

Jack Mezirow

[Απόσπασμα από το κείμενό του “Learning to Think Like an Adult”, δημοσιευμένο στο Mezirow J. και συνεργάτες, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, σ. 3-33]

Η αυτόνομη σκέψη μπορεί να κατανοηθεί ως μία ικανότητα που αποκτάται μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Το να μαθαίνει κανείς να σκέπτεται πιο αυτόνομα προϋποθέτει ασφαλώς την αλληλεπίδραση των προσωπικών και των κοινωνικών συντεταγμένων. Πρέπει να αναρωτιόμαστε: Ποιοι επωφελούνται από τη δυνατότητα απόκτησης αυτόνομης σκέψης; Ποιοι αποκλείονται, κατηγοριοποιούνται ως Άλλοι προκειμένου να αποκλείονται και, κατά συνέπεια, να εξουσιάζονται; Ο Tennant (1998, σ. 370) αμφισβητεί το μεταμοντέρνο αξίωμα ότι αυτονομία σημαίνει μια εσωτερική ευρωσύνη επιβεβλημένων συστημάτων ρύθμισης, μέσα από τα οποία παράγεται η πολιτισμική προσαρμογή.

Η ενίσχυση της αυτονομίας της σκέψης αποτελεί ταυτόχρονα σκοπό και μέθοδο των εκπαιδευτών ενηλίκων (για μια διαφορετική άποψη βλ. Candy, 1991, σ. 8). Όπως υποστηρίζεται εδώ, η επίτευξη μεγαλύτερης αυτονομίας της σκέψης αποτελεί αποτέλεσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης – η απόκτηση ερμηνευτικών σχημάτων, ικανοτήτων και διαθέσεων που απαιτούνται για να είναι κανείς περισσότερο ενήμερος για το πλαίσιο των δοξασιών και των πεποιθήσεων, για να σκέπτεται κριτικά επάνω στις παραδοχές, για να μπορεί να συμμετέχει ελεύθερα και ολοκληρωμένα σε μια ορθολογική διαλογική συζήτηση με στόχο να βρίσκει σε συνεργασία με άλλους ερμηνείες και έγκυρες πεποιθήσεις και να μπορεί να δραστηριοποιείται αποτελεσματικά στο καταστάλαγμα αυτής της μαθησιακής διεργασίας.

Η αυτονομία δεν παρουσιάζεται εδώ ως ένας δεδομένος στόχος που πρέπει να επιτευχθεί οπωσδήποτε ούτε ως μια αυθαίρετη νόρμα, αλλά ως μια συνεχής κίνηση μέσα στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης

προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης κατανόησης των παραδοχών επάνω στις οποίες βασίζονται οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η χειραφέτηση δεν νοείται ως αναζήτηση βεβαιότητας και ελέγχου μέσα από καθολικής ισχύος ερμηνείες και συρρίκνωση της διαφορετικότητας. Ωστόσο έννοιες όπως η αυτονομία, η χειραφέτηση, ο ορθολογισμός, η εκπαίδευση και η δημοκρατία έχουν αμφιλεγόμενο νόημα, πράγμα που απαιτεί συνεχή κριτικό στοχασμό επάνω στις παραδοχές και στις πρακτικές τους, καθώς και επικύρωσή τους μέσα από συνεχή διαλογική συζήτηση.

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να υποστηρίζονται ώστε να διερευνούν όλες τις διαστάσεις του πλαισίου αναφοράς που μελετούν: τη γενεολογία του, τις σχέσεις εξουσίας, την εσωτερική του λογική, τις πρακτικές, τις συναισθηματικές και οραματικές διαστάσεις, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ένα πλαίσιο αναφοράς νοείται ως ένα συνεκτικό, γεμάτο νόημα πεδίο επεξεργασίας γεγονότων και συναισθημάτων με όποια κόσμη ή οφέλη απορρέουν. Η διανοητική και συναισθηματική προσέγγιση ενός συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς ανοίγει το δρόμο για την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διεργασία. Κάθε μανθάνων μπορεί να εξετάσει την ίδια εμπειρία μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες και να αντιληφθεί ότι οι ερμηνείες και τα συναισθήματα εξαρτώνται από το αντιληπτικό πλαίσιο από το οποίο πηγάζουν. Ο Kegan γράφει: «Αυτό το είδος μάθησης δεν μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα από εκπαίδευση που παρέχει πληροφορίες και εκμάθηση ικανοτήτων, αλλά μόνο μέσα από μία διαδραστική εκπαίδευση, μια 'απόδραση' από τις παραδοσιακές προδιαθέσεις» (1994, σ. 232).

Ο απώτερος στόχος, ο σκοπός, της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενηλίκους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες – δηλαδή να κάνουν περισσότερο επεξεργασμένες επιλογές γινόμενοι περισσότερο κριτικά σκεπτόμενοι, «διαλογικά σκεπτόμενοι» (Basseches, 1984) στο δοσμένο κοινωνικό τους πλαίσιο. Οι

εκπαιδευτές ενηλίκων πασχίζουν ενεργητικά να διευρύνουν και να ισοσταθμίσουν τις ευκαιρίες που αφορούν αυτόν τον σκοπό.

