

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: ΕΝΑ ΚΡΙΣΙΜΟ ΖΗΤΗΜΑ

Αλέξης Κόκκος

«Ο απώτερος στόχος, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθητάνοντες – δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά.»

Jack Mezirow, 2007α, σ. 68

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή πληθαίνουν οι γνώμες, που θεωρούν ότι η ικανότητά μας να στοχαζόμαστε κριτικά αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση για να μπορούμε να προσανατολιζόμαστε μέσα στον καταιγισμό των πληροφοριών που μας πολιορκούν, να διακρίνουμε τα επωφελή για εμάς μηνύματα και να απορρίπτουμε όσα επιχειρούν να μας ποδηγετήσουν, να επανεξετάζουμε τις προβληματικές καταστάσεις μέχρι τη ρίζα τους και να αναζητούμε λειτουργικές λύσεις. Αρκετοί μάλιστα θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν υποστηρίξει ότι η ανάπτυξη διεργασιών κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της αποτελεί κρίσιμο ζήτημα τόσο και για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς της όσο και για τη δυνητική συμβολή της στη βελτίωση των όρων της ζωής μας. Συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων – και ταυτόχρονα η ιδιαιτερότητά της σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση – είναι να βοηθάει τους συμμετέχοντες να αμφισβητούν μέσα από κριτικό στοχασμό τις παραδοχές που είναι δυσλειτουργικές και να γίνονται ικανοί να σκέφτονται αυτοδύναμα.

Στο κείμενο που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε πρώτα μια επισκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων της έννοιας και της μαθησιακής λειτουργίας του κριτικού στοχασμού¹, οι οποίες προήλθαν από θεωρητικούς που δραστηριοποιήθηκαν σε επιστημονικούς κλάδους πέραν του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ύστερα θα εξετάσουμε τις σχετικές απόψεις που διαμορφώθηκαν στο πεδίο αυτό και στο

¹ Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοιογενής ορολογία γύρω από αυτό το ζήτημα. Ορισμένοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «κριτικός στοχασμός» και άλλοι τους όρους «κριτική σκέψη», «κριτική συνειδητοποίηση», «κριτική ανάλυση» κ.ά. Σύμφωνα με την Moon (2008, σ. 129) οι διάφοροι όροι αλληλεπικαλύπτονται. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Brookfield σε τίτλους των βιβλίων του χρησιμοποιεί άλλοτε μόνο τη λέξη «κριτικός» («Developing Critical Thinkers», 1987) και άλλοτε τις λέξεις «κριτικά στοχαστικός» («Becoming a Critically Reflective Teacher», 1995). Στο παρόν κείμενο χρησιμοποιείται για λόγους ομοιογένειας της διατύπωσης ο όρος «κριτικός στοχασμός» και εντάσσονται σε αυτόν όλες οι παρεμφερείς έννοιες, που αναφέρονται στο ίδιο ζήτημα.

τελευταίο μέρος θα αναφερθούμε στις προσπάθειες που έγιναν στην Ελλάδα αναφορικά με την επεξεργασία και εφαρμογή των παραπάνω απόψεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η παρακαταθήκη του John Dewey

Οι πρώτες προσεγγίσεις του ζητήματος του κριτικού στοχασμού συναντώνται στο έργο αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων, όπως ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης. Ωστόσο στη σύγχρονη εποχή ο αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952) ήταν ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά την έννοια του κριτικού στοχασμού και τη λειτουργία του στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο Dewey στο βιβλίο *How We Think* (1933) όρισε τον κριτικό στοχασμό σαν «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου» (σ. 9).

Ο Dewey περικλείει στο παραπάνω βιβλίο, καθώς και στο *Experience and Education* (1938) πολλές σκέψεις, που επιτρέπουν την κατανόηση τόσο των επιμέρους στοιχείων όσο και του γενικού νοήματος αυτού του ορισμού. Κατ' αρχήν, ο χαρακτηρισμός του κριτικού στοχασμού ως «ενεργητικής» διεργασίας τον αντιδιαστέλει από την παθητική αποδοχή των ιδεών των άλλων και υποδηλώνει τη σκοπιμότητα του να εξετάζουμε κάθε ιδέα αυτοδύναμα, ενεργοποιώντας ολόκληρο το δυναμικό μας προκειμένου να θέτουμε ερωτήματα και να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες.

Ένα δεύτερο εγγενές στοιχείο του κριτικού στοχασμού είναι ότι καμία πεποίθηση ή μορφή γνώσης δεν θεωρείται δεδομένη, αλλά αντιμετωπίζονται όλες σαν «υποτιθέμενες» και η εγκυρότητά τους τίθεται σε αξιολογικό έλεγχο.

Τρίτον, η διερεύνηση των γνώσεων και πεποιθήσεων είναι «επίμονη» και «προσεκτική», πράγμα που αντιδιαστέλει τον κριτικό στοχασμό από την επιπόλαιη ή αυθόρμητη σκέψη και την αβασάνιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, η κριτική διεργασία αποτελεί «συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια», δηλαδή δεν πραγματοποιείται τυχαία αλλά είναι συνυφασμένη με μια απόφασή μας να θέσουμε συστηματικά σε αμφισβήτηση ιδέες που θεωρούνται δεδομένες.

Τέταρτον, η μέθοδος με την οποία πραγματοποιείται η αναζήτηση της εγκυρότητας των ιδεών περιέχει δύο συστατικά. Από τη μια αξιοποιείται μια «στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων» — με άλλα λόγια γίνεται σφαιρική και ανεπηρέαστη διερεύνηση όλων των δεδομένων, που σχετίζονται με τη διαμόρφωση και τις εναλλακτικές ερμηνείες κάθε ιδέας — και από την άλλη η διεργασία ακολουθεί τους κανόνες της ορθολογικής αιτιολόγησης των επιχειρημάτων.

Επιπλέον, ο ορισμός του Dewey περιέχει δύο στοιχεία που του προσδίδουν πρόσθετη δυναμική. Από την μία, το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν είναι απλά η

αξιολόγηση της εγκυρότητας των σημερινών ιδεών μας αλλά και των «*θεμελίων επάνω στα οποία (αυτές) βασίζονται*». Με άλλα λόγια απαιτείται να επιστρέφουμε στις γνώσεις ή πεποιθήσεις, που παλαιότερα υιοθετήσαμε και έγιναν υπόβαθρο του αντιληπτικού μας συστήματος, με στόχο να εξετάζουμε κριτικά το περιεχόμενό τους. Από την άλλη, ο Dewey επισημαίνει ότι ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει τη «*διερεύνηση των συνεπειών που τείνει να επιφέρει*» κάθε υιοθετούμενη γνώση ή πεποίθηση. Αναρωτιόμαστε δηλαδή για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι ιδέες μας και επεξεργαζόμαστε ενδεχομένως σχέδια δράσης προκειμένου να επιφέρουμε αλλαγές στο προσωπικό ή στο κοινωνικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, ο κριτικός στοχασμός σύμφωνα με τον Dewey δεν περιορίζεται σε μια συστηματική ανάλυση γνώσεων και πεποιθήσεων ούτε συρρικνώνει το στόχο του στη βελτίωση των επιμέρους εκφάνσεων της συμπεριφοράς. Περιέχει επιπλέον την αντίληψη ότι οι άνθρωποι μέσω της ενεργητικής και αυτοδύναμης σκέψης τους είναι δυνατόν να θέτουν σε αμφισβήτηση ολόκληρο το αντιληπτικό τους σύστημα και να γίνονται αναδημιουργοί της προσωπικής τους πορείας και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η ευρεία αυτή διάσταση που έδωσε ο Dewey στον κριτικό στοχασμό υιοθετήθηκε από μεγάλα στρώματα ασχολουμένων με τη δια βίου μάθηση από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα. Έντονα χνάρια των ιδεών του συναντώνται στο έργο βασικών στοχαστών της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως οι Lindeman, Houle, Cross, Knowles, Kolb, Schön, Jarvis, Mezirow κ.ά.

Ο κριτικός στοχασμός σαν άρτια διανοητική διεργασία

Από την άλλη πλευρά, εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει διαμορφωθεί μια διαφορετική αντίληψη για τον κριτικό στοχασμό με κύριους εκπροσώπους τους Glaser (1941), Paul (1993³), Ennis (1989,1996), Norris (1989) και Fisher (2001). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι αντιλαμβάνονται τον κριτικό στοχασμό με τρόπο ριζικά πιο περιορισμένο από ότι ο Dewey. Ενδιαφέρονται σχεδόν αποκλειστικά για την ποιότητα της ανάλυσης μιας ιδέας ή μιας κατάστασης. Δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην τήρηση των κανόνων και των κριτηρίων του ορθού λόγου. Ορισμένοι προσθέτουν το στοιχείο της απόφασης στην οποία είναι σκόπιμο να καταλήγει η στοχαστική διεργασία. Ας δούμε ορισμένες χαρακτηριστικές απόψεις.

Ο Glaser ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως εξής: «1) *Μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) η γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) η ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων*» (1941, σ. 5-6). Στη συνέχεια διευκρινίζει ότι ανάμεσα στις ικανότητες του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου περιλαμβάνονται η συγκέντρωση και διαχείριση κατάλληλων πληροφοριών, η ερμηνεία δεδομένων, η αξιολόγηση των ενδείξεων, ο εντοπισμός της ύπαρξης λογικών συσχετισμών μεταξύ διαφόρων προτάσεων, η κατανόηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, η άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων κ.ά. (στο ίδιο, σ. 6).

Ο Paul δίνει έναν παρεμφερή ορισμό: «*Κριτική σκέψη είναι η πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες (ιδιότητες της κριτικής σκέψης) και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του*

προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή» (Paul, 1993, σ. 137). Σύμφωνα με τον ίδιο, στις ιδιότητες της κριτικής σκέψης συγκαταλέγονται η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνέπεια, η εμπρίθεια, η πληρότητα, η αμεροληψία κ.ά. (Τριλιανός, 1997, σ. 29).

Οι Ennis και Norris ορίζουν με τη σειρά τους τον κριτικό στοχασμό ως «*ορθολογική και στοχαστική σκέψη, που επικεντρώνεται σε μια απόφαση για το τι να πιστέψει ή να πράξει κανείς*» (1989, σ. 3). Ο δε Ennis σε ένα άλλο σύγγραμμά του (1996, σ. 4-8) παραθέτει τα συστατικά στοιχεία του κριτικού στοχασμού ως εξής: επικέντρωση σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα, ορθή διερεύνηση των δεδομένων και των επιχειρημάτων, σαφήνεια, διερεύνηση του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται ο στοχασμός (ανθρώπινος περίγυρος, φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον), τεκμηρίωση των συμπερασμάτων.

