

Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης¹

Δρ. Γεώργιος Α. Κουλαουζίδης *

Εισαγωγή²

Η κοινότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων αποδέχεται όλο και περισσότερο τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, έτσι όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Jack Mezirow και εμπλουτίστηκε από τους συνεργάτες και συνεχιστές του έργου του. Η αποδοχή αυτή οφείλεται κατά την άποψή μου στο ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αφενός περιγράφει με κατανοητό τρόπο τους λόγους που οδηγούν τους ενήλικες να συμμετάσχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, αφετέρου αναδεικνύει τον τρόπο που η μάθηση πραγματοποιείται στην ενήλικη φάση της ζωής του ανθρώπου.

Η θεωρητική προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης γίνεται ακόμη πιο ελκυστική, επειδή αναφορικά με την πραγμάτωση της μάθησης θέτει ως κεντρικά στοιχεία δύο πολύ δημοφιλείς έννοιες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων: τον ορθολογικό διάλογο και τον κριτικό στοχασμό. Και τα δύο αυτά στοιχεία που εισήγαγε στη θεωρία του ο Mezirow, μπορούν να οδηγήσουν σε διδακτικούς σχεδιασμούς

και μεθοδολογικές εφαρμογές που συνδέονται με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει θέσει ως θεμέλια της ιδιαιτερότητάς του. Ωστόσο, τόσο η ενίσχυση της διεργασίας του κριτικού στοχασμού όσο και η υποστήριξη ορθολογικών διαλογικών διαδικασιών δεν αποτελούν απλά ζητήματα. Στους κύκλους των εκπαιδευτών ενηλίκων και ιδιαίτερα στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων διατυπώνονται πολύ συχνά ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτές να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναπτυχθεί ορθολογικός διάλογος και τελικά να υποστηριχθεί ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευομένων.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης μεθοδολογικών εργαλείων τα οποία θα μπορούσαν να διευκολύνουν το έργο όσων εκπαιδευτών ενηλίκων ενστερνίζονται τους στόχους της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, αναπτύχθηκε μια αρκετά απαιτητική εκπαιδευτική μεθοδολογία που αξιοποιεί την αισθητική εμπειρία και

¹ Η πρώτη εκδοχή αυτής της εργασίας παρουσιάστηκε στο 1^ο πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο διά βίου μάθησης που οργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, 27-28 Ιουνίου 2015) και με μια διαφορετική μορφή θα συμπεριληφθεί στον τόμο των πρακτικών του συνεδρίου που είναι υπό έκδοση.

² Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Μαριέλλα Κορακάκη-Σαμαρά για τις εύστοχες φιλολογικές παρατηρήσεις της, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στην αρτιότερη παρουσίαση των σκέψεών μου.

* Ο Γιώργος Κουλαουζίδης είναι διδάκτωρ εκπαίδευσης ενηλίκων, καθηγητής-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης μεθοδολογικών εργαλείων τα οποία θα μπορούσαν να διευκολύνουν το έργο όσων εκπαιδευτών ενήλικων ενστερνίζονται τους στόχους της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, αναπτύχθηκε μια αρκετά απαιτητική εκπαιδευτική μεθοδολογία που αξιοποιεί την αισθητική εμπειρία και ειδικότερα χρησιμοποιεί διάφορες μορφές τέχνης, προκειμένου να ενισχύσει την ικανότητα κριτικού στοχασμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων μέσα από συνθήκες διαλόγου, με όλα τα χαρακτηριστικά της διαλογικής διεργασίας που αναφέρονται στη θεωρία (βλ. Kokkos, 2010· Κόκκος, 2011· Kokkos, 2013).

Μολονότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία αρχίζει να υιοθετείται όλο και περισσότερο από πολλούς εκπαιδευτές ενήλικων, έχουν γεννηθεί μια σειρά από εύλογα ερωτήματα :

1. Είναι η μεθοδολογία αυτή κατάλληλη για εφαρμογή στο πλαίσιο όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση;
2. Ποια είναι τα στοιχεία της μεθοδολογίας που την αναδεικνύουν τελικά ως μια επαρκή «μετασχηματιστική» εκπαιδευτική στρατηγική;

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να απαντήσει στα προαναφερόμενα ερωτήματα, παρουσιάζοντας τη συγκεκριμένη μεθοδολογία στο πλαίσιο τριών θεωρητικών εκδοχών της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης: της προσέγγισης του Paulo Freire, που πρώτος μίλησε για κριτική σκέψη, ενδυνάμωση και μετασχηματισμό (Freire, 1996· Freire & Shor, 2011), της κλασσικής προσέγγισης του Jack Mezirow (1991) και της δομο-αναπτυξιακής προσέγγισης του Robert Kegan (1994). Επίσης στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί να διευκρινιστούν οι στόχοι της συγκεκριμένης

μεθοδολογίας, αλλά και να παρουσιαστούν τα στοιχεία εκείνα που την αναδεικνύουν ως μια προσέγγιση ικανή να μετασχηματίσει το πλαίσιο αναφοράς των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Ο μετασχηματισμός ως αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διεργασίας

