και στο επόμενο βιβλίο του, **Educating the Reflective Practitioner** (1987) παράλληλα με την ανάπτυξη της έννοιας της επαγγελματικής πρακτικής.

Βέβαια, ο Schön δεν εμπνεύστηκε μόνο από την παρατήρηση των μικρών ομάδων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της δράσης τους με τους μαθητές τους. Εμπνεύστηκε και από το χώρο της αρχιτεκτονικής. Στα βιβλία του *The Design Studio: An Exploration of Its Traditions and Potentials* (1984) και *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, ο Schön αναζητά μια **πρακτική αναστοχασμού** (reflective practicum) ακολουθώντας την παράδοση του studio σχεδίασης στην αρχιτεκτονική και σταδιακά οδηγείται σε μια νέα επιστημολογία της επαγγελματικής πρακτικής – στο βιβλίο του **The Effective Turn: Case Studies In and On Educational Practice** (1991).

Ένα από τα τελευταία συγγραφικά του έργα σε συνεργασία με τον Martin Rein ήταν το **Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies** (1994). Στο βιβλίο αυτό αναρωτιέται αν οι πολιτικοί μπορούν να διερευνήσουν τις ίδιες τους τις πράξεις, να αναστοχαστούν πάνω σε συγκεκριμένα δεδομένα, αλλά και πάνω στο πλαίσιο που επηρεάζει και υπογραμμίζει τις πολιτικές αντιπαραθέσεις (Pakman, M., 2000). Το τέλος της συγγραφικής του καριέρας ταυτίζεται με το τέλος της ζωής του (1997). Τα τελευταία λοιπόν χρόνια έδειξε ένα ενδιαφέρον για το software design στο βιβλίο του **High Technology and Low-Income Communities** (1997).

Αναμφίβολα, οι ιδέες του Schön θεωρούνται σημαντικές για μας τους εκπαιδευτές τουλάχιστον στο βαθμό που διαμορφώνουν τη νοοτροπία της επαγγελματικής μιας πρακτικής. Πράγματι, με την εισαγωγή της έννοιας του **στοχασμού κατά τη δράση** ο εκπαιδευτικός δεν διεκπεραιώνει. Αντίθετα παρασύρεται, προβληματίζεται, αντιλαμβάνεται, μετέχει στη διεργασία όντας μέλος της. Αυτή η διαδικασία του στο-

κασμού στη δράση θέτει τον επαγγελματία σε διαρκή εγρήγορση. Πάνω σε αυτού του είδους την αναστοχαστική δράση ασκήθηκε κριτική σχετικά με το γεγονός ότι υπάρχει ένας χρονικός περιορισμός που δεν επιτρέπει στον επαγγελματία να στοχάζεται κατά τη φάση της εκτέλεσης της εργασίας του (Eraut, 1994, στο <http://www.infed.org>). Παρ' όλα αυτά, ο Schön μέσα από το ενδιαφέρον του για τον τρόπο που σκέφτεται ο εκπαιδευτικός όταν δρα, ουσιαστικά **επιδιώκει να ανυψώσει την όλη διαδικασία της επαγγελματικής του δράσης**. Παράλληλα, **δίνει μεγάλη βαρύτητα στην έννοια του στοχασμού, ειδικά στη σχέση της με τη δράση του επαγγελματία**. Η διαφορά άλλωστε ανάμεσα στις δύο μορφές στοχασμού (κατά και πάνω στη δράση), αποτέλεσε κέντρο προβληματισμού και γόνιμου διαλόγου για πολλούς μελετητές (Eraut, 1994· Usher κ.ά., 1997, στο www.infed.org). Δεν θα πρέπει επίσης να αγνοηθεί το γεγονός ότι η προσπάθειά του να στηρίξει τις έννοιες της **κοινωνίας της μάθησης** (learning society) και **των οργανισμών που μαθαίνουν** (learning organization) και μάλιστα να τις θεωρητικοποιήσει, τον εντάσσουν στη χορεία κι άλλων θεωρητικών που εργάστηκαν γι' αυτόν το σκοπό, όπως των Hutchins, 1970· Amitai Etzioni, 1968· Torsten Husen, 1974 (Ranson, 1988: σ. 2, στο www.infed.org).

