

ΠΡΟΣ ΕΝΑΝ ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟ ΤΡΟΠΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αλέξης Κόκκος

Καθ. Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν κείμενο εκκινεί από τη διαπίστωση ότι η ολοκληρωμένη μάθηση εμπεριέχει τρεις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις: το περιεχόμενο (διδασκτέα ύλη, εκπαιδευτικές μέθοδοι, ανάπτυξη ικανοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης), την υποκίνηση και το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων και, τέλος, τη σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με το κοινωνικό πλαίσιο. Στενή σχέση προς το ζήτημα του τρόπου διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν ιδιαίτερα τα ζητήματα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της αξιοποίησης βιωματικών- συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων, καθώς και των σχέσεων διδασκόντων- διδασκομένων.

Το κείμενο, στο πρώτο μέρος, πραγματεύεται τη θεώρηση του Illeris για τις τρεις διαστάσεις της μάθησης. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στο ζήτημα των διδακτικών μεθόδων, το τρίτο στις σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων και το τέταρτο στην κριτική σκέψη.

ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

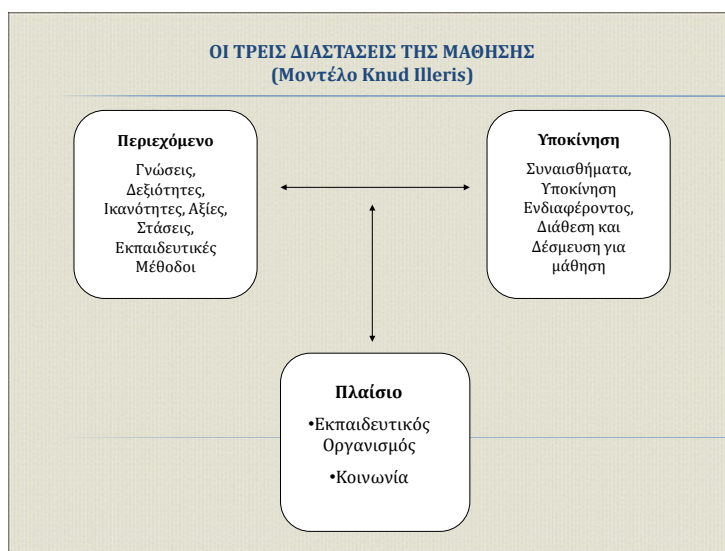
Σύμφωνα με τη θεώρηση του Knud Illeris (2016), ενός από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς της μάθησης, ολοκληρωμένη μάθηση, τόσο στο πεδίο του σχολείου όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι εκείνη που εμπεριέχει τρεις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις:

Το Περιεχόμενο: Αφορά στο αντικείμενο της μάθησης. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και τις στάσεις και αξίες που αποκτώνται μέσω της μαθησιακής διεργασίας. Περιλαμβάνει επίσης τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές. Επιπλέον, ο Illeris εύστοχα εντάσσει στο περιεχόμενο και τις αναζητήσεις που αφορούν στη *μετασχηματίζουσα μάθηση*, δηλαδή την κριτική επαναξιολόγηση δυσλειτουργικών στερεοτυπικών παραδοχών και πεποιθήσεών μας.

Η Υποκίνηση και οι Σχέσεις Διδασκόντων- Διδασκομένων: Αφορά στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, και ιδιαίτερα

στις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες, καθώς και στα στοιχεία της υποκίνησης, των κινήτρων, της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, της διάθεσης και δέσμευσης για μάθηση.

Το Περιβάλλον: Πρόκειται για το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Περιλαμβάνει τόσο το άμεσο πλαίσιο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό οργανισμό, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.