Είναι φανερό ότι αυτές οι προσεγγίσεις παραμένουν προσηλωμένες στο στόχο της τήρησης των διανοητικών κανόνων και έτσι αποστασιοποιούνται από τα δυναμικά στοιχεία της νοηματοδότησης που έδωσε ο Dewey στον κριτικό στοχασμό, δηλαδή τη συνειδητή απόφαση για αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, την αξιολόγηση του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο βασίζονται, καθώς και τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την προοπτική της δράσης για την προσωπική ή κοινωνική αλλαγή. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι παραπάνω θεωρητικοί περιορίζουν την εμβέλεια του κριτικού στοχασμού στη διάσταση μιας διανοητικής άσκησης υποδηλώνει ότι δεν επιδιώκουν να προσανατολίσουν τη σκέψη προς την κριτική διερεύνηση των κατεστημένων κοινωνικών μηχανισμών και ιδεολογιών. Δεν αποτελεί λοιπόν έκπληξη το γεγονός ότι οι ιδέες τους υιοθετούνται σε μεγάλη κλίμακα από όσους ασχολούνται με τον στοχασμό στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, ελάχιστα μνημονεύονται στη βιβλιογραφία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι θεμελιωτές του οποίου, όπως θα δούμε παρακάτω, συνδέουν τον κριτικό στοχασμό με τους στόχους της ανθρώπινης χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής.

Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης

Στο Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης (ευρύτερα γνωστό ως «Σχολή της Φρανκφούρτης») άρχισε από τη δεκαετία του 1930 να αναπτύσσεται η «κριτική θεωρία», η οποία βρίσκεται στον αντίποδα των προσεγγίσεων που αποσυνδέουν τον κριτικό στοχασμό από την κριτική θεώρηση της κοινωνίας. Η κριτική θεωρία αποτελεί μια διεπιστημονική θεωρητική προσέγγιση, που έχει ρίζες στη διαλεκτική φιλοσοφία του Hegel και του Marx και αντλεί στοιχεία από την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία και την ψυχανάλυση. Βασικό ρόλο στη διάδοση των ιδεών της Σχολής είχαν τα έργα των ιδρυτών της Horkheimer και Adorno (1984, 1995, 1997, 2005) και των συνεργατών τους, από τους οποίους γνωστότεροι είναι οι Marcuse (1971, 1978), Fromm (1973) και Habermas (1971, 1984, 1987, 1990).

Η κριτική θεωρία έχει στον πυρήνα της πολιτικές και ηθικές παραδοχές, τις οποίες αναφέρει ρητά. Εκκινά από το αξίωμα ότι οι αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες διέπονται από έντονες κοινωνικές ανισότητες, εκμετάλλευση του ανθρώπου από τον άνθρωπο, γραφειοκρατικοποιημένα συστήματα και απολιθωμένους θεσμούς. Οι πολίτες ζουν συνήθως μέσα σε αλλοτριωμένες και αλλοτριωτικές κοινωνικές, εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις. Δεν μετέχουν ενεργητικά στην κοινωνική και πολιτική ζωή και είναι βυθισμένοι στον καταναλωτισμό και στις συνήθειες της

κοινωνίας της αφθονίας, που κατακλύζουν τα ενδιαφέροντα και τον ελεύθερο χρόνο τους. Από την άλλη πλευρά, δεν συνειδητοποιούν και ακόμα περισσότερο δεν αμφισβητούν την τάξη των πραγμάτων, την οποία θεωρούν αυτονόητη. Αυτό συμβαίνει γιατί ένα ευρύτατο πλέγμα θεσμών τους εμποτίζει με την κυρίαρχη ιδεολογία, ο ρόλος της οποίας είναι να τους πείθει ότι οι ισχύουσες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας λειτουργούν προς όφελός τους ενώ στην πραγματικότητα αναπαράγουν τα συμφέροντα ορισμένων μειοψηφιών. Νευραλγικό ρόλο στη διαδικασία της διάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διαφήμιση και τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας². Μέσα από αυτούς τους μηχανισμούς οι πολίτες διαμορφώνουν την πεποίθηση ότι ζουν σε μια ορθολογική κοινωνία που επιδιώκει την ελευθερία και την ευτυχία τους, αδυνατώντας να διακρίνουν τις μορφές ανορθολογικότητας, καταπίεσης και αλλοτρίωσης που τους περιστοιχίζουν.

Ο Marcuse (1971, σ. 227-8) παρουσιάζει ενδεικτικά ορισμένα υποθετικά παραδείγματα του «εσωτερικού διαλόγου» κάποιων ανθρώπων, ο οποίος διέπεται από τις κυρίαρχες δοξασίες. Τα παραδείγματα δείχνουν ότι τα άτομα δεν κατορθώνουν να απεγλωβιστούν από το διαδεδομένο στην κοινωνία σύστημα αντιλήψεων ακόμα και όταν οι καθημερινές εμπειρίες τους μαρτυρούν ότι αυτό δεν αντιστοιχεί στα ζωτικά συμφέροντά τους:

1^ο παράδειγμα: *«Οδηγώ ένα καινούργιο αυτοκίνητο. Αισθάνομαι την ομορφιά του, τη γυαλάδα του, τη δύναμή του, δοκιμάζω τις ανέσεις του – αλλά γρήγορα συνειδητοποιώ ότι, μέσα σ’ ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, θα μου χαλάσει και θα θέλει επισκευή· ότι η ομορφιά του κι η καροσερί του δεν είναι και σπουδαία πράγματα, η δύναμή του είναι άχρηστη, η γραμμή του άβολη· κι ότι δεν θα βρω μέρος να το παρκάρω. Σκέφτομαι αμέσως το δικό μου αυτοκίνητο σαν ένα απ’ τα προϊόντα μιας απ’ τις τρεις μεγάλες εταιρείες αυτοκινήτων. Αυτές είναι που καθορίζουν την εμφάνιση του αυτοκινήτου μου κι αποφασίζουν για την ωραιότητά του και ταυτόχρονα για τη χαμηλή του τιμή, για τη δύναμή του και ταυτόχρονα για την ευθραυστότητά του, για τη χρήση του και ταυτόχρονα για τη φθορά του. Κατά κάποιο τρόπο νοιώθω να μ’ έχουν πιάσει κοροϊδοί. Σκέφτομαι ότι το αμάξι δεν είναι αυτό που θάπρεπε νάναί, ότι θα μπορούσαν να φτιάξουν καλύτερο με λιγότερα λεφτά. Κι ο άλλος όμως, πρέπει να ζήσει κι αυτός. Οι μισθοί και οι φόροι είναι πολύ ανυψωμένοι· ένα ανακάτεμα είναι απαραίτητο· στο κάτω-κάτω, τώρα τα πράγματα πάνε καλύτερα από άλλοτε.»*

2^ο παράδειγμα: *«Κάνω περίπατο στην εξοχή. Όλα είναι ωραία: η φύση βρίσκεται στο αποκορύφωμα της καλλονής της. Τα πουλιά, ο ήλιος, το χορτάρι, η θέα των βουνών μέσ’ απ’ τα δέντρα, η μοναξιά, κανένα ράδιο δεν ακούγεται, καμία ενοχλητική μυρωδιά. Σε λίγο όμως το μονοπάτι κάνει στροφή και τελειώνει στον αυτοκινητόδρομο. Να με πάλι μέσα στις αφίσες, στα βενζινάδικα, στα μοτέλ και στα πανδοχεία. Βρισκόμουν σ’ ένα Εθνικό Πάρκο και τώρα ξέρω ότι αυτό που είδα δεν ήταν η πραγματικότητα. Ήταν μια «φυσική εφεδρεία», κάτι που το διατηρούν σαν ένα είδος που χάνεται. Χωρίς την επέμβαση της κυβέρνησης, οι διαφημιστικές αφίσες, τα αρτοποιεία και τα μοτέλ θα είχαν από πολύ πριν κατακλύσει κι αυτόν τον διατηρούμενο τώρα σε φυσική κατάσταση χώρο. Αισθάνομαι ευγνωμοσύνη γι’ αυτό προς την κυβέρνηση· τώρα είναι καλύτερα από άλλοτε...»*

² Πρόκειται για τα πολιτιστικά προϊόντα που κατασκευάζονται με βιομηχανικό τρόπο για τις μάζες (έργα τύπου Χόλυγουντ, δίσκοι και περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας, μπεστ σέλλερ κ.ά.) και τις εθίζουν σε στερεότυπες, σχηματοποιημένες και ωραιοποιημένες μορφές αντίληψης της πραγματικότητας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ενδεικτικά ορισμένες σκέψεις των Adorno και Horkheimer (1984) σχετικά με την επίδραση της μαζικής κουλτούρας:

«(Η μαζική κουλτούρα) υποτάσσει με τον ίδιο τρόπο όλους τους τομείς της πνευματικής παραγωγής για έναν και μοναδικό σκοπό: την απασχόληση των αισθήσεων των ανθρώπων από τη στιγμή που βγαίνουν από το εργοστάσιο, το βράδυ, ως τη στιγμή που θα χτυπήσουν την κάρτα τους το άλλο πρωί, με πράγματα που φέρουν τη σφραγίδα της διαδικασίας της εργασίας, την οποία κάνουν οι ίδιοι όλη τη μέρα» (σ. 81-82) (...) «Αυτοί που βλέπουν κινηματογράφο διδάσκονται ότι δεν χρειάζεται να γίνουν διαφορετικοί απ' αυτό που είναι, ότι τα καταφέρνουν μια χαρά και ότι δεν θα τους ζητηθεί τίποτε που θα ξεπερνά τις δυνάμεις τους» (σ. 98) (...) Κάθε φιλμ είναι μια παρουσίαση του επόμενου και δίνει την υπόσχεση ότι θα ενώνει πάλι το ίδιο ζευγάρι των ηρώων κάτω από το φως του ίδιου εξωτικού ήλιου· εκείνος που δεν μπαίνει στον κινηματογράφο από την αρχή δεν ξέρει αν βλέπει "σκηνές" ή το ίδιο το έργο. Η βιομηχανία της κουλτούρας βασίζεται στη συναρμολόγηση σε σειρά» (σ. 117) (...) «Η ευχαρίστηση σταθεροποιείται μέσα στην ανία γιατί, αν θέλει να παραμείνει ευχάριστη, δεν πρέπει να απαιτεί καμία προσπάθεια· γι' αυτό κινείται μέσα στα κενά αυλάκια των συνηθισμένων συνειρημών. Ο θεατής δεν χρειάζεται να σκέφτεται μόνος του: το προϊόν προδιαγράφει κάθε αντίδραση» (σ. 88).

Η κριτική θεωρία λοιπόν αποσκοπεί να συμβάλει στην απελευθέρωση των ανθρώπων από το πλέγμα των αλλοτριωτικών θεσμών, ιδεολογιών και σχέσεων. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να υποβάλει στον έλεγχο του κριτικού λόγου το σύνολο των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών καταστάσεων και αντιλήψεων· διερευνά κριτικά τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους χειραγωγούνται οι συνειδήσεις· επιδιώκει να εφοδιαστούν ο πολίτες με την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη σκέψη τους αυτοδύναμα ώστε να μπορούν να αμφισβητούν τις ποδηγετούσες ιδεολογίες· και επεξεργάζεται εναλλακτικές μορφές δράσης, που θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν τις νόρμες της κοινωνικής ζωής προς το καλύτερο.

