



**Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών
Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης &
Αυτοδιοίκησης**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
ΤΕΥΧΟΣ Α΄**

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Συντάκτης
Δρ. Γεώργιος Κουλαουζίδης

Ε.Κ.Δ.Δ.Α. 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΕΝΟΤΗΤΑ 1	4
1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ – ΕΝΑΣ ΟΡΙΣΜΟΣ	5
1.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	6
1.3 ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	9
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	14
ΕΝΟΤΗΤΑ 2	17
2.1 ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ	18
2.1.1. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.....	19
2.1.2 ΑΥΤΟΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	20
2.1.3 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΣΚΕΨΗΣ (ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ) ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ.....	21
2.2 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	21
2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	23
2.3.1 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	24
2.3.2 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ.....	26
2.3.3 ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ.....	28
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	31
ΕΝΟΤΗΤΑ 3	34
3.1 ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	35
3.2 ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	36
3.2.1 ΕΜΠΕΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ: Ο ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ DAVID KOLB.....	36
3.2.2 Η ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ MALCOLM KNOWLES.....	40
3.2.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	44
3.3 ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	53
3.3.1 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ PAULO FREIRE: ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ.....	53
3.3.2 Η ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	58
3.3.3 Η ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ PETER JARVIS.....	61
3.4 ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το τεύχος που διαβάζετε αποτελεί το πρώτο από τα δύο τεύχη του υλικού που συνοδεύει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. Το τεύχος αυτό καλύπτει το θεωρητικό μέρος του προγράμματος ενώ το δεύτερο τεύχος καλύπτει το πρακτικό μέρος.

Στο πρώτο αυτό μέρος υπάρχουν τρεις διακριτές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφεί σύντομα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και να ξεκαθαριστούν οι όροι και οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται για να το περιγράψουν. Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα ασχολούμαστε με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τις προϋποθέσεις που οδηγούν σε αποτελεσματικότερη μάθηση στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και με τους όρους που περιγράφουν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Τέλος, στο τρίτο μέρος, παρουσιάζονται με κριτικό τρόπο οι πιο δημοφιλείς από τις θεωρίες που περιγράφουν τη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων.

Όλες οι ενότητες ξεκινούν με την παρουσίαση του σκοπού τους, των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και με τις έννοιες κλειδιά που χρησιμοποιούνται. Σε κάθε ενότητα παρεμβάλλονται δραστηριότητες, οι οποίες άλλοτε είναι σχεδιασμένες για ατομική επεξεργασία και άλλοτε για συζήτηση και αναστοχασμό στο πλαίσιο ομαδικής εργασίας. Σας προτρέπουμε να ασχοληθείτε με όλες τις δραστηριότητες, γιατί έτσι θα μπορέσετε να εμπεδώσετε το υλικό που μελετήσατε.

Κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια σύνοψη των κυριότερων σημείων της ενότητας, ενώ σας προτείνουμε και βιβλιογραφικές και ηλεκτρονικές πηγές από όπου μπορείτε να αντλήσετε περαιτέρω πληροφορίες.

Στο τέλος θα βρείτε και την εκφώνηση της εργασίας αναστοχασμού, η εκπόνηση της οποίας αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα αυτό. Ελπίζουμε να μείνετε ικανοποιημένοι από τη μελέτη του θεωρητικού αυτού μέρους.

Καλή επιτυχία!

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Ορισμός – Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα – Δια Βίου Μάθηση

Σκοπός

Στην ενότητα αυτή αναλύεται σύντομα η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναφέρονται τα πεδία δραστηριότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, στην πρώτη αυτή ενότητα γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, ενώ, επιπρόσθετα, διασαφηνίζεται η έννοια της δια βίου μάθησης σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη αυτής της ενότητας θα είστε σε θέση να:

- ορίζετε το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και να κατανοείτε τις διάφορες διαστάσεις του,
- γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία της εξέλιξης του πεδίου στην Ελλάδα,
- προσδιορίζετε την έννοια της δια βίου μάθησης.

Λέξεις - φράσεις κλειδιά

1. Εκπαίδευση ενηλίκων
2. Αναλφαβητισμός
3. Λαϊκή επιμόρφωση
4. Επαγγελματική κατάρτιση
5. Δια βίου μάθηση

Θέματα για συζήτηση

Ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντάσσονται, κατά τη γνώμη σας, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Ποιες ήταν οι κυριότερες αιτίες για την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα;

Ποιες είναι οι διαστάσεις της έννοιας της «δια βίου μάθησης»;

Πώς συνδέεται η έννοια της «δια βίου μάθησης» με την αγορά εργασίας;

1.1 Εκπαίδευση ενηλίκων – ένας ορισμός

Αποτελεί συχνό και ίσως αιτιολογημένο φαινόμενο η εκπαίδευση των ενηλίκων να αντιμετωπίζεται ως ο «φτωχός συγγενής» της οικογένειας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εξυπηρετεί κυρίως παιδιά και εφήβους (Griffin, 1987). Ο χαρακτηρισμός αυτός οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι στις απαρχές τους τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν, σχεδόν στο σύνολό τους, προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού (OECD, 1973· Βεργίδης κ.ά., 1999· Κόκκος, 2005), στο πλαίσιο των προσπαθειών που κατέβαλαν μεμονωμένα κράτη, αλλά και υπερεθνικοί οργανισμοί για την εξάλειψη της συγκεκριμένης αυτής διάστασης του φαινομένου της υποεκπαίδευσης (Βεργίδης, 1995). Σε αυτό το πλαίσιο οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων γίνονται αντιληπτές ως **διορθωτικές παρεμβάσεις** που προσπαθούν να απαλύνουν ή και να εξαλείψουν αδυναμίες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα μιας μόνο λειτουργίας του, δηλαδή της σχολικής διαρροής που συνεπάγεται τον αναλφαβητισμό. Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο αυτής της λογικής, ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων μοιάζει να είναι περιορισμένος.

Ωστόσο, από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα μέχρι και τις μέρες μας, οι ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις έχουν συμβάλλει στη ριζική αλλαγή του χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πεδίο που αναπτύσσεται η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πλέον πολυδιάστατο. Η **ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των δημοσίων υπαλλήλων, η λαϊκή επιμόρφωση, η συμβουλευτική γονέων, η**

υλοποίηση προγραμμάτων εθελοντισμού και ανάπτυξης της συνείδησης του ενεργού πολίτη και η κατάρτιση ανέργων είναι μερικά παραδείγματα των σύγχρονων διαστάσεων του πεδίου που εμφανίζονται και στη χώρα μας.

Αν θέλαμε να ορίσουμε το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεριλαμβάνοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος από το ευρύ πεδίο των δραστηριοτήτων της, τότε ο παρακάτω ορισμός του ΟΟΣΑ είναι ίσως ο περιεκτικότερος:

«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα, σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή οποιοδήποτε ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε κάθε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό»

(ΟΟΣΑ, 1977, στο Κόκκος, 2005).

Δραστηριότητα 1.1

Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος ορισμός περιγράφει με επάρκεια το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων; Αν πιστεύετε ότι είναι επαρκής, μπορείτε να το αιτιολογήσετε; Αν πιστεύετε ότι χρειάζεται να συμπληρωθεί, τι θα προσθέτατε έτσι ώστε να γίνει περισσότερο επαρκής;

1.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται οργανωμένα στην Ελλάδα το δεύτερο μισό 19^{ου} αιώνα μέσα από τις προσπάθειες ιδιωτικών οργανώσεων και μορφωτικών συλλόγων – όπως για παράδειγμα ο ιστορικός Φιλολογικός Σύνδεσμος «Παρνασσός»- που στόχο είχαν την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Βεργίδης, κ.ά., 1999· Κόκκος, 2008). Το επίσημο ελληνικό κράτος εκφράζει για πρώτη φορά το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση ενηλίκων το 1929, με το νόμο 4397 όπου και αναγνωρίζεται θεσμικά πλέον το πρόβλημα του αναλφαβητισμού. Ωστόσο, μετά από τα πρώιμα αυτά βήματα

παρουσιάζεται μια στασιμότητα στην εξέλιξη του πεδίου ενδεχομένως, επειδή μεταξύ άλλων ιστορικών, κοινωνικών και οικονομικών εμποδίων, ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων εξυπνήρησε, κατά κύριο λόγο, τις πολιτικό-ιδεολογικές στρατηγικές των εκάστοτε κυβερνήσεων (Κόκκος, 2008).

Με άλλα λόγια, από τις αρχές του εικοστού αιώνα μέχρι τη δεκαετία του 1980, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί αναγνωρισμένο στοιχείο της κοινωνικής πρακτικής, δεν έχει ιδιαίτερη σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση, ενώ στην καλύτερη περίπτωση οι δράσεις της είναι κυρίως προσανατολισμένες στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Καραλής, 2006). Όμως, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι στη δεκαετία του 1950 έγιναν κάποιες σημαντικές προσπάθειες ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων μέσω εξειδικευμένων δραστηριοτήτων, κυρίως από δημόσιους φορείς, όπως η υπηρεσία των **γεωργικών εφαρμογών** του Υπουργείου Γεωργίας (Koutsouris, 1999). Ωστόσο, οι δραστηριότητες αυτές δεν κατάφεραν να προσδώσουν έναν ευρύτερο κοινωνικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία, μέχρι και τη δεκαετία του 1980, δεν αποτελεί θεσμό με κοινωνική αποδοχή (Κόκκος, 2008).

Στη χώρα μας η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται δυναμικά στο προσκήνιο μετά την εισδοχή της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1981 (Χασάπης, 2000· Κόκκος, 2008) μέσα από τον **θεσμό της λαϊκής επιμόρφωσης**. Ο θεσμός της λαϊκής επιμόρφωσης αρχίζει να γίνεται συνειδητά αποδεκτός από την κοινωνία. Την περίοδο εκείνη λειτουργούν 350 Κέντρα Επιμόρφωσης σε όλη τη χώρα, τα οποία συνιστούν ένα δίκτυο το οποίο χρηματοδοτείται γενναιόδωρα από το κράτος (Καραλής, 2002· Κόκκος, 2008). Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες του δικτύου της λαϊκής επιμόρφωσης έχουν ως αρχές την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων με απώτερο στόχο την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στις κοινωνικές διαδικασίες (Παπαϊωάννου & Παληός, 1998). Το αποτέλεσμα του αναπροσανατολισμού των στόχων, αλλά και της οργάνωσης της λαϊκής επιμόρφωσης, είναι η **θεαματική συμμετοχή** στα εκπαιδευτικά της προγράμματα. Ο μέσος όρος της συμμετοχής αγγίζει για τη πενταετία 1981-1985 τον αριθμό των 213.000 ενηλίκων εκπαιδευόμενων, οπότε δικαιολογημένα η εποχή αυτή θεωρείται ως η εποχή της άνθισης της λαϊκής επιμόρφωσης στην Ελλάδα (Κόκκος, 2008).

Μετά όμως από αυτήν την περίοδο, ο θεσμός της λαϊκής επιμόρφωσης άρχισε να φθίνει σταδιακά και από το 1986 και μετά παρατηρείται **μια στροφή προς την**

παροχή συμπληρωματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών με στόχο την κάλυψη των κενών ή και των ανεπαρκειών του εκπαιδευτικού συστήματος (Καραλής, 2002· Κόκκος, 2005). Άλλωστε και διεθνώς η περίοδος αυτή σύμφωνα με τον Rubenson (2004) χαρακτηρίζεται από μια οικονομίστικη θέαση της ανάπτυξης. Οι οικονομολόγοι της εποχής υποστήριζαν ότι οι τεχνολογικές αλλαγές λειτουργούν ως ένα μέσο για την προώθηση της ζήτησης στην εκπαίδευση, η οποία προσανατολιζόμενη προς την κατεύθυνση της τεχνολογίας θα έχει ως τελικό αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας. Αυτήν την εποχή ο Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 1989) δημοσιεύει την έκθεση με τίτλο «Education and the economy in a changing society» στην οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του ανθρώπινου δυναμικού υψηλών τεχνικών δεξιοτήτων καθώς και στην τεχνολογία και την επιστήμη. Αυτή η προσέγγιση υιοθετείται από πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης **με ένα σχεδόν μονομερή τρόπο**. Το ίδιο συμβαίνει και στην Ελλάδα όπου, ακολουθώντας τις οδηγίες της Ε.Ε. και τις προτεραιότητες του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, αναδεικνύεται ως κυρίαρχη στρατηγική στην εκπαίδευση ενηλίκων η **συμπληρωματική κατάρτιση** και η επιστημονική εξειδίκευση (Κόκκος, 2005, 2008).

