

# Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως *Αλλαγή Παραδείγματος*: μια συγκριτική προσέγγιση των θεωριών των Mezirow και Kuhn

Μάνος Παυλάκης<sup>1</sup>

## Περίληψη

Στο άρθρο εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως διαμορφώθηκε από τον Jack Mezirow, και τη θεωρία της αλλαγής Παραδείγματος του Thomas Kuhn. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση της *Δομής των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται σε μια συνολική αποτίμηση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με μια διαπίστωση και μια πρόταση: αφενός την ήδη παραδεκτή σχέση των σταδίων μετασχηματισμού μάθησης με τα στάδια της αλλαγής Παραδείγματος και αφετέρου την τοποθέτηση της ίδιας της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ως θεωρίας σε πλήρη εξέλιξη, στο ευρύτερο πλαίσιο της αλλαγής Παραδείγματος.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά το γεγονός ότι οι απαρχές της δημιουργίας των επιστημών μάς οδηγούν πάνω από δύο χιλιετίες πίσω στο χρόνο, σε εποχές που φιλόσοφοι, επιστήμονες και στοχαστές της Αρχαίας Ελλάδας προσπαθούσαν να εξηγήσουν με σύνθετο τρόπο τα απλά πράγματα που συνέβαιναν γύρω τους, γεγονός είναι ότι ο 20ός αιώνας ήταν αυτός που αποτέλεσε το κομβικό σημείο για την εξέλιξη της επιστημολογίας. Η μεθοδολογική αντίληψη την οποία πρώτος ο Γερμανός φιλόσοφος Thomas Kuhn εισήγαγε στο κλασικό έργο του *η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων* αποτέλεσε μια πραγματική τομή, με πρακτικές εφαρμογές σε όλους τους κλάδους των επιστημών. Η τομή αυτή δεν άφησε ανεπηρέαστη τη σχετικά νεότερη των Επιστημών, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, η εξέλιξη της οποίας, από τον Paulo Freire μέχρι τους σύγχρονους θεωρητικούς, παρουσιάζει αρκετά από τα στοιχεία της επιστημολογίας του Kuhn.

## Abstract

The paper examines the relationship between the theory of Transformative Learning, as was presented by Jack Mezirow, and Thomas Kuhn's theory of Paradigm shift. In the first part, a comprehensive presentation of the *Structure of Scientific Revolutions* is attempted, while the second part is focused on an overall assessment of the theory of Transformative Learning. The paper finishes with an ascertainment and a proposal; firstly, the already acceptable relation between the Transformative Learning stages and those of the Paradigm shift and secondly the positioning of the theory of Transformative Learning itself, as a theory in full evolution, within the broader Paradigm shift framework.

Η μεθοδολογική αντίληψη του Γερμανού φιλοσόφου, μάλιστα, φαίνεται ότι έχει απτές εφαρμογές όχι μονάχα σε ένα κλάδο επιστημών ή μια επιστήμη, αλλά ακόμα και σε ένα τμήμα μιας επιστήμης, μια απλή θεωρία. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow προσφέρει ένα τέτοιο παράδειγμα και παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον αναφορικά με την επιστημολογία του Kuhn για δύο λόγους: ο πρώτος είναι ενδογενής, αφού και το ίδιο το αντικείμενο αυτής καθεαυτής της θεωρίας φέρεται να παρουσιάζει τα ίδια 'συμπτώματα' που ο Kuhn ονοματίζει, όταν κάνει λόγο για αλλαγή Παραδείγματος. Εξάλλου, ο ίδιος ο δημιουργός της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης παραδέχεται ότι:

«Γινόμαστε κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι αμφισβητώντας τον καθιερωμένο ορισμό ενός προβλήματος, ίσως βρίσκοντας μια νέα μεταφορά που να επαναπροσδιορί-

<sup>1</sup> Ο Μάνος Παυλάκης είναι εκπαιδευτής ενηλίκων.

ζει τις προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Αυτή η πολύ σημαντική προσωπική δυναμική μάθησης, είναι ανάλογη της διεργασίας αλλαγής παραδείγματος, που ο Thomas Kuhn (1970) χαρακτήρισε ως τον τρόπο με τον οποίο γεννιούνται οι επαναστατικές ιδέες στην επιστήμη, οι οποίες τελικά δεν είναι παρά ένας πιο τυπικός τρόπος έρευνας για να αποδώσουμε νόημα σε μια εμπειρία. Καθώς συναντάμε νέες απόψεις που μας βοηθούν να εξηγήσουμε τις ανωμαλίες που αντιμετωπίζουμε στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε την πραγματικότητα, οι αλλαγές παραδείγματος (paradigm shifts) τόσο σε προσωπικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο μπορούν να επαναπροσανατολίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο» (Mezirow, 1990: 10).

Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει όχι τόσο με το αντικείμενο μελέτης της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όσο με την εξέλιξή της τα τελευταία χρόνια. Πολλοί θεωρητικοί έχουν συμβάλει σε αυτή τη συζήτηση, προβάλλοντας επιχειρήματα ενισχυτικά ή και αντιθετικά και διατυπώνοντας προτάσεις και νέες ιδέες για την εφαρμογή της θεωρίας σε διάφορους τομείς της επαγγελματικής, κοινωνικής και επιστημονικής ζωής. Ο ανοιχτός αυτός διάλογος ευνοείται μάλιστα και επιδοκιμάζεται από τον ίδιο τον Mezirow, κυρίως όμως αποδεικνύει ότι είναι μια θεωρία σε πλήρη εξέλιξη (Κόκκος, 2009), η οποία εμφανίζει την προβληματική των Παραδειγμάτων του Kuhn.

Στην πρώτη ενότητα αυτής της μελέτης παρουσιάζεται η βασική θεωρία της αλλαγής Παραδείγματος, όπως αποτυπώνεται από τον Kuhn στο βιβλίο του *Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*. Η δεύτερη ενότητα αφιερώνεται στη δημιουργία και την εξέλιξη της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, κυρίως μέσα από το έργο του Mezirow, αλλά και άλλων επιστημόνων. Σκοπός της ενότητας αυτής είναι αφενός να εξεταστούν τα στάδια της διεργασίας μετασχηματιστικής μάθησης και αφετέρου να παρουσιαστούν απόψεις άλλων επιστημόνων, όχι απαραίτητα ταυτόσημες με την αρχική θεωρία του Mezirow. Η συζήτηση γύρω από αυτά τα θέματα θα επικεντρωθεί στο συσχετισμό τους με την αλλαγή Παραδείγματος του Kuhn και θα αποτελέσει το αντικείμενο ανάλυσης στην τρίτη ενότητα.

## Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ KUHN

### Ιστορικό – επιστημολογικό πλαίσιο

Ο 20ός αιώνας φιλοξένησε μια πολύ σημαντική προσωπικότητα της φιλοσοφίας των επιστημών, οι μεθοδολογικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις του οποίου άσκησαν και συνεχίζουν να ασκούν μεγάλη επίδραση σε πολλούς σύγχρονους επιστήμονες και φιλοσόφους. Ο λόγος για τον Γερμανό φιλόσοφο Thomas Kuhn, ο οποίος επιχειρήσε να διερευνήσει το θέμα της προόδου και της εξέλιξης των επιστημών και την

πορεία τους προς την αναζήτηση της αλήθειας. Η επιστημολογική σκέψη του Kuhn θεωρείται προϊόν του λογικού θετικισμού, της ορθολογικότερης δηλαδή προέκτασης του θετικισμού, του κινήματος που με την εμφάνισή του ουσιαστικά έδωσε τέλος στο ρομαντισμό, τις μεταφυσικές ανησυχίες και τον ανορθολογισμό που κυριαρχούσε στις επιστήμες και τη φιλοσοφία μέχρι και το τέλος του 18ου αιώνα. Φιλόσοφοι, όπως ο Άγγλος Stuart Mill, υποστήριξαν τη σημασία της εμπειρικής επαγωγής για την ερμηνεία και εξήγηση των φαινομένων, ενώ το έργο άλλων, όπως ο Ernst Mach, άσκησε μεγάλη επιρροή σε μεταγενέστερους φιλοσοφικούς κύκλους, όπως αυτόν της Βιέννης, και ουσιαστικά οδήγησε στο λογικό θετικισμό.

Μια από τις βασικές παραδοχές του λογικού θετικισμού είναι η αρχή της επαληθευσιμότητας, η οποία βασίζεται σε μια απλή διατύπωση: για να έχει μια πρόταση νόημα και αξία, πρέπει να υπάρχει εκείνο το εμπειρικό στοιχείο το οποίο και μπορεί να την επαληθεύσει ή να τη διαψεύσει. Ως εκ τούτου, θεωρία ή πρόταση που δεν μπορεί να επαληθευτεί ή να διαψευστεί μέσω της εμπειρίας στερείται και της όποιας επιστημονικής αξίας (Βαλλιάνος, 2001). Οι δυσκολίες που είχε η θεωρία της αρχής της επαληθευσιμότητας ως προς την αποδοχή της στους ευρύτερους επιστημονικούς κύκλους, καθώς και οι νέες εξελίξεις στις φυσικές επιστήμες, σύντομα οδήγησαν σε μια αμφισβήτηση της αξίας του λογικού θετικισμού. Μια τέτοια δυσκολία, όπως την αδυναμία του επαγωγισμού να θεμελιώσει την ορθολογικότητα των καθολικών φυσικών νόμων, προσάθησαν να άρουν επόμενες θεωρίες, με κυριότερες τη θεωρία της «διαψευσιμότητας» του Popper και τη θεωρία της «αλλαγής Παραδείγματος» του Kuhn, οι οποίες κυριάρχησαν κατά τον 20ό αιώνα. Για τον Popper, η έννοια της προόδου είναι δυνατή μόνο όταν οι επιστήμονες κάνουν δοκιμές και λάθη και μαθαίνουν από αυτά (Chalmers, 1994). Το μεθοδολογικό του μοντέλο, μάλιστα, δεν είχε σκοπό να επαληθεύσει μια θεωρία, αλλά αντιθέτως να την διαψεύσει, δημιουργώντας ένα πρόσθετο προβληματισμό, καθώς ξεκινάει με δεδομένη τη διαπίστωση και ανακάλυψη μιας δυσκολίας, μιας ανωμαλίας, όπως θα δούμε και αργότερα στον Kuhn. Αυτό έχει ως συνέπεια ότι «η πρόοδος των φυσικών μας γνώσεων εξαρτάται από την επιλογή κάθε φορά των θεωριών με τη λιγότερη εκ πρώτης όψεως εμπειρική πιθανότητα».<sup>2</sup>