Ο μετασχηματισμός των ενήλικων που συμμετέχουν σε μαθησιακές διεργασίες είναι ένα προσδοκώμενο αποτέλεσμα που εντοπίζεται συχνά στους στόχους εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενήλικων η έννοια του μετασχηματισμού γίνεται αντιληπτή με διαφορετικές νοηματοδοτήσεις που εξαρτώνται κυρίως από τον σκοπό μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά και από την εκπαιδευτική φιλοσοφία των συντελεστών ενός προγράμματος. Οι νοηματοδοτήσεις αυτές συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Δηλαδή, με αυτά που σχεδιάζουμε να αλλάξουν ή ακόμη περισσότερο με εκείνα που προσδοκούμε να μετασχηματιστούν μετά από μια διεργασία μάθησης. Οι προσδοκίες αυτές καθορίζουν πολλές από τις ενέργειες ενός εκπαιδευτή ενήλικων. Ένα ζήτημα που, κατά την άποψή μου, συνδέεται με τις προσδοκίες αυτές είναι το κατά πόσο στον αναμενόμενο ή σχεδιαζόμενο μετασχηματισμό ο πρωτεύων στόχος είναι το άτομο ή το κοινωνικό σύνολο. Αν και θεωρώ ότι η κατασκευή τέτοιων διϋσμών δεν εξυπηρετεί τη μελέτη του φαινομένου της μάθησης, κυρίως επειδή τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτιμώνται μακροπρόθεσμα, η έλλειψη συστηματικών διαχρονικών ερευνών αποτίμησης της επενέργειας της μάθησης με οδηγεί στο να χρησιμοποιήσω για τις ανάγκες της διερεύνησής μου αυτό το τεχνητό δίπολο (άτομο – κοινωνία), παραδεχόμενος ωστόσο ότι ο ατομικός μετασχηματι-

σμός είναι μια αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη κοινωνικού μετασχηματισμού (βλ. Jarvis, 2007· 2009). Τι εννοώ όμως με τις έννοιες ατομικός και κοινωνικός μετασχηματισμός;

Είναι μάλλον εύκολο να παραδεχτεί κανείς ότι υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων όπου η επιθυμητή αλλαγή, τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού, είναι πρώτα ατομική και δευτερευόντως συλλογική. Για να γίνει περισσότερο κατανοητός ο προηγούμενος ισχυρισμός θα χρησιμοποιήσω ένα παράδειγμα. Ας σκεφτούμε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων οι οποίοι έχουν διαγνωσθεί ως διαβητικοί και επιβάλλεται να μάθουν να ζουν με έναν νέο τρόπο. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα το άμεσο και πρωτεύον ζήτημα, τόσο των σχεδιαστών αλλά και των εκπαιδευτών, είναι να διευκολυνθεί ο εκπαιδευόμενος να αλλάξει στάση ζωής (ατομικός μετασχηματισμός), ενώ δευτερευόντως υπάρχει και ο στόχος της κοινωνικής ή συλλογικής αλλαγής που σχετίζεται ίσως με την έμμεση ευαισθητοποίηση του κοινωνικού κύκλου του εκπαιδευόμενου διαβητικού αναφορικά με το ζήτημα της φυσικής άσκησης και της επιλογής μιας περισσότερο υγιεινής διατροφικής συμπεριφοράς. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στα οποία ο πρωτεύων στόχος των σχεδιαστών είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού όπου, ενώ προφανώς ενυπάρχει ζήτημα ατομικής αλλαγής, ο βασικός στόχος είναι η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και ο συνακόλουθος εκδημοκρατισμός της κοινωνίας.

Έχω την αίσθηση ότι οι παραπάνω διευκρινήσεις μάς διευκολύνουν στο να εξετάσουμε την εκπαιδευτική μεθοδολογία της αξιοποίησης της τέχνης στο πλαίσιο

των πιο δημοφιλών προσεγγίσεων του μετασχηματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων, τις οποίες αναφέραμε παραπάνω. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να κάνω άλλη μια σημείωση που αφορά αυτή την εργασία και σχετίζεται με την ανάπτυξη και τις προσεγγίσεις της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Είναι αναγνωρισμένο, αλλά και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο, ότι η θεωρία που διατύπωσε ο Mezirow στηρίχθηκε πολύ επάνω στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του Paulo Freire, ο οποίος εισήγαγε την έννοια του μετασχηματισμού ως στόχου στην εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 2004· Kitchenham, 2008· Illeris, 2014). Όμως, η προσέγγιση του Freire, παρά το ότι λειτούργησε ως «υποδομή» για την ανάπτυξη της θεωρητικής άποψης του Mezirow, διατηρεί τη φιλοσοφική της αυτονομία και ιδιαιτερότητα, οπότε, στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, θα την εξετάσουμε πρώτη και αυτοτελώς. Από εκεί και πέρα υπάρχει η θεωρία που διατύπωσε ο Jack Mezirow, την οποία θα αποδεχτούμε έτσι όπως αυτή διατυπώθηκε και εμπλουτίστηκε από τον ίδιο (Mezirow, 1990· 1991· 1992· 1994· 1998· 2000· 2003). Τέλος, από τις πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις που ασχολούνται με το ζήτημα του μετασχηματισμού επέλεξα να ασχοληθώ κυρίως με τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Robert Kegan (1994· 2009). Η επιλογή αυτή δεν σημαίνει ότι άλλες προσεγγίσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης που αναπτύχθηκαν, είτε έχοντας ως βάση την άποψη του Mezirow είτε αυτόνομα (π.χ. πλανητική, πνευματική, οικολογική, κ.λπ.), είναι μικρότερης σημασίας ή αξίας. Η συγκεκριμένη επιλογή σχετίζεται περισσότερο με τον δικό μου βαθμό κατανόησης των συγκεκριμένων θεωρητικών απόψεων, καθώς και με την υποκειμενική μου εκτίμηση για το πώς εφαρμόζεται πρακτικά η εκπαιδευτική μεθοδολογία αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας σε κάθε ένα από τα συγκε-

κριμένα θεωρητικά πλαίσια.