Ανάμεσα στις προτάσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης ξεχωριστή θέση κατέχει η «θεωρία της επικοινωνιακής πράξης» που διατύπωσε ο Habermas (1984, 1987, 1990). Η θεωρία αυτή βασίζεται ιδέα ότι η κοινωνία θα λειτουργούσε περισσότερο δημιουργικά αν ενδυναμωνόταν το ευρύ πεδίο του «κόσμου της ζωής», δηλαδή των άτυπων θεσμών μέσα στους οποίους οι άνθρωποι συναντώνται και μοιράζονται καθημερινά τη ζωή τους (οικογένεια, κοινωνικές και εθελοντικές οργανώσεις, θεσμοί κουλτούρας, θεσμοί δια βίου μάθησης). Απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργική λειτουργία του «κόσμου της ζωής» είναι να ενσωματώνει διαδικασίες *στοχαστικού διαλόγου* (discourse), δηλαδή μιας μορφής διαλόγου που αποσκοπεί στη διαμόρφωση συναίνεσης, η οποία θεμελιώνεται στην αμοιβαία κατανόηση και στην ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ο Habermas προσδιορίζει τις προϋποθέσεις του στοχαστικού διαλόγου ως εξής (1990, σ. 89):

- «1. Κάθε άτομο που είναι σε θέση να εκφράζεται και να δρα μπορεί να συμμετέχει στον στοχαστικό διάλογο.
2. α) Όλοι μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά κάθε μορφής παραδοχές.
β) Όλοι μπορούν να θέτουν στην κρίση του στοχαστικού διαλόγου κάθε μορφής παραδοχές.

- γ) Όλοι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.
3. *Κανείς δεν εμποδίζεται από εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες από το να ασκεί τα δικαιώματά του, που αναφέρθηκαν στα (1) και (2) παραπάνω σημεία.»*

Σύμφωνα με τον γερμανό στοχαστή, όσο περισσότερο οι πολίτες μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με αυτό τον τρόπο τόσο εδραιώνεται η χειραφέτηση και η αυτοδυναμία τους. Και όσο αναπτύσσονται αυτές οι διεργασίες μέσα στους θεσμούς του «κόσμου της ζωής» τόσο αυτοί ισχυροποιούνται και μπορούν να αντιπαρατίθενται στους μηχανισμούς των οικονομικών συμφερόντων και της κρατικής γραφειοκρατίας με αποτέλεσμα το κοινωνικό σύστημα να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανθρώπινες ανάγκες.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στη Σχολή της Φρανκφούρτης επισημαίνουμε ότι οι ιδέες της επηρέσαν σημαντικά τη φιλοσοφική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική σκέψη τις τελευταίες δεκαετίες. Αποτελέσαν μάλιστα πηγή έμπνευσης για τον Paulo Freire και τον Jack Mezirow, που με το έργο τους τοποθέτησαν τον κριτικό στοχασμό στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η συστημική προσέγγιση του Gregory Bateson

Η θεωρητική σύλληψη του ανθρωπολόγου, βιολόγου και φιλόσοφου Gregory Bateson (1904-1980) για τα επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας (1972) αποτελεί καθοριστικής σημασίας συμβολή στις προσεγγίσεις της λειτουργίας του κριτικού στοχασμού. Ο Bateson υποστήριξε ότι το πρώτο επίπεδο μάθησης αποτελεί μια διεργασία μέσα από την οποία το άτομο διορθώνει τα λάθη του κάνοντας νέες επιλογές μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου συνόλου εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων, το οποίο έχει υιοθετήσει. Το δεύτερο επίπεδο μάθησης συνίσταται στο ότι το άτομο επιφέρει διορθωτική αλλαγή στο ίδιο το σύνολο των εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων που έχει υιοθετήσει. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο μάθησης το άτομο επιφέρει αλλαγή στο ευρύτερο σύστημα των διαφόρων συνόλων εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων μέσα στα οποία κάνει τις επιλογές του. Στο τρίτο επίπεδο συντελείται μια *αναπλαισίωση*, δηλαδή μετάβαση από το σύστημα γνώσεων ή πεποιθήσεων, που ο μανθάνων αποδεχόταν αρχικά προς ένα διαφορετικό σύστημα.

Είναι φανερό ότι στο τρίτο επίπεδο το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν είναι απλά μια άποψη που έχουμε υιοθετήσει αλλά ολόκληρο το σύστημα των παραδοχών επάνω στο οποίο θεμελιώνονται οι απόψεις μας. Και είναι επίσης πρόδηλο ότι μόνο αν κατορθώσουμε να διανύσουμε το τρίτο επίπεδο της μάθησης είναι δυνατόν να μετασχηματίσουμε ριζικά τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τον κόσμο. Αυτό εξηγεί γιατί η έννοια της αναπλαισίωσης, που πρότεινε ο Bateson αποτελεί πόλο αναφοράς τόσο για τους συστημικούς ψυχοθεραπευτές όσο και για εκείνους τους εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται με στόχο να απεγκλωβίζονται οι άνθρωποι από τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους και να μετασχηματίζουν τις συνθήκες της ζωής τους.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Paulo Freire: Η κριτική συνειδητοποίηση

Στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων υπήρξαν μέχρι τη δεκαετία 1960 ορισμένοι μελετητές που προσέγγισαν το ζήτημα του κριτικού στοχασμού (Lindeman, Tawney, Yeaxlee, Coady κ.ά. – βλ. Jarvis, 2007). Ωστόσο ο Freire (1921 – 1997) ήταν ο πρώτος που το επεξεργάστηκε σε βάθος τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική άποψη.

Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός πρωτοστάτησε στις δεκαετίες 1960 – 1980 στη δημιουργία ριζοσπαστικών κινημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην πατρίδα του, καθώς και σε χώρες όπως οι Νικαράγουα, Χιλή, Αγκόλα, Τανζανία, Γουινέα Μπισσάου. Οι ιδέες του επηρέασαν πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και φεμινιστικά και συνδικαλιστικά κινήματα στην Ευρώπη, Β. Αμερική και Αυστραλία (Findsen, 2007).

Το έργο του Freire αντικατοπτρίζει τις συνθήκες που τον διαμόρφωσαν και μέσα στις οποίες έδρασε. Οι χώρες του τρίτου κόσμου χαρακτηρίζονταν από ακραίες κοινωνικές ανισότητες. Ταυτόχρονα οι άρχουσες τάξεις επέβαλαν τις αξίες και την κουλτούρα τους στους κυριαρχούμενους με αποτέλεσμα αυτοί να ενσωματώνουν τους μύθους της κρατούσας ιδεολογίας. Ο μόνος τρόπος για να αποτινάξουν την εξάρτηση ήταν να συνειδητοποιήσουν τα αίτια της κατάστασής τους και να δράσουν ώστε να τη μετασχηματίσουν. Με βάση αυτή την παραδοχή ο Freire — έχοντας σαν πηγές τον Marx και τους συνεχιστές του έργου του (Gramsci, Lucacks, Althusser κ.ά.), — τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης (ιδίως τους Marcuse και Fromm), αλλά και το έργο ριζοσπαστών φιλοσόφων, όπως οι Sartre, Jaspers, Bergson κ.ά. – ανέπτυξε μια προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων (1974, 1977, 1978⁴, 1987, 2006) στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η *συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού*.

Η κριτική συνειδητοποίηση συνιστάται στο να αποκτούν οι άνθρωποι επίγνωση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή τους, να τις επανεξετάζουν και να διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις, που αντιστοιχούν στα ζωτικά συμφέροντά τους. Για αυτό το σκοπό ο Freire επεξεργάστηκε μια εξαιρετικά συγκροτημένη μέθοδο αλφαριθμητισμού και ταυτόχρονα κριτικής συνειδητοποίησης: Σε ένα πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτής μελετάει τις συνθήκες των καταπιεσμένων· ακολουθεί η διαμόρφωση και ανάλυση κωδικοποιήσεων (λέξεων και εικόνων), που συνδέονται με προβληματικές καταστάσεις της ζωής τους και τελικά γίνεται ανασυγκρότηση των αντιλήψεών τους για τα εξεταζόμενα ζητήματα (βλ. Κόκκος, 2005, σ. 57-58).

Μέσα σε αυτή τη διεργασία έχει καθοριστική σημασία ο *διάλογος* που αναπτύσσεται, τον οποίο ο Freire αντιλαμβάνεται σαν μια διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων: Ο εκπαιδευτής ενδυναμώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Δεν τους επιβάλλει τις δικές του απόψεις αλλά ούτε τις κρύβει. Ταυτόχρονα μαθαίνει από τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους και επανεξετάζει κριτικά τις δικές του απόψεις.

Από την άλλη, ο Freire θεωρεί ότι για τον μετασχηματισμό των συνειδήσεων δεν αρκεί η θεωρία και η εκπαιδευτική πρακτική. Χρειάζεται και η πολιτική δράση για την κοινωνική αλλαγή, μέσα από την οποία η συνειδητοποίηση βαθαίνει και ολοκληρώνεται:

«Ακριβώς γιατί η συνείδηση δεν μετασχηματίζεται παρά μέσω της πράξης, το θεωρητικό πλαίσιο δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια "αδέσμευτη" εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας κύκλος μάθησης πρέπει να βρει τους δρόμους, που θα υποδείξουν οι τοπικές συνθήκες, μέσα από τους οποίους θα προεκταθεί σε κέντρο πολιτικής δράσης» (Freire, 1974, σ. 189).

Στο πλαίσιο λοιπόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο Freire δεν παρέλειπε να αναζητάει μαζί με τους συμμετέχοντες τις μορφές πολιτικής δράσης, που θα μπορούσαν να αναλάβουν ώστε να αντιπαρατίθενται στους καταπιεστικούς μηχανισμούς:

«Καθώς συζητούν το προς γνώση αντικείμενο και την προς αποκωδικοποίηση πραγματικότητα, τα μέλη ενός κύκλου κουλτούρας απαντούν σε ερωτήσεις που θέτει ο συντονιστής της ομάδας, εμβαθύνοντας σταδιακά στην ανάγνωση του κόσμου. Η συζήτηση που ακολουθεί καθιστά δυνατή την εκ νέου ανάγνωση της πραγματικότητας από την οποία μπορεί κάλλιστα να προκύψει η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με πολιτικές πρακτικές που έχουν στόχο τη μεταμόρφωση της κοινωνίας.

Τι; Γιατί; Πώς; Για ποιο σκοπό; Για ποιον; Ενάντια σε ποιον; Από ποιον; Υπέρ ποιου; Για χάρη τίνος; Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν στην ουσία των πραγμάτων» (Freire, 2006, σ. 38-39).