## Η αλλαγή Παραδείγματος

Ο Thomas Kuhn, από την άλλη πλευρά, έρχεται να προσεγγίσει το θέμα της εξέλιξης των θεωριών και κατ' επέκταση των επιστημών με πιο κοινωνιολογικό και ιστορικό τρόπο. Στο μοντέλο του Kuhn υπάρχει μια κυκλική αναφορά που ξεκινάει από την προ-επιστήμη, πριν δηλαδή διατυπωθεί ακόμα η θεωρία. Κατόπιν, μέσω της επιστημονικής κοινότητας εισάγεται αυτό που ο Kuhn ονομάζει *Παράδειγμα* και ακολουθούν: ο ορισμός της φυσιολογικής επιστήμης, ο εντοπισμός των ανωμα-

2 Popper K., (1989). *Conjectures and Refutations*, στο Βαλλιάνος (2001) *Οι Επιστήμες της Φύσης και του Ανθρώπου στην Ευρώπη (Τόμος Β')*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 158.

λιών στο Παράδειγμα, η έξαρση κρίσης και η Επιστημονική Επανάσταση. Αυτή η διαδικασία μπορεί να έχει μια συνεχή κυκλική πορεία με την εκ νέου εισαγωγή καινούριου Παραδείγματος από μια νέα επιστημονική κοινότητα κ.ο.κ.

Παράδειγμα για τον Kuhn θεωρείται κάθε «σύμπλεγμα ερμηνευτικών προσεγγίσεων και μεθοδολογικών συμβάσεων, αποφάσεων» (Βαλλιάνος, 2001: 174) μιας επιστημονικής κοινότητας. Η σημασία που δίνει ο Kuhn στο Παράδειγμα είναι τέτοια, ώστε να υποστηρίζει ότι «μια επιστημονική θεωρία, απ' τη στιγμή που αποκτά το κύρος Παραδείγματος, δε χάνει την εγκυρότητά της παρά μόνο, όταν υπάρχει ένα εναλλακτικό Παράδειγμα για να πάρει τη θέση της» (1981: 150). Έτσι φτάνουμε στη δημιουργία της φυσιολογικής επιστήμης, σε μια περίοδο σχετικής ηρεμίας, κατά την οποία κυριαρχεί η αποδοχή της προτεινόμενης θεωρίας και του Παραδείγματος. Κάθε Παράδειγμα «κουβαλάει» μαζί του και μια σειρά από προβλήματα, ruzzles στην ορολογία του Kuhn, τα οποία οι επιστήμονες καλούνται να λύσουν. Κατά τη διάρκεια αυτή, συζητούνται και εντοπίζονται πιθανά προβλήματα, οι «ανωμαλίες» του Παραδείγματος και οι επιστημονικές ανακαλύψεις που προκύπτουν, τα αντιθετικά, δηλαδή, ευρήματα, τα οποία και οδηγούν σε περίοδο κρίσης.

Στο σημείο αυτό ο Kuhn με όρους κοινωνιολογικούς και πολιτικούς σε ένα καθαρά επιστημολογικό θέμα τονίζει την αναγκαιότητα για ανατροπή του παλιού καθεστώτος, δηλαδή της παλιάς θεωρίας, από τη νέα τάξη πραγμάτων, που φέρει το εναλλακτικό Παράδειγμα. Η Επιστημονική Επανάσταση έχει μόλις αρχίσει και προϋποθέτει την οριστική απόρριψη ενός Παραδείγματος και την πλήρη αποδοχή ενός εναλλακτικού. Το σημαντικό σημείο εδώ είναι ότι η αποδοχή αυτή υιοθετείται από ολόκληρη την επιστημονική κοινότητα, στην οποία ανήκει ο ερευνητής που πρότείνει το παράδειγμα. Αυτή ακριβώς είναι και η επιτυχία της νέας θεωρίας: η καθολική αποδοχή από τα μέλη της ομάδας. Ο Kuhn θεωρεί ότι η επιστημονική κοινότητα είναι ένα χρήσιμο όργανο για να επιλύονται τα προβλήματα και οι ανωμαλίες που προκύπτουν από τα Παραδείγματα. Η επίλυση αυτών ακριβώς των προβλημάτων θεωρείται πρόοδος, χωρίς αυτό, ωστόσο, να σημαίνει ότι οι συχνές αλλαγές θεωριών ή Παραδειγμάτων οδηγούν πιο κοντά στην αλήθεια (Kuhn, 1981).