**Η εκπαιδευτική πρόταση του Αλέξη Κόκκου:
αξιοποιώντας την τέχνη για την επίτευξη
μετασχηματισμού**

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, ένα από τα κρίσιμα ζητήματα στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας σχετίζεται άμεσα, αν όχι αποκλειστικά, με τη συγκεκριμένη νοητική διεργασία (Κουλαουζίδης, 2013). Ως κριτική σκέψη εννοούμε τη διανοητική διεργασία που οδηγεί στην αναγνώριση και αναθεώρηση των επιστημολογικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων. Δηλαδή, στην αναζήτηση και επαναξιολόγηση όλων εκείνων των παραγόντων που διαμόρφωσαν στο παρελθόν, αλλά και συνεχίζουν να διαμορφώνουν στο παρόν, το ατομικό πλαίσιο αναφοράς ενός ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο οι γνωστές και πετυχημένες εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν ως βασικό στόχο την ενεργητική συμμετοχή των μελών της ομάδας στη διεργασία παραγωγής γνώσης φαίνονται ανεπαρκείς.

Προφανώς οι κλασσικές αυτές τεχνικές και ιδίως η ομαδική εργασία μπορούν να οδηγήσουν σε αμφισβήτηση παραδοχών. Μόνο που οι παραδοχές οι οποίες αναθεωρούνται σε αυτή τη διεργασία είναι εκείνες που βρίσκονται στην επιφάνεια του πλαισίου αναφοράς. Πρόκειται για τις παραδοχές εκείνες που έχουν χαρακτηριστεί ως αιτιώδεις και κανονιστικές (παραδοχές προτύπων). Η πραγματική κριτική σκέψη όμως είναι εκείνη που στοχεύει στην αλλαγή των παραδειγματικών παραδοχών, δηλαδή των δομικών παραδοχών του πλαισίου αναφοράς. Γι' αυτό και σύμφωνα με τον Brookfield (1988) υπάρχουν τέσσερις δραστηριότητες

που βρίσκονται στον πυρήνα της διεργασίας του κριτικού στοχασμού:

- η ανάλυση των πεποιθήσεων, δηλαδή η αναλυτική εξέταση των αξιών, των πολιτισμικών πρακτικών και των κοινωνικών δομών με στόχο την ανάλυση της επίδρασής τους στην καθημερινότητα,
- η επίγνωση του πλαισίου ή με άλλα λόγια η συνειδητοποίηση ότι οι πεποιθήσεις μας δημιουργούνται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο,
- ο φαντασιακός προβληματισμός, δηλαδή η φαντασιακή αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης για τα φαινόμενα με στόχο τη δυνατότητα αμφισβήτησης των κυρίαρχων τρόπων σκέψης και δράσης,
- ο στοχαστικός σκεπτικισμός, με άλλα λόγια η αμφισβήτηση των ισχυρισμών, των γενικεύσεων, των μεγάλων αφηγήσεων και των άκριτων προτύπων αλληλεπίδρασης μέσω των τριών προηγούμενων δράσεων.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης τεχνικών που μπορούν να διευκολύνουν την παραπάνω διεργασία ο καθηγητής Αλέξης Κόκκος σχεδίασε και εισήγαγε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων την εκπαιδευτική μεθοδολογία της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας (βλ. Kokkos, 2010· Κόκκος, 2011· Kokkos, 2013). Η μεθοδολογία αυτή περιλαμβάνει μια σειρά από διακριτά στάδια, στη διάρκεια των οποίων αξιοποιούνται έργα τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Συγκεκριμένα, και εν συντομία, η μέθοδος περιλαμβάνει έξι (6) στάδια. Στο πρώτο στάδιο, μέσω της διευκολυντικής λειτουργίας του εκπαιδευτή, ανιχνεύεται και