Ασφαλώς, στις χώρες του τρίτου κόσμου οι οξύτερες κοινωνικές ανισότητες και η πολιτική βία οδηγούν σε ιδέες σαν τις παραπάνω. Από την άλλη, στις δυτικές κοινωνίες, αν και επίσης υπάρχει περιθωριοποίηση πλατειών κοινωνικών στρωμάτων, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες είναι περισσότερο περίπλοκες και τα αίτια της καταπίεσης δεν είναι εύκολα διακριτά. Ίσως αυτό εξηγεί το λόγο που σήμερα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ένα σημαντικό θεωρητικό ρεύμα της εκπαίδευσης ενηλίκων εκφράζει σκεπτικισμό σε ό,τι αφορά στην άμεση σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την πολιτική δράση. Παρόλα αυτά το έργο του Freire δεν παύει να αποτελεί πλούσια κοιτίδα ιδεών και αναμφισβήτητα έχει αποτελέσει το υπόβαθρο επάνω στο οποίο οικοδομήθηκαν οι σύγχρονες προσεγγίσεις, που αφορούν στο ρόλο του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση

Η συμβολή του Jack Mezirow

Ο Mezirow ανέπτυξε από το 1978 μέχρι σήμερα τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο επίκεντρο της οποίας έθεσε τον κριτικό στοχασμό. Όπως έχει επανειλημμένα επισημάνει (1985, 1991, 2007, 2009) οι βασικές πηγές που αξιοποίησε προκειμένου να διαμορφώσει τη θεωρία του ήταν το έργο του Dewey και του Freire, οι ιδέες του Habermas για τον στοχαστικό διάλογο, η θεωρία για τη μάθηση του Bateson, οι ιδέες του Kuhn για τη διεργασία της αλλαγής παραδείγματος στην επιστημονική γνώση και οι ιδέες του ψυχοθεραπευτή Gould. Σήμερα η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί την πλέον συγκροτημένη, επιστημονικά

τεκμηριωμένη και ιδιαίτερα επίκαιρη προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεντρώνει με αυξανόμενο ρυθμό το ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών (βλ. στο κείμενο του Π. Λιντζέρη σε αυτόν τον τόμο, καθώς και στο Κόκκος, 2007).

Η βασική ιδέα του Mezirow, που διαπερνάει ολόκληρο το έργο του (βλ. ενδεικτικά 1981, 1985, 1989, 1990, 1991, 1994, 1997, 1998, 2007, 2009) είναι ότι οι άνθρωποι βρίσκονται συνήθως εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα «νοητικών συνηθειών» (προδιαθέσεων με βάση τις οποίες ερμηνεύουν την πραγματικότητα), το οποίο υιοθετούν στην παιδική ηλικία μέσα από τη διεργασία της κοινωνικοποίησης χωρίς να είναι σε θέση να κρίνουν την αξία που έχει για τη ζωή τους. Ωστόσο στην ενηλικιότητα αντιλαμβάνονται συχνά ότι αυτό το σύστημα έχει αποβεί προβληματικό δεδομένου ότι περιέχει διαστρεβλωμένες ή ατελείς παραδοχές, που τους εμποδίζουν να εντάσσονται λειτουργικά στην πραγματικότητα. Χρειάζεται λοιπόν οι ενήλικοι να βοηθούνται να επανεξετάζουν κριτικά τις νοητικές τους συνήθειες και να τις μετασχηματίζουν ώστε να μπορούν να δίνουν ζωογόνο νόημα στις εμπειρίες τους. Ο Mezirow ορίζει αυτή τη διεργασία «*μετασχηματίζουσα μάθηση*», μέσω της οποίας «*αναδιαπλάθουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) — δομές παραδοχών και προσδοκιών — ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, σαφή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή*» (2009, σ. 92).

Ο αμερικανός στοχαστής για να εξηγήσει εύγλωττα πώς αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού στη διεργασία του μετασχηματισμού των νοητικών συνηθειών υποστήριξε (1985, 1989, 1991, 1997) ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, στα δύο τελευταία από τα οποία συντελείται μετασχηματισμός. Όπως έχει αναφέρει (1985), αυτή η κατηγοριοποίηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με εκείνη του Bateson. Διευκρίνισε μάλιστα (1991, σ. 91) ότι τα υπ' αριθμόν 1,3 και 4 είδη μάθησης που περιγράφει αντιστοιχούν στα 1,2 και 3 επίπεδα μάθησης του Bateson.

Σύμφωνα με τον Mezirow, το πρώτο είδος μάθησης συνίσταται σε *επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης*. Πρόκειται για διεργασία με την οποία βελτιώνουμε ή αλλάζουμε μια συγκεκριμένη άποψη που έχουμε υιοθετήσει, χωρίς όμως να θέτουμε σε αμφισβήτηση το ευρύτερο σύστημα των νοητικών συνηθειών μας μέσα στο οποίο υπάγεται — σαν εξειδικευμένη έκφρασή του — η άποψη αυτή. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι μια παραδοσιακή μη εργαζόμενη γυναίκα συμμετέχει σε ένα απογευματινό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μετά από κάθε μάθημα οι συνεκπαιδευόμενες της συγκεντρώνονται για να πιουν καφέ και να κουβεντιάσουν, όμως εκείνη συμμετέχει σπάνια, γιατί θεωρεί απαραίτητο να επιστρέφει στο σπίτι για να ετοιμάσει το φαγητό του συζύγου της. Είναι φανερό ότι η νοητική συνήθεια αυτής της γυναίκας σχετικά με το τι σημαίνει «καλή σύζυγος» περιέχει παραδοχές, όπως να είναι προσηλωμένη στις επιθυμίες του συζύγου, να υπακούει στη θέλησή του κ.ο.κ. Εκφάνσεις αυτής της νοητικής συνήθειας αποτελούν οι διάφορες απόψεις που εκφράζει, όπως «είναι καθήκον μου να επιστρέφω το νωρίτερο για να ετοιμάζω το φαγητό», «δεν είναι πρόπον να διαθέτω χρόνο για τις δικές μου ανάγκες ή για να εργάζομαι, γιατί θα παραμελήσω τον άντρα μου» κ.ο.κ. Στο πλαίσιο του πρώτου είδους μάθησης που εξετάζουμε είναι δυνατόν να αλλάξει μια από τις εκφάνσεις (λ.χ. η γυναίκα να υιοθετήσει την άποψη ότι η τακτικότερη συναναστροφή της με τις συνεκπαιδευόμενες δεν είναι ασυμβίβαστη με τον συζυγικό της ρόλο), όμως δεν

αλλάζει η ευρύτερη νοητική συνήθειά της (εξακολουθεί να είναι προσηλωμένη στις επιθυμίες του συζύγου και να υπακούει στη θέλησή του).

Το δεύτερο είδος μάθησης συνίσταται σε *υιοθέτηση μιας νέας άποψης*, η οποία ωστόσο είναι συναφής και συμβατή με εκείνες που το άτομο έχει ενστερνιστεί. Συνεπώς πρόκειται για διεργασία με την οποία επεκτείνουμε τις απόψεις μας σε νέα πεδία της ζωής, χωρίς όμως και πάλι να αλλάζουμε τις γενικές προδιαθέσεις με τις οποίες ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Αν επιστρέψουμε λοιπόν στο παράδειγμά μας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η γυναίκα υιοθετεί μια νέα άποψη (λ.χ. ότι θα μπορούσε να εργάζεται) χωρίς αυτό να αντιτίθεται στην προσήλωσή της στις επιθυμίες του συζύγου (λ.χ. επιλέγει ένα επάγγελμα που δεν την ενδιαφέρει αλλά της το υπέδειξε εκείνος, ξυπνάει νωρίτερα κάθε πρωί για να μαγειρεύει τα αγαπημένα του φαγητά κ.ο.κ.).

Το τρίτο είδος μάθησης είναι ένας *ριζικός μετασχηματισμός μιας άποψης*. Στο παράδειγμά μας αλλάζει η άποψη της γυναίκας για την επαγγελματική της δραστηριότητα (λ.χ. θεωρεί ότι έχει δικαίωμα να επιλέγει το επάγγελμά της, επιδιώκει να αντλεί ικανοποίηση από αυτό κ.ο.κ.).

Το τέταρτο είδος είναι ένας *μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας ή ολόκληρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών*. Με άλλα λόγια, γίνεται αλλαγή όχι μόνο όσων γνωρίζουμε αλλά και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας (αναπλαισίωση). Έτσι, η γυναίκα του παραδείγματος είναι δυνατόν να συνειδητοποιήσει ότι είχε εσωτερικεύσει μια δυσλειτουργική δομή παραδοχών για τον συζυγικό της ρόλο και να αρχίσει να επεξεργάζεται εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις του. Είναι επίσης δυνατόν να αναθεωρήσει ολόκληρη τη στάση ζωής της, που περιλαμβάνει τη σχέση των δύο φύλων, το μητρικό ρόλο, τον επαγγελματικό και κοινωνικό ρόλο κ.ο.κ.

Στο τρίτο και στο τέταρτο είδος μάθησης συστατικό στοιχείο της διεργασίας είναι ο *κριτικός στοχασμός*, τον οποίο ο Mezirow, αντλώντας ιδέες κυρίως από τον Dewey, όρισε σαν «*αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές μας συνήθειες, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους*» (1990, χνί). Στο ίδιο βιβλίο εξήγησε αναλυτικά ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού: α) έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων επάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες· β) επαναξιολόγηση των πηγών του τρόπου σκέψης μας, δηλαδή των πρότερων παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές ενσταλλάχθηκαν στη συνείδησή μας μέσα από τις διάφορες επηροές που δεχθήκαμε· γ) διερεύνηση των συνεπειών, που οι νοητικές συνήθειές μας μπορεί να επιφέρουν στη ζωή μας και στο κοινωνικό γίνεσθαι. Έτσι, επιστρέφοντας για μια ακόμα φορά στη γυναίκα του παραδείγματος μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών της συνδέεται με τη συνειδητοποίηση της ιδεολογικής επηροής που τυχόν άσκησαν επάνω της οι εκπαιδευτικοί και θρησκευτικοί θεσμοί, το πολιτισμικό πλαίσιο κ.ά., και φτάνει μέχρι τη συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των μηχανισμών στη ζωή της και στον κοινωνικό περίγυρο.

Τέλος, ο Mezirow αντλεί πολύτιμο υλικό από τον Habermas και επισημαίνει ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι συνδεδεμένη με τον *στοχαστικό διάλογο*, τον οποίο ορίζει σαν μια «*ειδική μορφή*

διαλόγου που επικεντρώνει στη αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (2007α, σ. 50). Και προσθέτει: «Η διεργασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων. Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών» (στο ίδιο, σ. 50). Με τις αναφορές του στον διάλογο αυτής της υφής, που διατρέχουν σχεδόν όλα τα κείμενά του, ο Mezirow ολοκληρώνει την ιδέα του για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να συντονίζουν μαθησιακές διεργασίες που συντείνουν στη χειραφέτηση.

Συμπερασματικά, ο Mezirow κατόρθωσε να συνθέσει σε ένα οργανικό σύνολο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις και να εξηγήσει πειστικά τους λόγους για τους οποίους ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό σκοπό και ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, τεκμηρίωσε, αξιοποιώντας μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας (King, Kitchener, Kegan κ.ά.), ότι ο κριτικός στοχασμός είναι δυνατόν να πραγματώνεται με πληρότητα μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής. Τα παιδιά μπορούν και αυτά να συνειδητοποιούν ότι ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς τους είναι δυσλειτουργικός, όμως δεν μπορούν, εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών ζωής, να διανύουν τα πιο προχωρημένα στάδια της στοχαστικής διεργασίας, δηλαδή να επανεξετάζουν σε βάθος τις παραδοχές που έχουν εσωτερικεύσει διερευνώντας όλες τις — συνήθως σύμπλοκες και αντιφατικές — πλευρές, καταβολές και συνέπειές τους.