Σημαντικό στοιχείο στο μοντέλο του Kuhn είναι ότι η νέα θεωρία θα εμφανιστεί μόνο μετά την αποδεδειγμένη αποτυχία της προηγούμενης και θα εμφανιστεί ακριβώς ως απάντηση και λύση στην κρίση. Ακόμα πιο αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, όπως υποστηρίζει ο Kuhn, ότι κάθε νέα πρόταση, κάθε λύση που προτείνεται σε περίοδο κρίσης, είχε ήδη προταθεί σε περίοδο που δεν υπήρχε ανάλογη κρίση στην επιστήμη. Ως κλασσικό παράδειγμα, μάλιστα, για να τονίσει το επιχείρημα αυτό, δίνει την πρόταση του Αρίσταρχου για τη θέση της γης και των πλανητών στο ηλιοκεντρικό σύστημα, άποψη που επιδεικτικά είχε αγνοηθεί κατά τον 3ο αιώνα π.Χ. και για αιώνες μετά, για να επανέλθει πολύ αργότερα με τον Κοπέρνικο (στο ίδιο).

## Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

### Η αρχική θεωρία του Mezirow

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή, ο ίδιος ο Mezirow αναγνωρίζει ότι σημαντικές επιρροές στη μελέτη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης άσκησε η θεωρία του Kuhn, όπως και το έργο του Paulo Freire, η δουλειά του Habermas και η Σχολή της Φρανκφούρτης. Από την Κριτική Θεωρία της τελευταίας, ο Mezirow ουσιαστικά δανείστηκε στοιχεία για να τα ενσωματώσει σε αυτό που αποτέλεσε το κύριο όπλο της επιχειρηματολογίας του, τον κριτικό στοχασμό. Προτού ωστόσο μιλήσει για τον κριτικό στοχασμό, ο Mezirow οικοδομεί τη θεωρία του με δύο βασικές έννοιες: τις παραδοχές και τα πλαίσια αναφοράς. Παραδοχές για τον Mezirow θεωρούνται τα συστήματα πρότερων αντιλήψεων, σκέψεων, ιδιοτήτων των εκπαιδευόμενων που έχουν «κληρονομήσει» από το ευρύτερο περιβάλλον τους – οικογενειακό, πολιτισμικό, κοινωνικό κ.ά. Από την άλλη, σε ένα πλαίσιο αναφοράς του Mezirow μπορεί να δει κανείς «το αποτέλεσμα των τρόπων με τους οποίους ερμηνεύεται η εμπειρία» (2007: 55) και το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει σύνολα από παραδοχές που προέρχονται από διαφορετικές επιρροές (κοινωνιολογικές, ηθικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές κ.ά.).

Μέχρι εδώ το σύστημα των παραδοχών και των πλαισίων αναφοράς θυμίζει αρκετά τα συστήματα ερμηνευτικών προσεγγίσεων, το Παράδειγμα, που είδαμε νωρίτερα στον Kuhn. Το βασικό σημείο, όμως, της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως υποστηρίζει ο Mezirow, είναι η αξιοποίηση της κριτικής συνειδητοποίησης των εσωτερικών παραδοχών μας με σκοπό η μάθηση να μπορεί να «κατανοηθεί ως μια διεργασία κατά την οποία αξιοποιούμε προηγούμενα ερμηνευτικά σχήματα, για να δομήσουμε ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα του νοήματος των εμπειριών του ατόμου, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουμε ως οδηγό για μελλοντική δράση» (στο ίδιο: 45).

Η διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης δεν αποτελεί ένα μονοδιάστατο γεγονός, ούτε βέβαια συντελείται αυτοτελώς σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Ο Mezirow θεωρεί ότι είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία στην οποία συμμετέχει συνειδητά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, κάθε φορά που έρχεται αντιμέτωπος με ένα σύστημα παραδοχών, το οποίο θέτει σε αμφισβήτηση. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τον Mezirow, περιλαμβάνει τα εξής 10 στάδια:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής
3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσaréσκειάς του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού
5. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου
8. Δοκιμή των νέων ρόλων

9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις
10. Επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές (στο ίδιο: 60-61).