Ολοκληρωμένη μάθηση, σύμφωνα με τον Illeris, συντελείται εάν καθεμία διάσταση λειτουργεί άρτια, αλλά και αλληλεπιδρά οργανικά με τις άλλες διαστάσεις. Για παράδειγμα, ας δούμε τη σημασία που έχει η κατάλληλη λειτουργία του περιεχομένου, καθώς και η αλληλεπίδρασή του με τη διάσταση της υποκίνησης. Σε ό,τι αφορά καθεαυτή τη λειτουργία του περιεχομένου, χρειάζεται η διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος να προσφέρει τα γνωστικά εφόδια που χρειάζεται η κάθε ομάδα εκπαιδευομένων, να ευνοεί επιπλέον την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης, φτάνοντας ακόμα και στον μετασχηματισμό προβληματικών ιδεών όπου χρειάζεται, ενώ ταυτόχρονα οι προσφερόμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις είναι σκόπιμο να αναπτύσσονται μέσω βιωματικών-συνεργατικών εκπαιδευτικών μεθόδων, που έχει ερευνητικά αποδειχτεί ότι έχουν πολύ μεγαλύτερο αποτέλεσμα από την κάθετη μεταβίβαση γνώσεων προς τους εκπαιδευόμενους (βλ. σχετικά στην επόμενη ενότητα). Ωστόσο όλα τα παραπάνω, που αφορούν στο περιεχόμενο, δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσουν με τον επιθυμητό τρόπο εάν δεν επιδιώκεται ταυτόχρονα η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία, η υποκίνηση του ενδιαφέροντός τους και η θετική διάθεσή τους απέναντι στη μάθηση. Από την άλλη, αμφίδρομα, στο μέτρο που στο πεδίο της υποκίνησης διαμορφώνεται ένα δημιουργικό μαθησιακό κλίμα και υποκινείται ο συναισθηματικός κόσμος των

συμμετεχόντων αναμένεται ότι αυτές οι διεργασίες με τη σειρά τους θα συμβάλουν στον εμπλουτισμό του περιεχομένου με τις ιδέες όλων και στην εμβάθυνση της κατανόησής του.

Από την άλλη, όσο και αν υπάρχει μέλημα για την αρτιότητα του περιεχομένου της μάθησης και για τη διαμόρφωση κατάλληλου υποκινητικού- συναισθηματικού κλίματος, τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα θα εμποδιστούν να επέλθουν στο μέτρο που οι μαθητάνοντες βιώνουν αρνητικά την όλη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, λ.χ., εάν οι εκπαιδευτικοί χώροι είναι ακατάλληλοι ή εάν ο τρόπος με τον οποίο διοικείται ο εκπαιδευτικός οργανισμός εμφανίζει προβλήματα ή εάν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι δημιουργικές και συνεργατικές. Σε ό,τι αφορά δε στις αρνητικές επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευόμενοι από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι λ.χ. το μοντέλο υπερκατανάλωσης, η διάχυση της βίας, η νοοτροπία της ήσωνος προσπάθειας, η στείρα τεχνοκρατική ή/και πτυχιολατρική αντιμετώπιση της γνώσης, οι πρακτικές εκλογικής πελατείας, η αδιαφορία για τους κοινωνικά αποκλεισμένους, κ.ο.κ., παρεμποδίζουν με τη σειρά τους τη λειτουργία τόσο της διάστασης του περιεχομένου όσο και της διάστασης του υποκινητικού- συναισθηματικού κλίματος.

Ωστόσο, ας εξετάσουμε και την αντίστροφη εκδοχή, δηλαδή την πιθανότητα της θετικής αλληλεπίδρασης του κοινωνικού πλαισίου στις άλλες διαστάσεις της μάθησης: Οι ενδεχόμενες καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού με την ευρύτερη κοινότητα, οι εύστοχες εκπαιδευτικές συνεργασίες με φορείς του πολιτισμού, της κοινωνικής προσφοράς και της παραγωγής, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά και η ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη θετικών παραδειγμάτων και αναφορών που αντλούνται από την κοινωνική πραγματικότητα, αποτελούν, ενδεικτικά, ενέργειες που αναμένεται να έχουν θετικές επιπτώσεις τόσο στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κλίματος όσο και στη δημιουργική αφομοίωση της διδακτέας ύλης.

Από τα παραπάνω συνάγεται το πρόβλημα που υπάρχει στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανάμεσα σε όλα τα στοιχεία που απαιτούνται για να παρέχεται ολοκληρωμένη μάθηση, το αποκλειστικό σχεδόν μέλημα των διδασκόντων αφορά συνήθως μόνο στις γνώσεις που χρειάζεται να αποκτήσουν οι φοιτητές. Η κατάσταση αυτή αποτυπώθηκε εύγλωττα στην Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα (2003). Οι κυριότερες παρατηρήσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είχαν ως εξής:

1. Πολλοί από τους φοιτητές «έκπαιδεύονται / καταρτίζονται» αντί να ‘μορφώνονται’, εξαιτίας μιας διδασκόμενης ύλης που εξαρτάται από ένα μόνο

σύγγραμμα και 'σημειώσεων' μαθημάτων που έχουν γραφτεί επ' αμοιβή από τους καθηγητές τους» (σ. 9).