προσδιορίζεται η ανάγκη που υπάρχει στην ομάδα για μια βαθύτερη εξέταση των παραδειγματικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων σε σχέση με ένα ατομικό ή κοινωνικό ζήτημα. Στο επόμενο στάδιο, με την εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών, οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις παραδοχές τους σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής έχοντας την καταγραφή των παραδοχών, στην ιδανική περίπτωση μαζί με την ομάδα, διακρίνει τα υποθέματα που είναι δυνατόν να αποτελέσουν τα αντικείμενα προσεκτικής και ολιστικής προσέγγισης με τη βοήθεια της τέχνης. Τα υποθέματα που συνδυάζονται με σχετικά κριτικά ερωτήματα παρουσιάζονται στην ομάδα και γίνεται επιλογή του υποθέματος που θα εξεταστεί. Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η επιλογή των έργων τέχνης που θα χρησιμοποιηθούν. Ο Κόκκος, τόσο στην αρχική παρουσίαση της εκπαιδευτικής αυτής μεθόδου όσο και σε επόμενες συζητήσεις, προτείνει τεκμηριωμένα την επιλογή έργων υψηλής αισθητικής αξίας, υποστηρίζοντας ότι μόνο αυτού του είδους τα έργα μπορούν να διευκολύνουν την κριτική εξέταση των υποθεμάτων (Κόκκος, 2011). Στο επόμενο στάδιο (πέμπτο) συντελείται η επεξεργασία των έργων τέχνης με την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων συστηματικής παρατήρησης. Εδώ, μέσα από μια διαλογική διαδικασία, εκφράζονται συναισθήματα και απόψεις με στόχο να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες ότι υπάρχουν πολλές οπτικές θέασης του θέματος του έργου τέχνης και, κατ' επέκταση, του ζητήματος που απασχολεί τα μέλη της ομάδας. Το τελευταίο στάδιο είναι το στάδιο της κριτικής εξέτασης των στερεοτυπικών παραδοχών, του εμπλουτισμού τους και της σύνθεσης των επιμέρους στοιχείων σε ένα καινούριο σύνολο. Στο έκτο αυτό στάδιο γίνεται αντιπαράθεση των αρχικών απόψεων των εκπαιδευόμενων με αυτές που αναδύθηκαν μέσα από αυτή

την εκπαιδευτική μεθοδολογία.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθοδολογίας ο στόχος δεν είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάλυση έργων τέχνης. Προφανώς δεν μπορούμε να αποκλείσουμε ότι τα μαθησιακά εναύσματα που πιθανόν θα αναδυθούν θα οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση μαθησιακών πηγών για βαθύτερες αναλύσεις της τέχνης. Διευκρινίζουμε ωστόσο ότι ο κύριος στόχος της μεθόδου είναι η «μύηση» των εκπαιδευόμενων, μέσω της συγκεκριμένης μεθοδολογίας που περιλαμβάνει την αξιοποίηση έργων τέχνης, στη διεργασία της κριτικής σκέψης που εμπεριέχει τα συστατικά στοιχεία τα οποία περιγράψαμε παραπάνω (Kokkos, 2013).

Η αξιοποίηση της μεθοδολογίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προσέγγισης του Paulo Freire

Όπως ανέφερα και παραπάνω, η βάση της θεωρίας του μετασχηματισμού εντοπίζεται στο έργο του Paulo Freire. Στην Αγωγή των Καταπιεζομένων (1996) ο Freire συνδέει τον μετασχηματισμό με την εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη χειραφέτηση, την οποία ερμηνεύει ως απελευθέρωση από την κυρίαρχη κουλτούρα. Η απελευθερωτική εκπαιδευτική προσέγγιση που πρότεινε ο Freire στηρίζεται σε δύο βασικές έννοιες: τον διάλογο και την κριτική συνειδητοποίηση.

Για τον Freire, ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι ένα κρίσιμο συστατικό της μαθησιακής διεργασίας. Μέσω του διαλόγου ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα/ευκαιρία να διευκολύνει την ανάδυση των στοιχείων της εμπειρίας που θα αποκαλύψουν τα αίτια της κοινωνικής κατάστασης την οποία βιώνει ο εκπαιδευόμενος (Freire, 2006). Από την άλλη

πλευρά, με τη χρήση του διαλόγου ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να στοχαστεί κριτικά επάνω στην εμπειρία του και να προετοιμαστεί για την ανάληψη δράσης με στόχο τον μετασχηματισμό της. Η διαλογική διεργασία με τη μορφή αυτή αποτελεί και συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής μεθόδου που προτείνει ο Κόκκος (2010). Σε όλα τα στάδια, από το πρώτο μέχρι και το έκτο, η εκπαιδευτική ομάδα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή υποστηρίζεται ώστε να εκφράσει τις πεποιθήσεις των μελών της, αλλά και να αποκαλύψει μέσα από την ανάλυση των κριτικών ερωτημάτων τις αιτίες της κοινωνικής κατάστασης που τα μέλη της βιώνουν στην πραγματικότητα. Ιδιαίτερα όμως στο πέμπτο στάδιο, της ανάλυσης του επιλεγμένου έργου τέχνης, επιτυγχάνεται και ο φαντασιακός προβληματισμός στον οποίο αναφέρεται ο Brookfield (1988) και ο οποίος είναι η πηγή της αμφισβήτησης των επιστημολογικών παραδοχών, άρα και το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα της μεθόδου.