## Κριτική και προτάσεις

Η δουλειά του Mezirow προκάλεσε εξαρχής το ενδιαφέρον των επιστημόνων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, πολλοί από τους οποίους επιχείρησαν να επισημάνουν κενά ή ελλείψεις της θεωρίας, ενώ άλλοι προσπάθησαν να την συνδέσουν με πρακτικές εφαρμογές στους χώρους που δραστηριοποιούνταν. Ένα παράδειγμα δίνει η δουλειά των Yorks και Marsick, που, εστιάζοντας στη δυναμική των ομάδων, μίλησαν για συλλογικό μετασχηματισμό σε οργανισμούς μάθησης με διακριτούς όμως στόχους, αφού και εντός οργανισμού «η μετασχηματίζουσα μάθηση σχετικά με το άτομο είναι επιθυμητή στο βαθμό που αυτή συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού» (2007: 283).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα συζήτηση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στράφηκε γύρω από το θέμα της ενηλικιότητας και του κριτικού στοχασμού, καθώς, όπως περιέγραψε ο Mezirow (2007), στη διεργασία αυτή συμμετέχουν εντονότερα οι ενήλικοι, αφού και οι έφηβοι μπορούν να έχουν κριτική στάση απέναντι σε παραδοχές τρίτων, ακόμη όμως δεν είναι τόσο ώριμοι ώστε να ασκήσουν κριτικό στοχασμό σε προσωπικές τους παραδοχές. Η άποψη αυτή, της ανάπτυξης δηλαδή με την πάροδο της ηλικίας, αποτέλεσε σημείο τριβής, καθώς, όπως αντιπρότεινε ο Jarvis, εύλογα μπορεί να οδηγήσει «στην ιδέα περί “σοφίας των γηραιότερων” και στην αντίληψη ότι η αυτογνωσία των ηλικιωμένων είναι πάντα ωριμότερη από εκείνη των νεότερων ατόμων» (2004: 148).

Ωστόσο, μια τις πιο γνωστές κριτικές των κειμένων του Mezirow προέρχεται από τον Stephen Brookfield (2007), ο οποίος θεωρεί ότι η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως διαμορφώθηκε αρχικά, δεν αποδίδει την απαιτούμενη έμφαση στις σχέσεις ισχύος που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, σχέσεις που μπορεί να περιλαμβάνουν ζητήματα από τα επίπεδα λήψης αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέχρι τις διδακτικές μεθόδους και τη χωροταξία μιας αίθουσας διδασκαλίας. Παράλληλα όμως με την έμφαση στις δυναμικές ισχύος, ο Brookfield ισχυρίζεται ότι ο κριτικός στοχασμός οφείλει να αποκαλύπτει και μια σειρά από ηγεμονικές παραδοχές, «σοφίες της κοινής λογικής» (στο ίδιο: 169), όπως τις αποκαλεί, τις οποίες ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αναγνωρίζει και να αξιολογεί. Μάλιστα, ο Brookfield επισημαίνει την πολιτική διάσταση που χρειάζεται να διέπει τη διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, κάνοντας έντονη αναφορά στο έργο του Paulo Freire, ο οποίος επεδίωκε την συνειδητοποίηση των κοινωνικών αντιφάσεων μέσα από μετασχηματιστικές διαδικασίες μάθησης. Παράλληλα, θυμίζει και προηγούμενες αναφορές του ίδιου του Mezirow, όταν αναγνώριζε μεταξύ άλλων το ρόλο του πολιτισμικού ακτιβιστή στον εκπαιδευτή ενηλίκων (στο ίδιο).

Ένα άλλο πεδίο στο οποίο ασκείται κριτική στον Mezirow σχετίζεται με το γεγονός ότι παραμένει κατά βάση ορθολογικός και δίνει τη μέγιστη σημασία στην αξιοποίηση των αντιλήψεων που προέρχονται από το συνειδητό των εκπαιδευόμενων, αγνοώντας ζητήματα, όπως τα συναισθήματα ή οι αισθήσεις, που μαθαίνονται επίσης μέσα από την εμπειρία (Jarvis, 2004). Ο Dirkx, για παράδειγμα, επιμένει ότι στοιχεία προερχόμενα από το μη συνειδητό, όπως η φαντασία ή τα όνειρα, αντικατοπτρίζουν την ανάγκη του εσωτερικού μας κόσμου για διαφοροποίηση και εξατομίκευση, στοιχεία που συμβάλλουν στη διεργασία μετασχηματιστικής μάθησης (Journal of Transformative Education, 2006). Αυτό είναι, βέβαια, κάτι που αναγνωρίζει και ο ίδιος ο Mezirow και για αυτό στα τελευταία του συγγράμματα αρχίζει σταδιακά είτε να αποδέχεται πιθανή συμμετοχή στοιχείων έξω από το συνειδητό, με την προϋπόθεση όμως ότι θα μπορούν να οριοθετηθούν σε αυτό (στο ίδιο), είτε να αναγνωρίζει ότι ο κριτικός στοχασμός μπορεί να είναι συνειδητός ή/και ασύνειδος (Mezirow, 1998), είτε ακόμα να κάνει λόγο για εναλλακτικές μορφές γλωσσικής επικοινωνίας και νοηματοδότησης, όπως η έμπνευση, τα συναισθήματα, η μουσική κι ο χορός (Mezirow, 2007).

