

## ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: ΕΝΑ ΚΡΙΣΙΜΟ ΖΗΤΗΜΑ

[Μέρος κεφαλαίου από το βιβλίο Κόκκος, Α. (2017) *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.]

### Προλεγόμενα

Στη σύγχρονη εποχή πληθαίνουν οι γνώμες που θεωρούν ότι η ικανότητά μας να στοχαζόμαστε κριτικά αποτελεί προϋπόθεση για να μπορούμε να προσανατολιζόμαστε μέσα στον καταιγισμό πληροφοριών, να εντοπίζουμε τα μηνύματα που έχουν ζωτικό ενδιαφέρον αλλά και όσα επιχειρούν να μας ποδηγητήσουν, να επανεξετάζουμε τις προβληματικές αντιλήψεις μας και να αναζητούμε λειτουργικές λύσεις. Έχει λοιπόν κρίσιμη σημασία να γίνεται ο κριτικός στοχασμός μέρος όχι μόνο της επαγγελματικής ή/και επιστημονικής μας δράσης αλλά ολόκληρης της ζωής μας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοιογενής εννοιολογική προσέγγιση του ζητήματος. 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 ζήτημα.

Στο πρώτο μέρος του κειμένου παρουσιάζεται μια επισκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων της έννοιας και της μαθησιακής λειτουργίας του κριτικού στοχασμού, οι οποίες προήλθαν από θεωρητικούς που δραστηριοποιήθηκαν πέραν του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο δεύτερο μέρος, εξετάζονται οι θεωρητικές απόψεις που διαμορφώθηκαν στο πεδίο αυτό από τον Freire, τον Mezirow, τον Brookfield, και ορισμένους στοχαστές της μετασχηματίζουσας μάθησης.

## 1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

### 1.1 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. 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 ως εξής τον κριτικό στοχασμό:

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), σκέψεις που επιτρέπουν την κατανόηση τόσο των επιμέρους στοιχείων όσο και του γενικού νοήματος αυτού του ορισμού. Καταρχήν, ο χαρακτηρισμός του κριτικού στοχασμού ως «ενεργητικής» διεργασίας τον αντιδιαστέλλει από την παθητική αποδοχή των ιδεών των άλλων και υποδηλώνει τη σημασία του να εξετάζουμε κάθε ιδέα αυτοδύναμα, ενεργοποιώντας ολόκληρο το δυναμικό μας, προκειμένου να θέτουμε ερωτήματα και να επεξεργαζόμαστε ερμηνείες.

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

Τρίτον, η διερεύνηση των γνώσεων και πεποιθήσεων είναι «επίμονη» και «προσεκτική», πράγμα που αντιδιαστέλλει τον κριτικό στοχασμό από την επιδερμική 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 την 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 τη μία, το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν είναι απλά η αξιολόγηση της εγκυρότητας των ιδεών που σήμερα υιοθετούμε, αλλά και των «θεμελίων επάνω στα οποία (αυτές) βασίζονται». Δηλαδή, απαιτείται να επιστρέφουμε στις γνώσεις ή πεποιθήσεις που παλαιότερα μας επηρέασαν και έγιναν μέρος 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 τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι ιδέες μας επάνω στον εαυτό μας, στους γύρω μας και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, και επεξεργαζόμαστε ενδεχομένως σχέδια δράσης προκειμένου να επιφέρουμε τις επιθυμητές αλλαγές στο προσωπικό και στο κοινωνικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, ο κριτικός στοχασμός, σύμφωνα με τον Dewey, δεν περιορίζεται σε μια συστηματική επεξεργασία γνώσεων και πεποιθήσεων ούτε συμποσούται ο στόχος του στη βελτίωση των επιμέρους εκφάνσεων της συμπεριφοράς. Περιέχει επιπλέον την ιδέα ότι οι άνθρωποι μέσω της ενεργητικής και αυτοδύναμης ορθολογικής σκέψης 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 στη συνέχεια από πολλούς θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως οι Argyris, Kolb, Schön, Mezirow, Illeris, Brookfield, Kegan, Greene, Cranton κ.ά.

## 1.2 Ο κριτικός στοχασμός ως άρτια διανοητική διεργασία

Εδώ και αρκετές δεκαετίες ωστόσο, έχει διαμορφωθεί μια διαφορετική αντίληψη για τον κριτικό στοχασμό, με κύριους εκπροσώπους τους Glaser (1941), Paul (1993), Ennis (1989,1996), Norris (1989), Fisher (2001), και στην Ελλάδα τους Τριλιανό (1997) και Ματσαγγούρα (1997). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι αντιλαμβάνονται τον κριτικό στοχασμό με τρόπο πιο περιορισμένο από ότι ο Dewey. Τον εκλαμβάνουν κυρίως ως μια εμπειριστατωμένη διανοητική άσκηση. Ενδιαφέρονται πρώτιστα 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 και το στοιχείο της εφαρμογής, στην οποία είναι σκόπιμο να καταλήγει η στοχαστική διεργασία. Ας δούμε ορισμένες χαρακτηριστικές προσεγγίσεις.

Ο Glaser (1941) 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» (σσ. 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 χρήση της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, η άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων κ.ά. (σ. 6).