Ο κύριος όγκος των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων αυτήν την εποχή αναπτύσσεται στον τομέα των τεχνολογιών γενικότερα και της πληροφορικής ειδικότερα. Έτσι, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ως και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίζει μεν ταχύτατη ανάπτυξη, αλλά η αιτία μοιάζει να είναι η αναγκαιότητα για απορρόφηση διαθέσιμων πόρων, κυρίως όσων προέρχονταν από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές αυτού του είδους η ανάπτυξη αποδεικνύεται στρεβλή και δε συμβάλλει στη δόμηση ενός ολοκληρωμένου συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων αφού υπάρχει μια εμφανής μονομέρεια προς την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Karalis & Vergidis, 2004· Παληός [επιμ.], 2003· Κόκκος, 2005). Επιπρόσθετα για την περίοδο αυτή έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο σχεδιασμός προγραμμάτων έγινε **δίχως προηγούμενη διερεύνηση των πραγματικών αναγκών** κατάρτισης και αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με την απουσία αξιολόγησης και την έλλειψη συντονισμού των δράσεων και των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων, οδήγησε σε μη ορθολογική κατανομή των διαθέσιμων πόρων (Βεργίδης & Πρόκου 2005· Πρόκου, 2007).

Το πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων άρχισε να βγαίνει πάλι από το παρασκήνιο προς τα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέσω των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σημερινή Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης), η οποία διαδέχθηκε τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Με αιχμές τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) από το 1997 και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) από το 2003, οι δομές της Γενικής Γραμματείας, έχουν ως αντικείμενο την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, την κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, την υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και την εκπαίδευση στον τομέα των νέων τεχνολογιών (Κόκκος, 2008· Προκου, 2008). Στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μία από τις πιο σημαντικές στιγμές στην ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας είναι η λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) το 1997. Τέλος, ένα στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί ως ενδεικτικό της πορείας εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι το ότι μόλις μετά το 2003 ξεκινά η ίδρυση μη-κυβερνητικών επιστημονικών φορέων και ενώσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (www.adulteduc.gr).

Οι δραστηριότητες στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, οι δράσεις και οι παρεμβάσεις στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, οι προσπάθειες επαγγελματισμού του πεδίου, αλλά και η εισαγωγή της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτού αντικειμένου σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια συνθέτουν ένα πολύπλοκο μωσαϊκό ανάπτυξης του πεδίου.

Δραστηριότητα 1.2 – συζήτηση στην ομάδα

Ποια πιστεύετε ότι είναι η κατάσταση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σήμερα; Ποια στοιχεία του πεδίου θεωρείτε ότι χρειάζονται βελτίωση; Διατυπώστε 1-2 συγκεκριμένες προτάσεις.

1.3 Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων

Ο Bernstein (1971) είχε εύστοχα παρατηρήσει ότι η «εκπαίδευση» ασχολείται περισσότερο με την επίλυση προβλημάτων που διαμορφώνονται από τη γενικότερη πολιτική συγκυρία και λιγότερο με ζητήματα που αναδύονται μέσα από την ίδια την

πρακτική της. Κατά συνέπεια, είναι λογικό να αναδεικνύονται κατά καιρούς από το εννοιολογικό οπλοστάσιο της εκπαίδευσης συγκεκριμένες έννοιες και ορισμοί που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις επιταγές των εκάστοτε κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων. Μία τέτοια έννοια είναι και αυτή της «δια βίου μάθησης» που την τελευταία δεκαετία μοιάζει να κυριαρχεί στο γραπτό και προφορικό πολιτικό λόγο της εκπαίδευσης.

Ο όρος άρχισε να χρησιμοποιείται εκτενώς από την εποχή που ο ΟΟΣΑ (OECD, 1996) δημοσίευσε την έκθεσή του με τίτλο «Δια Βίου Μάθηση για Όλους» και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε, με πρωτοβουλία της Ιρλανδικής Προεδρίας, μια «στρατηγική» Δια Βίου Μάθησης το 1996. Μάλιστα, μια σειρά από συγγραφείς (Griffin, 1999· Edwards & Usher, 2000) υποστηρίζουν ότι η δυναμική εμφάνιση του όρου «δια βίου μάθηση» ως συστατικό της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν αναπόφευκτη από τη στιγμή που οι βασικοί στόχοι της ρητορικής της δια βίου μάθησης μοιάζει να συμπίπτουν με τα στοιχεία που καθορίζουν την εποχή της παγκοσμιοποίησης:

«Σε κάθε ερμηνεία ή προσέγγιση, η δια βίου μάθηση για όλους, και η δημιουργία και κατανομή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, αποτελούν ένα κεντρικό σημείο αναφοράς για τους διαμορφωτές πολιτικής λόγω της ταυτόχρονης επίδρασης στην οικονομική απόδοση και στην αγορά εργασίας και στους θεμελιώδεις κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς στόχους»

(Chapman & Aspin 1997: 49)

Από τότε που εμφανίστηκε ο όρος «δια βίου μάθηση» έγινε αντικείμενο ανάλυσης και κριτικής από πολλούς επιστήμονες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έννοια της δια βίου μάθησης είναι πολύπλοκη και δημιουργεί σύγχυση αφού συμπεριλαμβάνει δύο στοιχεία: το ατομικό στοιχείο της μάθησης και το στοιχείο της θεσμοθετημένης μάθησης (Jarvis, 2004). Για αυτό το λόγο, μάλιστα, είναι συνηθισμένο φαινόμενο να αντιμετωπίζεται **η δια βίου μάθηση ως συνώνυμο της δια βίου εκπαίδευσης**, ενώ στην πραγματικότητα υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Το φαινόμενο αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι όταν μιλάμε για μάθηση, αυτή είναι συνήθως κατανοητή μέσα στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης σε κάθε βαθμίδα της (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια). Σε αυτή τη λογική οι έννοιες εκπαίδευση και μάθηση είναι ταυτισμένες

και η εκπαίδευση έχει τον παραδοσιακό χαρακτήρα της, όπου ο σκοπός είναι, μέσα από τη σχολική διαδικασία, η μετάδοση (μέσω της μάθησης) από γενιά σε γενιά αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων. Από τη στιγμή όμως που η εκπαίδευση άρχισε να λειτουργεί με βάση τις ανάγκες της αγοράς, η σχολική εκπαίδευση αποτελεί πλέον μία από τις πολλές και διαφορετικές πηγές παροχής μάθησης και δεν αποτελεί αξιοπερίεργο γεγονός οι υπεύθυνοι παραγωγής υλικών μάθησης να μην είναι καν εκπαιδευτικοί και ίσως να μη γνωρίζουν ούτε πως να προάγουν τη μάθηση αποτελεσματικά (Jarvis, Holford, Griffin, 1998).

Δραστηριότητα 1.3

Γράψτε σύντομα ένα δικό σας ορισμό ή τις σκέψεις σας για το τι σημαίνει «δια βίου μάθηση». Πώς θα περιγράφατε τη σχέση μεταξύ των όρων «δια βίου μάθηση» και «εκπαίδευση ενηλίκων»;

Στο παραπάνω πλαίσιο, μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας της δια βίου μάθησης μπορεί να αποτελέσει μια «μάταια αναζήτηση» (Chapman & Aspin 1997: 28-31). Έτσι χωρίς να γίνει προσπάθεια ορισμού, θα δούμε τη δια βίου μάθηση ως προς τις τρεις βασικές λειτουργικές ιδιότητές της (Cropley & Dave, 1978· Galbraith, 1992· Rubenson, 1998). Οι ιδιότητες αυτές είναι: **α) η οριζόντια διάσταση της έννοιας δια βίου (lifelong) β) η κάθετη διάσταση της ίδιας έννοιας (lifewide) και γ) το κίνητρο και η δυνατότητα για μάθηση.**

Πιο συγκεκριμένα, η οριζόντια διάσταση είναι στην ουσία η λογική που υποστηρίζει **τη σύνδεση εκπαίδευσης και ζωής**. Η ιδιότητα αυτή αναδεικνύει το γεγονός ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Αυτό απαιτεί την ύπαρξη ενός συνεχούς πλαισίου λειτουργίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση στα σημεία εκείνα που μπορεί να χαρακτηριστούν ως μεταίχμια μέσα στο ίδιο το σύστημα, και μεταξύ του συστήματος και του κόσμου της εργασίας. Κατά συνέπεια, αυτή η ιδιότητα σημαίνει ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες στην κοινωνία που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (θεσμοθετημένη και μη), ενώ η γνώση αυτή καθαυτή θεωρείται ως ένα ευρύ και ολοκληρωμένο δίκτυο πηγών γνώσης.

Η κάθετη διάσταση αναδεικνύει το ότι **η σχολική διαδικασία και η μάθηση δεν αποτελούν πλέον συνώνυμες διαδικασίες**. Αυτή η διάσταση δεν απορρίπτει τη σχολική διαδικασία, αλλά δέχεται ότι οι πιο ραγδαίες και πολύπλοκες αλλαγές στη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης συμβαίνουν πολύ πριν την έναρξη της συμμετοχής του ατόμου στη σχολική διαδικασία και το σημαντικότερο σε διάρκεια μέρος της ζωής ενός ανθρώπου είναι αυτό που ξεκινά μετά τη λήξη της σχολικής διαδικασίας (Cropley & Dave, 1978). Η διάσταση αυτή θέτει προκλήσεις για τη δημιουργία ευέλικτων θεσμών παροχής μάθησης (όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση) και πιστοποίησης της κατεχόμενης γνώσης (π.χ. η αναγνώριση και πιστοποίηση της επαγγελματικής εμπειρίας ως παράγοντα κατοχής συγκεκριμένης γνώσης). Είναι η διάσταση αυτή που αναδεικνύει, επίσης, τη δυσκολία του συντονισμού και της υποστήριξης της δια βίου μάθησης.

Τέλος, το κίνητρο και η δυνατότητα για μάθηση αποτελούν την ιδιότητα εκείνη της δια βίου μάθησης που προσθέτει τη διάσταση της γνώσης της αξίας της μάθησης (Galbraith, 1992). Αυτή η διάσταση υποστηρίζει ότι μια καλλιεργημένη κοινωνία **απαιτεί από τα μέλη της να γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν**. Πρόκειται για μια θεμελιώδη ιδιότητα της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης, γιατί από την μια πλευρά είναι αυτή η ιδιότητα που επικουρεί στην ανάδειξη του ζωτικού ζητήματος της προσβασιμότητας, αλλά και του γεγονότος ότι οι ευκαιρίες για μάθηση οφείλουν να είναι προσαρμοσμένες στο πολιτιστικό γίγνεσθαι και τις ανάγκες των μελών μιας κοινωνίας (Griffin, 2001). Από την άλλη όμως πλευρά, είναι και η ιδιότητα που αναδεικνύει την **ατομικότητα της δια βίου μάθησης** (Jarvis, 1995), αφού στην ουσία σημαίνει ότι κάθε μέλος της κοινωνίας θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του, να θέτει εκπαιδευτικούς στόχους, να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τις πηγές μάθησης που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες του, να σχεδιάζει τρόπους μάθησης, να υλοποιεί τα σχέδια μάθησης και, τέλος, να αξιολογεί τα αποτελέσματα (Galbraith, 1995).

Οι προαναφερθείσες διαστάσεις της δια βίου μάθησης δημιουργούν ένα πλαίσιο λειτουργίας και για την εκπαίδευση ενηλίκων, με κυρίαρχα ζητήματα **τη σχέση μεταξύ των διαφόρων επιπέδων εκπαίδευσης, τις εναλλαγές μεταξύ των επιπέδων αυτών, αλλά και το ζήτημα της αμφίδρομης και συνεχούς μετακίνησης από τον κόσμο της εργασίας σε αυτόν της εκπαίδευσης**.