Τον κίνδυνο, ωστόσο, να στραφεί η συζήτηση γύρω από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σε μια αέναη αντιπαραβολή τύπου «άσπρο-μαύρο» αναφορικά με την αξία των ερεθισμάτων που προέρχονται από το συνειδητό και το μη συνειδητό έρχονται να αποτρέψουν καινούριες προσεγγίσεις, στις οποίες επιχειρείται να δοθεί νέα διάσταση στο ζήτημα του κριτικού στοχασμού, προτείνοντας την επαφή μέσα από την Τέχνη και την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Ο Κόκκος (2010), μάλιστα, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν ως ένα βαθμό να ενσωματώσουν στοιχεία προερχόμενα από περιοχές πέραν του συνειδητού, εφόσον, ωστόσο, τα περιφρουρήσουν με κάποια ορθολογικά κριτήρια. Αυτή είναι μια «τρίτη λύση», η οποία αναδεικνύει και στοιχεία που αναδύονται από το υποσυνείδητο ή το ασυνείδητο, θέτοντας, ωστόσο, το θέμα –και όχι τον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευόμενων– στο επίκεντρο, καθώς αναγνωρίζονται οι δυσκολίες κατά τη «διεργασία πρόσληψης της αισθητικής εμπειρίας από τους συμμετέχοντες, ιδίως από όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη» (στο ίδιο: 17).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κριτική που δέχεται ο Kuhn, όπως παρουσιάζεται από τον επιμελητή της ελληνικής έκδοσης της *Δομής των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, εστιάζει κυρίως στην αοριστία της ορολογίας του, γεγονός δικαιολογημένο, καθώς το 1962, έτος πρώτης έκδοσής της, δημιούργησε για πραγματική επανάσταση στον επιστημονικό χώρο, ενώ και ο ίδιος ο Kuhn δείχνει να το αναγνωρίζει και να το διορθώνει αργότερα. Η κριτική αυτή δείχνει να έχει αρκετές ομοιότητες με την κριτική που δέχτηκε ο Mezirow, όταν για πρώτη φορά διατύπωσε τη θεωρία για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, με αποτέλεσμα και ο ίδιος να παρεμβαίνει με μεταγενέστερα άρθρα και να την αναπροσαρ-



μόζει, πάντα προς χάριν ενός ανοικτού διαλόγου, γεγονός που αναγνωρίζεται και από τους πιο συνεπείς επικριτές του (Brookfield, 2007).

Η θεωρία της αλλαγής Παραδείγματος του Kuhn, όπως είδαμε παραπάνω, προϋποθέτει την έξαρση κρίσης και την αποδοχή της νέας θεωρίας από την επιστημονική κοινότητα. Από την άλλη πλευρά, και η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow ζητά ουσιαστικά από τον ενήλικο εκπαιδευόμενο να βιώσει μια κατάσταση κρίσης, η οποία θα είναι και το ερέθισμα για μια σημαντική διεργασία μετασχημα-

τισμού. Στον πίνακα I παρουσιάζεται ακριβώς μια απόπειρα αντιπαραβολής των σταδίων και των δύο θεωριών. Στο σημείο αυτό πρέπει να προσέξουμε ότι αρκετά πριν τον Mezirow ο Kuhn συχνά κάνει λόγο στο έργο του για μετασχηματισμό αντιλήψεων, τόσο σε προσωπικό επίπεδο (βλ. πρόλογο Kuhn, 1981) όσο και σε επίπεδο επιστημονικής κοινότητας, όταν ισχυρίζεται ότι «πολλές φορές, και μόνο η αποδοχή ενός Παραδείγματος μετασχηματίζει μια ομάδα, που στο παρελθόν ενδιαφερόταν κυρίως για τη μελέτη της φύσης...» (στο ίδιο: 83).

**Πίνακας I**  
**Σύγκριση σταδίων των θεωριών της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και της αλλαγής Παραδειγμάτων**

Στάδια	Θεωρία των Παραδειγμάτων	Χαρακτηριστικά	Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης	Στάδια
1	Ορισμός της φυσιολογικής επιστήμης	περίοδος ηρεμίας, αποδοχή της θεωρίας		
2	Επίλυση puzzles	μεταβατική περίοδος	Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα	1
3	Εντοπισμός «ανωμαλιών»	εισαγωγή αμφιβολίας	Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής η ντροπής	2
4	Επιστημονικές ανακαλύψεις	αμφιβολία, συζήτηση	Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών	3
5	Έξαρση κρίσης	εντοπισμός αντιθετικών ευρημάτων	Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσaráσκειάς του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού	4
6	Επιστημονική Επανάσταση	απόρριψη της υπάρχουσας θεωρίας	Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις	5
		αποδοχή μιας νέας θεωρίας	Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης	6
		πλήρης αποδοχή της νέας θεωρίας	Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου	7
			Δοκιμή των νέων ρόλων	8
		Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις	9	
1	Ορισμός της φυσιολογικής επιστήμης	περίοδος ηρεμίας, αποδοχή της θεωρίας	Επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές	10