Επιπροσθέτως, οι θέσεις αυτές, όπως είναι φυσικό, διαμόρφωσαν και την άποψη του για το είδος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που οι επαγγελματίες δέχονται το οποίο βέβαια, αν και δεν απορρίπτει, ωστόσο αμφισβητεί:

«Στο πανεπιστήμιο δεχόμαστε μια τέτοια εκπαίδευση που μας επιτρέπει να βλέπουμε τα πράγματα ορθολογικά. Δεν υπάρχει χώρος για αβεβαιότητα, περιοχές σύγχυσης, και ακαταστασίας όπου δεν ξέρεις ούτε ποιο είναι το πρόβλημα. Δεν υπάρχει χώρος για μοναδικές περιπτώσεις που δεν ταιριάζουν στη βιβλιογραφία. Δεν υπάρχουν αξίες που αντιπαλεύονται. Αυτές οι ασαφείς περιοχές της πράξης είναι και οι σημαντικές και ορατές». Ο ίδιος θα πει ειδικά για τους εκπαιδευτικούς: «αν θέλετε να εισάγετε μια αναστοχαστική πρακτική στις σχολές της εκπαίδευσης πρέπει να εργαστείτε κατά της ιδέας ότι αυτή η πρακτική είναι μια δευτεροκλασθή υπόθεση, γιατί δυστυχώς στο χώρο των σχολών εκπαίδευσης έτσι μοιάζει να είναι» (Schön, 1987, AERA).

Ίσως γι' αυτόν το λόγο το έργο του Schön να αποκτά άλλη βαρύτητα για μας τους εκπαιδευτές. Καθώς πηγή του στοχασμού του αποτέλεσε η ίδια η δράση των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε τη δύναμη που φέρουμε μέσα μας έχοντας ασπαστεί την ιδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι παρατηρήσεις του άλλωστε πάνω στην δράση των επαγγελματιών δεν είναι μια τυπική χωρίς απρόοπτα υπόθεση. Όπως ο ίδιος παρατηρεί, μοιάζει με τις δραματικές καταστάσεις που «έζησε» διαβάζοντας Αισχύλο, Σαίξπηρ και Byron (*Capability 2* (2), 1996).

Γεωργία Μέγα

Καθηγήτρια-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο ΕΑΠ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Schön, D. A. (1967) *Invention and the Evolution of Ideas*, London: Tavistock (1η έκδ. 1963, ως *Displacement of Concepts*).
- Schön, D. A. (1967) *Technology and Change: The New Heraclitus*, Oxford: Pergamon.
- Schön, D. A. (1973) *Beyond the Stable State. Public and Private Learning in a Changing Society*, Harmondsworth: Penguin.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1985) *The Design studio: An Exploration of its Traditions and Potentials*, London: RIBA Publications for RIBA Building Industry Trust.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schön, D. A. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies*
- Schön, D. A. (1997) *High Technology and Low-Income Communities*
- Argyris, C. και Schön, D. (1974) *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. και Schön, D. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris, C. και Schön, D. (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Για τη συγγραφή της προσωπογραφίας του Schön χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι πηγές:
 - Καλαϊτζοπούλου Μ., (2001) Ο Εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
 - Pakman, M. (2000) «Thematic Foreword: Reflective Practices: The Legacy Of Donald Schön», *Cybernetics & Human Knowing* 7, (2-3), 2000, 5-8, http://www.imprint.co.uk/C&HK/vol7/Pakman_foreword.PDF
 - Smith, M. K. (2001) «Donald Schön: Learning, Reflection and Change», *The Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/thinkers/etschon.htm
 - Schön, (1987), AERA, *Educating the Reflective Practitioner* http://educ.queensu.ca/arschon_87.htm
 - O'Reilly, Dave (1996) «Learning through Reflection Capability», *The HEC Journal* 2 (2) <http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal/2-2.htm>
 - Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Falmer.
 - Usher, R. κ.ά. (1997) *Adult Education and the Postmodern Challenge*, London: Routledge.
 - Hutchins, R. M. (1970) *The Learning Society*, Harmondsworth: Penguin.
 - Etzioni, A. (1968) *The Active Society. The Theory of Societal and Political Processes*, New York: Free Press.
 - Husen, T. (1974) *The Learning Society*, London: Methuen.
 - Ranson, R. (1998) «Lineages of the Learning Society», στο S. Ranson (επιμ.) *Inside the Learning Society*, London: Cassell.