Βασικά σημεία της ενότητας

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής.

Η ανάπτυξη και γενικά η πορεία της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα έχει άμεση σχέση με την κοινωνική και πολιτική εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι και τις μέρες μας το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς και σε διαστάσεις που σχετίζονται με την κρατική χρηματοδότηση.

Τα τελευταία χρόνια το πεδίο αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς τόσο σε πανεπιστημιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο μη-κρατικών οργανισμών.

Η έννοια της «δια βίου μάθησης» είναι μια ευρεία έννοια που περιγράφει περισσότερο μια προσωπική φιλοσοφία και στάση ζωής παρά ένα συγκεκριμένο πεδίο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία και ηλεκτρονικές πηγές

- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 - Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Βεργίδης, Α. & Α. Κόκκος, Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 17-42.
 - Πρόκου, Ε. (2009). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Διόνικος.
 - <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>
 - <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf>
 - http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_el.htm
-

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and control vol.1*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Chapman, J. D. and Aspin, D. N. (1997) *The School, the Community and Lifelong Learning*. London: Cassell.
- Cropley, A. & Dave, R. (1978). *Lifelong education and training of teachers*. Oxford: Pergamon.
- Edwards, R. & Usher, R. (2000). *Globalization and pedagogy: Space, place, identity*. London: Routledge.
- Galbraith, M. (1992). Lifelong education and community. In *Education in the rural community*. Malabar: Krieger.
- Galbraith, M. (1995). *Community-based organizations and the delivery of lifelong learning opportunities*. Paper presented to the National Institute of Post-secondary Education, Libraries, and Lifelong Learning. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Griffin, C. (1987). *Adult Education as a Social Policy*. London: Croom Helm.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 18 No 6 Nov-Dec 1999, σελ.431-452.
- Griffin, C. (2001). *Lifelong Learning and Culture*. In *International Yearbook of Adult Education*. Koln, Weimar, Wien: Bohlau Verlag, σελ. 65-80.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004a). *Adult education & Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (1998). *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.
- Karalis T. & Vergidis D. (2004) «Lifelong education in Greece: recent developments and current trends», *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), σελ. 179 – 189.

- Koutsouris, A. (1999). Organisation of Extension Services in Greece. In *Systems of Sheep and Goat Production: organisation and method of the innovations transfer*, Options Mediterraneees, Serie A: Seminaires Mediterraneees, n. 38. Eds: R. Rubino and P. Morand-Fehr, FAO-CIHEAM-IMZ, σελ.. 47-50.
- OECD. (1973). *Towards a definition of recurrent education and a description of its main features*. Paris: OECD, pp. 17-29
- OECD (1989). *Education and the economy in a changing society*. Paris: OECD.
- Prokou, E. (2008). A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece. *European Journal of Education*, 43 (1), σελ.123-140.
- Rubenson, K. (1998). *Adult education and training: The poor cousin: An analysis of reviews of National policies for education*. OECD: University of British Columbia and Linkoping University.
- Rubenson, K. (2004) Lifelong Learning: A critical assessment of the political project. Στο *Shaping an Emerging Reality: researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, M., Fay, R. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων - τόμος Β΄: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε., (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Τομ. Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής Θ. (2002) *Η εξέλιξη του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999*, διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

- Καραλής Θ. (2006) «Κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων», στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008β). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Εισήγηση στην 11η Διεθνή Συνδιάσκεψη με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στις Βαλκανικές Χώρες», Ικόνιο, 23-27 Οκτωβρίου 2008. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.adulteduc.gr/001/index.php>
- Παληός, Ζ. (2003α) (επιμ.). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Παπαϊωάννου, Σ. & Παληός, Ζ. (1998). Η δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μια σύντομη αναφορά στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Στο Σ. Παπαϊωάννου, Ρ. Alheit, Η. S. Olesen (eds.) *Κοινωνικός μετασχηματισμός, εκπαίδευση & τοπική κοινωνία*, σελ. 95- 106. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης,
- Πρόκου, Ε. (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή & Ανάπτυξη*, 2(2), 179-192.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων - ο ρόλος του εκπαιδευτή

Σκοπός

Στη δεύτερη ενότητα του εκπαιδευτικού υλικού παρουσιάζουμε τα κύρια χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και βασιζόμενοι στα χαρακτηριστικά αυτά παραθέτουμε μερικές θεμελιώδεις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων έτσι όπως έχει συχνότερα καταγραφεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη αυτής της ενότητας θα είστε σε θέση να:

- γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευόμενων,
- γνωρίζετε τις προϋποθέσεις με βάση τις οποίες η μαθησιακή διεργασία στους ενηλίκους συντελείται με αποτελεσματικό τρόπο,
- γνωρίζετε τους βασικούς όρους που χρησιμοποιούνται για να προσδιοριστεί ο ρόλος ενός εκπαιδευτή ενηλίκων
- διακρίνετε τις διαφορές που υπάρχουν στη λειτουργία ενός εκπαιδευτή ενηλίκων ανάλογα με την εκάστοτε προσέγγιση του ρόλου του.

Λέξεις - φράσεις κλειδιά

1. Χαρακτηριστικά ενηλίκων
2. Εμπειρία, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, κριτικός στοχασμός
3. Ενεργητική συμμετοχή
4. Διευκολυντής της μαθησιακής διεργασίας
5. Εμπνευστής

Θέματα για συζήτηση

Ποια πιστεύετε ότι είναι η κυριότερη διαφορά μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων και εκπαίδευσης ανηλίκων;

Ποιες θεωρείτε ως προϋποθέσεις για την δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Ποιους όρους θα χρησιμοποιούσατε για να περιγράψετε τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων;

2.1 Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι

Ένας από τους λόγους που καθιστά δύσκολο τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ακριβώς ο ίδιος ο όρος «ενήλικος» και η μεγάλη ποικιλία ερμηνειών που επιδέχεται. Ενήλικος θεωρείται αυτός που έχει ωριμάσει βιολογικά, ενώ επίσης ενήλικος ονομάζεται αυτός που έχει φτάσει σε εκείνη την ηλικία, την οποία η κοινωνία έχει ορίσει νομοθετικά ως ηλικία ενηλικίωσης. Ένα άτομο επίσης αυτοπροσδιορίζεται ως ενήλικο όταν αισθάνεται ότι υπάρχει ώριμη αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό του περίγυρο.

Δραστηριότητα 2.1

Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια της «ενηλικιότητας»; Ποια χαρακτηριστικά των ενηλίκων θεωρείτε ως κρίσιμα για τη συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική διαδικασία;

Πολλοί ερευνητές του χώρου έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι μοναδικά στους ενήλικους, με σκοπό να κατασκευάσουν το θεωρητικό πρότυπο του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Για τις ανάγκες αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος, θα αναφερθούμε σε τρία χαρακτηριστικά που μπορεί κανείς να συναντήσει σε κάθε καταγραφή μαθησιακών χαρακτηριστικών που αφορούν ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

- Οι ενήλικοι φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο συσσωρευμένης **εμπειρίας**.

- Οι ενήλικοι έχουν την τάση για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.
- Οι ενήλικοι έχουν την τάση να αναπτύσσουν κριτικό τρόπο σκέψης.

2.1.1. Προηγούμενη εμπειρία

Η εμπειρία που οι ενήλικοι φέρνουν μαζί τους σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία έχει αναγνωριστεί ως η ειδοποιός διαφορά στη μάθηση των ενηλίκων. Ο Kidd (1973) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι ενήλικοι έχουν περισσότερες εμπειρίες, οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και τις οποίες οργανώνουν διαφορετικά από ότι τα παιδιά και οι έφηβοι. Οι ενήλικοι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες αυτές ως πηγές γνώσης. Ο Κόκκος (1999), συνοψίζοντας τις θέσεις του Rogers (1999), σημειώνει ότι πολλές από τις εμπειρίες αυτές είναι σχετικές με το αντικείμενο της μάθησης και άρα μπορούν να αποτελέσουν ενισχυτικό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, όσο και για τον εκπαιδευτή, αλλά και για τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας.

Το δύσκολο με την εμπειρία των ενηλίκων είναι ότι, ενώ αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού τους, αυτό δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι στο σύνολό της είναι χρήσιμη στη μαθησιακή διαδικασία. Σε πολλές περιπτώσεις που η εμπειρία αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση ο εκπαιδευτής χρειάζεται να την «αμφισβητήσει». Αυτό χρειάζεται εξαιρετική προσοχή, ώστε να μη εκληφθεί ως αμφισβήτηση της προσωπικότητας του εκπαιδευομένου γιατί κάτι τέτοιο θα οδηγήσει τη μαθησιακή διαδικασία σε αποτυχία.

Δραστηριότητα 2.2 - συζήτηση στην ομάδα

Μπορείτε να σκεφτείτε από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτές ενηλίκων μια περίπτωση ή περιπτώσεις που χρειάστηκε να αμφισβητήσετε την εμπειρία των εκπαιδευομένων σας; Περιγράψτε το εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων. Προτείνετε τρόπους για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών. Εσείς πώς χειρίζεστε τέτοιου είδους αντιδράσεις;

2.1.2 Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Ένα δεύτερο μοναδικό χαρακτηριστικό της μάθησης στους ενήλικους είναι η τάση για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος έχει την πρωτεύουσα ευθύνη για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της μάθησής του (Meriam & Cafarella, 1991).

Υπάρχουν πολλές στρατηγικές που μπορούν να ενισχύσουν την τάση αυτή. Ο Brookfield (1986) προτείνει ως σημαντικότερη το **μαθησιακό συμβόλαιο**, τη συμμετοχή, δηλαδή, του εκπαιδευομένου στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών του αναγκών, στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στην επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων και, φυσικά, στην αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Μια άλλη τακτική που βοηθά την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Ο Brookfield (ο.π.) αναφέρει ότι οι ενήλικοι, όταν επεξεργάζονται πληροφορίες, στηρίζονται πολύ στη γνώμη των άλλων παρά στη δική τους αναλυτική ικανότητα. **Άμεση συνέπεια αυτού είναι να προτιμούν συνεργασία με συνεκπαιδευμένους τους και μάθηση σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει χώρος για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών.** Από τη άλλη πλευρά η δυνατότητα για αυτοκατεύθυνση δεν υπάρχει σε όλους τους ενήλικες. Υπάρχουν ενήλικοι που, ενώ επιθυμούν να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους, οι προηγούμενες εμπειρίες τους δεν τους έχουν προετοιμάσει ανάλογα. Έτσι η παρουσία τους σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης (ένα δίκτυο μάθησης) μπορεί να αποτελεί μια εντελώς νέα εμπειρία.

Αυτή η διάσταση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτή ή/και τον σχεδιαστή ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου θα είναι έκδηλη η αίσθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της ισότιμης συμμετοχής.

Δραστηριότητα 2.3

Προτείνετε τρόπους με τους οποίους μπορεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να διαμορφώσει ένα περιεκτικό μαθησιακό συμβόλαιο με τους εκπαιδευόμενούς του. Ποια νομίζετε ότι είναι τα στοιχεία που πρέπει να «περιλαμβάνει» ένα μαθησιακό συμβόλαιο;

2.1.3 Κριτικός τρόπος σκέψης (κριτικός στοχασμός) στη μαθησιακή διεργασία

Ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία αποτελεί το τρίτο χαρακτηριστικό που αποδίδεται στους ενήλικες. Οι Κόκκος και Λιοναράκης (1998) ορίζουν ως κριτικό τρόπο σκέψης την σε βάθος αναζήτηση των αιτιών, την πολλαπλότητα των διερευνήσεων και την επαναδιαπραγμάτευση των απόψεων. Παρόμοιο ορισμό δίνει και ο Jarvis (1999) ορίζοντας την κριτική σκέψη ως **την ικανότητα να αναλύει κανείς προτάσεις και να αξιολογεί την εγκυρότητά τους**.