Η απελευθέρωση των εκπαιδευόμενων από τις κοινωνικές επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας καθώς και ο μετασχηματισμός τους σε φορείς δράσης είναι ένα από τα στοιχεία στα οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία η προσέγγιση του Freire (Jarvis, 2007· Κοκκος, 2005). Ένα σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη του στόχου αυτής της απελευθέρωσης είναι η κριτική συνειδητοποίηση. Η συνειδητοποίηση που αναφέρει ο Freire είναι μια διεργασία μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατορθώνουν, μαζί με τον εκπαιδευτή τους, να αποκτήσουν επίγνωση για την κατάστασή τους αλλά και να οικοδομήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα τους ενισχύσουν στον αγώνα τους για κοινωνική αλλαγή. Η συνειδητοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης των αιτιών που δημιουργούν τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες. Αυτή η κατανόηση στο πλαίσιο της

αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας που προτείνει ο Κόκκος (2011) επιτυγχάνεται τόσο στο στάδιο της διατύπωσης των προσωπικών πεποιθήσεων όσο και στο στάδιο της ανάπτυξης των υποθεμάτων του κεντρικού ζητήματος και της διαμόρφωσης των κριτικών ερωτημάτων, ενώ ακόμη περισσότερο κορυφώνεται στο έκτο στάδιο, όπου μετά την ανάλυση του έργου τέχνης γίνεται η αντιπαραβολή των εμπλουτισμένων απόψεων των εκπαιδευόμενων με τις αρχικές τους θέσεις. Ιδιαίτερα σε αυτό το τελευταίο στάδιο επιτυγχάνεται και ο στοχαστικός σκεπτικισμός που απαιτεί μια διεργασία κριτικού στοχασμού.

Το αποτέλεσμα αυτής της ενεργού εμπλοκής του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διεργασία τον βοηθά όχι μόνο να απαντήσει στα κριτικά ερωτήματα που συνδέονται με το έργο τέχνης, αλλά και να αρχίσει να διατυπώνει μόνος του επιστημολογικά ερωτήματα (π.χ. «γιατί θέλω να μάθω;», «γιατί μαθαίνω για το συγκεκριμένο ζήτημα;», «πώς μπορεί η μάθησή μου να με απελευθερώσει και να με βοηθήσει να χειραφετηθώ;»), τα οποία πιθανόν θα οδηγήσουν σε έναν βαθύτερο μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς του.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καταλήγουμε στο ότι η εκπαιδευτική μεθοδολογία ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας υπηρετεί τα θεμελιώδη στοιχεία της προσέγγισης του Freire. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία παρέχει πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων, στοιχείο προαπαιτούμενο για τον ατομικό μετασχηματισμό και που, εν τέλει, μπορεί να ενδυναμώσει τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτευχθεί η αμφισβήτηση της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης (Κουλαουζίδης, 2013). Η αμφισβήτηση αυτή είναι το πρώτο βήμα για την πρόκληση μετασχηματισμού στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλ-

λον του εκπαιδευόμενου, δηλαδή για την πραγμάτωση της πράξης (praxis) που, σύμφωνα με τον Freire, επιτυγχάνεται όταν η κριτική σκέψη επάνω στην εμπειρία συνδυάζεται με την ανάληψη κοινωνικής δράσης (Freire, & Shor, 2010).

Η αξιοποίηση της μεθοδολογίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Jack Mezirow

Η θεωρία του Jack Mezirow (1991) υποστηρίζει ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση, όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας. Ο Mezirow υποστήριξε ότι οι ενήλικες έχουν περισσότερο την ανάγκη να αποκτήσουν νέες προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά τους σχήματα με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα και ονόμασε αυτή τη διεργασία μετασχηματίζουσα μάθηση.

Η προσέγγιση του Mezirow έχει κοινά θεωρητικά θεμέλια με την προσέγγιση του Freire. Και οι δύο πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων πρέπει να οδηγεί στην προσωπική ενδυνάμωση και χειραφέτηση. Η μαθησιακή διεργασία που εξυπηρετεί την παραπάνω άποψη ονομάστηκε χειραφετητική μάθηση³ και ο Mezirow (1990· 1991) υποστήριξε ότι η συγκεκριμένη μορφή μάθησης αφορά σχεδόν αποκλειστικά στους ενήλικους. Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει την αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσα από μια διεργασία κριτικού στοχασμού που αφορά στην προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος διεργασία εξέτασης των πεποιθήσεων

επάνω στις οποίες στηρίζεται το σύστημα αξιών ενός ατόμου, καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους. Ο Mezirow σε μια προσπάθεια να εξορθολογήσει τη διεργασία του μετασχηματισμού περιέγραψε τα παρακάτω δέκα στάδια νοηματοδότησης, τα οποία οδηγούν σε πιθανό μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς (βλ. Mezirow, 2000, σελ. 22):

1. Η ανάδειξη ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος.
2. Η αυτοεξέταση των παραδοχών που σχετίζονται με το παραπάνω βίωμα.
3. Η κριτική αξιολόγηση (κριτικός στοχασμός) των παραπάνω παραδοχών.
4. Η αναγνώριση των πηγών που προκαλούν τη δυσαρμονία των παραδοχών σε συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας.
5. Η αναζήτηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.
6. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης.
7. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου.
8. Η εφαρμογή του σχεδίου (δοκιμή νέων ρόλων).
9. Η οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις.
10. Η επανένταξη σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν οριστεί από τις νέες προοπτικές.

Η εκτίμησή μου είναι ότι η μέθοδος της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας είναι σε μεγάλο βαθμό οικο-

³ Οι άλλες δύο μορφές μάθησης σύμφωνα με τον Mezirow, είναι η εργαλειακή και η επικοινωνιακή: η εργαλειακή μάθηση προκύπτει μέσα από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και από τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ αίτιου και αιτιατού, ενώ η επικοινωνιακή μάθηση ορίζεται ως η προσπάθεια να γίνει κάποιος κατανοητός και να κατανοήσει τους άλλους στο πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και όλων των μορφών τέχνης και δημιουργίας.