2. Χρειάζεται «να ενθαρρυνθούν οι καθηγητές να συμμετέχουν στην αποτελεσματική διοργάνωση της διδασκαλίας και της ομαδικής εργασίας» (σ. 10).
3. «Οι περισσότερο φωτισμένες μέθοδοι διδασκαλίας, η σωστή πανεπιστημιακή διοίκηση και αξιολόγηση απαιτούν τη θέσπιση ενός καλά οργανωμένου συστήματος κατάρτισης καθηγητών και διοικητικής ιεραρχίας» (σ. 10).
4. Χρειάζονται «μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας της διδασκόμενης ύλης σε όλα τα επίπεδα, ώστε να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα και πρωτοβουλία» (σ. 9).

Αυτά τα συμπεράσματα επαναλαμβάνονται στην πιο πρόσφατη Έκθεση του ΟΟΣΑ Jobs for Youth (2009), ένα από τα βασικά πορίσματα της οποίας είναι ότι απαιτείται μια συνολική αναβάθμιση της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η προαναφερθείσα προβληματική κατάσταση προσλαμβάνει ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις αν συνυπολογιστεί ότι δεν προβλέπεται επιμόρφωση των νεοπροσλαμβανομένων πανεπιστημιακών σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στη διεθνή πρακτική (λ.χ. στη Μεγάλη Βρετανία, Σουηδία, Φινλανδία).

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κριτική προσέγγιση της εισήγησης ως διδακτικής μεθόδου

Η εισήγηση αποτελεί, μέχρι σήμερα, την πεπατημένη οδό σε ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρουσιάζουμε ενδεικτικά τα ευρήματα τριών μελετών που αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το 2003, μία μελέτη του ΟΟΣΑ για τα Ελληνικά ΑΕΙ διαπίστωνε ότι (σσ. 9-10): «Χρειάζεται να ενθαρρυνθούν οι καθηγητές να συμμετέχουν στην αποτελεσματική διοργάνωση της διδασκαλίας και της ομαδικής εργασίας [...] Οι περισσότερο φωτισμένες μέθοδοι διδασκαλίας απαιτούν τη θέσπιση ενός καλά οργανωμένου συστήματος κατάρτισης καθηγητών [...] Χρειάζονται μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας της ύλης.»

Η έρευνα των Ρωτίδη και Καραλή (Rotidi & Karalis, 2014), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 114 μελών διδακτικού προσωπικού που ανήκουν σε δεκαπέντε τμήματα εννέα ελληνικών πανεπιστημίων, έδειξε ότι όσον αφορά στις διδακτικές πρακτικές επικρατούν κυρίως δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Η έρευνα βασίστηκε στο έγκυρο ερωτηματολόγιο *Teaching Perspectives Inventory – TPI* που έχει συμπληρωθεί από δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικούς διεθνώς, στο οποίο διακρίνονται πέντε διδακτικές “οπτικές” (κάθετη μεταβίβαση της γνώσης, μαθητεία, ανάπτυξη, γαλούχηση και κοινωνικός μετασχηματισμός). Παρά το γεγονός ότι ανιχνεύονται όλες οι παραπάνω διδακτικές “οπτικές” στο δείγμα των Ελλήνων ακαδημαϊκών, το προβάδισμα ανήκει σαφώς στην “οπτική” της κάθετης μεταβίβασης της γνώσης. Μάλιστα, σε σύγκριση με δείγμα παρόμοιων χαρακτηριστικών αποτελούμενο από ακαδημαϊκούς μιας σειράς άλλων χωρών (προερχόμενο από τη βάση δεδομένων του TPI), προκύπτει ότι στην Ελλάδα σημειώνεται το υψηλότερο στατιστικά σημαντικό ποσοστό σε ό,τι αφορά στην “οπτική” της μεταβίβασης της γνώσης.