Ο Paul (1993) δίνει έναν παρεμφερή ορισμό: «Κριτική σκέψη είναι η πειθαρχημένη και αυτόκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες (ιδιότητες της κριτικής σκέψης) και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή» (σ. 137). Σύμφωνα με τον ίδιο, στις ιδιότητες της κριτικής σκέψης συγκαταλέγονται η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνέπεια, η εμβριθεία, η πληρότητα, η αμεροληψία.

Οι Ennis και Norris (1989) 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»

(σ. 3). Ο δε Ennis (1996) σε ένα άλλο σύγγραμμά του 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 οι παραπάνω νοηματοδοτήσεις του κριτικού στοχασμού αναφέρονται κυρίως σε μια άρτια διανοητική διεργασία, που έχει στόχο την τήρηση διανοητικών κανόνων. Ο στόχος αυτός είναι βεβαίως σημαντικός, ωστόσο έχει περιορισμένη εμβέλεια δεδομένου ότι δεν συμπεριλαμβάνει τα δυναμικά στοιχεία που ο Dewey προσέδωσε στον κριτικό στοχασμό: Πρώτον, ότι πρόκειται για επαναξιολόγηση όχι μόνο των παραδοχών που σήμερα υιοθετούμε αλλά και των «θεμελίων»—με άλλα λόγια των αιτιών— της προέλευσής τους, μέσα στα οποία προφανώς περιλαμβάνονται και οι κοινωνικές επιρροές. Και, δεύτερον, ο κριτικός στοχασμός εκτείνεται έως τη διερεύνηση των επιπτώσεων που έχουν οι προβληματικές παραδοχές μας επάνω σε εμάς και στο κοινωνικό σύνολο.

Συνεπώς, η νοηματοδότηση που δίνει ο Dewey στον κριτικό στοχασμό περιέχει τη διάσταση της κοινωνικής κριτικής σε σαφώς μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η νοηματοδότηση των θεωρητικών που αντιλαμβάνονται τον κριτικό στοχασμό μάλλον ως συγκροτημένη διανοητική διεργασία. Δεν αποτελεί λοιπόν έκπληξη το γεγονός ότι οι ιδέες των τελευταίων έχουν απήχηση σε όσους δεν έχουν διάθεση να συσχετίσουν την εκπαίδευση με την αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεών και αξιών. Και ίσως αυτός είναι ο λόγος που οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί δε μνημονεύονται στη βιβλιογραφία της ριζοσπαστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι θεμελιωτές της οποίας, όπως θα δούμε στη συνέχεια, συνδέουν τον κριτικό στοχασμό με τους στόχους της ανθρώπινης χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής.

### 1.3 Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης

Στο Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης (ευρύτερα γνωστό ως Σχολή της Φρανκφούρτης) άρχισε από τη δεκαετία του '30 να αναπτύσσεται η Κριτική Θεωρία, η οποία βρίσκεται στον αντίποδα των προσεγγίσεων που αποσυνδέουν τον 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 Adorno και Horkheimer (λ.χ. 1947/1984, 1947/1997, 1969/1983) και των συνεργατών τους, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται οι Marcuse (1971, 1988), Fromm (1956/1973) και Habermas (1971, 1984, 1987, 1990).

Η Κριτική Θεωρία έχει στον πυρήνα της ορισμένες 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 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. Δεν

συνειδητοποιούν, και ακόμα περισσότερο δεν αμφισβητούν, την τάξη των πραγμάτων, την οποία θεωρούν αυτονόητη. Αυτό συμβαίνει γιατί ένα ευρύτατο πλέγμα θεσμών λειτουργεί με τρόπο ώστε οι πολίτες να εμποτίζονται με το κυρίαρχο σύστημα αντιλήψεων, το οποίο τους πείθει ότι οι ισχύουσες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας λειτουργούν προς όφελός τους ενώ στην πραγματικότητα προασπίζονται τα συμφέροντα ορισμένων μειοψηφιών. Νευραλγικό ρόλο στη διεργασία της διάδοσης των κυρίαρχων πεποιθήσεων έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διαφήμιση και τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας<sup>1</sup>. Μέσα από αυτούς τους μηχανισμούς οι πολίτες διαμορφώνουν την παραδοχή ότι ζουν σε μια κοινωνία που επιδιώκει την ευημερία και ευτυχία τους, αδυνατώντας να διακρίνουν τις μορφές εκμετάλλευσης και αλλοτρίωσης που τους περιστοιχίζουν.