Απόρροια των παραπάνω θέσεων του Mezirow ήταν να γίνει κατανοητό στην επιστημονική κοινότητα ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συντελούνται διεργασίες διαφορετικές από εκείνες που απευθύνονται σε παιδιά. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων — τουλάχιστον το τμήμα της στο οποίο ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός — μπόρεσε να αναχθεί σε διακριτό επιστημονικό και εκπαιδευτικό πεδίο και να αποκτήσει ταυτότητα.

Η συζήτηση για τη μετασχηματίζουσα μάθηση

Στα τελευταία δεκαπέντε περίπου χρόνια η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης απέκτησε πρόσθετη εμβέλεια από το γεγονός ότι βαθμιαία σημαντικοί στοχαστές³ υιοθέτησαν την έννοια και το σκοπό της και την εμπλούτισαν με νέα στοιχεία, ερευνητικά δεδομένα, εναλλακτικές οπτικές αλλά και προτάσεις κριτικής επανεξέτασης ορισμένων σημείων της. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης υπήρξαν κάποιες τοποθετήσεις που διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από τις θεμελιώδεις θέσεις του Mezirow. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις προσεγγίσεις που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση: πρώτα την πολιτικά χρωματισμένη άποψη του Brookfield και ύστερα τις απόψεις που θεωρούν ότι βασική λειτουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η επεξεργασία των ασυνείδητων στοιχείων της προσωπικότητας.

Ο Brookfield, όπως ο ίδιος έχει αναφέρει (2005) αντλεί την έμπνευσή του κυρίως από την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, που την συνδυάζει με ιδέες του Marx, του Gramsci, του Foucault και του Althusser. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οικοδόμησε τις θέσεις του για τον κριτικό στοχασμό επάνω σε δύο

³ Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor, κ.ά. (βλ. κείμενα των περισσότερων στο Mezirow και Συνεργάτες, 2007γ).

παραδοχές: α) οι δυτικές κοινωνίες διέπονται από έντονες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες· β) όμως η τάξη των πραγμάτων δεν αμφισβητείται από τους περισσότερους και εμφανίζεται ως φυσιολογική λόγω της επίδρασης που ασκεί επάνω τους η κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή ένα ευρέως αποδεκτό σύνολο πεποιθήσεων και πρακτικών, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας. Κατά συνέπεια, ο Brookfield θεωρεί (1996, 2005, 2007) ότι το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν μπορεί παρά να είναι η αποκάλυψη των μηχανισμών με τους οποίους το καπιταλιστικό σύστημα αναπαράγει την εκμετάλλευση και τις σχέσεις εξουσίας ενώ ταυτόχρονα οικοδομεί συστήματα ιδεολογιών που το νομιμοποιούν και το συντηρούν. Ας δούμε τι αναφέρει συγκεκριμένα σε ένα πρόσφατο κείμενό του, που φιλοξενείται σε βιβλίο που επιμελήθηκε ο Mezirow (2007γ):

«Ο πρώτος σημαντικός στόχος του κριτικού στοχασμού είναι η αποκάλυψη των κρυμμένων δυναμικών ισχύος» (Brookfield, 2007, σ. 168)... «Ο δεύτερος σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι να αποκαλύψει ηγεμονικές παραδοχές. Οι ηγεμονικές παραδοχές είναι αυτές που πιστεύουμε ότι αντιπροσωπεύουν σοφίες της κοινής λογικής και αυτές που δεχόμαστε ότι εξυπηρετούν τα δικά μας συμφέροντα χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι αυτές οι ίδιες παραδοχές στην πραγματικότητα λειτουργούν μακροπρόθεσμα εναντίον μας υπηρετώντας τα συμφέροντα αυτών που μας αντιστρατεύονται» (στο ίδιο, 2007, σ. 169-170).

Οι παραπάνω ιδέες του Brookfield καθόρισαν και τη στάση του απέναντι στις θέσεις του Mezirow. Από τη μία, συμφωνεί με το αξίωμα ότι κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η ριζική αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κάποιος σκέφτεται ή πράττει. Από την άλλη, προσάπτει στον Mezirow ότι δεν θέτει πάντα στο επίκεντρο του κριτικού στοχασμού την πολιτική διάσταση, ενώ αυτή σύμφωνα με τον Brookfield αποτελεί την «υπερκείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού», που διαποτίζει όλες τις άλλες διαστάσεις του (2007, σ. 165).

Ας εξετάσουμε τώρα τα αντεπιχειρήματα του Mezirow. Κατ' αρχήν δεν παραγνωρίζει το ρόλο και τη σημασία των εξουσιαστικών και ιδεολογικών μηχανισμών: *«Υπάρχουν εμφανείς ανισότητες στην κοινωνική δομή, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις ασύμμετρες σχέσεις ισχύος και τις διαιωνιζόμενες ανισότητες που επηρεάζουν βαθύτατα τον τρόπο με τον οποίο κάποιος κατανοεί την εμπειρία. Οι μανθάνοντες χρειάζεται να γίνουν κριτικά στοχαστικοί σχετικά με το πώς αυτοί οι παράγοντες έχουν διαμορφώσει τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους, έτσι ώστε να μπορούν να αναλάβουν συλλογική δράση για να τους βελτιώσουν» (Mezirow, 2007α, σ. 66)... «Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας, καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη του αισθήματος για υπεύθυνη δράση» (στο ίδιο, σ. 48).*

Ωστόσο πράγματι ο Mezirow δεν θεωρεί ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση οφείλει πάντα να επικεντρώνεται στην κριτική του πολιτικο-κοινωνικού συστήματος και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Υποστηρίζει (2007α, σ. 61· 1998, σ. 192-193) ότι μια τέτοια εστίαση ταιριάζει σε μορφές μετασχηματίζουσας μάθησης, οι οποίες έχουν σαν αντικείμενο την κριτική αξιολόγηση των οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συστημάτων· υπάρχουν όμως άλλες μορφές μάθησης, στις οποίες ο κριτικός στοχασμός έχει διαφορετικό βασικό προσανατολισμό, για παράδειγμα όταν το εξεταζόμενο ζήτημα είναι η λειτουργία ενός οργανισμού ή ενός χώρου εργασίας, οι

διαπροσωπικές σχέσεις ή η αυτοαξιολόγηση των εμπειριών μας. Αυτό ο Mezirow το έκανε ιδιαίτερα σαφές στη συνέντευξη που παραχώρησε στο περιοδικό της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την επίσκεψή του στην Αθήνα (2007β). Όταν ρωτήθηκε αν θα πρέπει η μετασχηματίζουσα μάθηση να δίνει έμφαση στις σχέσεις ισχύος απάντησε απερίφραστα: *«Εξαρτάται από την περίσταση» (...)* *«Διαφωνώ με τον συνάδελφό μου (εννοεί τον Brookfield). Νομίζω ότι δίνει μεγάλη έμφαση, όπως και άλλοι συνάδελφοί μου, στη σημαντικότητα του πολιτικού πλαισίου. Και το πολιτικό πλαίσιο είναι τρομερά σημαντικό, αλλά ο τρόπος που μαθαίνεις να σκέφτεσαι για τον εαυτό σου είναι κάτι διαφορετικό από το πολιτικό πλαίσιο (...)* *Πρέπει να σκέφτεσαι κριτικά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πλαίσια. Για παράδειγμα, το είδος της μετασχηματίζουσας μάθησης που συμβαίνει σε μια θεραπευτική συνάντηση είναι πολύ διαφορετική μαθησιακή εμπειρία από αυτή που συμβαίνει σε ένα θρησκευτικό ή σε ένα εργασιακό περιβάλλον ή σε ένα οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον»* (2007β, σ. 8).

Είναι φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Mezirow χειρίζεται το ζήτημα της επικέντρωσης στο πολιτικό στοιχείο αποτελεί εφαρμογή των ιδεών του σχετικά με τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού. Δηλαδή θέτει σε κριτικό έλεγχο την εγκυρότητα των επιχειρημάτων: Η επικέντρωση στο πολιτικό στοιχείο ταιριάζει σε όλες ανεξαιρέτως τις μορφές της μετασχηματίζουσας μάθησης; Το πολιτικό στοιχείο παρακωλύει πάντοτε την ανθρώπινη χειραφέτηση; Αν τα συμπεράσματα είναι αρνητικά, δεν τεκμηριώνεται ο ισχυρισμός του Brookfield ότι η πολιτική διάσταση αποτελεί την *«υπερκείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού»*.

Παρενθετικά, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Mezirow χειρίστηκε με την ίδια μέθοδο ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα. Όταν επικρίθηκε (Collard και Law, 1989· Griffin, 1987 κ.ά.) ότι δεν συνδέει άρρηκτα τη μετασχηματίζουσα μάθηση με τη συλλογική κοινωνική και πολιτική δράση, έθεσε σε αξιολόγηση την εγκυρότητα του επιχειρήματος και απάντησε (1990, σ. 358, 363) ότι η σύνδεση της μετασχηματίζουσας μάθησης με τη δράση είναι δυνατόν να προσλάβει διάφορες μορφές: Μπορεί ο μανθάνων να αποφασίσει ότι δεν είναι σκόπιμο να δράσει στο άμεσο μέλλον· μπορεί να αποφασίσει η δράση του να αφορά διαπροσωπικές σχέσεις· μπορεί να επιλέξει την ατομική κοινωνική δράση (λ.χ. να υποστηρίξει δημόσια μία υπόθεση, να ψηφίσει διαφορετικά, να αλλάξει συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο)· μπορεί επίσης να εμπλακεί σε συλλογική πολιτική ή κοινωνική δράση. Σε κάθε περίπτωση το άτομο είναι υπεύθυνο να κρίνει πώς θα εφαρμόσει στην πράξη τα αναδιαμορφωμένα νοήματα της ζωής του. Οι δε εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πρέπει να ωθούν τους συμμετέχοντες προς εκείνη ή την άλλη κατεύθυνση, αλλά να εξηγούν τη σημασία, τις δυνατότητες, τις μεθόδους και τις συνέπειες καθεμίας μορφής δράσης (1991, σ. 210).

Συνάγεται λοιπόν ότι ο Mezirow θεωρεί ότι βασική λειτουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί η διερεύνηση της εγκυρότητας κάθε επιχειρήματος και η αποφυγή της υιοθέτησης ατεκμηρίωτων γενικεύσεων και παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες.

Ας εξετάσουμε τώρα μια άλλη προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, που βρίσκεται στον αντίποδα όσων έχουμε αναφέρει. Πρόκειται για απόψεις με ψυχοθεραπευτική χροιά, που ανέπτυξαν αρκετοί θεωρητικοί (Dirkx, 2001· Boyd, 1991· Elias, 1997· Cranton, 2006² κ.ά.) ορμώμενοι από το έργο του Karl Young. Η

βασική ιδέα τους είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα επηρεάζεται βαθιά από διεργασίες που συντελούνται στο ασυνείδητο. Συνεπώς η κυρία οδός για τον μετασχηματισμό της εικόνας που έχουμε για τον εαυτό μας και τον κόσμο δεν είναι η ορθολογική αξιολόγηση των παραδοχών αλλά η ανακάλυψη και επεξεργασία των ασυνείδητων πλευρών του εγώ. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης να δίνεται έμφαση σε συγκινησιακά, διαισθητικά και φαντασιακά στοιχεία. Μέσα από την επεξεργασία και νοηματοδότηση ασυνείδητων εικόνων που έρχονται στο νου, ονείρων, φαντασιώσεων, συμβόλων, καθώς και προσωπικών εμπειριών, συναισθημάτων και μηνυμάτων που περικλείονται σε έργα τέχνης ο εσωτερικός μας κόσμος ανιχνεύεται, καθίσταται βαθμιαία κτήμα της συνείδησης και γίνεται εναργέστερος ο τρόπος με τον οποίο αισθανόμαστε, σκεφτόμαστε και πράττουμε.