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία φαίνεται ότι δίνουν και οι δύο στο ζήτημα της αφομοίωσης, ο Kuhn όταν επιμένει ότι η επιστημονική «ανακάλυψη προϋποθέτει μια εκτεταμένη, όχι όμως αναγκαστικά ιδιαίτερα μακρά διαδικασία εννοιολογικής αφομοίωσης» (στο ίδιο, 126), στοιχείο στο οποίο στέκεται και ο Mezirow, όταν, εξηγώντας τη σημασία των νοηματικών συσχετισμών, των απόψεων δηλαδή, υποστηρίζει ότι οι περισσότερες «αποκτούνται μέσα από την πολιτισμική αφομοίωση» (1990: 2).

Ωστόσο, στις δύο θεωρίες δε βρίσκει κανείς μόνο κοινά σημεία. Ένα πρώτο στοιχείο που διαφοροποιεί τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης από τη θεωρία της αλλαγής Παραδείγματος έχει να κάνει με το γεγονός ότι η πρώτη δεν παρουσιάζει το διαρκώς κυκλικό εξελισσόμενο μοντέλο που είναι απαραίτητο στον Kuhn, ώστε να υπάρχει πρόοδος των επιστημών. Αντιθέτως, η εξέλιξη των σταδίων στον Mezirow παρουσιάζει μια σταθερά θετικά αναπτυξιακή πορεία, σύμφω-

να με την οποία η πιθανή άφιξη στο τελευταίο στάδιο δε συνεπάγεται επιστροφή στην αρχική τοποθέτηση. Η κορύφωση, κατά συνέπεια, της διαδικασίας στις δυο αυτές θεωρίες λογικό είναι ότι θα έρχεται σε διαφορετικά στάδια. Στην αλλαγή Παραδείγματος τα πράγματα είναι ξεκάθαρα: η κορυφαία στιγμή εμφανίζεται μέσα από την Επιστημονική Επανάσταση. Στη διαδικασία, όμως, της Μετασχηματίζουσας Μάθησης ο Mezirow φαίνεται να μην εστιάζει σε ένα μεγάλο ή κορυφαίο γεγονός. Αντίθετα στην αντίληψή του φαίνεται να χωρούν πολλές μικρές επαναστάσεις, καθεμιά από τις οποίες λαμβάνει χώρα σε καθένα από τα 10 στάδια που προτείνει.

Ο Mezirow, μάλιστα, δε δείχνει να ενδιαφέρεται για την κατάσταση μετά την επανένταξη του εκπαιδευόμενου στο περιβάλλον του σύμφωνα με τις νέες διαφοροποιημένες προοπτικές, ίσως γιατί δεν πιστεύει ότι η επίτευξη της μετασχηματιστικής διεργασίας απαιτεί την αυστηρή ολοκλήρωση και των 10 σταδίων. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, είχε αφήσει να εννοηθεί σε πρόσφατη του συνέντευξη<sup>3</sup>, όταν δήλωσε ικανοποιημένος εάν οι εκπαιδευόμενοι προχωρούσαν έστω και λίγο πέρα από πρώτα στάδια, καθώς αυτό θα έδειχνε μια διάθεση αλλαγής που θα υπαγόρευε μια γενικότερη στάση ζωής. Για τον Mezirow, επομένως, το ζητούμενο κατά τη μετασχηματιστική διεργασία είναι ο εκπαιδευόμενος να κάνει μικρά, αλλά σταθερά βήματα, να δίνει, δηλαδή, και να κερδίζει μικρές αλλά σημαντικές μάχες, καθεμιά από τις οποίες θα αποτελεί μια προσωπική επανάσταση.

Από την άλλη πλευρά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εγχείρημα να τοποθετήσουμε τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο πλαίσιο της αλλαγής Παραδείγματος, εξετάζοντάς την ως αυτοτελή θεωρία που βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη. Το αποτολμούμε με τη γνώση ότι αυτό αποτελεί έργο ενός μεταγενέστερου ιστορικού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο οποίος, ψύχραιμα μερικά χρόνια αργότερα και αφού έχει μελετήσει τις τελευταίες εξελίξεις στο πεδίο, θα μπορεί να προβεί σε μια ολοκληρωμένη κριτική και συνολική αποτίμηση της θεωρίας. Το αποτολμούμε, ωστόσο, με τη διαίσθηση ότι το στάδιο στο οποίο βρίσκεται τώρα ακριβώς η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι ιδιαίτερα κομβικό, γιατί βρίσκεται ακριβώς στην καρδιά της θεωρίας της αλλαγής Παραδείγματος.