Ο Marcuse (1971) παρουσιάζει, ενδεικτικά, ένα υποθετικό παράδειγμα του «εσωτερικού διαλόγου» ενός ανθρώπου, ο οποίος ενστερνίζεται τις κυρίαρχες δοξασίες. Το παράδειγμα δείχνει ότι τα άτομα δεν κατορθώνουν να απεγκλωβιστούν από το διαδεδομένο στην κοινωνία σύστημα αντιλήψεων ακόμα και όταν οι καθημερινές εμπειρίες τους υποδεικνύουν ότι αυτό δεν αντιστοιχεί στα ζωτικά συμφέροντά τους:

#### 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 κορόιδο. Σκέφτομαι ότι το αμάξι δεν είναι αυτό που θα έπρεπε να 'ναι, 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. (σ.227)

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε ενδεικτικά ορισμένες σκέψεις των Adorno και Horkheimer (1947/1984) σχετικά με την επίδραση της μαζικής κουλτούρας:

Αυτοί που βλέπουν κινηματογράφο διδάσκονται ότι δεν χρειάζεται να γίνουν διαφορετικοί απ' αυτό που είναι, ότι τα καταφέρνουν μια χαρά και ότι δεν θα

<sup>1</sup> Πρόκειται για τα πολιτιστικά προϊόντα που κατασκευάζονται με βιομηχανικό τρόπο για το ευρύ κοινό (έργα τύπου Χόλυγουντ, δίσκοι και περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας, μπεστ σέλλερ κ.ά.) και το εθίζουν σε στερεότυπες, σχηματοποιημένες και ωριασμένες μορφές αντίληψης της πραγματικότητας. [Βλ. περισσότερα στα Κείμενα 43 και 44 του παρόντος βιβλίου.]

τους ζητηθεί τίποτε που θα ξεπερνά τις δυνάμεις τους. (σ. 98) [...] Κάθε φιλμ είναι μια εκδοχή του επόμενου και δίνει την υπόσχεση ότι θα ενώνει πάλι το ίδιο ζευγάρι των ηρώων κάτω από το φως του ίδιου εξωτικού ήλιου. 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 συνειρμών. Ο θεατής δεν χρειάζεται να σκέφτεται μόνος του: το προϊόν προδιαγράφει κάθε αντίδραση. (σ. 88)

Η Κριτική Θεωρία λοιπόν αποσκοπεί να συμβάλει στην απελευθέρωση από το πλέγμα των αλλοτριωτικών θεσμών, ιδεών και παραγωγικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να υποβάλει στον έλεγχο του κριτικού λόγου το σύνολο των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών καταστάσεων και αντιλήψεων· διερευνά κριτικά τους μηχανισμούς που χειραγωγούν τις συνειδήσεις· επιδιώκει να εφοδιαστούν οι πολίτες με την ικανότητα να αμφισβητούν τις ποδηγετούσες ιδεολογίες· και επεξεργάζεται εναλλακτικές μορφές δράσης, που θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν τις νόρμες της κοινωνικής ζωής.

Ανάμεσα στις προτάσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης ξεχωριστή θέση έχει η «θεωρία της επικοινωνιακής πράξης» που διατύπωσε ο Habermas (1984, 1987, 1990). Η θεωρία αυτή βασίζεται στην ιδέα ότι η κοινωνία θα λειτουργούσε περισσότερο δημιουργικά αν ενδυναμωνόταν το πεδίο του «βιόκοσμου», 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 χειραφετητική λειτουργία του «βιόκοσμου» είναι να ενσωματώνει διεργασίες «στοχαστικού διαλόγου» (discourse), δηλαδή μιας μορφής διαλόγου που αποσκοπεί στη διαμόρφωση συναίνεσης, η οποία θεμελιώνεται στην αμοιβαία κατανόηση και στην επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Γερμανό στοχαστή, όσο περισσότερο οι πολίτες μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με αυτό τον τρόπο, τόσο εδραιώνεται η ικανότητά τους να δρουν αυτοδύναμα. Και όσο αναπτύσσονται αυτές οι διεργασίες μέσα στους θεσμούς του «βιόκοσμου», 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 επηρέασαν σημαντικά τη φιλοσοφική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική σκέψη τις τελευταίες δεκαετίες. Αποτέλεσαν μάλιστα πηγή έμπνευσης για τον Paulo Freire, τον Stephen Brookfield και τον Jack Mezirow,, που με το έργο τους τοποθέτησαν τον κριτικό στοχασμό στο επίκεντρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

#### 1.4 Η συστημική προσέγγιση του Gregory Bateson

Η θεωρητική σύλληψη του ανθρωπολόγου, βιολόγου και φιλόσοφου Gregory Bateson (1904-1980) για τα επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας αποτελεί σημαντική συμβολή στην προσέγγιση της λειτουργίας του κριτικού στοχασμού. Ο Bateson υποστήριξε (1972) ότι το πρώτο επίπεδο

μάθησης είναι 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 διορθωτικές αλλαγές μέσα στο πλαίσιο των διαφόρων εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων που έχει υιοθετήσει. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο μάθησης το άτομο μετασχηματίζει ριζικά το πλέγμα των εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων μέσα στο οποίο διαμόρφωνε μέχρι τώρα τις επιλογές του. Στο τρίτο επίπεδο συντελείται αναπλαισίωση, δηλαδή μετάβαση από το σύστημα γνώσεων ή πεποιθήσεων που ο μαθητής ενστερνιζόταν αρχικά προς ένα διαφορετικό σύστημα.

Είναι φανερό ότι στο τρίτο επίπεδο το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν αφορά 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 τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε την πραγματικότητα.