Επίσης, η έρευνα των Πατούνα, Κουτούζη κ.ά. (2005) έδειξε ότι:

- Στα παιδαγωγικά μαθήματα στα Τμήματα Ιστορίας – Αρχαιολογίας σχεδόν αποκλειστική εκπαιδευτική μέθοδος ήταν η διάλεξη (93%) και ακολουθούσε με τεράστια απόσταση η “διάλεξη και πρακτική άσκηση” (3%), ενώ η αμιγής “πρακτική άσκηση” εφαρμοζόταν μόνο κατά 4%.
- Στα παιδαγωγικά μαθήματα στα Τμήματα Μαθηματικών κυρίαρχη ήταν επίσης η διάλεξη (91%) και ακολουθούσαν με τεράστια απόσταση η “διάλεξη και πρακτική άσκηση” (3%), η “διάλεξη και εργαστήριο” (3%) και η αμιγής “πρακτική άσκηση” (3%).
- Στα παιδαγωγικά μαθήματα στα Τμήματα Φυσικής, όπου κατεξοχήν χρειάζεται η εργαστηριακή μορφή μάθησης και η πρακτική άσκηση, κυριαρχούσε και πάλι η διάλεξη (72%) και ακολουθούσαν, επίσης με τεράστια απόσταση, η “διάλεξη και εργαστήριο” (14%) και το “εργαστήριο” (14%), ενώ δεν υπήρχε καθόλου πρακτική άσκηση σε σχολεία.

Η κυριαρχία της εισήγησης οφείλεται ασφαλώς σε ορισμένα αίτια, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Η εισήγηση, εφόσον πραγματοποιείται με τις κατάλληλες προδιαγραφές, καθιστά δυνατή τη μετάδοση συγκροτημένων γνώσεων και την ανάλυση εννοιών σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, η προετοιμασία και πραγματοποίησή της είναι, σε γενικές γραμμές, ευκολότερη από άλλες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που

οδηγούν τους διδασκόμενους σε μία ενεργή διεργασία μάθησης. Επιπρόσθετα, οι διδασκόμενοι συχνά αισθάνονται ασφαλέστερα όταν απλώς παρακολουθούν τον διδάσκοντα και κρατούν σημειώσεις παρά όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν απόψεις ή ζητήματα μόνοι ή μαζί με άλλους. Και, τέλος, στην Ελλάδα υπάρχει μακρά παράδοση σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλα του τα επίπεδα, χρησιμοποιεί ως μέθοδο αποκλειστικά σχεδόν την “από έδρας” διδασκαλία.

Από την άλλη πλευρά, οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων (ενδεικτικά, Brookfield, Freire, Jarvis, Illeris, Mezirow, Shor κ.ά.) προσάπτουν στην τεχνική της εισήγησης ότι οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε παθητική στάση και αίρει την ανάπτυξη των δημιουργικών τους ικανοτήτων. Μάλιστα, εκτεταμένη έρευνα του Rogers (2002) έδειξε ότι ο δείκτης αποτελεσματικότητας της εισήγησης δεν υπερβαίνει το 2/6. Σε κάθε περίπτωση, η μέθοδος της εισήγησης έχει πάντοτε τα περιθώρια να βελτιωθεί, ώστε να υποκινήσει τη σκέψη και τη συμμετοχή (βλ. παρακάτω).

Συνεπώς, προτείνουμε να θεωρηθεί η εισήγηση ως *μια από τις πολλές* εκπαιδευτικές μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια εκπαιδευτική συνάντηση.

Εξάλλου, μία εισήγηση μπορεί να γίνει ενδιαφέρουσα και παραγωγική μέσα από τους παρακάτω ενδεικτικούς τρόπους βελτίωσής της:

Τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της εισήγησης

- Διανομή εκ των προτέρων των κύριων σημείων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν ανά πάσα στιγμή να παρακολουθούν τη ροή.
- Η εισήγηση να συνδέεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να κινείται στα πλαίσια του γνωστικού τους επιπέδου.
- Η εισήγηση να περιορίζεται στα “αναγκαία στοιχεία” και να μην υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες. Έτσι ο μονόλογος περιορίζεται (το πολύ 15 λεπτά).
- Η δομή της εισήγησης να είναι συγκροτημένη (εισαγωγή, κυρίως θέμα / υποθέματα, επίλογος, ανακεφαλαίωση / σύνθεση).
- Η εισήγηση να εμπλουτίζεται με παραδείγματα.
- Η εισήγηση να υποστηρίζεται από κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα (πίνακας, διαφάνειες, βιντεοταινίες, ταινίες ήχου, εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.ά).
- Ο διδάσκων να παρατηρεί τις αντιδράσεις των ακροατών (“γλώσσα” του σώματος). Να εξακριβώνει αν παρακολουθούν, αν καταλαβαίνουν, αν συμφωνούν ή διαφωνούν, πλήττουν, είναι κουρασμένοι κ.ο.κ.