Βασιζόμενοι σε αυτές τις παραδοχές οι στοχαστές που αναφέραμε έχουν προσάψει στον Mezirow ότι υποτιμά τη σημασία των ασυνείδητων διεργασιών της μάθησης (βλ. χαρακτηριστικά την κριτική που του άσκησε ο Dirkx σε έναν δημοσιευμένο μεταξύ τους διάλογο: Dirkx, Mezirow, Cranton, 2006). Εκείνος απάντησε ότι οι βασικές διεργασίες της μάθησης πραγματοποιούνται μέσω του ορθού λόγου, παρόλα αυτά είναι σκόπιμο να λαμβάνονται υπόψη τα μηνύματα που προέρχονται από το μη ορθολογικό πεδίο: *«Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε πώς η μάθηση συντελείται έξω από τη συνείδηση, όμως η ουσιώδης διάσταση κάθε ορισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης – ειδικά για τους εκπαιδευτές ενηλίκων⁴ – πρέπει να αναδεικνύει με σαφήνεια τη βασική διεργασία, η οποία είναι συνειδητή και περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση επιστημολογικών παραδοχών»* (στο ίδιο, σ. 125). Εξάλλου και σε άλλα κείμενά του ο Mezirow έχει αναγνωρίσει ότι στη μετασχηματίζουσα μάθηση ενυπάρχουν και μη ορθολογικά στοιχεία. Για παράδειγμα: *«Ο στοχασμός περιλαμβάνει λογική αιτιολόγηση ή/και διαίσθηση. Και τα δύο επηρεάζονται από περιοριστικές συναισθηματικές αντιδράσεις»* (2007α, σ. 59). *«Χρειάζεται οι εκπαιδευτές ενηλίκων, που ενδιαφέρονται για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (...) να επεξεργαστούν τους κρίσιμα σημαντικούς ρόλους και τις σχέσεις των συναισθηματικών, διαισθητικών και φανταστικών διαστάσεων της διεργασίας. Όλοι συνεργαζόμαστε για να διαμορφώσουμε μια θεωρία που βρίσκεται σε διεργασία εξέλιξης»* (2004, σ. 70).

Πιστεύω λοιπόν ότι όσα προαναφέρθηκαν αρκούν για να αντληθεί το συμπέρασμα ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί σήμερα ένα σύνολο προσεγγίσεων, που χαρακτηρίζεται από γόνιμο εσωτερικό διάλογο και βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη. Ο Mezirow το επιδιώκει αυτό συστηματικά: Εμπλουτίζει συνεχώς τη θεωρία του και ενσωματώνει στοιχεία που ανακαλύπτει στην πορεία του χρόνου, καθώς και ιδέες που αναδεικνύουν άλλοι στοχαστές (βλ. αναλυτικά: Kitchenham, 2008· Λιντζέρης, 2007). Επιπλέον, σε δύο βιβλία που επιμελήθηκε (1990, 2007α) έδωσε τη δυνατότητα σε νεότερους μελετητές να εκφράσουν ένα μεγάλο φάσμα απόψεων, ορισμένες από τις οποίες είναι αντιτιθέμενες στις δικές του. Όμως δεν έπαυσε να υποστηρίζει τον πυρήνα της θεωρίας του, που είναι η πεποίθηση ότι η ανεπηρέαστη, ανοικτή και ολιστική επανεξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών

⁴ Θεωρώ ότι εδώ ο Mezirow υπαινίσσεται ότι οι διεργασίες μάθησης που πραγματοποιούνται στο ασυνείδητο εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ψυχοθεραπευτών – βλ. και μια παλαιότερη αναφορά του, ότι η διερεύνηση πολύ προσωπικών ζητημάτων αποτελεί δεξιότητα που είναι πιο οικεία στους ψυχοθεραπευτές (1990, σ.374).

μας και των συνεπειών τους μπορεί να συμβάλει ώστε να σκεφτόμαστε και να πράττουμε με μεγαλύτερη αυτοδυναμία.

Προσωπικές διαπιστώσεις

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, αισθάνομαι την ανάγκη να καταθέσω ότι για αρκετά χρόνια δυσκολευόμουν να δεχτώ την ιδέα του Mezirow ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν δίνει πάντοτε έμφαση στην πολιτική διάσταση και στη δράση για την κοινωνική αλλαγή. Το αντιληπτικό μου σύστημα, γαλουχημένο από το ριζοσπαστισμό του οικογενειακού περιβάλλοντος, τις ιδέες του Μάη του '68 και τα κελεύσματα της «γενιάς του Πολυτεχνείου», δεν προσαρμοζόταν εύκολα στις προσεκτικές διατυπώσεις του Mezirow και ανέμενε να βρει στα γραπτά του περισσότερο φορτισμένες αναφορές στα φαινόμενα της εκμετάλλευσης, της ανισότητας κ.ο.κ. Ακόμα και σήμερα θα προσδοκούσα οι ιδέες του να έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με την κριτική θεωρία, ιδίως με τις προσεγγίσεις για την αλλοτρίωση και το ρόλο της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ωστόσο κάνοντας έναν απολογισμό διαπιστώνω ότι ωφελήθηκα περισσότερο από τις επίμονες υπομνήσεις του Mezirow για τη σημασία της αυτοδύναμης σκέψης παρά από το να έβρισκα στο έργο του στοιχεία που προσδοκούσα, αλλά που ενδεχομένως θα αναπαρήγαγαν στερεότυπες παραδοχές μου. Θεωρώ λοιπόν τη συμβολή του πολύτιμη, γιατί υποκινεί όλους να επανεξετάσουμε κάθε λογής παγιωμένες βεβαιότητες και ενδυναμώνει την έκφραση της δικής μας, προσωπικής, γνήσιας γνώμης.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Τι θα μπορούσαν να σημαίνουν οι παραπάνω διεθνείς προσεγγίσεις για μια χώρα σαν την Ελλάδα, όπου είναι γνωστό⁵ ότι η εκπαίδευση ενηλίκων άρχισε να αναπτύσσεται με μεγάλη καθυστέρηση ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται από σημαντικές ελλείψεις, που αφορούν στην ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και στην ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης;

Το ελληνικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων παρά τα παραπάνω δομικά του προβλήματα γνώρισε εντούτοις δύο περιόδους στις οποίες πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που ενσωμάτωναν διεργασίες κριτικού στοχασμού. Η πρώτη περίοδος ήταν από το 1982 μέχρι το 1986 και η δεύτερη από το 2003 μέχρι σήμερα.

Η περίοδος 1982-1986

Μέχρι το 1980 οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα ήταν μηδαμινές. Ωστόσο στην πενταετία 1982 – 1986 σημειώθηκαν ενδιαφέρουσες εξελίξεις. Το 1981 η χώρα απέκτησε σοσιαλδημοκρατική κυβέρνηση, η οποία έθεσε σαν μια από τις προτεραιότητές της την εδραίωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης με στόχους την ανάπτυξη της προσωπικότητας των πολιτών, τη συνειδητή και ενεργητική συμμετοχή τους στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι, καθώς και τη δημιουργική χρήση του ελεύθερου χρόνου (Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1985). Δημιουργήθηκαν 313 Κέντρα Επιμόρφωσης και οι συμμετέχοντες αυξήθηκαν ραγδαία: από 61.905 το 1980 έφτασαν του 178.068 το

⁵ Βλ. τα κείμενα των Θ. Καραλή και Δ. Καραντινού σε αυτόν τον τόμο και επίσης Βεργίδη, 2005· Κόκκος, 2005.

1985 (βλ. στο κείμενο του Θ. Καραλή στον παρόντα τόμο). Ταυτόχρονα πραγματοποιήθηκαν ορισμένες καινοτομικές ενέργειες, που απέβλεπαν στην ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού. Ιδρύθηκε η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), που με τη σειρά της επέλεξε και τοποθέτησε σε όλους τους Νομούς Συμβούλους Λαϊκής Επιμόρφωσης με μέση ηλικία 30 ετών και με αρμοδιότητες τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών, το συντονισμό των δραστηριοτήτων και την επιμόρφωση των επιμορφωτών. Επίσης, το 1982 ιδρύθηκε ένας μη κυβερνητικός φορέας, το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕ.ΜΕ.Α.), το οποίο, χρηματοδοτούμενο από τη Γ.Γ.Λ.Ε., ανέλαβε να τροφοδοτεί τον θεσμό της Λαϊκής Επιμόρφωσης με ιδέες, θεωρητική υποστήριξη, κείμενα και υλικό. Επίσης ανέλαβε την επιμόρφωση του στελεχιακού δυναμικού της Γ.Γ.Λ.Ε., καθώς και ορισμένων μαζικών φορέων, που επιδίωκαν την απεξάρτησή τους από την κρατική εξουσία. Μέσα από αυτές τις δράσεις του ΚΕ.ΜΕ.Α. διαδόθηκαν ιδέες και μέθοδοι που αφορούσαν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Την ομάδα του ΚΕ.ΜΕ.Α. αποτέλεσαν οι Λευτέρης Αναγνώστου, Κοσμάς Κοσμίδης, Γκέλυ Κωστελένου, Κώστας Λιβιεράτος, Ιωσήφ Σολομών, Τάκης Φραγκούλης και ο υπογράφων. Ο Λ. Αναγνώστου ήταν αναμφίβολα ο μέντωρ μας. Είχε φοιτήσει στη Σχολή της Φρανκφούρτης και στόχος του ήταν να γίνει το ΚΕ.ΜΕ.Α. κυττίδα διαμόρφωσης κριτικής σκέψης ακολουθώντας τα χνάρια των Adorno, Horkheimer και Habermas. Είναι χαρακτηριστικά τα παρακάτω αποσπάσματα από κείμενα του Λευτέρη, που χρησιμοποιούνται στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΚΕ.ΜΕ.Α.:

«Τα όρια μεταξύ «αντικειμενικότητας» και υποκειμενικών απόψεων, γνώμων, πίστεων και δοξασιών παύουν να γίνονται αντιληπτά. Ο κοινωνικά παθητικός συνάνθρωπος δε συνειδητοποιεί πια με κριτικό τρόπο την πραγματικότητα, οπότε ακόμη και τυχαία ορθές πληροφορίες πάνω σε οποιοδήποτε αντικείμενο δεν ενσωματώνονται σε έγκυρη εξήγηση και γνώση, παρά διαστρεβλώνονται, καθώς προσαρμόζονται σε προϋπάρχουσες προλήψεις, προκαταλήψεις και φημολογίες. Συχνά οι γνώσεις στην κοινωνία μας έχουν διακοσμητικό χαρακτήρα, αφορούν χτυπητά γεγονότα, ηχηρά ονόματα "μεγάλων ανδρών" και διάφορα αντικείμενα με κοινωνικό γόητρο. Έτσι ασυγκρότητες και σκόρπιες δε φτάνουν να δημιουργήσουν κίνητρα για εμπειριστατωμένη εμπάθυνση, για ανάλογη δράση και χειραφέτηση.»