## 2. Προσεγγίσεις στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

### 2.1 Paulo Freire: Η κριτική συνειδητοποίηση

Στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπήρξαν μέχρι τη δεκαετία '60 ορισμένοι μελετητές, όπως οι Lindeman, Tawney, Yeaxlee, Coady κ.ά., που προσέγγισαν το ζήτημα του κριτικού στοχασμού (βλ. Jarvis, 2007). Ωστόσο, ο Freire (1921 – 1997) ήταν ο πρώτος που το επεξεργάστηκε σε βάθος τόσο από τη θεωρητική σκοπιά όσο και από την πλευρά της πρακτικής εφαρμογής.

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός πρωτοστάτησε στις δεκαετίες 1960 – 1980 στη δημιουργία ριζοσπαστικών κινημάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην πατρίδα του, καθώς και σε χώρες όπως η Νικαράγουα, η Χιλή, η Αγκόλα, η Τανζανία, η Γουϊνέα Μπισσάου. Οι ιδέες του επηρέασαν επίσης πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και συνδικαλιστικά, πολιτικά και φεμινιστικά κινήματα στην Ευρώπη, Αμερική και Αυστραλία.

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 εκείνοι να εσωτερικεύουν τα μυθεύματα 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 (1974, 1977, 1978, 2006) έχοντας ως πηγές τον Marx και τους συνεχιστές του έργου του (Gramsci, Lucacs, 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, ανέπτυξε μια προσέγγιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η συνειδητοποίηση μέσω κριτικού στοχασμού.

Η κριτική συνειδητοποίηση συνίσταται στο να αποκτούν οι άνθρωποι επίγνωση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή τους, να τις επανεξετάζουν και

να διαμορφώνουν απελευθερωτικές αντιλήψεις. Για τον σκοπό αυτό, 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 συνθετική επεξεργασία «κωδικοποιήσεων» (λέξεων και εικόνων) που συνδέονται με προβληματικές καταστάσεις της ζωής τους και, τελικά, γίνεται αναδιαμόρφωση των αντιλήψεών τους για τα εξεταζόμενα ζητήματα (βλ. Κόκκος, 2005, σσ. 57-58).

Μέσα σε αυτή τη διεργασία έχει καθοριστική σημασία ο διάλογος που αναπτύσσεται, τον οποίο ο Freire αντιλαμβάνεται ως μια διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής ενδυναμώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Δεν τους επιβάλλει τις απόψεις του 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 ο στοχασμός και η εκπαιδευτική πρακτική. Χρειάζεται και πολιτική δράση για την κοινωνική αλλαγή, μέσα από την οποία η συνειδητοποίηση βαθιάει και ολοκληρώνεται:

Ακριβώς επειδή 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 διεργασίας ο Freire δεν έπαυε 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 εκπαιδευόμενων 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, σσ. 38-39)

Ασφαλώς, στις χώρες του τρίτου κόσμου στις οποίες αναφέρεται ο Freire 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. Παρόλα αυτά, το έργο του Freire δεν παύει να αποτελεί πλούσια κοιτίδα ιδεών και έχει αποτελέσει υπόβαθρο επάνω στο οποίο οικοδομήθηκαν μετέπειτα προσεγγίσεις που αφορούν στο ρόλο του κριτικού στοχασμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

## 2.2 Η συμβολή του Jack Mezirow

Ο Mezirow διαμόρφωσε τη *Θεωρία Μετασχηματισμού*, στο επίκεντρο της οποίας έθεσε τον κριτικό στοχασμό. Η βασική ιδέα που διαπερνάει το έργο του (βλ., ενδεικτικά, 1981, 1990, 1991, 1994, 1998, 2007α) 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 σταθμίσουν τη σημασία και την επίπτωση που έχει για τη ζωή τους. Ωστόσο, στην ενηλικιότητα αντιλαμβάνονται ενδεχομένως ότι αυτό το σύστημα έχει αποβεί προβληματικό στο μέτρο που περιέχει διαστρεβλωμένες ή ατελείς παραδοχές, οι οποίες τους εμποδίζουν να εντάσσονται λειτουργικά στην πραγματικότητα. Χρειάζεται λοιπόν οι ενήλικες να υποστηρίζονται να επανεξετάζουν κριτικά τις πεποιθήσεις τους και να τις μετασχηματίζουν, ώστε να μπορούν να δίνουν ουσιώδες νόημα στις εμπειρίες τους. Ο Mezirow όρισε αυτή τη διεργασία ως «μετασχηματίζουσα μάθηση», μέσω της οποίας «αναδιαπλάθουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) — σύνολα παραδοχών και προσδοκιών — ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή» (2009, σ. 129).