Ο κριτικός στοχασμός προκύπτει όταν ο εκπαιδευόμενος συγκρίνει τις απόψεις του με τις απόψεις του εκπαιδευτή και των συνεκπαιδευομένων του. Με το πέρασμα των χρόνων και άρα με τον ερχομό της ενηλικίωσης, κάθε άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητά του με βάση συγκεκριμένες αντιλήψεις που πολλές φορές γίνονται αποδεκτές χωρίς προβληματισμό. Ο κριτικός στοχασμός επιδιώκει να εμπλέξει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο στην αναθεώρηση των αντιλήψεων αυτών, κάτι που, κατά τον Mezirow (1991), οδηγεί στην απελευθερωτική μάθηση. Η κριτική σκέψη σε μια μαθησιακή διεργασία που εμπλέκει ενήλικες, μπορεί να ενισχυθεί με δραστηριότητες όπως είναι το παίξιμο ρόλων, οι ασκήσεις προσομοίωσης και η μελέτη περιπτώσεων. Θα υπάρξουν φυσικά και περιπτώσεις που κάποιοι εκπαιδευόμενοι θα αντιδράσουν στην προσπάθεια του εκπαιδευτή να ενισχύσει τον κριτικό στοχασμό, ίσως γιατί κάτι τέτοιο θέτει σε αμφισβήτηση στοιχεία του αυτοκαθορισμού τους. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτής οφείλει να σεβαστεί την ατομικότητα του εκπαιδευομένου, γιατί πάνω από όλα η μάθηση στους ενήλικες αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία όπου όλα είναι διαπραγματεύσιμα (Brookfield, 1986).

2.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά υπάρχουν μια σειρά από προϋποθέσεις που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005: 93-98), μια μαθησιακή διεργασία που απευθύνεται σε ενήλικους είναι αποτελεσματική μάθηση όταν:

1. **Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα.** Η πίεση προς τους ενήλικους, για οποιοδήποτε λόγο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδόν πάντοτε αρνητικό αποτέλεσμα.

2. **Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.** Ο εκπαιδευτής συμβάλλει ώστε οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν όσο το δυνατόν πιο σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους δημιουργικές ανάγκες, καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγύρου.
3. **Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.** Πολλές φορές παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων όταν, παρ' όλες τις προσπάθειες και στην ποιότητα των εκπαιδευτών, το πρόγραμμα έχει αδυναμίες σε ό,τι αφορά στην υποδομή, στο εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη, στην εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.
4. **Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.** Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης, είναι σκόπιμο να τους δίνονται πολλά εναύσματα ώστε να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτές.
5. **Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.** Χρειάζεται να γίνει **εξατομικευμένη προσέγγιση** του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα και η διδασκαλία να οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τους τρόπους αυτούς (λ.χ. κάποιος προτιμά να μαθαίνει μέσα από την άσκηση, άλλος μέσα από την ατομική δουλειά και άλλος ακούγοντας μια εισήγηση).
6. **Ενθαρρύνεται, σταδιακά, η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Ανάλογα με τη διάθεση που δείχνει κάθε ομάδα και ανάλογα με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.
7. **Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους.** Ο εκπαιδευτής προσπαθεί, με πολύ σεβασμό για καθέναν εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, να διαγνώσει τους παράγοντες που, ενδεχομένως, εμποδίζουν τη μάθηση και ενυπάρχουν στο πλαίσιο της ομάδας της οποίας έχει την ευθύνη

(λ.χ. αντίσταση απέναντι στις καινούριες γνώσεις ή έλλειψη υποκίνησης για τη μάθηση).

8. Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής, αλλά είναι περισσότερο ο συντονιστής, ο καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας, εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση και βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενούς του.

Δραστηριότητα 2.4 - συζήτηση στην ομάδα

Ο παραπάνω κατάλογος των οκτώ (8) προϋποθέσεων για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων είναι περιεκτικός, αλλά προφανώς δεν είναι εξαντλητικός. Μπορείτε να σκεφτείτε επιπλέον προϋποθέσεις που θα συμπλήρωναν τον παραπάνω κατάλογο;

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Έχοντας λοιπόν υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, αλλά και τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης στους ενηλίκους, θα δούμε παρακάτω πώς προσδιορίζεται ο ρόλος ενός εκπαιδευτή ενηλίκων σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Η λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων έχει προσδιοριστεί με πολλούς τρόπους. Οι πιο γνωστοί και διαδεδομένοι χαρακτηρισμοί που έχουν άμεση σχέση με τη μαθησιακή διεργασία και σχετίζονται με τη λειτουργία του εκπαιδευτή είναι οι εξής: **διευκολυντής της μάθησης και εμπυχωτής** (Brookfield, 1986· Jarvis, 2004· Knowles, 1989· Κόκκος, 1999). Τους όρους αυτούς θα μελετήσουμε περισσότερο αναλυτικά παρακάτω, αποδεχόμενοι ότι σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι και η εμπειρία τους **αποτελούν το κεντρικό σημείο αναφοράς της λειτουργίας ενός εκπαιδευτή ενηλίκων** (Boud & Miller, 1998).

2.3.1 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως διευκολυντής μάθησης

Η χρησιμοποίηση του όρου «διευκολυντής» της μαθησιακής διεργασίας συναντάται σε πολλά κείμενα των σημαντικότερων συγγραφέων της εκπαίδευσης ενηλίκων στα σημεία που περιγράφουν τη λειτουργία του εκπαιδευτή (Brookfield, 1986· Knowles, 1989· Mezirow, 1991· Jarvis, 1995, 2004). Όμως η εισαγωγή της έννοιας της διευκόλυνσης της μαθησιακής διεργασίας και η χρήση του όρου «διευκολυντής της μάθησης» για την περιγραφή του ρόλου του εκπαιδευτή έγινε από τον Carl Rogers (Rogers, 1969, 1983) και κατά συνέπεια ξεκινάμε την διερεύνηση αυτής της λειτουργίας από τα όσα έχει γράψει ο σημαντικός αυτός Αμερικανός ψυχολόγος.

Ο Rogers (1969) διατύπωσε τη ρηξικέλευθη θέση ότι η κλασική διδασκαλία, αυτή που στην ουσία **επιβάλλει** την εμπειρία του εκπαιδευτή, έχει ελάχιστη ή και μηδενική επίδραση στη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου. Αντιθέτως, θεωρεί ότι αποτελεσματική εκπαίδευση είναι αυτή που βοηθά τον άνθρωπο να εξελιχθεί μέσω της αναζήτησης της γνώσης, μέσω της συνειδητοποίησης των γνώσεων που πρέπει να αποκτηθούν και των προβλημάτων που πρέπει να ρυθμιστούν (Bertrand & Valois, 2000 Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Αυτή η διεργασία είναι εφικτή σε ένα μαθησιακό κλίμα, που ανταποκρίνεται στις ρεαλιστικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου και δεν καταστρέφει την ιδιαιτερότητα του προσωπικού τρόπου ζωής. Σε αυτή τη διεργασία, ο Rogers ορίζει τον εκπαιδευτή ως διευκολυντή της μάθησης που απελευθερώνει την περιέργεια, επιτρέπει την κίνηση προς νέες κατευθύνσεις που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, αποδεσμεύει τη διάθεση για έρευνα και εμπιστεύεται τη δημιουργική τάση του ατόμου (Rogers, 1983).

Η διευκόλυνση της μάθησης συναντάται ως όρος που περιγράφει τη μαθησιακή διεργασία ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που γίνεται λόγος για μάθηση σε περιβάλλον ομάδας (Jaques, 2004). Η χρήση του όρου «διευκολυντής» στην περίπτωση της μάθησης σε ομάδες χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα άτομο που είναι υπεύθυνο για ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον και αυτή η υπευθυνότητα συνεπάγεται και συγκεκριμένες προσδοκίες για τον τρόπο που το άτομο αυτό θα ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της λειτουργίας του. Συνήθως, από ένα διευκολυντή ομάδας προσδοκείται να ενθαρρύνει, να υποστηρίξει και να βοηθήσει την επίτευξη μαθησιακών στόχων μοιραζόμενος την ευθύνη της διεργασίας με τους εκπαιδευόμενους (Imel & Tisdell, 1996). Επιπρόσθετα, ο διευκολυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και τη

συντήρηση του ομαδικού μαθησιακού περιβάλλοντος και αναμένεται να παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο που τα μέλη της ομάδας θα εργαστούν. Παρά τον παραπάνω προσδιορισμό, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για το πώς θα επιτευχθούν αυτές οι διαστάσεις της λειτουργίας του διευκολυντή. Η Cranton (1996) θεωρεί ότι η λειτουργία και οι υπευθυνότητες του διευκολυντή μεταβάλλονται ανάλογα με τους στόχους και τους σκοπούς της ομάδας. Στις ομάδες συνεργατικής μάθησης, ο διευκολυντής φτιάχνει ασκήσεις και δραστηριότητες και διαχειρίζεται το χρόνο και τα μέσα ή τις πηγές. Στις ομάδες μετασχηματίζουσας μάθησης, όμως όπου η μαθησιακή διεργασία έχει χειραφετητικό χαρακτήρα ο διευκολυντής είναι περισσότερο ένας ισότιμος εταίρος στη μαθησιακή διεργασία, παρόλο που σε κάθε περίπτωση έχει την ευθύνη της διαχείρισης της όλης ομαδικής διεργασίας.

Από μια άλλη οπτική, ο Heimlich (1996) διαφωνεί με όσους «θεωρούν τον εκπαιδευτή ισότιμο με τους εκπαιδευόμενους στην ομάδα ... αφού παρόλο που ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι πάντα ένας δυνητικός μανθάνων στη διεργασία της διδασκαλίας-μάθησης, κάποιος οφείλει να θέσει στην ομάδα τις ιδέες ή τα ζητήματα που η ομάδα θα επεξεργαστεί και ίσως και να απορρίψει» (σελ. 42). Ο Heimlich αντιλαμβάνεται τον διευκολυντή ως κάποιον που σχεδιάζει δραστηριότητες και φροντίζει για την υλοποίησή τους.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω απόψεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι διευκόλυνση της μάθησης σημαίνει τη θέληση του εκπαιδευτή να απομακρυνθεί από τις τεχνικές και τις μεθόδους που είναι δασκαλοκεντρικές. Σημαίνει την αναζήτηση του τρόπου για τη δημιουργία ενσυναίσθησης αναφορικά με μια συγκεκριμένη μαθησιακή ανάγκη ενός εκπαιδευόμενου, την τροφοδότηση των εκπαιδευόμενων περισσότερο με ερωτήματα από ότι με απαντήσεις και την έκθεση των εκπαιδευόμενων σε εμπειρίες με την ταυτόχρονη ενθάρρυνσή για κριτικό στοχασμό επάνω σε αυτές (Jarvis, 2004).

Συνεπώς η λειτουργία του διευκολυντή είναι να επικουρεί τη μαθησιακή διεργασία ενός ενηλίκου δημιουργώντας το περιβάλλον εκείνο στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί μάθηση χωρίς να καθορίζει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διεργασίας.

Έχοντας αυτό υπόψη ο Jarvis (1995) θεωρεί ότι η λειτουργία ενός διευκολυντή είναι ιδιαίτερα δύσκολη, αφού η διευκολυντική μάθηση είναι στην ουσία μια ανοικτή εμπειρία και συνεπώς οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να καταλήξουν σε θέσεις αντίθετες με τα πιστεύω των εκπαιδευτών, οι οποίοι σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να επιβάλουν την άποψή τους στην ομάδα των εκπαιδευόμενων. Παρόμοια επισήμανση

με αυτή του Jarvis διατυπώνει και ο Brookfield (1986), ο οποίος υποστηρίζει ότι **η διευκόλυνση της μάθησης ως λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και κριτικής ενσυναίσθησης.** Η λειτουργία του διευκολυντή είναι να βοηθάει τους ενήλικους να συνειδητοποιήσουν ότι οι γνώσεις, οι αποδεκτές αλήθειες, οι κοινές αξίες και οι συμπεριφορές που συνιστούν τον κόσμο τους είναι κοινωνικά δομημένες. Η επίτευξη των παραπάνω μπορεί να συμβεί μέσω της προαγωγής της ανάλυσης των πεποιθήσεων, της εξέτασης της αξίας εναλλακτικών συμπεριφορών και κοινωνικών μορφών, δηλαδή μέσω του κριτικού στοχασμού.