- Ο ίδιος ο διδάσκων να χρησιμοποιεί όσα γνωρίζει για την επικοινωνία (σαφήνεια και πληρότητα των μηνυμάτων που εκπέμπει, δημιουργική αξιοποίηση της “γλώσσας” του σώματός του, έκφραση συναισθημάτων, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των διδασκομένων, υποκίνησή τους για ενεργητική ανταλλαγή μηνυμάτων, ενθάρρυνση να θέσουν ερωτήσεις).
- Στο τέλος της εισήγησης ενδείκνυται οι εκπαιδευόμενοι, κατανεμημένοι σε ομάδες εργασίας, να επεξεργάζονται ερωτήσεις ή να σχολιάζουν ή να αντλούν συμπεράσματα.

Η σκοπιμότητα χρήσης ενεργητικών- βιωματικών μεθόδων

Οι ενεργητικές – βιωματικές μέθοδοι έχουν ως βάση την αρχή σύμφωνα με την οποία «συγκρατούμε καλύτερα ό, τι μαθαίνουμε, όταν συνδυάζουμε τη θεωρία με την πράξη», πράγμα που σημαίνει ότι εμείς οι ίδιοι δραστηριοποιούμε τον γνωστικό μας εξοπλισμό, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα ή να μάθουμε κάτι καινούριο. Συνεπώς, η χρήση αυτών των μεθόδων παρουσιάζει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Συμμετέχοντας οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία της μάθησης μαθαίνουν ουσιαδώς, καθώς αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό (ευρετικό-ανακαλυπτικό) ρόλο.
- Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να αναζητήσουν πηγές γνώσης και να αξιοποιήσουν τόσο αυτές όσο και το γνωστικό τους υπόβαθρο.
- Καλλιεργούνται ικανότητες ανοικτής επικοινωνίας, συνεννόησης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα, η οποία λειτουργεί όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της συναισθηματικής έκφρασης. Έτσι ενισχύονται οι σχέσεις μέσα στην ομάδα.
- Αναπτύσσεται το προσωπικό ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για το εξεταζόμενο θέμα.
- Καλλιεργούνται τρόποι συστηματικής αξιοποίησης της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Εξάλλου, όπως έχει δείξει η Cranton (2006) οι βιωματικές μέθοδοι αντιστοιχούν στις μαθησιακές προτιμήσεις ευρέος φάσματος φοιτητών, συνεπώς είναι σκόπιμο να αξιοποιούνται στη διδασκαλία και να αναμειγνύονται με τις ορθολογικές λειτουργίες της σκέψης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική εμφανίζεται ένας μεγάλος κατάλογος ενεργητικών- βιωματικών μεθόδων όπως είναι ενδεικτικά οι ακόλουθες: πρακτικές

ασκήσεις, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, ερωτήσεις – απαντήσεις, οργανωμένη συζήτηση, «χιονοστιβάδα», «καταιγισμός ιδεών», επίδειξη, εργασία σε ομάδες, προσομοίωση κατάστασης, επίσκεψη στο πεδίο, επίλυση προβλήματος, debate.

Είναι ευνόητο ότι οι διδάσκοντες θα πρέπει να αξιοποιούν εκείνες τις μεθόδους που σχετίζονται λειτουργικά με το μαθησιακό αντικείμενο, το διαθέσιμο χρόνο, τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων, το μαθησιακό κλίμα, καθώς και τις δικές τους διδακτικές ικανότητες και μαθησιακές προτιμήσεις.

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ- ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ

Η συμβολή της Νευροβιολογίας

Η καθοριστική σημασία της συναισθηματικής διάστασης στην εκπαίδευση έχει αναδειχθεί από τους μελετητές της Νευροβιολογίας, που έχουν διαπιστώσει ότι η βιωματική μάθηση συμβάλει στην ανάπτυξη του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη και πώς με τη σειρά του το τελευταίο είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση της συνοχής της ομάδας και τη σφυρηλάτηση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και συνεργασίας στο πλαίσιο της. Συγκεκριμένα η Νευροπλαστικότητα, όρος της Νευροβιολογίας, περιγράφει την δυνατότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου ν' αλλάζει τις νοητικές του αναπαραστάσεις, τους τρόπους που διεγείρονται οι συνάψεις, να σχηματίζει νέες συνάψεις, νέους νευρώνες και να τροποποιεί τα προηγούμενα νευρωνικά κυκλώματα και δίκτυα. Να αλλάζει δηλαδή τη δομή και τη λειτουργία του, ως αποτέλεσμα νέων εμπειριών, που ενέχουν το στοιχείο του ξαφνιάσματος από την νέα πληροφορία, που διεγείρει την προσοχή και δημιουργεί την ανάγκη περαιτέρω εξερεύνησης. Η νέα εμπειρία ενεργοποιεί γονίδια που παράγουν πρωτεΐνες, που με τη σειρά τους οδηγούν στη δημιουργία νέων συνάψεων (συναπτο γένεση) και νευρώνων (νευρογένεση). Σύμφωνα με τον Γουρνά (2012):