Ο Αμερικανός στοχαστής υποστήριξε (1985, 1989, 1991, 1997) ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, στα δύο τελευταία από τα οποία συντελείται μετασχηματισμός θεώρησης μέσω του κριτικού στοχασμού. Όπως έχει αναφέρει (1985), αυτή η κατηγοριοποίηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με εκείνη του Bateson. Το πρώτο είδος μάθησης συνίσταται σε επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης. Πρόκειται για διεργασία με την οποία βελτιώνουμε ή επεκτείνουμε μια άποψη που έχουμε υιοθετήσει χωρίς όμως να την αλλάζουμε ριζικά ούτε, πολύ περισσότερο, να θέτουμε σε αμφισβήτηση το ευρύτερο σύστημα της νοητικής συνήθειας μέσα στο οποίο υπάγεται – ως εξειδικευμένη έκφασή του – η άποψη αυτή. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ανέφερε ο Mezirow (2007α), ότι μια παραδοσιακή, μη εργαζόμενη γυναίκα συμμετέχει σε ένα απογευματινό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Έπειτα από κάθε μάθημα οι συν-εκπαιδευόμενες της συγκεντρώνονται για να πούν 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 ευρύτερη νοητική συνήθειά της σχετικά με το ρόλο της γυναίκας έγκειται στο να είναι προσηλωμένη στις επιθυμίες του άντρα της παραμελώντας για αυτό το λόγο τις δικές της επιθυμίες. Ορισμένες από τις εκφάνσεις αυτής της νοητικής συνήθειας αφορούν απόψεις που εκφράζει σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου της, λ.χ. «είναι καθήκον μου να επιστρέφω το γρηγορότερο για να ετοιμάζω το φαγητό», «δεν είναι πρόπον να διαθέτω χρόνο για να εργάζομαι γιατί θα παραμελώ τον άντρα μου» κ.ο.κ. Στο πλαίσιο του πρώτου είδους μάθησης που εξετάζουμε είναι δυνατόν το άτομο να επεξεργαστεί και να βελτιώσει μία άποψη (λ.χ., η συγκεκριμένη γυναίκα να σκεφτεί ότι η συχνότερη συνέντευξη στην καφετέρια με τις συν-εκπαιδευόμενες της δεν είναι ασύμβατη με το ρόλο της, αρκεί να φεύγει γρήγορα προκειμένου να ετοιμάζει φαγητό για τον άντρα της), χωρίς όμως να αλλάξει ριζικά την ουσία αυτής της άποψης (εξακολουθεί να στερεί από τον εαυτό της την πληρότητα μίας δραστηριότητας που επιθυμεί), ούτε βέβαια να αλλάξει την ευρύτερη νοητική συνήθεια (παραμένει γενικά προσηλωμένη στις επιθυμίες του συζύγου).

Το δεύτερο είδος μάθησης συνίσταται στην υιοθέτηση μιας νέας άποψης, η οποία ωστόσο είναι συναφής και συμβατή με μία σειρά άλλες, τις οποίες το άτομο έχει ενστερνιστεί. Συνεπώς, πρόκειται για διεργασία με την οποία επεκτείνουμε τις απόψεις μας σε νέα πεδία της ζωής, διατηρώντας όμως τις ίδιες νοητικές συνήθειες μέσα στις οποίες εντάσσονται οι νέες απόψεις. Αν επιστρέψουμε στο παράδειγμά μας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η γυναίκα υιοθετεί μια νέα άποψη (λ.χ., ότι θα μπορούσε να εργάζεται) χωρίς όμως αυτό να αντιτίθεται στην προσήλωσή της στις επιθυμίες του συζύγου (λ.χ., αποδέχεται ένα επάγγελμα που δεν την ενδιαφέρει αλλά το υπέδειξε εκείνος).

Το τρίτο είδος μάθησης έγκειται σε μετασχηματισμό μιας ή περισσότερων απόψεων. Στο παράδειγμά μας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι μετασχηματίζονται δύο από τις απόψεις της γυναίκας σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου της: Μπορεί να θεωρήσει ότι είναι θεμιτό να συναναστρέφεται περισσότερο τις συν-εκπαιδευόμενές της όταν νοιώθει την ανάγκη. Σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική απασχόληση, μπορεί να θεωρήσει ότι έχει δικαίωμα να αφιερώνει χρόνο σε μία εργασία από την οποία αντλεί ικανοποίηση.

Το τέταρτο είδος μάθησης αποτελεί μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας. Δηλαδή, η γυναίκα του παραδείγματός μας αναθεωρεί ολόκληρο το πλέγμα των απόψεων που συναποτελούσαν τη νοητική συνήθειά της σχετικά με το ρόλο της. Οι απόψεις αυτές μπορεί να αφορούν στον τρόπο που διαχειρίζεται το χρόνο, στον τρόπο που σχετίζεται με τον σύζυγό της, στο πώς μεγαλώνουν τα παιδιά τους, στην πολιτειακή της ιδιότητα κ.ο.κ.

Ο Mezirow (1997) επισήμανε ότι μία νοητική συνήθεια είναι δυνατόν να μετασχηματιστεί είτε μέσω αλληπάλληλων αλλαγών στις απόψεις που την συναποτελούν είτε, σπανιότερα, μέσω της επίδρασης ξαφνικών, δραματικών, αποπροσανατολιστικών συμβάντων. Σε κάθε περίπτωση (Mezirow, 2007α), οι πιο σημαντικοί μετασχηματισμοί αφορούν στη ριζική αναθεώρηση μίας ολόκληρης προβληματικής νοητικής συνήθειας, και ταυτόχρονα εμπεριέχουν την κριτική αξιολόγηση όχι μόνο των τρεχουσών παραδοχών μας αλλά και των προγενέστερων, με βάση τις οποίες διαμορφώθηκαν οι παρούσες.