Οι επιφυλάξεις και ο προβληματισμός για τις δυσκολίες της λειτουργίας του εκπαιδευτή ενηλίκων ως διευκολυντή συναντώνται και στην περίπτωση που το ζήτημα είναι η διευκόλυνση της μάθησης σε ομάδες. Σύμφωνα με διάφορους συγγραφείς οι ανθρωπιστικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτή σε υπερβολικές συμπεριφορές. Ο Knights (1993) υποστηρίζει ότι η παροχή υπερβολικής υποστήριξης μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους να αποφύγουν εντελώς «τον μόχθο της μάθησης» (σελ. 196), προσθέτοντας ότι τα μέλη μιας ομάδας είναι σε θέση να υποστηριχθούν ικανοποιητικά μεταξύ τους και να ελαφρύνουν έτσι τον εκπαιδευτή. Τέλος, ο Foley (1992) επισημαίνει ότι επειδή πολλά στοιχεία που σχετίζονται με μια ομάδα είναι εκτός ελέγχου της ομάδας, οι διευκολυντές θα πρέπει να μην παγιδευτούν στη λογική του ότι *«για κάθε πρόβλημα διευκόλυνσης υπάρχει μια κατάλληλη τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί αρκεί ο εκπαιδευτής να είναι αρκετά έμπειρος και ικανός»* (σελ. 158-159), αφού αυτή η συλλογιστική μπορεί να τους οδηγήσει σε εργασιακή εξάντληση.

2.3.2 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως εμπνευστής

Η λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων ως εμπνευστή εδράζει στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της εμπύχωσης. Σύμφωνα με τους Boud και Miller (1996), η έννοια της εμπύχωσης βρίσκεται πέρα από το δίπολο μάθηση-διδασκαλία.

Η διεργασία της εμπύχωσης μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια ατομική, αλλά και συλλογική δραστηριότητα που εμπλέκει το νου και το σώμα. Μια δραστηριότητα στην οποία σημαντικό ρόλο παίζουν τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία της μάθησης. Μια πιο πρακτική προσέγγιση της λειτουργίας του εμπνευστή μας δίνει ο Κόκκος, σύμφωνα με τον οποίον, *«εμπύχωση είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής*

έκφρασης και των δεξιοτήτων μέσα από σχέσεις που βασίζονται στη συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Εμφύχωση είναι ακόμη η κινητοποίηση μιας ομάδας προς την κατεύθυνση ενός στόχου, η προσέγγιση του οποίου σηματοδοτεί την ενεργητική παρουσία της ομάδας στην κοινωνία» (2003, σελ.212).

Αναφορικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τη λειτουργία του εμφυχωτή η Cougou (2000) ξεκινά με τη θέση ότι η εμφύχωση δεν είναι ένα έμφυτο χάρισμα και καταλήγει στο ότι ένας εμφυχωτής οφείλει να γνωρίζει τις αρχές συντονισμού μιας ομάδας, να είναι σε θέση να ανιχνεύει τους διάφορους ρόλους μέσα σε αυτήν και να είναι ικανός να χρησιμοποιεί τεχνικές εμφύχωσης και διαχείρισης των σχέσεων. Ο Κόκκος από την πλευρά του (2001) αναφέρει ότι ένας εκπαιδευτής – εμφυχωτής πρέπει να είναι σε θέση να αναλύει τις κοινωνικές-οικονομικές δομές της κοινωνίας καθώς και τις αντίστοιχες ανάγκες κατάρτισης, να σχεδιάζει προγράμματα κατάρτισης και να συντονίζει την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων, και θεωρεί τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας της στοχοθεσίας και λήψης αποφάσεων καθώς και της δημιουργίας σχέσεων ως ικανότητες κλειδιά για την επιτυχία του έργου του. Οι Boud και Walker (1998) με τη σειρά τους υποστηρίζουν ότι τα όρια μεταξύ των εννοιών του δασκάλου, του διευκολυντή και του εμφυχωτή δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα. Θεωρούν όμως ότι υπάρχουν τρία ζητήματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να πρέπει να αναλυθούν περαιτέρω αναφορικά με τη λειτουργία του εμφυχωτή στην ενήλικη μάθηση. Τα ζητήματα αυτά είναι **το πλαίσιο, η ταυτότητα και οι σχέσεις**.

Το **πλαίσιο** αναφέρεται στο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και τεχνολογικό γίνεσθαι όπου κάθε μαθησιακή δράση συμβαίνει. Το πλαίσιο προσδιορίζει το εύρος του εφικτού και του επιτρεπτού αναφορικά με τα αποτελέσματα μιας μαθησιακής δράσης. Μία από τις λειτουργίες του εμφυχωτή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι να προβληματιστεί αναφορικά με το πλαίσιο, να το αμφισβητήσει και ακόμη και να το ανατρέψει ή να το αποδεχθεί προκειμένου να προαχθεί η μάθηση (Boud & Walker, 1998).

Η δράση ενός εμφυχωτή επηρεάζεται πολύ από τον τρόπο που δομεί τη λειτουργική του ταυτότητα και, κατά συνέπεια, αντιλαμβάνεται την αποστολή του ως εκπαιδευτή (Κουλαουζίδης, 2006). Η **ταυτότητα** ενός εμφυχωτή μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ή και ενισχυτικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Ως εκ τούτου, η αυτοστοχαστική λειτουργία ενός εκπαιδευτή ενηλίκων είναι μια από τις

βασικότερες ιδιότητες και πρακτικές που οφείλει να υιοθετήσει ένας εμπυχωτής, περισσότερο ίσως από κάθε άλλη πρακτική που σχετίζεται πιο άμεσα με τους εκπαιδευόμενους. Τέλος, το ζήτημα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εμπυχωτή και ομάδας εκπαιδευόμενων αποτελεί ένα στοιχείο προς διερεύνηση. **Οι εμπυχωτές φέρουν ιδιαίτερη ευθύνη για τη φύση των σχέσεών τους με την ομάδα.** Για παράδειγμα, με δεδομένη την απουσία κάθετων ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή ενηλίκων και εκπαιδευόμενων (Rogers, 2003) ένα κρίσιμο σημείο αναφορικά με τις σχέσεις αυτές είναι ο τρόπος της διαπραγμάτευσης των μαθησιακών αναγκών και στόχων στο βαθμό που η συναίνεση σε αυτά τα δύο στοιχεία είναι απαραίτητη για την πορεία της μαθησιακής διεργασίας.

Προσπαθώντας να συνδυάσουμε τις παραπάνω σκέψεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εμπύχωση δεν είναι ούτε οργάνωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας, ούτε διδασκαλία, αλλά περισσότερο είναι **μια συμβουλευτική, καταλυτική δράση που εμπυριέχει τα στοιχεία της κινητοποίησης.** Είναι η προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτή να ενεργοποιήσει τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευόμενων να αποκτήσουν ενσυναίσθηση των μαθησιακών τους αναγκών ως ομάδα, έτσι ώστε να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα μέσα για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές και τελικά να δράσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Δραστηριότητα 2.5 - αναστοχασμός στην ομάδα

Έχοντας μελετήσει τους παραπάνω όρους που περιγράφουν διάφορες λειτουργίες του εκπαιδευτή ενηλίκων αφιερώστε 10 λεπτά για να σκεφτείτε τη δική σας πρακτική. Ποιος όρος ταιριάζει καλύτερα στη δική σας εκπαιδευτική φιλοσοφία και μεθοδολογία; Μοιραστείτε τις σκέψεις σας με τα μέλη της ομάδας σας. Μήπως θα προτιμούσατε έναν διαφορετικό όρο για την περιγραφή της λειτουργίας των εκπαιδευτών ενηλίκων; Ποιος θα ήταν αυτός και γιατί τον προτιμάτε;

2.3.3 Τελικές επισημάνσεις

Ο Kidd (1973) περιέγραψε τη διδασκαλία και τη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων ως μια μορφή «συνδιαλλαγής» και ως ένα βαθμό αυτό αληθεύει, αφού κατά τη

διάρκεια κάθε μαθησιακής διεργασίας υπάρχει μια άρρητη μορφή ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Στην προσπάθειά να αναδείξουμε τη λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων σε αυτή τη «συνδιαλλαγή», στο κείμενο αυτό παρουσιάστηκαν οι πιο διαδεδομένες θέσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά κάθε λειτουργίας.

Αυτό που προκύπτει ως αποτέλεσμα της επισκόπησής μας είναι ότι τελικά εκείνο που μετράει περισσότερο, πέρα από όρους και ορισμούς, είναι η διάθεση του εκπαιδευτή να εμπλακεί σε μια ανοικτή, ενεργή, αμοιβαία και αλληλεπιδραστική σχέση με τον ενήλικο εκπαιδευόμενο. Αυτή η δυνατότητα για την ανάπτυξη αμοιβαιότητας δημιουργεί μια ηθική ευθύνη τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τον εκπαιδευόμενο και από αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής οφείλει να είναι μαζί με τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να είναι διαθέσιμος να εξυπηρετήσει κάθε μαθησιακή τους ανάγκη (Jarvis, 1995).

Σε μια προσπάθεια σύνθεσης των διαφόρων προσεγγίσεων για τη λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων η Ross (1995: 235) αναφέρει: *«Η δουλειά του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τις ομάδες, να ενθαρρύνει κριτικά πληροφορημένες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, να υποστηρίζει δομές και πληροφορίες, και ακόμη πιο ουσιαστικά, είναι να βοηθά τις ομάδες και τα άτομα να επεξεργάζονται τις δικές τους ιδέες και αναλαμβάνουν δράση για αυτές»*. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει τη θέληση να θέσει τον εαυτό του στη διάθεση του άλλου *«σε μια εποχή που οι άνθρωποι γενικά δεν είναι διαθέσιμοι ο ένας για τον άλλο»* (MacQuarrie, 1973: 111, όπως αναφέρεται στο Jarvis, 1997: 87). Με άλλα λόγια, όπως έχει δηλώσει ο Jarvis για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων: **«η πρώτη προτεραιότητα για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να είναι καλός άνθρωπος»** (Jarvis, 2005: 193).

Βασικά σημεία της ενότητας

Η εμπειρία αποτελεί ουσιώδες στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού των ενηλίκων και, κατά συνέπεια, επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική διεργασία. Η αξιοποίηση της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την επιτυχία ενός προγράμματος

εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων είναι:

α) ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, β) η αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων, γ) η άψογη οργάνωση, δ) η άμεση σχέση του περιεχόμενου με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, ε) η εκτίμηση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης των εκπαιδευομένων, στ) η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής, ζ) η διερεύνηση των μαθησιακών εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και η εξεύρεση τρόπων για την υπέρβασή τους, η) διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό

Η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως και κάθε ανθρωπιστική πράξη, εμπεριέχει μια ηθική διάσταση. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, πέρα από όρους και ορισμούς, συνδέεται άμεσα με τη διαθεσιμότητά του και τη θέλησή του να υπηρετήσει τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Βεργίδης Δ. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, 195-224. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Κοντονή, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. (ειδικά το κεφάλαιο 1 – Εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές ενηλίκων)
 - Κουλαουζίδης Γ. (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 55- 68.
 - Κουλαουζίδης, Γ., Παληός, Ζ. (2011). Αιωρούμενοι μεταξύ της αυθεντίας και της χειραφέτησης: μια βιογραφική μελέτη για την επαγγελματική πορεία και ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Πανιτσίδου, Ε., Ζαρίφης, Γ. (επιμ.). *Δια βίου μάθηση & εκπαιδευτές ενηλίκων*, 21 – 42. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
-

-
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (ειδικά το κεφάλαιο 8 – Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η προετοιμασία τους).
 - Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο (ειδικά το κεφάλαιο 8 – Οι ρόλοι και ο εκπαιδευτής)
-

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Boud, D. & Miller, N. (1998). Animating Learning : New conceptions of the role of the person who works with learners. Στα *Πρακτικά του 39^{ου} Ετήσιου Συνεδρίου για την Έρευνα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Προσβάσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98boud.htm>. (ημερομηνία πρόσβασης 15-9-2007).
- Boud, D. & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cranton, P. (1996). Types of Group Learning. In *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities. New Directions for Adult and Continuing Education* no. 71, edited by S. Imel, σελ.. 25-32. San Francisco: Jossey-Bass.
- Foley, G. (1992). Going Deeper: Teaching and Group Work in Adult Education. *Studies in the Education of Adults*, 24(2), 143-161.
- Heimlich, J. E. (1996). Constructing Group Learning. In S. Imel (ed), *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities. New Directions for Adult and Continuing Education* 71, 41-49. San Francisco: Jossey-Bass.
- Imel, S. & Tisdell, E. (1996). The relationship between theories about groups and adult learning groups. In S. Imel (ed), *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities. New*

Directions for Adult and Continuing Education 71, ,15-24. San Francisco: Jossey-Bass.

- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and education for adults in a late modern society*. Leicester: NIACE.
- Jarvis P. (1999), *International Dictionary of Adult and Continuing Education* London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. & Parker, S. (eds.) (2005). *Human Learning: A holistic approach*. London & New York: Routledge.
- Kidd, R. (1973). *How adults learn*. Chicago: Association Press.
- Knights, B. (1993). Hearing Yourself Teach: Group Processes for Adult Educators. *Studies in the Education of Adults* 25, no. 2. σελ. 184-198.
- Knowles, M. (1989). *The making of an Adult Educator*. San Francisco: Jossey Bass.
- Meriam S. and Caffarella R. (1991), *Learning in adulthood*, San Francisco: Jossey -Bass Inc.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus :Charles Merill.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus: Charles Merill.
- Ross, C. (1995). Seizing the Quality Initiative: Regeneration and the Radical Project. Στο Mayo, Marjorie & Thompson, Jane (eds), *Adult learning, critical intelligence and social change*, Leicester: NIACE.

Ελληνόγλωσση

- Bertrand, Y. & Valois, P. (2000). Carl Rogers. Στο Houssaye, J., *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, σελ. 311-325.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2005). Συνέντευξη στον Γεώργιο Κουλαουζίδη. Στο Κόκκος Αλέξης, *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ. 188-197.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2001). *Ο Μετασχηματισμός των Στάσεων και ο Ρόλος του Εμπυχωτή, μονογραφία στο πλαίσιο του προγράμματος «ΠΛΑΤΩΝ: ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών και εκπαιδευτών ειδικών κοινωνικών ομάδων»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Βεργίδης Δ. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 195-224.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α. (1998), *Ανοικτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοσμόπουλος, Αλ. & Μουλαδούδης, Γρ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαουζίδης Γ. (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41 55- 68.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Θεωρίες Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σκοπός

Σκοπός της τρίτης ενότητας είναι να σας εξοικειώσει με τις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις των Freire, Kolb, Knowles, Mezirow, Lave & Wenger και η συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας αυτής θα είστε σε θέση να:

- γνωρίζετε τα βασικά σημεία των σημαντικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων για το φαινόμενο της μάθησης
- κατανοείτε την έννοια της μάθησης και να αντιλαμβάνεστε τις επιπτώσεις της κάθε θεωρητικής προσέγγισης στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων
- αξιοποιείτε τις θεωρίες αυτές για να βελτιστοποιήσετε την πρακτική σας ως εκπαιδευτές ενηλίκων

Λέξεις - φράσεις κλειδιά

1. Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνική αλλαγή
2. Εμπειρική μάθηση
3. Κύκλος μάθησης
4. Ανδραγωγική
5. Μετασχηματίζουσα μάθηση
6. Πλαισιοθετημένη μάθηση
7. Η μάθηση ως υπαρξιακό φαινόμενο

Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μάθησης και εμπειρίας;

Με ποιον τρόπο μπορεί η εμπειρία να «χρησιμοποιηθεί» σε μια μαθησιακή διεργασία που συμμετέχουν ενήλικοι;

Τί σημαίνει για σας «στοχασμός» και τι «κριτικός στοχασμός»;

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης της ανδραγωγικής;

Πώς κατανοείτε τον όρο «μετασχηματίζουσα μάθηση»;

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «πλαισιοθετημένη μάθηση»;

3.1 Μάθηση και εμπειρία

Ένα από τα ζητήματα που έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τόσο τους θεωρητικούς στοχαστές όσο και τους εκπαιδευτές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διατύπωση μιας συνεκτικής θεωρίας που να είναι σε θέση αφενός να περιγράψει με πληρότητα τη μαθησιακή διεργασία στους ενήλικους και αφετέρου να υποστηρίξει τη πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα τη λειτουργία των εκπαιδευτών. Διατρέχοντας τα κείμενα των στοχαστών που ασχολήθηκαν επισταμένα με το παραπάνω εγχείρημα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι θεωρητικές αναζητήσεις σχετικά με τη μάθηση στους ενήλικους αναπτύσσονται γύρω από δύο έννοιες: **την εμπειρία και το στοχασμό.**

Με δεδομένη την παραπάνω παρατήρηση, στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν μαθησιακές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων δίχως τη χρήση των κλασικών ταξινομήσεων των θεωριών μάθησης (δηλ. συμπεριφορικές, γνωστικές, θεωρίες κοινωνικής μάθησης, κ.λπ.), αλλά ακολουθώντας μια εναλλακτική κατηγοριοποίηση. Στην πρώτη κατηγορία θα παρουσιαστούν θεωρίες μάθησης που στηρίζονται στη λογική της πρότασης **«μαθαίνω από την εμπειρία»**, ενώ στη δεύτερη κατηγορία θα παρουσιαστούν προσεγγίσεις που ακολουθούν την πρόταση **«μαθαίνω μέσα από την εμπειρία»**. Στη πρώτη κατηγορία το ζήτημα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι επεξεργάζονται την εμπειρία τους, με κυρίαρχες θεωρίες αυτές της εμπειρικής μάθησης του David Kolb, της ανδραγωγικής του Malcolm

Knowles και της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow. Στη δεύτερη κατηγορία το κυρίαρχο θέμα είναι το πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η επεξεργασία της εμπειρίας από τους ενήλικους. Σε αυτή τη κατηγορία παρουσιάζουμε την προσέγγιση του Paulo Freire που έχει ως πυρήνα της την κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας καθώς και την προσέγγιση των Jean Lave και Etienne Wenger για την πλαίσιοθετημένη μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής. Σε αυτήν την κατηγορία θα παρουσιάσουμε και μια υπαρξιακή προσέγγιση της μάθησης, όπως αυτή διατυπώθηκε σχετικά πρόσφατα από τον Peter Jarvis (Jarvis & Parker, 2005).


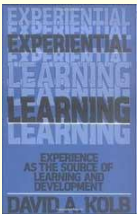
3.2 Μάθηση από την εμπειρία

3.2.1 Εμπειρική μάθηση: ο κύκλος μάθησης του David Kolb

Η εμπειρία, ως αφετηρία ή και ως μέσο μάθησης, αποτελεί κεντρικό στοιχείο των απόψεων σχετικά με τη μαθησιακή διεργασία για πολλούς συγγραφείς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) η εμπειρική μάθηση έχει γίνει πολύ δημοφιλής στις μέρες μας επειδή ένα μεγάλο μέρος του πεδίου καλύπτεται από δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης όπου δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην εμπειρία των εκπαιδευόμενων. Παρόλα αυτά ο ορισμός της εμπειρικής μάθησης είναι ένα ζήτημα στο οποίο δεν υπάρχει ακόμη συναίνεση αναφορικά με τα συστατικά του στοιχείου. Όπως αναφέρει ο Brookfield (1983), υπάρχει μια διπλή ερμηνεία του όρου από τους διάφορους συγγραφείς. **Από τη μια πλευρά ως εμπειρική μάθηση νοείται η βιωματική μάθηση, δηλαδή η μαθησιακή διεργασία που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν ή να εφαρμόσουν γνώσεις δεξιότητες και συναισθήματα σε ένα σχετικό και άμεσο με τη μάθηση περιβάλλον.** Αυτή η προσέγγιση ταιριάζει με τα ιδανικά της προοδευτικής εκπαίδευσης, η οποία τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο και την εμπειρία του στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας. Η δεύτερη ερμηνεία είναι αυτή που θεωρεί την εμπειρική μάθηση ως την **«εκπαίδευση που συμβαίνει ως αποτέλεσμα της άμεσης συμμετοχής στα γεγονότα της ζωής»** (Houle, 1980: 221). Σε αυτή την περίπτωση η μάθηση δεν είναι θεσμοποιημένη, αλλά επιτυγχάνεται μέσω του στοχασμού επάνω στην καθημερινή εμπειρία.

Μολονότι, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, αρκετοί συγγραφείς ασχολήθηκαν με την εμπειρική μάθηση, ήταν το έργο του Kolb (1976, 1981, 1984) που ανέδειξε στη

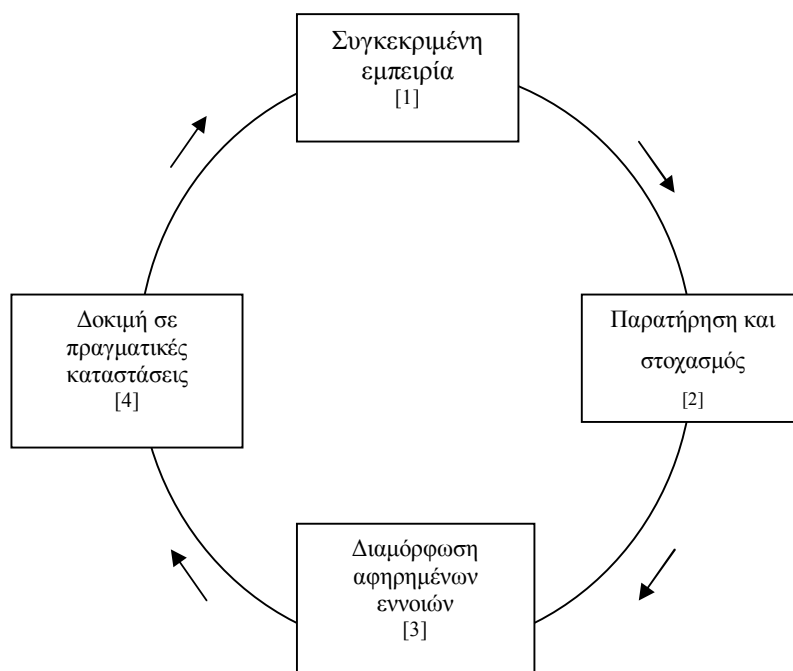
διεθνή βιβλιογραφία την εμπειρική μάθηση. Ο κύκλος της μάθησης του Kolb αποτελεί ίσως μια από τις πλέον δημοφιλείς αναφορές στα κείμενα που ασχολούνται με τη μαθησιακή θεωρία των ενηλίκων.

	<p>Ο David Kolb σπούδασε ψυχολογία, φιλοσοφία και θεολογία στο Knox College και εκπόνησε τη διδακτορική διατριβή του στην κοινωνική ψυχολογία στο Harvard University. Ο Kolb έγινε γνωστός για την έρευνά του πάνω στην εμπειρική μάθηση και τα μαθησιακά πρότυπα που δημοσιεύτηκαν στο βιβλίο με τίτλο <i>Experiential Learning</i>. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του Kolb επικεντρώνονται σήμερα στη μελέτη της μάθησης σε ομάδες και στην επίδραση των μαθησιακών προτύπων των μελών της ομάδας στα μαθησιακά πρότυπα και την απόδοση της ομάδας.</p>
<p>David Kolb (1939 -)</p>	
	

Σύμφωνα με τον Kolb, η εμπειρική μάθηση είναι μια διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία με τη σειρά της προσφέρει εναύσματα για βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει τη ενεργητική συμμετοχή στην πραγματικότητα (Κόκκος, 2005α). Η εμπειρική μάθηση με την οπτική του Kolb μπορεί να οριστεί ως μια διεργασία που έχει ως σκοπό τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Θα τολμούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εμπειρική μάθηση γίνεται έτσι μια διεργασία επαναπροσδιορισμού του ίδιου μας του εαυτού.