Αναγνώστου, 1983α, σ. 32

«Κάθε νέα κατάσταση, στην οποία περιερχόμαστε, μας θέτει μπροστά σε μεγαλύτερα ή μικρότερα προβλήματα. Συχνά προκαλούμε οι ίδιοι τέτοιες αλλαγές, καθώς θέτουμε νέους στόχους. Το σκηνικό της ζωής απαιτεί μια διαφορετική τοποθέτηση, μια δημιουργική αντιμετώπιση. Έχουμε μια ευκαιρία ν' ανακαλύψουμε μια άλλη συσχέτιση πραγμάτων, να κάνουμε μια πρωτόγνωρη διαπίστωση, να πιστοποιήσουμε ή να διαψεύσουμε μια άποψή μας, που ως τώρα λειτουργούσε αυτόματα. Τότε επανεξετάζουμε την πραγματικότητα και δοκιμαζόμαστε· πρόκειται για μια πιθανή μαθησιακή κατάσταση. Οι μεταβολές που προκαλούμε ή επέρχονται είναι αφορμές απόπνισης μπροστά σε μια νέα οπτική.»

Αναγνώστου, 1983β, σ. 34

Ωστόσο, μετά από εσωτερική συζήτηση η ομάδα του ΚΕ.ΜΕ.Α. κατέληξε στην απόφαση ότι το βασικό θεωρητικό πλαίσιο που θα χρησιμοποιούσαμε δεν θα ήταν τα

κείμενα της Σχολής της Φρανκφούρτης αλλά του Freire. Θεωρήσαμε ότι τα πρώτα δεν ήταν εύκολο να γίνουν κατανοητά σε μεγάλη κλίμακα και εξάλλου δεν είχαν ακόμα μεταφραστεί στα ελληνικά. Αντίθετα, τα κείμενα του Freire προσφέρονταν, γιατί εξηγούσαν αδρά και με όρους εκπαίδευσης ενηλίκων την έννοια και τις μεθόδους της κριτικής συνειδητοποίησης· επιπλέον, τα συνόδευε η αίγλη του Freire σαν αγωνιστή της κοινωνικής αλλαγής, πράγμα που ταίριαζε στο ριζοσπαστικό κοινωνικοπολιτικό κλίμα που επικρατούσε εκείνα τα χρόνια στην Ελλάδα.

Έτσι το ΚΕ.ΜΕ.Α. άρχισε να δραστηριοποιείται. Εξέδωσε το περιοδικό *Αυτομόρφωση*, που διανεμόταν σε όλους τους Συμβούλους Λαϊκής Επιμόρφωσης και στους επιμορφωτές (κυκλοφόρησαν 6 τεύχη)· εξέδωσε δύο ανθολογίες (1985,1986) με κείμενα βασικών μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων στη δεκαετία του '80, όπως οι Freire, Shor, Illich, Gelpi, Oliveira, Cunningham, Schwartz κ.ά.· εξέδωσε ένα ακόμα βιβλίο για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα (Βεργίδης, Κόκκος κ.ά., 1982), καθώς και πέντε επιμορφωτικά εγχειρίδια για διάφορα θέματα· διοργάνωσε Διεθνές Συνέδριο για τη Λαϊκή Επιμόρφωση και δημοσίευσε τα πρακτικά (1982)· ανέπτυξε διεθνείς επαφές με οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η ACEPE, («Συλλογική Δράση για τη Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ευρώπη»), το ICAE («Διεθνές Συμβούλιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων»), το ABF της Σουηδίας, το «Peuple et Culture» της Γαλλίας, το NIACE της Μ. Βρετανίας, το IFWEA της Ισπανίας, οι Ανώτερες Λαϊκές Σχολές της Δανίας και Ολλανδίας. Επιπλέον, το ΚΕ.ΜΕ.Α. ανέλαβε την επιμόρφωση των Συμβούλων Λαϊκής Επιμόρφωσης, οι οποίοι με τη σειρά τους έγιναν επιμορφωτές επιμορφωτών στους Νομούς τους. Τα σχετικά σεμινάρια διαρκούσαν 15 ημέρες και είχαν σαν βασικό θεωρητικό υλικό το βιβλίο «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» του Freire, που συνοδευόταν από ορισμένα κείμενα των Illich, Cunningham, Fromm και Αναγνώστου. Πρέπει δε να σημειωθεί ότι, ταυτόχρονα, στη Γ.Γ.Λ.Ε. διαμορφώθηκε μια ομάδα στελεχών που, υπό την καθοδήγηση του Θεόφραστου Γέρου, υιοθέτησε τη Φρεϊρική μέθοδο και την εφάρμοσε παράγοντας διδακτικό υλικό και οργανώνοντας 15νήμερα προγράμματα αλφαριθμητισμού (Βεργίδης, 2006· Βαϊκούση, 1987). Επιστέγασμα αυτών των δραστηριοτήτων υπήρξε η επίσκεψη του Freire στην Αθήνα το 1987.

Το «κίνημα ιδεών» γύρω από την αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού στη λαϊκή επιμόρφωση βρήκε αρκετούς ένθερμους υποστηρικτές. Άλλοι αφομοίωσαν τις νέες ιδέες δημιουργικά, άλλοι προσκολήθηκαν σε αυτές συναισθηματικά, εκλαμβάνοντας τις σαν αντιπαράθεση στην κατεστημένη τάξη των πραγμάτων. Γενικά, ο διάλογος που αναπτύχθηκε ήταν έντονος. Στην *Αυτομόρφωση* δημοσιεύθηκαν δεκάδες κείμενα και επιστολές που αντανακλούσαν το κλίμα που διαμορφωνόταν. Ενδεικτικά: «Για μένα, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που εντόπισα στο σεμινάριο είμαστε εμείς οι ίδιοι, τα στελέχη της Λ.Ε. Και είναι σημαντικό το ερώτημα που πρέπει να βάλει ο καθένας από μας στον εαυτό του, ειλικρινά και αντικειμενικά... Λοιπόν το ερώτημα είναι: Πόσοι από μας έχουμε τουλάχιστον κατανοήσει την ανάγκη να ξεπεράσουμε μορφές σκέψης και τρόπους λειτουργίας, που έχουν παγιωθεί και φτιαχτεί από το εκπαιδευτικό σύστημα; ... Είναι πολύ αστείο π.χ. να μιλάμε για πολιτιστική ανάπτυξη, όταν εμείς οι ίδιοι "συμβιβάζομαστε" με το "σκυλάδικο", να μιλάμε για ισότητα των δύο φύλων, όταν εμείς οι ίδιοι το βράδυ στο καφενείο την προσπερνάμε. Πριν η Λ.Ε. ξεφύγει και γίνει στημένη – καθορισμένη, πακέτο, πρέπει εμείς οι ίδιοι να περάσουμε κάποιο βασανιστικό στάδιο αυτοκριτικής.»

Ντίνα Νταϊλιάνη, Σύμβουλος Λαϊκής Επιμόρφωσης Καρδίτσας

(απόσπασμα επιστολής που δημοσιεύτηκε στην *Αυτομόρφωση*, 1984, τ.2, σ. 82)

Από την άλλη, υπήρξαν σημαντικές αντιστάσεις στις προσπάθειες του ΚΕ.ΜΕ.Α., που προήλθαν από τις κρατικές υπηρεσίες (Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο υπαγόταν η Γ.Γ.Λ.Ε. και Νομαρχίες, στις οποίες υπάγονταν οι Σύμβουλοι Λαϊκής Επιμόρφωσης), αλλά και από αρκετούς συμβούλους και επιμορφωτές, που ήταν γαλουχημένοι στην παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία. Σε κάθε περίπτωση όμως, η περίοδος 1982-1986 μπορεί να θεωρηθεί σαν η πρώτη στην οποία πραγματοποιήθηκε στη χώρα συζήτηση γύρω από τις αρχές και τις μεθόδους με τις οποίες η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ενσωματώνει διεργασίες κριτικής σκέψης. Και δημιουργήθηκε ένας πυρήνας ανθρώπων οι οποίοι, στα «πέτρινα χρόνια» που ακολούθησαν, διαφύλαξαν αυτές τις ιδέες, τις μεταφύτευσαν στους χώρους όπου εργάστηκαν και προετοίμασαν το έδαφος για τις νέες δραστηριότητες, που άρχισαν στις αρχές του 21^{ου} αιώνα.

Η περίοδος 2003 – 2009

Από το 1987 η κατάσταση άλλαξε ριζικά. Μέσα στο πλαίσιο της προϊούσας συντηρητικοποίησης της ελληνικής κοινωνικής και πολιτικής ζωής – απόρροια, σε μεγάλο βαθμό, της εμπλοκής της χώρας στη διεργασία της παγκοσμιοποίησης και της συνακόλουθης επικράτησης των αρχών του άκρατου ανταγωνισμού, του καταναλωτισμού και της ατομικότητας – ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων γνώρισε μια άγονη περίοδο. Η χρηματοδότηση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης συρρικνώθηκε και στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90 οι συμμετέχοντες κάθε χρόνο δεν ξεπερνούσαν τις 15-20 χιλιάδες (Karalis και Vergidis, 2006, σ. 55). Η χρηματοδότηση προς το ΚΕ.ΜΕ.Α. σταμάτησε, πράγμα που οδήγησε στην παύση της λειτουργίας του (1987). Η επαγγελματική κατάρτιση, παρεχόμενη κυρίως από κερδοσκοπικούς φορείς, επικράτησε πλήρως στον τομέα, ενώ η ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών και η παραγωγή επιστημονικού έργου παρέμειναν σε πολύ χαμηλό επίπεδο (Βεργίδης, 2005· Κόκκος, 2005, 2008β).

Όμως βαθμιαία – ιδίως από το 2003 – αναπτύχθηκαν ορισμένοι νέοι θεσμοί, στο πλαίσιο των οποίων δημιουργήθηκαν συνθήκες που επέτρεψαν να αρχίσει ξανά μια ουσιαστική συζήτηση για το σκοπό και τις μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εγκαινιάστηκε η εκδοτική σειρά *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (1998), που μέχρι σήμερα κυκλοφόρησε δεκαπέντε βιβλία. Άρχισαν οι σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999) μέσα στις οποίες συμπεριλήφθηκε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2003) και στη συνέχεια εγκαινιάστηκαν αντίστοιχα μεταπτυχιακά προγράμματα στα Πανεπιστήμια Μακεδονίας (2004) και Αθηνών (2006). Λειτουργήσαν τα Σχολεία Β' Ευκαιρίας (2003) και διοργανώθηκαν δύο εθνικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών (2003 - 2008). Καταλυτικό ρόλο σε αυτές τις διεργασίες έπαιξε η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που ιδρύθηκε το 2004. Η Ένωση, που σήμερα έχει 900 μέλη, εξέδωσε το περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (18 τεύχη) και τρία βιβλία· παράλληλα διοργάνωσε διεθνή συνέδρια, ημερίδες, βιωματικά εργαστήρια και προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, που έδωσαν έμφαση στην επεξεργασία της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο περιοδικό και στην ιστοσελίδα της Ένωσης παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν κείμενα των Freire, Adorno, Mezirow, Brookfield, Dirx, Kasl, Taylor κ.ά. Αποκορύφωμα υπήρξε η επίσκεψη του Mezirow στην Αθήνα το 2007 και η ανάληψη από την Ένωση της ευθύνης για τη διοργάνωση

της 9^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση το 2011. Έτσι, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της Ένωσης κυρίως, αλλά και ορισμένων από τους νέους θεσμούς που αναφέρθηκαν, άρχισαν να παράγονται με αυξανόμενη πυκνότητα ιδέες, κείμενα, μέθοδοι και πρακτικές, που αφορούν στο ρόλο του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων⁶.