Στο τρίτο και στο τέταρτο είδος μάθησης αναπόσπαστο στοιχείο της διεργασίας είναι ο κριτικός στοχασμός, τον οποίο ο Mezirow, αντλώντας ιδέες κυρίως από τον Dewey, όρισε ως «αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές συνήθειές μας, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (1990, σ. xvii). Στο ίδιο βιβλίο προσδιόρισε τα συστατικά στοιχεία του κριτικού στοχασμού: α) έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων επάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες, β) επαναξιολόγηση των πρωταρχικών πηγών (δηλαδή των πρότερων παραδοχών) που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές ενσταλάχτηκαν στην αντίληψή μας μέσα από διάφορες επιδράσεις 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 της νοητικής συνήθειάς της συνδέεται με τη συνειδητοποίηση της επιρροής που τυχόν άσκησαν επάνω της οι εκπαιδευτικοί και θρησκευτικοί θεσμοί, το πολιτισμικό πλαίσιο κ.ά., και φτάνει μέχρι τη συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των διεργασιών στη ζωή της και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Τέλος, ο Mezirow, αντλώντας από το έργο του Habermas, επισήμανε ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι συνδεδεμένη με τον στοχαστικό διάλογο, τον οποίο όρισε ως μια «ειδική μορφή διαλόγου που επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (2007α, σ. 50). Και πρόσθεσε: «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» (σ. 50). Με τις αναφορές του στον διάλογο αυτής της υφής, οι οποίες διατρέχουν σχεδόν όλα τα κείμενά του, ο Mezirow ολοκλήρωσε την πρότασή του για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να συντονίζουν μαθησιακές διεργασίες που συντείνουν στη χειραφέτηση.

Συμπερασματικά, ο Αμερικανός στοχαστής κατόρθωσε να συνθέσει σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις και να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιπλέον, τεκμηρίωσε, αξιοποιώντας μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας (King, Kitchener, Kegan), ότι ο κριτικός στοχασμός είναι δυνατόν να πραγματώνεται με πληρότητα μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής. Τα παιδιά είναι επίσης δυνατόν να θέτουν σε αμφισβήτηση τις δικές τους πεποιθήσεις ή των άλλων, όμως (Mezirow, 2004) δεν μπορούν, εξαιτίας του ότι δεν είναι πλήρως αναπτυγμένες οι νοητικές τους δομές, να διανύουν τα πιο προχωρημένα στάδια της κριτικά στοχαστικής διεργασίας, δηλαδή να επανεξετάζουν σε βάθος τις παραδοχές που έχουν εσωτερικεύσει διερευνώντας ολιστικά τις σύμπλοκες και αντιφατικές πλευρές τους, την προέλευσή τους και τις συνέπειές τους. [Βλ. για τις δυνατότητες κριτικού στοχασμού των μη ενηλίκων στο Κείμενο 39.]

### 2.3 Εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις

Στις τελευταίες δεκαετίες, το έργο του Mezirow αποτέλεσε έναυσμα για τη διαμόρφωση του θεωρητικού ρεύματος της μετασχηματίζουσας μάθησης. Βαθμιαία, ριζοσπάστες στοχαστές<sup>2</sup> υιοθέτησαν την έννοια και το σκοπό της και την εμπλούτισαν με νέα στοιχεία, ερευνητικά δεδομένα, εναλλακτικές οπτικές, αλλά και προτάσεις κριτικής επανεξετάσής της. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης, διαμορφώθηκαν θεωρήσεις που διαφοροποιήθηκαν από τις θέσεις του Mezirow. Στη συνέχεια εξετάζουμε τις προσεγγίσεις που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση: πρώτα την πολιτικά φορτισμένη άποψη του Brookfield και ύστερα τις απόψεις που θεωρούν ότι βασική λειτουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η επεξεργασία της ασυνείδητης πλευράς της προσωπικότητας.

Ο Brookfield (2005), όπως ο ίδιος αναφέρει, αντλεί έμπνευση από την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, που τη συνδυάζει με ιδέες κυρίως των Marx, Gramsci, Freire, Foucault και Althusser. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οικοδόμησε τις θέσεις του για τον κριτικό στοχασμό με βάση δύο παραδοχές: α) Οι δυτικές κοινωνίες διέπονται από έντονες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες· β) όμως η τάξη των πραγμάτων δεν αμφισβητείται από τους περισσότερους πολίτες και εμφανίζεται ως φυσιολογική λόγω της επιρροής που ασκεί επάνω τους η κυρίαρχη ιδεολογία,

<sup>2</sup> Belenky, Brookfield, Cranton, Daloz, Elias, Fleming, Illeris, Kegan, Marsick, Taylor, κ.ά.

δηλαδή ένα ευρέως αποδεκτό σύνολο πεποιθήσεων και πρακτικών που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας. Κατά συνέπεια, ο Brookfield (1996, 2005, 2007) θεωρεί ότι το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού οφείλει να είναι η αποκάλυψη των μηχανισμών με τους οποίους το καπιταλιστικό σύστημα αναπαράγει την εκμετάλλευση και τις σχέσεις εξουσίας, ενώ ταυτόχρονα υφαίνει συστήματα ιδεολογιών που το νομιμοποιούν και το συντηρούν. Ας δούμε τι αναφέρει συγκεκριμένα σε ένα κείμενό του, που φιλοξενείται σε βιβλίο που επιμελήθηκε ο Mezirow (2007β):

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. (σσ. 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 «υπερκεείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού», που διαποτίζει όλες τις άλλες διαστάσεις του (Brookfield, 2007, σ. 165).