Ο Kolb μαζί με τον Fry προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα μοντέλο που να περιγράφει τη παραπάνω διεργασία της εμπειρικής μάθησης και έτσι παρουσίασαν, το 1975, τον περίφημο «κύκλο της μάθησης» που αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: **τη συγκεκριμένη εμπειρία, την παρατήρηση και τον στοχασμό, τη διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών και τη δοκιμή σε πραγματικές καταστάσεις**. Οι Kolb και Fry (1975) υποστηρίζουν ότι ο κύκλος της μάθησης μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε από τα τέσσερα σημεία του και στην ουσία τον θεωρούν έναν συνεχόμενο κύκλο ή ακόμη μια σπείρα (Jarvis, 2004). Η διεργασία μάθησης που προτείνεται με το παραπάνω μοντέλο στην ουσία θεωρεί ότι μια μαθησιακή διεργασία

ξεκινά όταν ένα άτομο βιώνει μια εμπειρία, όταν δηλαδή δρα με κάποιο τρόπο (διανοητικό, χειρωνακτικό, αισθητικό, κ.λπ.) και αντιλαμβάνεται την επίδραση της δράσης αυτής.



Σχήμα 1: Ο κύκλος μάθησης του Kolb

Το επόμενο βήμα, σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, είναι η **κατανόηση των επιδράσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βιώθηκε η εμπειρία** καθώς και η αναγωγή τους σε άλλα πλαίσια ή καταστάσεις. Στο τρίτο βήμα το βασικό στοιχείο είναι η **διαμόρφωση κανόνων που περιγράφουν τη γενική αρχή στην οποία υπάγεται η συγκεκριμένη δράση**.

Τέλος, όταν εξαχθούν συμπεράσματα και γίνει κατανοητή η αρχή που διέπει τη δράση, το τελευταίο βήμα, σύμφωνα με τον Kolb, είναι η **εφαρμογή, δηλαδή η νέα δράση σε νέες καταστάσεις**. Η θεώρηση του Kolb για την εμπειρική μαθησιακή διεργασία εμπεριέχει δύο πολύ σημαντικά στοιχεία. Πρώτο, το στοιχείο της «συγκεκριμένης εμπειρίας» που χρησιμοποιείται για να δοκιμαστούν ιδέες, και δεύτερο, τη «χρήση της ανατροφοδότησης» για να αλλαχθούν θεωρίες και πρακτικές (Kolb, 1984).

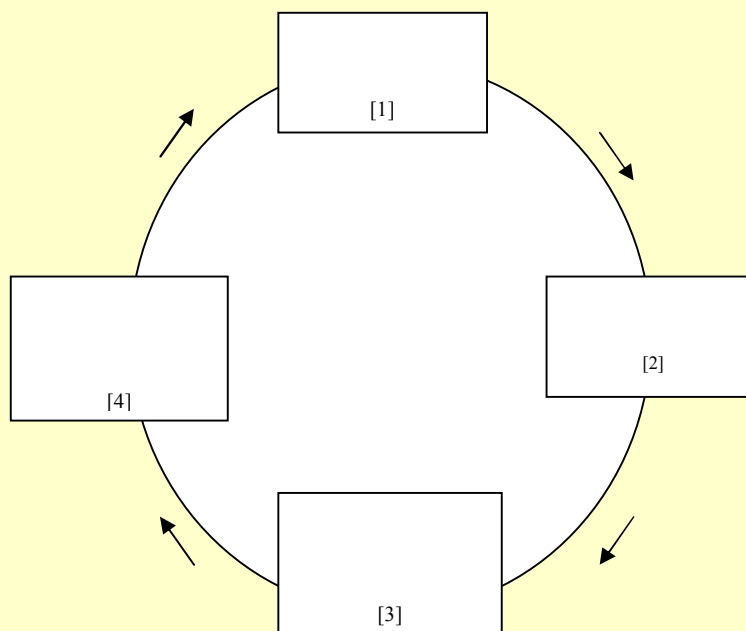
Στο μοντέλο του Kolb ασκήθηκε κριτική από διάφορους συγγραφείς. Από μια οπτική γωνία που συνδέεται περισσότερο με την κοινοτική εκπαίδευση ενηλίκων, ο Rogers

σημειώνει ότι η «μάθηση περιλαμβάνει στόχους, σκοπούς, προθέσεις, επιλογές και λήψη αποφάσεων και δεν είναι διόλου εμφανές που όλα αυτά ταιριάζουν στον κύκλο της μάθησης» (Rogers, 1999: 154).

Ωστόσο, ο Tennant (1997: 92) σημειώνει ότι «το μοντέλο [του Kolb] μας παρέχει ένα εξαιρετικό πλαίσιο για σχεδιασμό διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και είναι δυνατό να φανεί χρήσιμο στη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών στην επαγγελματική συμβουλευτική». Η σημαντικότερη συμβολή όμως του μοντέλου αυτού είναι ότι, παρά τους όποιους περιορισμούς, έχει βοηθήσει σημαντικά να μετακινηθεί το κέντρο της εκπαιδευτικής σκέψης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο.

Δραστηριότητα 3.1

Σκεφτείτε μια δική σας μαθησιακή εμπειρία στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχατε ως εκπαιδευόμενος και σημειώστε τα βασικά στοιχεία της (τη διάρθρωσή της, την ανάπτυξη της). Προσπαθήστε να τοποθετήσετε τα στοιχεία αυτά στον παρακάτω κενό κύκλο μάθησης (προσθέστε στάδια αν είναι απαραίτητο. Συγκρίνετε τώρα το σχήμα σας με τον κύκλο του Kolb. Υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές; Ποιες είναι αυτές;



3.2.2 Η Ανδραγωγική του Malcolm Knowles

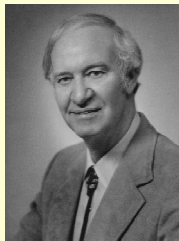
Ο όρος ανδραγωγική είναι συνδεδεμένος με τον Malcolm Knowles, ο οποίος τον χρησιμοποίησε και τον έκανε ευρύτερα γνωστό στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στην προσπάθειά του να διαμορφώσει ένα περιεκτικό θεωρητικό πλαίσιο που θα περιέγραφε τη διεργασία της μάθησης στους ενήλικους. Ο αρχικός ορισμός που χρησιμοποίησε για να ορίσει την ανδραγωγική ήταν: *«Ανδραγωγική είναι η τέχνη και η επιστήμη που βοηθά τους ενήλικους να μαθαίνουν, σε αντίθεση με την παιδαγωγική επιστήμη και τέχνη που αφορά μόνο στα παιδιά»* (Knowles, 1970). Για τον Knowles η θεωρία της ανδραγωγικής στηρίζεται σε τέσσερις παραδοχές που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και οι οποίες δημιουργούν ουσιαστικά τη διαφορά μεταξύ της μάθησης στους ανήλικους από τη μάθηση στους ενήλικους. Οι παραδοχές αυτές που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν στην αυτοαντίληψη, την εμπειρία, την ετοιμότητα για μάθηση και τον προσανατολισμό της μάθησης:

- Καθώς το άτομο ωριμάζει η αυτοαντίληψη του μετακινείται από την αίσθηση της εξαρτημένης προσωπικότητας στην αίσθηση του αυτοκαθορισμού (αυτοαντίληψη).
- Καθώς ένα άτομο ωριμάζει αποκτά ένα συνεχώς αυξανόμενο απόθεμα από εμπειρίες που μπορεί να γίνουν μια σημαντική πηγή μάθησης (εμπειρία).
- Καθώς ένα άτομο ωριμάζει η ετοιμότητά του για μάθηση προσανατολίζεται προς τα προβλήματα που συνδέονται με τους κοινωνικούς του ρόλους (ετοιμότητα για μάθηση).
- Καθώς ένα άτομο ωριμάζει αλλάζει ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το χρόνο και έτσι απαιτεί την άμεση εφαρμογή της γνώσης. Κατά συνέπεια, ο προσανατολισμός της μάθησής του αλλάζει και τον κεντρικό ρόλο δεν παίζουν πια τα θεματικά πεδία της γνώσης, αλλά συγκεκριμένα προβλήματα. (προσανατολισμός μάθησης).

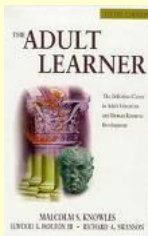
Αργότερα, στις τέσσερις αυτές παραδοχές προστέθηκε και μια ακόμη που αφορούσε στα κίνητρα για μάθηση (Knowles et al., 1984: 12):

- Καθώς ένα άτομο ωριμάζει το κίνητρό του για μάθηση γίνεται εσωτερικό.

Για τον Knowles, η θεωρία της ανδραγωγικής υποστηρίζεται από ένα σύνολο πρακτικών και μεθόδων εκπαίδευσης που δίνει στους ανεξάρτητους και αυτοκαθοριζόμενους ενήλικους την ελευθερία να χρησιμοποιούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους για να μάθουν από τις καταστάσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές θεωρίες τις οποίες θεωρεί ότι απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά (τα οποία αξιολογεί ως εξαρτημένες και ετεροκαθορισμένες προσωπικότητες) και εμπεριέχουν τεχνικές που οδηγούν τους μαθητές στο να μαθαίνουν αποκλειστικά και μόνο το υλικό που τους διδάσκεται. Η παραπάνω θεώρηση του Knowles είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη νέων προσεγγίσεων αναφορικά με τη διδασκαλία των ενηλίκων.



Malcolm Knowles
(1913 – 1997)



Ο Malcolm Shepherd Knowles (1913 - 1997) υπήρξε μία από τις μεγαλύτερες προσωπικότητες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ο Knowles χρησιμοποίησε τον όρο «ανδραγωγική» προσπαθώντας να κτίσει μια θεωρία μάθησης και εκπαίδευσης που θα αφορά αποκλειστικά σε ενήλικους. Το 1940 έγινε Διευθυντής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο παράρτημα της ΧΑΝ της Βοστώνης (YMCA). Το 1959 εκλέχθηκε αναπληρωτής καθηγητής στο Boston University, ενώ κατόπιν εκλέχθηκε καθηγητής εκπαίδευσης ενηλίκων στο North Carolina State University.

Η ανδραγωγική υποστηρίζει ότι στους ενήλικους η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί ευθύνη και του εκπαιδευόμενου (αυτοδιάγνωση) και, συνεπώς, ο εκπαιδευτής οφείλει να δημιουργήσει ένα πρότυπο από δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί ένα ιδανικό μοντέλο απόδοσης και κατόπιν να παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να διαγνώσουν μόνοι τους το επίπεδο των δεξιοτήτων τους αναφορικά με το πρότυπο αυτό. Έτσι, σύμφωνα με τη προσέγγιση της ανδραγωγικής, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται άμεσα στο σχεδιασμό της μάθησής τους, ενώ ο εκπαιδευτής λειτουργεί περισσότερο ως οδηγός ή διευκολυντής της διεργασίας. Κατά συνέπεια, η ευθύνη της μάθησης αποκτά μια αμοιβαιότητα που

επεκτείνεται και στο επίπεδο της αξιολόγησης, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Knowles: «Πιθανόν το πιο συντριπτικό κτύπημα σε κάθε αυτοπροσδιορισμένο άτομο είναι η πράξη ενός άλλου ατόμου που το βαθμολογεί. Αυτό δεν αποτελεί αξιολόγηση με εκπαιδευτικούς όρους. Στην πραγματικότητα δεν έχει να κάνει με μάθηση. Είναι αντι-μάθηση... Η αξιολόγηση σύμφωνα με την ανδραγωγική είναι στην πραγματικότητα μια επανάληψη της αυτοδιάγνωσης.» (1968: 352). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα όσα προκύπτουν από τις παραδοχές του Knowles, οι ενήλικοι λόγω της προσωπικής αλλά και επαγγελματικής τους διαδρομής αποτελούν μια μοναδική πηγή εμπειριών. Μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας, αναλύοντας και αμφισβητώντας ο ένας τις εμπειρίες του άλλου και, κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτής οφείλει να εκμεταλλευτεί αυτήν την εμπειρία επιλέγοντας κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας και προσδίδοντας έμφαση στην εφαρμογή του περιεχομένου της μάθησης στη ζωή των εκπαιδευομένων. Για τον Knowles η διαφορά μεταξύ της εκπαίδευσης των ενηλίκων και αυτής των ανηλίκων είναι ότι η παιδαγωγική είναι μια εκπαίδευση που επιβάλλεται «άνωθεν», ενώ η ανδραγωγική είναι μια εκπαίδευση μεταξύ ίσων (Jarvis, 1985). Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι παραδοχές του Knowles για την παιδαγωγική και την ανδραγωγική.