Συγκριτική αποτίμηση

Η σύγκριση των περιόδων 1982-1986 και 2003-2009 οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ορισμένα κοινά σημεία, όπως και διαφορές. Ένα πρώτο κοινό χαρακτηριστικό είναι ότι και στις δύο περιόδους η συζήτηση για τον κριτικό στοχασμό στην εκπαίδευση ενηλίκων πυροδοτήθηκε όταν συγκροτήθηκε ένας ανεξάρτητος από το κράτος ανθρώπινος πυρήνας, που ενδιαφερόταν έντονα για το ζήτημα (ΚΕ.ΜΕ.Α., ιδρυτικά μέλη της Ένωσης), ενώ ταυτόχρονα διαμορφώθηκε κάποιο "έδαφος υποδοχής" αυτών των ιδεών (ο θεσμός της λαϊκής επιμόρφωσης στην πρώτη περίοδο, η Ένωση και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη δεύτερη). Ένα άλλο κοινό σημείο είναι ότι η συζήτηση άργησε πολύ να αρχίσει στην Ελλάδα σε σχέση με το πότε έγιναν παγκοσμίως γνωστές οι προσεγγίσεις της κριτικής συνειδητοποίησης ή της μετασχηματίζουσας μάθησης, πράγμα που οφείλεται στην καχεξία του εγχώριου πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και στη συνακόλουθη δυσκολία παρακολούθησης των διεθνών εξελίξεων. Ένα ακόμα κοινό σημείο είναι ότι και στις δύο περιόδους οι ιδέες για τον κριτικό στοχασμό έγιναν γνωστές στην Ελλάδα κυρίως μέσα από το έργο των πλέον επιφανών εκφραστών τους (Freire, Mezirow) ενώ μικρή αναφορά έγινε στους συνομιλητές τους. Αυτό επίσης σχετίζεται με το ότι η κατάσταση του εγχώριου πεδίου δεν δημιουργεί συνθήκες πρόσφορες για μια ευρεία επεξεργασία και διάδοση των ιδεών.

Ας δούμε τώρα τις διαφορές. Η πρώτη είναι ότι οι δραστηριότητες του ΚΕ.ΜΕ.Α. συνάντησαν αντιστάσεις, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τις πρωτοβουλίες της Ένωσης. Ίσως μια εξήγηση είναι ότι ο ανθρώπινος πυρήνας που ενεργοποιείται στην Ένωση διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία από την παλιά ομάδα του ΚΕ.ΜΕ.Α. Μια ακόμα εξήγηση είναι ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΚΕ.ΜΕ.Α. γίνονταν για λογαριασμό της Γ.Γ.Λ.Ε., συνεπώς συμμετείχαν υποχρεωτικά όλα τα κρατικά στελέχη που ανήκαν στο δυναμικό της είτε συμφωνούσαν με την κριτική προσέγγιση είτε όχι. Αντίθετα, οι δραστηριότητες της Ένωσης προγραμματίζονται από τα μέλη της και η συμμετοχή είναι εθελοντική, γεγονός που διασφαλίζει ότι τις παρακολουθούν όσοι ενδιαφέρονται ενεργά.

Μια δεύτερη διαφορά είναι ότι το ΚΕ.ΜΕ.Α. ήταν εξαρτημένο από τους κρατικούς πόρους, πράγμα που, όπως αποδείχτηκε, το καθιστούσε έρμαιο της πολιτικής συγκυρίας. Η Ένωση όμως στηρίζεται στις εισφορές των μελών της και σε πόρους από ευρωπαϊκά προγράμματα, γεγονός που την κάνει πολύ περισσότερο ανθεκτική σε αντίξοες συνθήκες.

Τέλος, στο παγκόσμιο πλαίσιο διέφερε στις δύο περιόδους ο βαθμός εδραίωσης των ιδεών για τον κριτικό στοχασμό. Το 1982-1986 η προσέγγιση του Freire είχε φθίνουσα απήχηση στο δυτικό κόσμο και δεν είχαν αναπτυχθεί σταθεροί θεσμοί (φορείς, εκδόσεις, συνέδρια κ.ά.), που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην περαιτέρω

⁶ Βλ. αναλυτικά για αυτές τις δραστηριότητες στο κείμενο του Π. Λιντζέρη στον παρόντα τόμο.

επεξεργασία της. Σήμερα όμως το ρεύμα της μετασχηματίζουσας μάθησης δυναμώνει συνεχώς. Κυκλοφορεί από το 2003 το περιοδικό *Journal of Transformative Education*, γίνονται τακτικά Διεθνείς Συνδιασκέψεις για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, η θεωρία του Mezirow διδάσκεται σε πολλά Πανεπιστήμια και υπάρχουν δεκάδες τίτλοι βιβλίων, που πραγματεύονται το ζήτημα.

Αν λοιπόν συνυπολογίσουμε ότι σήμερα το ρεύμα της αξιοποίησης του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων διαθέτει διεθνώς ισχυρά ερείσματα και στην Ελλάδα υγιείς βάσεις, μπορούμε να ελπίσουμε ότι, αυτή τη φορά, πρόκειται να έχει συνέχεια στη χώρα μας και να καρπίσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Adorno, Th., Horkheimer, M. (1984). Η βιομηχανία της κουλτούρας: Ο διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών. Στο Adorno, Th. κ.ά., *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον, σ. 69-122. (Πρώτη δημοσίευση 1947).
- Brookfield, St. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική ιδεολογία. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 157-179. (Πρώτη δημοσίευση 2000).
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας. (Πρώτη δημοσίευση 1970).
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο. (Πρώτη δημοσίευση 1998).
- Fromm, E. (1973). *Η Υγιής Κοινωνία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης. (Πρώτη δημοσίευση 1956).
- Jarvis, P. (Επιμ.), (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρώτη αναθεωρημένη δημοσίευση 2001).
- Marcuse, H. (1971). *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*. Αθήνα: Παπαζήσης. (Πρώτη δημοσίευση 1964).
- Mezirow, J. (2007α). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 41-71. (Πρώτη δημοσίευση 2000).
- Mezirow, J. (2007β). Συνέντευξη στους Γ. Κουλαουζίδη και Δ. Ανδριτσάκου. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, σ. 5-11.
- Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007γ). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνώστου, Λ. (1983 και 1984). Μαθησιακή διαδικασία και ομάδα αυτομόρφωσης. *Αυτομόρφωση*, 1, σ. 34-35 και *Αυτομόρφωση*, 2, σ. 46-48.
- Βαϊκούση, Δ. (1987). *Μαθήματα Αλφαριθμητισμού Ενηλίκων*. Αθήνα.. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α. κ.ά. (1982). *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ., Πρόκου, Ε., *Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 13-128.

- Βεργίδης, Δ. (2006). Η συμβολή του Θεόφραστου Γέρου στη Λαϊκή Επιμόρφωση – Μια προσωπική μαρτυρία. Στο Τριλιανός, Α., Καράμηνας, Ι., *Θεόφραστος Γέρου (1916 – 1996): Αγώνες και Όραμα για μια Δημοκρατική Εκπαίδευση*. Πρακτικά Ημερίδας.. ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βούλγαρης, Γ. (2008). *Η Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Πόλις.
- Γέρου, Θ.
- Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (1982). *Λαϊκή Επιμόρφωση: Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές*. Αθήνα.
- Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (1985). *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Αθήνα.
- Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (1986). *Για μια Λαϊκή Παιδεία*. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Εισαγωγικό Σημείωμα στο βιβλίο: Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, σ. 9-14. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008α). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2008β). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=43.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μουζέλης, Ν. (2002). *Από την Αλλαγή στον Εκσυγχρονισμό*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Ξενόγλωσση

- Adorno, Th. (2005). *Critical Models*. New York: Columbia University Press. (Πρώτη δημοσίευση 1997).
- Adorno, Th., Horkheimer, M. (1997). *Dialectic of Enlightenment*. Great Britain: Verso. (Πρώτη δημοσίευση 1947).
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler.
- Boyd, R.D. (1991). *Personal Transformation in Small Groups: A Jungian Perspective*. London and New York: Routledge.
- Cranton, P. (2006²). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Brookfield, St. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Brookfield, St. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Brookfield, St. (1996). Adult Learning: An Overview. Στο Tuijnman, A. (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. UK: Oxford, σ. 375-380.
- Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory*. San Francisco: Jossey – Bass.

- Collard, S., Law, M. (1989). The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly*, 39, σ. 99-107.
- Cranton, P. (2006²). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery. (Πρώτη δημοσίευση 1909).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. Στο Merriam, S. (Ed.), *The New Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89, San Francisco: Jossey – Bass.
- Dirkx, J., Mezirow, J., Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4, σ. 123-139.
- Elias, D. (1997). It's time to change our minds. *ReVision*, 1, σ. 2-6.
- Ennis, R., Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Critical Thinking Press and Software.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Findsen, B. (2007). *Freirean Philosophy and Pedagogy in Adult Education Context: The Case of Older Adults' Learning*. Published on line (11/9/2007): Springer Science and Business Media.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1974). *Conscientisation et Révolution*. Στο Freire, P., *Pédagogie des Opprimés*. Paris: Maspero.
- Freire, P. (1978⁴). *L' Education: Pratique de la Liberté*. Paris: Cerf.
- Freire, P., Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Connecticut, USA: Bergin and Carvey.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.
- Griffin, C. (1987). *Adult Education as Social Policy*. London: Croom Helm.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol. 2. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Horkheimer, M. (1995). *Critical Theory: Selected Essays*. London and New York: Continuum.
- Karalis, T., Vergidis, D. (2006). Évaluation de l' impact de la politique des fonds structurels européens sur l' institution de l' éducation populaire en Grèce, *Carrefours de l' Éducation*, 21, σ. 45-58.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of Jack Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6, σ. 104-123.
- Marcuse, H. (1978). *The Aesthetic Dimension*. Boston: Beacon Press.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, σ. 3-27.

- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self – Directed Learning. Στο Brookfield, St. (Ed.), *Self - Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, no 25. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1989). Personal Perspective Change through Adult Education. Στο Titmus, C. (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. UK: Oxford University Press, σ. 195-198
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, σ. 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, σ. 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, σ. 185-198.
- Mezirow, J. (2004). Forum Comment on Sharan Merriam’s «The Role of Cognitive Development in Mezirow’s Transformational Learning Theory». *Adult Education Quarterly*, 55, σ. 69-70.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, σ. 90-105.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Paul, R. (1993³). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. CA: Foundation for Critical Thinking.