Χωρίς να υπονοείται σε καμιά περίπτωση ότι η θεωρία, την οποία πρώτη φορά τη δεκαετία του 1980 παρουσίασε ο Mezirow, έχει ολοκληρώσει τον κύκλο της, αυτό που φαίνεται

να έχει πια περισσότερο ενδιαφέρον δεν είναι η θεωρία αυτή καθαυτή, αλλά οι διαφορετικές προσεγγίσεις και τροποποιήσεις της, γεγονός στο οποίο και ο ίδιος ο Mezirow έχει συμβάλει κατά πολύ, ευνοώντας τον ανοιχτό διάλογο γύρω από αυτήν. Ωστόσο, δύσκολα θα μπορούσε να μην σκεφτεί κανείς ότι ακόμα και ο άνθρωπος ο οποίος παραδέχτηκε ότι για τη δημιουργία της θεωρίας του άντλησε στοιχεία από την αλλαγή Παραδείγματος δε θα σκέφτηκε ότι κάποια δεδομένη στιγμή η ίδια του θεωρία δε θα ακολουθούσε την προδιαγεγραμμένη πορεία ενός Παραδείγματος. Το διαρκές ενδιαφέρον επιστημόνων από όλο τον κόσμο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση αποδεικνύει τη δυναμική αυτή και προϊδεάζει για προοπτικές συνεχούς βελτίωσης και ανακατασκευής της. Παρ' όλα αυτά, όπως θυμίζει ο Kuhn, πρέπει πάντοτε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, καθώς «το να απορρίπτουμε ένα Παράδειγμα, χωρίς να το αντικαθιστούμε με κάποιο άλλο, ισοδυναμεί με το να απορρίπτουμε την ίδια την επιστήμη. Αυτή η πράξη βαρύνει όχι το Παράδειγμα αλλά τον άνθρωπο» (1981: 153).

## ΕΠΟΛΟΓΟΣ

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι μια θεωρία η οποία αντλεί στοιχεία από τη θεωρία της αλλαγής Παραδείγματος. Το ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη θεωρία είναι ότι η σχέση της με τη θεωρία του Kuhn είναι εμφανής όχι μονάχα όταν γίνεται λόγος για την εξέλιξη της ως θεωρίας, αλλά και γιατί το ίδιο το αντικείμενο που πραγματεύεται, η μετασχηματιστική μάθηση, συντελείται με βάση κάποια στάδια που παραπέμπουν στα στάδια της αλλαγής Παραδείγματος. Ωστόσο, είτε πρόκειται για επιστήμονες που διαφωνούν ή/και προτείνουν νέα στοιχεία για τη θεωρία, είτε πρόκειται για ενήλικες εκπαιδευόμενους οι οποίοι αξιολογούν κριτικά πρότερες παραδοχές και αναζητούν νέες επιλογές, γεγονός παραμένει ότι γίνεται ένας συνεχής αγώνας: στην πρώτη περίπτωση ένας αγώνας επαλήθευσης, διάψευσης, ανακάλυψης και επαναδιατύπωσης των θεωριών με σκοπό να επικρατήσει αυτή που θα κερδίσει την εκτίμηση και την αποδοχή της επιστημονικής κοινότητας, ενώ στη δεύτερη ένας διαρκής αγώνας του εκπαιδευόμενου για επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με συνθήκες που θα έχουν διαμορφωθεί από προσωπικές του επιλογές. Και αυτό νομίζω ότι είναι το μεγαλείο και των δύο θεωριών.

3 Η συνέντευξη παραχωρήθηκε στην Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της επίσκεψης του Jack Mezirow στην Αθήνα τον Ιανουάριο του 2007.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλλιάνος, Π., (2001). *Οι Επιστήμες της Φύσης και του Ανθρώπου στην Ευρώπη (Τόμος Β')*. Πάτρα: ΕΑΠ. κεφ. 6 και 7.
- Brookfield, S.D., (2007). «Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας» στο Mezirow, J. και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 157-179.
- Chalmers, A., (1994). *Τι είναι αυτό που το λέμε Επιστήμη;* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Jarvis, P., (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 145-149.
- Journal of Transformative Education, (2006). «A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow», *Journal of Transformative Education*, April, p. 133-137.
- Κόκκος, Α., (2010). «Κριτικός Στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα» στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος Α. (επιμ) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., (2010). «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 19.
- Kuhn, Th., (1981). *Η Δομή των Επιστημονικών Επανάστασεων*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Mezirow, J., (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος – Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού» στο Mezirow, J. και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 43-71.
- Mezirow, J., (1998). «Κριτικός στοχασμός παραδοχών: Ενωσιολογική Διαφοροποίηση», Απόσπασμα από το άρθρο του «On Critical Reflection» στο *Adult Education Quarterly*, v. 48, N. 3, σ. 185-198, διαθέσιμο online στο [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr) στις 30/10/2009.
- Mezirow, J., (1990). «Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση», Απόσπασμα από το Mezirow, J. and Associates *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass, διαθέσιμο online στο [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr) στις 30/10/2009.
- Yorks, L., Marsick, V.J., (2007). «Μάθηση σε οργανισμούς και μετασχηματισμός» στο Mezirow, J. και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 281-306.