Ο άνθρωπος νους αναπτύσσεται απ' την αλληλεπίδραση των νευροφυσιολογικών διεργασιών και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της Διαπροσωπικής Νευροβιολογίας (Siegel, 2007) η σχέση, η συνομιλία με τον άλλον, αλλάζει τις νευρωνικές οδούς και ενισχύει τις συνάψεις, ιδιαίτερα όταν αυτή η συνομιλία, ο διάλογος, είναι σημαντικός και συμβαίνει μέσα σ' ένα πλαίσιο συναισθηματικής εγρήγορσης, συντονισμού, ασφάλειας και ισχυρών συναισθηματικών δεσμών.

Παράγοντες αναγκαίοι για την προαγωγή της πλαστικότητας του εγκεφάλου (Flores, 2010) είναι:

1. Οι δυνατοί συναισθηματικοί δεσμοί,
2. το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, η συναισθηματική εγρήγορση και τα κατάλληλα ερεθίσματα που διεγείρουν την προσοχή και την περιέργεια,
3. η εμπειρία, η βιωματική μάθηση και όχι η ερμηνεία ή ο αφηρημένος λόγος, με σημαντική την επανάληψη,
4. το κλίμα ασφάλειας που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, φροντίδα, ενίσχυση του θετικού και αίσθημα δικαιοσύνης, που αναδεικνύουν τον βαθιά κοινωνικό χαρακτήρα του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Μία ακόμα συμβολή της Νευροβιολογίας, που καταδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής διάστασης στον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε την πραγματικότητα, αφορά στη μελέτη της λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τους στοχαστές του Ινστιτούτου Palo Alto (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1967· Watzlawick, 1981 [1986]). Βασίστηκαν σε έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, που έδειξαν ότι, για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα, χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση· ερμηνεύει τις εμπειρίες με λογικά-αναλυτικά επιχειρήματα, έτσι ώστε να διαμορφώνεται η αντίληψή μας για την πραγματικότητα. Στον τρόπο λειτουργίας του εντάσσεται καθετί σχετικό με τις λογικές-αναλυτικές κωδικοποιήσεις, τους υπολογισμούς, την αρίθμηση, τον προγραμματισμό, τη σύλληψη των λεπτομερειών και των επιμέρους στοιχείων μιας κατάστασης. Το δεξιό ημισφαίριο, από την άλλη, μπορεί να συλλαμβάνει ολιστικά σύνθετες καταστάσεις, σχέσεις και διαρθρώσεις. Δεν επεξηγεί με εκλογικεύσεις, αλλά δημιουργεί, ευνοεί την έκφραση των συναισθημάτων, της διαίσθησης και της φαντασίας, ανακαλεί στη μνήμη, διορθώνει τις αποφάσεις μας αν χρειαστεί. Χρησιμοποιεί δε τα στοιχεία που είναι κατάλληλα για την ενεργοποίηση του τρόπου λειτουργίας του, όπως οι εικόνες, η αλληγορία, η παραβολή, η παρομοίωση, η συνεκδοχή, η αναλογία, οι παραλλαγές, το διαφορούμενο, το υπονοούμενο, το λογοπαίγνιο, το παράδοξο, το φαινομενικά παράλογο.

Όλα τα παραπάνω, επισημαίνει ο Watzlawick (1981 [1986]), οδηγούν σε συμπεράσματα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον τρόπο μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών παραδοχών μας, καθώς και για τον ρόλο των τεχνών σε αυτή τη διεργασία. Το αριστερό ημισφαίριο προσφέρει την ορθολογική ερμηνεία της πραγματικότητας, αλλά συχνά λειτουργεί με τρόπο σχηματικό και μονοδιάστατο. Μέσα από αυτό το ημισφαίριο βλέπουμε συνήθως μία μόνο εικόνα του κόσμου, την οποία θεωρούμε λογική και αποδεκτή. Όμως μια τέτοια εικόνα δεν είναι παρά ένα κατασκευάσμα του νου· «δεν είναι ο κόσμος, αλλά ένα μωσαϊκό από χωριστές εικόνες, που σήμερα ερμηνεύονται έτσι και αύριο αλλιώς, ένα κατασκευάσμα φτιαγμένο από