Ας εξετάσουμε τώρα τα αντεπιχειρήματα του Mezirow. Καταρχήν, δεν παραγνώριζε το ρόλο και τη σημασία των εξουσιαστικών και ιδεολογικών μηχανισμών:

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. (Mezirow, 2007α, σ. 48)

Ωστόσο, ο Mezirow θεωρούσε ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν οφείλει πάντα να επικεντρώνεται στην κριτική των σχέσεων εξουσίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Υποστήριζε (2007α, 2000, 1998) ότι μια τέτοια εστίαση ταιριάζει σε μορφές μάθησης οι οποίες έχουν ως αντικείμενο την κριτική αξιολόγηση των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών συστημάτων· υπάρχουν όμως άλλες μορφές μάθησης στις οποίες ο κριτικός στοχασμός έχει διαφορετικό βασικό προσανατολισμό, για παράδειγμα, όταν το εξεταζόμενο θέμα είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, ένα επιστημολογικό ζήτημα ή η σχέση μας με την τέχνη. Το θέμα λοιπόν της πολιτικής ισχύος δεν είναι το μόνο πρόβλημα με το οποίο καταγίνονται οι άνθρωποι· για αυτό το λόγο, θα ήταν περιοριστικό να εξετάζουμε όλα τα δυσλειτουργικά ζητήματα μέσα από το πρίσμα των σχέσεων εξουσίας.

Ο Mezirow επανέλαβε την παραπάνω άποψή του στη συνέντευξη που παραχώρησε στο περιοδικό της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την επίσκεψή του στην Αθήνα. Όταν ρωτήθηκε αν θα πρέπει η μετασχηματίζουσα μάθηση να δίνει έμφαση στις σχέσεις ισχύος απάντησε (2007β):

Εξαρτάται από την περίπτωση. [...] 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 πολύ 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. (σ. 8)

Είναι εμφανές ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Mezirow χειρίστηκε το ζήτημα της επικέντρωσης στο πολιτικό στοιχείο αποτελεί εφαρμογή των ιδεών του σχετικά με τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού. Θεωρούσε ότι ο βασικός στόχος είναι η διερεύνηση της εγκυρότητας κάθε επιχειρήματος και η αποφυγή της υιοθέτησης ατεκμηρίωτων γενικεύσεων και παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες. Έθεσε λοιπόν σε κριτικό έλεγχο την εγκυρότητα των επιχειρημάτων του Brookfield: Η επικέντρωση στο πολιτικό στοιχείο ταιριάζει σε όλες ανεξαιρέτως τις μορφές της μετασχηματίζουσας μάθησης; Το πολιτικό στοιχείο είναι πάντοτε εκείνο που κυρίως παρακωλύει την ανθρώπινη χειραφέτηση; Αν τα συμπεράσματα είναι αμφιλεγόμενα ή αρνητικά, δεν ευσταθεί ο ισχυρισμός ότι η πολιτική διάσταση αποτελεί την υπερκείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού.

Ας εξετάσουμε τώρα μια άλλη προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, που βρίσκεται στον αντίποδα όσων έχουμε αναφέρει. Πρόκειται για απόψεις με ψυχαναλυτική χροιά, που ανέπτυξαν ορισμένοι θεωρητικοί (Dirkx, 2001· Boyd, 1991· Elias, 1997, κ.ά.) ορμώμενοι από το έργο του Jung. Η βασική ιδέα τους είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα επηρεάζεται βαθιά από διεργασίες που συντελούνται στο ασυνείδητο. Συνεπώς, η κύρια οδός για τον μετασχηματισμό της εικόνας που έχουμε για τον εαυτό μας και τον κόσμο δεν είναι η ορθολογική αξιολόγηση των παραδοχών αλλά η διερεύνηση και επεξεργασία των ασυνείδητων δυναμικών. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται, στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, να δίνεται έμφαση σε συγκινησιακά, διαισθητικά και φαντασιακά στοιχεία. Μέσα από την επεξεργασία και νοηματοδότηση ονείρων, φαντασιώσεων, συμβόλων, συναισθημάτων, καθώς και μνηυμάτων που περικλείονται σε έργα τέχνης, ανιχνεύουμε τον εσωτερικό μας κόσμο και γίνεται εναργέστερος ο τρόπος με τον οποίο αισθανόμαστε, συλλογίζομαστε και πράττουμε.