Η εκτίμησή μου είναι ότι η μέθοδος της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας είναι σε μεγάλο βαθμό οικοδομημένη επάνω στα συγκεκριμένα στάδια. Ειδικότερα, το πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής μεθόδου που μας προτείνει ο Κόκκος (2011) αφορά στην προσπάθεια να αναδυθεί ένα προβληματικό ζήτημα και οι πρώτες απόψεις των εκπαιδευόμενων επάνω σε αυτό. Αν αυτό το στάδιο υλοποιηθεί με επιμέλεια και με προετοιμασία, επιτρέπει να αναδειχθεί το αποπροσανατολιστικό βίωμα που ο Mezirow θεωρεί ως αρχή της διεργασίας του μαθησιακού μετασχηματισμού. Το δεύτερο στάδιο, όπου οι συμμετέχοντες μέσα από διαδικασίες ενεργητικής συμμετοχής συζητούν ομαδικά και καταγράφουν απόψεις, βρίσκεται σε συμφωνία με τη δεύτερη φάση μετασχηματισμού, στην οποία το ζητούμενο είναι η αυτοεξέταση των πεποιθήσεων. Το πέμπτο στάδιο της μεθόδου του Κόκκου, δηλαδή αυτό του κριτικού στοχασμού με τη διαμεσολάβηση της τέχνης, είναι επίσης σε συμφωνία με το στάδιο της κριτικής εξέτασης που απαιτεί η πρόταση του Mezirow (τρίτη και τέταρτη φάση μετασχηματισμού). Σε αυτό το στάδιο επίσης μπορούμε να εντοπίσουμε τα βασικά στοιχεία της διεργασίας του κριτικού στοχασμού που είδαμε παραπάνω (ανάλυση πεποιθήσεων, φαντασιακός προβληματισμός). Το έκτο στάδιο της μεθόδου της αξιοποίησης της τέχνης, δηλαδή η επαναξιολόγηση των παραδοχών, περιγράφει στην ουσία την πέμπτη φάση μετασχηματισμού, όπου γίνεται η αναζήτηση για εναλλακτικούς ρόλους, σχέσεις και δράσεις. Εδώ βλέπουμε πάλι τον στοχαστικό σκεπτικισμό που αναφέρει ο Brookfield (1988) ως δομικό στοιχείο του κριτικού στοχασμού.

Είναι φανερό ότι η συγκεκριμένη μέθοδος της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας αποτελεί μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού

στοχασμού, καθώς οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα της πρότερης μάθησης (άρα και των προβληματικών παραδοχών) μέσα από την επεξεργασία ενός βιώματος και την ταυτόχρονη ερμηνεία της βιωμένης αυτής εμπειρίας, που στην περίπτωση μας είναι αισθητικής φύσης. Εδώ παρατηρούμε την εφαρμογή μιας επικοδομιστικής (κονστρουκτιβιστικής) άποψης που δεν αποδέχεται την ιδέα ότι η γνώση υπάρχει γενικά και ουδέτερα. Αυτή είναι μια άποψη του Mezirow την οποία υπηρετεί η μέθοδος του Κόκκου και η οποία υπάρχει και στις απόψεις του Freire. Ειδικότερα, η επεξεργασία της βιωμένης (αισθητικής) εμπειρίας οδηγεί σύμφωνα με τον Mezirow (1997) στην επίγνωση.

Η επίγνωση αυτή είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, αφού τους επιτρέπει να αναθεωρήσουν ή να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μίας ικανοποιητικότερης, καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών τους με τον εαυτό τους και τους άλλους (Παληός, 2003). Τους οδηγεί δηλαδή στο να ολοκληρώσουν και τις υπόλοιπες φάσεις του νοηματοδοτικού μετασχηματισμού που διατυπώνει ο Mezirow στη θεώρησή του (δηλαδή από το έκτο στάδιο έως το δέκατο).

Η αξιοποίηση της μεθοδολογίας στο πλαίσιο της θεωρητικής προσέγγισης του Robert Kegan

Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου του Harvard, Robert Kegan, προέρχεται από το χώρο της ψυχολογίας και έχει αναπτύξει μια θεώρηση για την ανάπτυξη του ατόμου, η οποία ανήκει στον χώρο του αναπτυξιακού επικοδομισμού. Όπως είναι γνωστό, ο επικοδομισμός υποστηρίζει ότι τα άτομα νοηματοδοτούν τα

στοιχεία του περιβάλλοντός τους και δημιουργούν τον κόσμο ανακαλύπτοντάς τον, ενώ η αναπτυξιακή ψυχολογία σε γενικές γραμμές υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι με το πέρασμα του χρόνου αναπτύσσονται και αλλάζουν, ενώ στην πορεία της ζωής τους εισέρχονται σε ποιοτικά διαφορετικές φάσεις (Bruner, 1966· Tennant, 1997).