κατασκευάσματα, μια ερμηνεία σχηματισμένη από ερμηνείες». Αντίθετα, το δεξιό ημισφαίριο, διαθέτοντας την ικανότητα να συλλαμβάνει ολιστικά τις καταστάσεις, να επεξεργάζεται αναλογίες και να νοηματοδοτεί το φαινομενικά παράδοξο, προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε πολυσύνθετα φαινόμενα, να συλλαμβάνουμε εναλλακτικές οπτικές, και να συμφιλιωνόμαστε με το ανοίκειο και το ανείπωτο. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίος ο συνδυασμός της λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων προκειμένου να πραγματοποιείται ο μετασχηματισμός του συστήματος των αντιλήψεών μας. Οι βιωματικοί τρόποι και η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας του αριστερού ημισφαιρίου, συντελούν καταλυτικά στην ενεργοποίησή του και ενδυναμώνουν τη μετασχηματιστική διεργασία.

Η συμβολή των θεωρητικών της Δυναμικής της Ομάδας

Οι θεωρητικοί που μελέτησαν τη λειτουργία των ομάδων [λ.χ. Beck (1981), Berg κ.ά. (1998), Lewin (1943)] έχουν επίσης συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο είναι ενδεδειγμένο να λειτουργούν οι διδάσκοντες έτσι ώστε η εκπαιδευόμενη ομάδα να λειτουργεί δημιουργικά και αποδοτικά, μέσα σε ένα κλίμα μάθησης που χαρακτηρίζεται από εποικοδομητική επικοινωνία, εμπιστοσύνη, ασφάλεια και συνεργατικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται οι διδάσκοντες να είναι ενήμεροι για τα στοιχεία που διαμορφώνουν τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στην ομάδα και να μπορούν να τα χειριστούν αποδοτικά. Ορισμένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία είναι: τα κίνητρα για τη συμμετοχή στην ομάδα, οι ρυθμιστικοί κανόνες, η σύνθεση και το μέγεθος της ομάδας, ο χώρος, η ποιότητα της επικοινωνίας, οι συναισθηματικοί δεσμοί των μελών, ο ρόλος και η ποιότητα της ηγεσίας, οι ρόλοι που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, η ρύθμιση της πολυεπίπεδης συναλλαγής μεταξύ των μελών, η διαμόρφωση ενός «εκπαιδευτικού συμβολαίου» που διέπει τη λειτουργία τους, οι φάσεις που διανύει η ομάδα (προσανατολισμός, αντιπαράθεση, σύνθεση, απόδοση). Για καθένα από τα στοιχεία αυτά χρειάζεται ειδική μέριμνα από τον διδάσκοντα, έτσι ώστε, μέσα από μία ολιστική αντιμετώπιση να επιτευχθεί λειτουργική διεργασία μέσα στην ομάδα.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Ο στόχος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των φοιτητών αποτελεί αδιαμφισβήτητο πρόταγμα των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο,

στη διεθνή βιβλιογραφία, το περιεχόμενο της έννοιας της κριτικής σκέψης είναι ιδιαίτερος αμφιλεγόμενος. Σε αυτό το ζήτημα αναφέρονται οι επόμενες παράγραφοι.

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 δυναμική συμβολή της στη βελτίωση των όρων της ζωής μας. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί (λ.χ. Mezirow 2009, Brookfield 2012) 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. Παρακάτω παρουσιάζεται, πρώτα, μια επισκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων της έννοιας και της μαθησιακής λειτουργίας της κριτικής σκέψης, οι οποίες προήλθαν από θεωρητικούς που δραστηριοποιήθηκαν σε επιστημονικούς κλάδους πέραν του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ύστερα εξετάζονται οι σχετικές απόψεις που διαμορφώθηκαν στο πεδίο αυτό από τον Jack Mezirow, έναν από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με την κριτική σκέψη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Ο κριτικός στοχασμός ως άρτια διανοητική διεργασία

Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει διαμορφωθεί μια κυρίαρχη αντίληψη για τον κριτικό στοχασμό με κύριους εκπροσώπους τους Glaser (1941), Paul (1993), Ennis (1996) και Fisher (2001). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι 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 δυναμικά στοιχεία νοηματοδότησης, όπως για παράδειγμα η συνειδητή απόφαση για αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, η αξιολόγηση του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο βασίζονται, καθώς και η 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 μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο Mezirow ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο επίκεντρο της οποίας έθεσε τον κριτικό στοχασμό. Όπως έχει επισημάνει (1991) 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, και οι ιδέες του Kuhn για τη διεργασία της αλλαγής παραδείγματος στην επιστημονική γνώση. 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 (Κόκκος, 2007). Η βασική ιδέα του Mezirow, που διαπερνάει ολόκληρο το έργο του (βλ. ενδεικτικά 1990, 1991, 2007) 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 (1991) ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, στα δύο τελευταία από τα οποία συντελείται μετασχηματισμός. Όπως έχει αναφέρει (1991), 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 συνεκπαιδευόμενές της συγκεντρώνονται για να πουν 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 (αναπλασιώση). 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 ενσταλάχτηκαν στη συνείδησή μας μέσα από τις διάφορες επιρροές που δεχθήκαμε· γ) διερεύνηση των συνεπειών, που οι νοητικές συνήθειές μας μπορεί να επιφέρουν στη ζωή μας και στο κοινωνικό γίγνεσθαι. 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 12 διαλόγου που επικεντρώνει στη αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (2007, 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, εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών ζωής και των ανολοκλήρωτων ακόμα διεργασιών αφηρημένης σκέψης που είναι δυνατόν να πραγματοποιεί ο εγκέφαλος σε πρώιμη ηλικία, δεν μπορούν 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 Mezriow ήταν να γίνει κατανοητό στην επιστημονική κοινότητα ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συντελούνται διεργασίες διαφορετικές από εκείνες που απευθύνονται σε παιδιά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με βάση την παραδοχή ότι ολοκληρωμένη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συντελείται όταν λειτουργήσουν ουσιαδώς και αλληλεπιδραστικά μία σειρά στοιχείων, όπως το περιεχόμενο της μάθησης, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης, οι δημιουργικές σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων και η υποκίνηση των τελευταίων, το κατάλληλο συναισθηματικό- επικοινωνιακό κλίμα, η κατάλληλη λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος, καθώς και η σχέση αυτού με το κοινωνικό- πολιτισμικό- οικονομικό πλαίσιο, γίνεται φανερό ότι στο μέτρο που τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα περιορίζονται στο να δίνουν σημασία σχεδόν αποκλειστικά στο πρώτο από αυτά τα στοιχεία- όπως συνήθως συμβαίνει στη χώρα μας-, η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να έχει ελλιπή χαρακτήρα. Χρειάζεται συνεπώς μία στοχαστική κριτική αναπλαισίωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο οι καθηγητές όχι μόνο να γνωρίζουν άρτια το εκάστοτε επιστημονικό αντικείμενο, αλλά και να είναι σε θέση να συμβάλουν στην ανάπτυξη όλων των άλλων διαστάσεων της μάθησης που προαναφέρθηκαν, έτσι ώστε να επιδιώκεται η πληρότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση:

Γουρνας, Γ. (2012). *Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση.* Διαθέσιμο στο:

<http://docplayer.gr/12691690-Epimorfotiko-yliko-tomos-d-themata-axiopoisis-tis-omadas-sti-sholiki-taxi.html> (11/07/2016).

Κόκκος, Α. (2007). Εισαγωγικό Σημείωμα στο βιβλίο: Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, σ. 9-14. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. (Μετάφραση: Ευφροσύνη Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Μετάφραση: Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΟΟΣΑ (2003). *Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε την 1/10/2009 από το <http://www.edra.gr/Service/Research/0000-00-00-OOSA.htm>.

Πατούνα, Α., Κουτούζης, Μ. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Watzlawick, P. (1981 [1986]). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση:

Beck, A. (1998). Developmental characteristics of system –forming process. In J.E. Durkin (Ed.) *Living Groups: Group Psychotherapy and General Systems Theory*. New York: Brunnel & Mazel.

Berg, R.C., Landreth, G.L. & Fall, K.A. (1998). *Group Counselling: Concepts and Procedures*. 3rd ed. Philadelphia: Accelerated Development.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.

Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice – Hall.

Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.

Glaser, E. (1941). An Experiment in the Development of Critical Thinking. New York: Columbia University.

Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change, *Bulleting of the National Research Council*, 108, pp. 35-65.

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. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, p. 90-105.

OECD (2009). *Jobs for Youth*. Paris.

Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. CA: Foundation for Critical Thinking.

Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? (Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue")*. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.