Είναι σημαντικό να διαφοροποιήσουμε τον παραπάνω σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων από το προσδοκώμενο αποτέλεσμά της – να βοηθούνται οι ενήλικοι μαθάνοντας να αξιολογούν και να αποκτούν αυτό που θέλουν να μάθουν. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να έχουν προσωπικό χαρακτήρα, όπως είναι η απόκτηση καλύτερης εργασίας ή η υποβοήθηση του παιδιού στα μαθήματα ή μπορεί να εστιάζεται στην κοινωνική αλλαγή (στο πλαίσιο κοινωνικού κινήματος, κοινοτικής ανάπτυξης, προγραμμάτων αλφαριθμητισμού ή συνδικαλιστικής εκπαίδευσης) ή στην οργανωσιακή αλλαγή. Χρειάζεται να αναγνωρίζουμε τη διαφορά ανάμεσα στο δικό μας σκοπό ως εκπαιδευτών και στα αποτελέσματα που προσδοκούν οι εκπαιδευόμενοι και που θέλουμε να τους βοηθήσουμε να επιτύχουν.

Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι συμμετέχοντες που έχουν σκοπό την κοινωνική ή οργανωσιακή αλλαγή αναζητούν άλλους για να μοιραστούν την επιθυμία τους να διαμορφώνουν κύτταρα αντίστασης στις ανεπεξέργαστες πολιτισμικές νόρμες των οργανισμών, των κοινοτήτων, των οικογενειών και της πολιτικής ζωής· γίνονται ενεργά υποκείμενα της πολιτισμικής αλλαγής.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίξουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στη διαλογική συζήτηση, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Η διαπίστωση της εγκυρότητας των κανόνων συμπεριφοράς που απορρέουν από αυτές τις δεσμεύσεις είναι συνεχώς ανοικτή για επανεξέταση μέσω της διαλογικής συζήτησης.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι δογματικοί (για μια εναλλακτική οπτική βλ. Hart, 1990, σ. 136). Δημιουργούν ευκαιρίες και ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την περισσότερο ελεύθερη και ολοκληρωμένη

συμμετοχή στο διάλογο και στη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλουν κάθε προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα όσο είναι δυνατόν, ώστε τα μέλη της να γίνονται συνεργατικοί μαθαίνοντας. Γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα, μοιράζονται τη δέσμευσή τους και δρουν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συμμετέχοντες να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων που σχετίζονται με εναλλακτικές παραδοχές, να καταλήγουν στις καλύτερες δυνατές κρίσεις μέσα από το διάλογο, και να δρουν σύμφωνα με αυτές. Στο πλαίσιο κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα κοινωνικά κινήματα, η συνδικαλιστική και λαϊκή εκπαίδευση ή τα προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να επιλέγουν να εργάζονται με εκπαιδευόμενους με τους οποίους αισθάνονται αλληλέγγυοι.

Στη διεργασία ενίσχυσης των προσπαθειών για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, σημασία έχει αυτό που καθένας συμμετέχων θέλει να μάθει. Αυτό αποτελεί το σημείο εκκίνησης για ένα διάλογο που οδηγεί στην κριτική εξέταση των παραδοχών που καθορίζουν τις αξιολογικές κρίσεις και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων (και συχνά του ίδιου του εκπαιδευτή). (Για τις μεθόδους ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού βλ. Mezirow και συνεργάτες, 1990 και Brookfield, 1995).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δημιουργούν προστατευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία ενισχύονται οι συνθήκες κοινωνικής δημοκρατίας που χρειάζονται για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αυτή η διεργασία εμπεριέχει την εξουδετέρωση των σχέσεων εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στη δομή της επικοινωνίας, περιλαμβανομένων εκείνων που παραδοσιακά διαμορφώνονται μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Κεντρική διεργασία, στο πλαίσιο του σκοπού της εκπαίδευσης ενηλίκων στις δημοκρατικές κοινωνίες, είναι εκείνη που βοηθά τους συμμετέχοντες να γίνονται περισσότερο ενήμεροι για το πλαίσιο των προβληματικών ερμηνειών και πεποιθήσεών τους, περισσότερο κριτικά σκεπτόμενοι επάνω στις δικές τους παραδοχές και στις παραδοχές των άλλων, περισσότερο ελεύθερα και ολοκληρωμένα δεσμευμένοι στο διάλογο και περισσότερο

αποτελεσματικοί στο να δρουν σύμφωνα με τις στοχαστικές τους κρίσεις. Τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι εκπαίδευσης, τα υλικά, οι διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού και προσωπικού θα πρέπει να αφορούν τόσο τα αποτελέσματα που προσδοκά κάθε συμμετέχων όσο και αυτόν τον σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Basseches M. (1984) *Dialectical Thinking and Adult Development*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Brookfield S. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey - Bass, San Francisco.
- Candy P. (1991) *Self-Direction for Lifelong Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Hart M. (1990) “Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education”, *Adult Education Quarterly*, 40, σ. 125-138.
- Kegan R. (1994) *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Mezirow J. και συνεργάτες (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Tennant M. (1998) “Adult Education and Technology of the Self”, *International Journal of Lifelong Learning*, 16, σ. 364-376.

Μετάφραση: Αλέξης Κόκκος