Βασιζόμενοι σε αυτές τις παραδοχές, οι αναφερθέντες στοχαστές έχουν προσάψει στον Mezirow ότι υποτιμά τη σημασία των ασυνείδητων διεργασιών της μάθησης [βλ. χαρακτηριστικά την κριτική που άσκησε ο Dirkx σε έναν δημοσιευμένο μεταξύ τους διάλογο (Dirkx, Mezirow, & Cranton, 2006)]. Εκείνος απάντησε ότι ναι μεν πραγματοποιούνται στο ασυνείδητο σημαντικές διεργασίες μάθησης, όμως η πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι σκόπιμο να επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των παραδοχών στο πεδίο του συνειδητού:

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 ενηλίκων πρέπει

να αναδεικνύει με σαφήνεια τη βασική διεργασία, η οποία είναι συνειδητή και περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση επιστημολογικών παραδοχών. (ό.π. σ. 125)

Από την άλλη, ο Mezirow, ιδιαίτερα στα τελευταία του κείμενα (2004, 2006, 2007α, 2009), αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο που έχουν στη μετασχηματίζουσα μάθηση, εκτός από τη γνωστική διεργασία, τα συναισθήματα και η φαντασία. Για παράδειγμα (2007α):

Ο στοχασμός περιλαμβάνει λογική αιτιολόγηση ή/και διαίσθηση. Και τα δύο επηρεάζονται από περιοριστικές συναισθηματικές αντιδράσεις (σ. 59). [...] Η ύπαρξη συναισθημάτων, όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η συναισθηματική κατανόηση αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την πλήρη συμμετοχή στον στοχαστικό διάλογο (σ.52). [...] Η φαντασία κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε το άγνωστο. (σ.59)

Πιστεύω, λοιπόν, ότι από όσα προαναφέρθηκαν μπορεί να αντληθεί η δι'απίστωση ότι το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει μεν ετερόκλητες προσεγγίσεις, είναι όμως ανοικτό στον διάλογο. Ο Mezirow το επιδίωξε αυτό συστηματικά. Στα βιβλία που επιμελήθηκε (1990, 2007γ) και 2009 (μαζί με τον Taylor) έδωσε βήμα σε νεώτερους μελετητές να εκφράσουν ένα μεγάλο φάσμα απόψεων, ορισμένες από τις οποίες αντιτίθενται στις δικές του. Ταυτόχρονα, όμως, δεν έπαυσε να υποστηρίζει τον πυρήνα της θεωρίας του, που είναι η πεποίθηση ότι η ανεπηρέαστη, ανοικτή και ολιστική επανεξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών μπορεί να συμβάλει ώστε να σκεφτόμαστε και να πράττουμε με μεγαλύτερη αυτοδυναμία.

### 3. Καταληκτικές σκέψεις

Κλείνοντας, 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 τις ιδέες του Μάη του '68 και της «γενιάς του Πολυτεχνείου», δεν προσαρμοζόταν εύκολα στις προσεκτικές διατυπώσεις του Mezirow και προσδοκούσε 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 την κοινωνική λειτουργία των κυρίαρχων, στερεοτυπικών ιδεών. 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 επιθυμούσα, αλλά ενδεχομένως θα αναπαρήγαγαν παραδοχές που θεωρούσα δεδομένες.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*. Gutenberg.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Τελέθριον.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1947/1984). Η βιομηχανία της κουλτούρας: Ο διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών. Στο T. Adorno, κ.ά., *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Ύψιλον.
- Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική ιδεολογία. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 157-179). Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Ράππας.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επίκεντρο.
- Fromm, E. (1956/1973). *Η Υγιής Κοινωνία*. Μπουκουμάνης.
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Marcuse, H. (1971). *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*. Παπαζήσης.
- Marcuse, H. (1988). *Η Αισθητική Διάσταση*. Νησίδες.
- Mezirow, J. (2007α). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007β). Συνέντευξη στους Γ. Κουλαουζίδη και Δ. Ανδριτσάκου. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 5-11.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (Επιμ.) (2007γ). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). Μία επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (σσ. 126-146). Μεταίχμιο.

## Ξενόγλωσσες

- Adorno, T. (1969/1983). *Critical Models*. Columbia University Press.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1947/1997). *Dialectic of Enlightenment*. Verso.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler.
- Boyd, R.D. (1991). *Personal Transformation in Small Groups: A Jungian Perspective*. Routledge.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. Jossey – Bass.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey – Bass.
- Brookfield, S. (1996). Adult Learning: An Overview. Στο A. Tuijnman (Επιμ.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (σσ. 375-380). Pergamon.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory*. Jossey – Bass.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Henry Regnery.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. Στο S. Merriam (Επιμ.), *The New Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. 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, 123- 139.
- Elias, D. (1997). *It's time to change our minds*. ReVision, 1, 2-6.
- Ennis, R., & Norris, S. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Critical Thinking Press and Software.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Prentice – Hall.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des Opprimés*. Maspéro.
- Freire, P. (1978 ). *L'Education: Pratique de la Liberté*. Cerf.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Columbia University.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1. Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol. 2. Polity Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Polity Press.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, 3-27.
- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self – Directed Learning. Στο S. Brookfield (Επιμ.), *Self - Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, no 25 (σσ. 17-30). Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1989). Personal Perspective Change through Adult Education. Στο C. Titmus (Επιμ.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (σσ. 195- 198). Oxford University Press.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Στο J. Mezirow & Associates (Επιμ.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (σσ. 1-20). Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198).
- Mezirow, J., & Aalsburg Wiessner, C. (2000). Theory Building and the Search for Common Ground. Στο J. Mezirow & Associates (Επιμ.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory*

*in Progress* (σσ. 329-357). Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2004). Forum Comment on Sharan Merriam's "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory". *Adult Education Quarterly*, 55, 69-70.

Mezirow, J., Taylor, E., & Associates (2009). *Transformative Learning in Practice*. Jossey-Bass.

Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.

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