Σύμφωνα με τον Kegan (2007), υπάρχουν δύο είδη μάθησης: η πληροφοριακή (σχηματιστική) και η μετασχηματιστική. Το πρώτο είδος έχει ως στόχο την αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων ενός ατόμου και *«υπηρετεί τον απολύτως σημαντικό σκοπό της εκβάθυνσης των διαθέσιμων πόρων σε ένα υπάρχον πεδίο αναφοράς»* (Kegan, 2007, σελ 86). Από την άλλη πλευρά η μετασχηματιστική μάθηση έχει ως στόχο την αλλαγή όχι μόνο σε όσα γνωρίζουμε αλλά και σε αλλαγή του τρόπου που γνωρίζουμε. Σύμφωνα με τον Kegan η μετασχηματιζουσα μάθηση *«...εμπεριέχει την ανάπτυξη της ικανότητας για αφαιρετική σκέψη με τρόπο που κάποιος θα είναι σε θέση να θέτει πιο γενικές και θεματικές ερωτήσεις σχετικά με τα γεγονότα ή να μελετά τις προοπτικές ή τις προκαταλήψεις αυτών που έγραψαν την ιστορία και δημιούργησαν τα γεγονότα»* (2007, σελ 87).

Τα παραπάνω είδη μάθησης συνδέονται με τον τρόπο που ο Kegan ταξινομεί την ανάπτυξη του ατόμου. Ο Kegan (1994) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη ενός ατόμου μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε πέντε νοητικά επίπεδα ή τάξεις (orders of mind). Συνοπτικά θα θυμίσω ότι η πρώτη νοητική τάξη αφορά κυρίως τα παιδιά και έχει ως κυρίαρχα στοιχεία τη φαντασία και το μυστήριο, αφού ο κόσμος τους βρίσκεται συνεχώς σε μια κατάσταση αλλαγής. Στη δεύτερη νοητική τάξη (εργαλειακός νους), που αφορά κυρίως εφήβους και ίσως

κάποιους ενήλικες, υπάρχει η έννοια της σταθερότητας των ποιοτικών χαρακτηριστικών του κόσμου αλλά και μια τάση για αποφυγή της σταθερότητας αυτής και εξυπηρέτησης του ατομικού συμφέροντος.

Στην τρίτη νοητική τάξη, την οποία ο Kegan ονομάζει «κοινωνικοποιημένο νου», τα άτομα κατανοούν τις ανάγκες των άλλων γύρω τους. Εδώ υπάρχει η δυνατότητα αφαιρετικής σκέψης και μια ικανότητα αναστοχασμού. Αλλά, όπως αναφέρει ο Kegan (1982), τα άτομα αυτής της νοητικής τάξης δεν έχουν αναπτύξει ανεξάρτητη προσωπικότητα με αποτέλεσμα να στηρίζονται πολύ στους ανθρώπους (π.χ. οικογένεια, φίλοι) ή τους θεσμούς που τους περιβάλλουν (π.χ. θρησκεία, κόμμα). Στην επόμενη τάξη (αυτοκαθοριζόμενος νους), τα άτομα έχουν ένα ανεπτυγμένο εσωτερικό σύστημα αξιών, το οποίο χρησιμοποιούν για να αποφασίζουν. Σημαντικό στοιχείο αυτής της τάξης είναι η ικανότητα για ενσυναίσθηση. Δηλαδή, τα ενήλικα άτομα αυτής της νοητικής τάξης υπολογίζουν τις επιθυμίες αλλά και τις ανάγκες των γύρω τους, όταν αποφασίζουν για κάτι.

Τέλος, υπάρχει η πέμπτη νοητική τάξη (ο αυτομετασχηματιζόμενος νους), όπου τα άτομα όχι μόνο έχουν ένα διαμορφωμένο και αυτόνομο σύστημα αξιών αλλά έχουν επίγνωση των ορίων του συστήματος και επιπρόσθετα αναγνωρίζουν τα συστήματα αξιών των ατόμων του κοινωνικού τους περίγυρου, αναζητώντας συγκλίσεις και αποκλίσεις με αυτά. Ο Kegan υποστηρίζει ότι οι ενήλικοι περνούν το περισσότερο μέρος της ζωής τους στην τρίτη και τέταρτη τάξη.

Οι μεταβάσεις από τη μια νοητική τάξη στην άλλη συνιστούν, κατά τη γνώμη μου, μια μετακίνηση που αποτελεί το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διεργασίας. Έχω την αίσθηση ότι η μετάβαση από την πρώτη στη

δεύτερη τάξη είναι το αποτέλεσμα σχηματιστικής μάθησης, ενώ το ίδιο μάλλον συμβαίνει και κατά τη μετάβαση από τη δεύτερη τάξη στην τρίτη, επειδή θεωρώ ότι σε αυτές τις μεταβάσεις η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (η εργαλειακή μάθηση) είναι η κυρίαρχη μαθησιακή διεργασία. Ωστόσο, η μετάβαση από την τρίτη νοητική τάξη στις δύο επόμενες και ιδίως στην πέμπτη τάξη είναι κυρίως μια ποιοτική μετακίνηση, η οποία ενώ σχηματίζει νέα γνώση πολύ περισσότερο μετασχηματίζει την υπάρχουσα. Δηλαδή, η μετάβαση είναι αποτέλεσμα μιας επίπονης μετασχηματιστικής μαθησιακής διεργασίας, στην οποία ο κριτικός στοχασμός είναι ουσιαστικό στοιχείο, επειδή το ζητούμενο είναι η ανασυγκρότηση του συστήματος αξιών (ή του πλαισίου αναφοράς κατά τον Mezirow) του ατόμου.

Και σε αυτή την προσέγγιση της έννοιας του μετασχηματισμού η μαθησιακή διεργασία μπορεί να διευκολυνθεί με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Όπως περιγράψαμε και παραπάνω, μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση οι ενήλικοι στα πρώτα στάδια έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους στο πλαίσιο μιας ομάδας και έτσι να αναγνωρίσουν τα βασικά στοιχεία του συστήματος των αξιών τους. Με αυτόν τον τρόπο, κάνουν στην ουσία το πρώτο βήμα για τη διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς τους. Ειδικά όμως στο πέμπτο στάδιο, όπου μέσα από την κριτική παρατήρηση ενός έργου τέχνης (που σχετίζεται με το ζήτημα που διαπραγματεύεται η ομάδα) γίνεται μια εξαντλητική συζήτηση των διαφόρων θέσεων με αλληλοσυμπληρώσεις και νοητικούς εμπλουτισμούς, τα μέλη έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συστήματα αξιών των άλλων, αποκτώντας μια μοναδική εμπειρία ενσυναίσθησης. Αυτή η κατάσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική

για τη μετάβαση από την τρίτη νοητική τάξη που ορίζει ο Kegan στην τέταρτη, όπου η ύπαρξη της ενσυναίσθησης αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, την ειδοποιό διαφορά.

Από την άλλη πλευρά, το έκτο στάδιο της μεθόδου του Κόκκου, το στάδιο δηλαδή της επαναξιολόγησης των παραδοχών, είναι δυνατό να οδηγήσει το άτομο στην αναγνώριση των ορίων του πλαισίου αναφοράς του και κατά συνέπεια στην αμφισβήτηση των μεγάλων αφηγήσεων που το οικοδόμησαν. Αν και αυτή η αναγνώριση των ορίων μπορεί να μην οδηγήσει στην αναζήτηση των κοινών τόπων με άλλα πλαίσια αναφοράς, δηλαδή στη μετάβαση στην πέμπτη νοητική τάξη, είναι ένα πρώτο βήμα που ίσως να οδηγήσει κάποιους ενηλίκους στην απόκτηση του αυτομετασχηματιζόμενου νου που αναφέρει ο Kegan (1994).

Συμπέρασμα

Ο μετασχηματισμός ως μαθησιακό αποτέλεσμα αποτελεί τον στόχο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Ανεξάρτητα από το αν ο επιθυμητός στόχος των προσεγγίσεων αυτών είναι ο ατομικός μετασχηματισμός (Mezirow, Kegan) ή ο κοινωνικός μετασχηματισμός (Freire), το ζητούμενο είναι η συστηματική εξέταση του πλαισίου αναφοράς ενός ατόμου, με αρχικό στόχο τον εντοπισμό των δυσλειτουργικών παραδοχών του και με τελικό αποτέλεσμα την ανασύστασή του. Αν φανταστούμε το πλαίσιο αναφοράς μας ως έναν αποθηκευτικό χώρο, όπου στην πορεία της κοινωνικοποίησής μας οι νοητικές μας συνήθειες αποθηκεύονται ως κλειδωμένα κιβώτια, το κλειδί για την αναλυτική εξέταση αυτών είναι η κριτική σκέψη, ο κριτικός στοχασμός.

Από την ανάλυση που κάναμε παραπάνω καταδεικνύε-

ται ότι η εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ταιριάζει με το θεωρητικό πλαίσιο των πιο γνωστών θεωριών μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μεθοδολογία που εισήγαγε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Αλέξης Κόκκος μάς προσφέρει μια απαιτητική μεν αλλά συγκεκριμένη και εφικτή μέθοδο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων, καθώς εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που μας δίνουν τη δυνατότητα να

υποστηρίξουμε μια διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης.

Αυτό που στο μέλλον θα επιβεβαιώσει τη μετασχηματιστική αξία της μεθοδολογίας είναι η διενέργεια μιας διαχρονικής έρευνας η οποία θα μπορέσει να επιβεβαιώσει με εμπειρικό τρόπο τον μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς των εκπαιδευόμενων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. (μετάφραση: Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kegan, R., (2007). Ποιο “σχήμα” μετασχηματίζει; Μια δομοαναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σελ. 73-106). (μετάφραση: Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Η ενδυνάμωση ως μαθησιακό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 29, 3-9.
- Παληός, Ζ. (2003). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. Στο *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, τ.1, 59 – 84. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Brookfield, S. (1988). *Training Educators of Adults*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. 3rd ed. Harmondsworth: Penguin.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, 3rd ed. London: Falmer Press.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: sociological Perspectives*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. Routledge, London.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning. *Theory. Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands*

- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2009). What "form" transforms? A constructive developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 35 - 52). London: Routledge.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8, 153-177.
- Kokkos, A. (2013). The use of aesthetic experience in unearthing critical thinking. In P. Mayo (ed.), *Learning with Adults. A Reader* (pp. 205-218). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1992). Transformation theory: Critique and confusion. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 250-252.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, No. 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning* (2nd edn.). London: Routledge.