	Παιδαγωγική	Ανδραγωγική
Ο εκπαιδευόμενος	Εξαρτημένος Ο δάσκαλος καθοδηγεί το τι, πότε και πώς ένα θέμα θα γίνει αντικείμενο μάθησης και ελέγχει τη μάθηση.	Κινείται προς την ανεξαρτησία – αυτοκατευθυνόμενος. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει και προάγει αυτήν την κίνηση.
Η εμπειρία του εκπαιδευόμενου	Μικρής αξίας Κατά συνέπεια οι διδακτικές μέθοδοι είναι παραδοσιακοί.	Μια πλούσια πηγή μάθησης Κατά συνέπεια οι μέθοδοι περιλαμβάνουν συζήτηση, επίλυση προβλημάτων, κ.λπ.
Ετοιμότητα για μάθηση	Τα άτομα μαθαίνουν όσα οι κοινωνία αναμένει να	Τα άτομα μαθαίνουν αυτά που χρειάζεται να μάθουν. Συνεπώς

	μάθουν. Συνεπώς το αναλυτικό πρόγραμμα είναι προδιαγεγραμμένο.	τα αναλυτικά προγράμματα προσαρμόζονται σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής.
Προσανατολισμός	Απόκτηση γνώσεων σε αντικείμενα. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δομημένο κατά θέματα.	Οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να βασίζονται στην εμπειρία , αφού τα άτομα είναι προσανατολισμένα γύρω από συγκεκριμένα προβλήματα (απόδοση).

Πίνακας 1: Μια σύγκριση των παραδοχών για την παιδαγωγική και την ανδραγωγική σύμφωνα με τον Knowles (στο Jarvis, 1985, σελ. 51)

Ο Knowles πίστευε ότι η ανδραγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία των ενήλικων θα ήταν βαρύνουσα σημασίας αν ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων και «να διδάξει τους ενήλικους πώς να μαθαίνουν» (Knowles, 1970:39). Σύμφωνα με τη θεωρία της ανδραγωγικής οι κλασικές μέθοδοι διδασκαλίας που εδράζονταν στην παιδαγωγική δεν ήταν επαρκείς για να βοηθήσουν τους ενήλικους να ανταποκριθούν στις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας. Μολονότι η συλλογιστική του Knowles ήταν στη σύλληψή της σωστή, η θεωρία της ανδραγωγικής δέχτηκε μια σειρά από επικρίσεις. Για παράδειγμα, σχετικά με το ζήτημα της αυτοαντίληψης των ενηλίκων, που αποτελεί μία από τις πέντε βασικές παραδοχές του Knowles, ο Brookfield (1986) σχολιάζει ότι τόσο ο Erikson όσο και ο Piaget έχουν ισχυριστεί ότι υπάρχουν στοιχεία αυτοκατεύθυνσης και στη μάθηση των ενηλίκων. Τα παιδιά δεν είναι πάντα εξαρτημένα αναφορικά με τη μάθησή τους, ενώ, όπως λέει και ο Tennant (1997 21), «η μάθηση γι' αυτά είναι μια φυσική δραστηριότητα». Ο Knowles ισχυρίζεται ότι στους ενήλικους ο προσανατολισμός της μάθησης αλλάζει και τον κεντρικό ρόλο δεν παίζουν πια τα θεματικά πεδία της γνώσης, αλλά συγκεκριμένα προβλήματα. Η παραδοχή αυτή όμως δε σχετίζεται τόσο με την ηλικία και την ωριμότητα όσο με την διδακτική προσέγγιση ή ακόμη τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο Brookfield (1986) ισχυρίζεται ότι αυτή η

παραδοχή της ανδραγωγικής υποτιμά και τελικά δεν συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος μάθησης στους ενήλικους που γίνεται μόνο και μόνο για χάρη της ίδιας της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Peter Jarvis (2007α: 225) «*Η ανδραγωγική του Malcolm Knowles αποτέλεσε την πρώτη σοβαρή προσπάθεια να διαμορφωθεί στη Δύση μια περιεκτική θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων*». Μολονότι η θεωρία του δεν είναι τόσο περιεκτική, το συνολικό έργο του Knowles άσκησε σημαντική επιρροή εστιάζοντας στα ανθρωπιστικά ιδεώδη της εκπαίδευσης ενηλίκων και δημιουργώντας τη βάση για σημαντικές συζητήσεις σχετικά με τη φύση και την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005β; Jarvis, 2007α).

Δραστηριότητα 3.2 – συζήτηση στην ομάδα

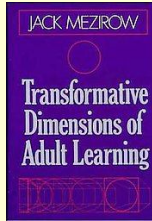
Διαβάστε πάλι τις πέντε (5) παραδοχές της ανδραγωγικής σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων. Πώς πιστεύετε ότι οι παραδοχές αυτές επηρεάζουν το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που απευθύνεται σε ενήλικους; Γράψτε τις απόψεις σας και συζητήστε τις στην ομάδα.

3.2.3 Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης έκανε την εμφάνισή της στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 1975, 1977, 1991) υποστηρίζοντας την ύπαρξη ενός γενικού αναπτυξιακού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει μια ποιοτική διαφοροποίηση μεταξύ της μάθησης στην παιδική ηλικία και της μάθησης στην ενηλικιότητα. Στη μια πλευρά του μοντέλου αυτού βρίσκεται η μάθηση στη παιδική ηλικία, η οποία ορίζεται ως μια διαμορφωτική διαδικασία στην οποία περιλαμβάνεται η αφομοίωση των θεμελιωδών πεποιθήσεων και ρόλων που αφορούν στον εαυτό και τον κόσμο και συμβάλλουν στη διεργασία της κοινωνικοποίησης. Από την άλλη πλευρά, η μάθηση στην ενηλικιότητα διατυπώνεται ως μια μετασχηματιστική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα για απομάκρυνση από τους ρόλους της ενήλικης ζωής και την επαναπλαισίωση των υφιστάμενων πεποιθήσεων στη βάση νέων παραδοχών με μεγαλύτερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού.



Jack Mezirow (1923 -)



Ο καθηγητής Jack Mezirow θεωρείται σήμερα η κεντρική προσωπικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στις Η.Π.Α. Το 1991, δημοσίευσε το βιβλίο *Transformative Dimensions of Adult Learning*, στο οποίο περιέγραφε τη θεωρητική του προσέγγιση για το ζήτημα της μάθησης των ενηλίκων, την οποία ονόμασε θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Από τότε και μέχρι και σήμερα, η συγκεκριμένη θεωρία κατέχει κεντρικό ρόλο στη θεωρία και την πρακτική του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο.

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, ο Mezirow άρχισε να επιδεικνύει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι ενήλικοι αλλάζουν τις αξίες τους, τα πιστεύω τους και τη στάση της ζωής τους. Με αφορμή τις εμπειρίες της συζύγου του, η οποία επέστρεψε ως ενήλικη στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ο Mezirow (1975) ξεκίνησε μια έρευνα σε εθνικό επίπεδο στις Η.Π.Α., για τις γυναίκες που επιστρέφουν στα πανεπιστημιακά έδρανα, προσπαθώντας αφενός να ταυτοποιήσει τις αλλαγές που βιώνουν από την εμπειρία αυτή και αφετέρου να δημιουργήσει μια τυπολογία προτύπων προσωπικής αλλαγής (Griffin, 1987). Το αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, η οποία συνεχίζεται μέχρι και σήμερα και ίσως να είναι, με μεγάλη διαφορά, η μεγαλύτερη ποιοτική έρευνα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Taylor, 2000), ήταν η απαρχή για τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία παρουσιάστηκε στην πιο πλήρη της μορφή το 1991 στο σύγγραμμα με τίτλο «*Transformative dimensions of adult learning*».

Ο Mezirow ξεκινά με την παραδοχή ότι κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του (1991). Υποστηρίζει μάλιστα ότι το σύστημα αυτό, το οποίο έχει εγχαραχθεί στην προσωπικότητα κάθε ενήλικου, είναι αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου έλαβε χώρα η κοινωνικοποίηση του ενήλικου ατόμου (Κόκκος, 2005β). Με άλλα λόγια, ο Mezirow αποδέχεται την ύπαρξη ενός συστήματος προδιαθέσεων το οποίο είναι αποτέλεσμα των διάφορων κοινωνικοποιήσεων που ένα άτομο διέρχεται στην πορεία προς την ενηλικίωση. Η

οπτική του Mezirow στο σημείο αυτό έχει πολλά κοινά στοιχεία με αυτή του Pierre Bourdieu (1977), ο οποίος με την έννοια-κλειδί *habitus*, έχει εισάγει με μεγάλη ακρίβεια στην κοινωνιολογία της παιδείας την ύπαρξη ενός συστήματος προδιαθέσεων που επηρεάζει την κοινωνική αντίληψη, δράση και αξιολόγηση κάθε ατόμου (Μουζέλης, 1994).

Συνακόλουθα, ο Mezirow (1977, 1981) συνάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας. Αυτή η παραδοχή του Mezirow επιβεβαιώνεται και από άλλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που προέρχονται από το χώρο της κοινωνιολογίας. Ο Jarvis, για παράδειγμα, αναφέρει ότι «μια πιθανή κατάσταση μάθησης προκύπτει όταν υπάρχει μια δυναμική ένταση μεταξύ των εμπειριών των ατόμων και των φορέων μετάδοσης της κουλτούρας της κοινωνίας» (Jarvis, 1995: 54).

Έχοντας λοιπόν καταλήξει στα αίτια που δυνητικά οδηγούν τους ενήλικους στη μάθηση, ο Mezirow προχωρά στη διαμόρφωση μιας διπλής τυπολογίας. Καταρχήν διαχωρίζει τη μάθηση σε διαμορφωτική και μετασχηματίζουσα. Γράφει χαρακτηριστικά **«η διαμορφωτική μάθηση στην παιδική ηλικία γίνεται μετασχηματίζουσα μάθηση στην ενηλικίωση»** (Mezirow, 1991:3), υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά δέχονται μάθηση από πηγές εξουσίας και ότι αυτή η πρόωμη μάθηση είναι για τα παιδιά μια μορφή κοινωνικοποίησης, ενώ σε αντίθεση, οι ενήλικοι έχουν περισσότερο την ανάγκη να αποκτήσουν νέες νοηματοδοτικές προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά σχήματά τους με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα.

Σαφώς επηρεασμένος από το έργο του Habermas (1971), ο οποίος περιγράφει τρεις περιοχές στις οποίες το ανθρώπινο ενδιαφέρον παράγει γνώση: την τεχνική, την πρακτική και την απελευθερωτική, ο Mezirow (1990, 1991) προχωρά σε έναν νέο τριμερή χωρισμό της μάθησης. Η πρώτη μορφή μάθησης, κατά τον Mezirow, είναι η εργαλειακή μάθηση (*instrumental learning*). Η κεντρική ιδέα εδώ είναι ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και από τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ αίτιου και αιτιατού. Ως δεύτερη μορφή μάθησης ορίζει την επικοινωνιακή μάθηση (*communicative learning*), η οποία είναι η προσπάθεια να γίνει κάποιος κατανοητός και να κατανοήσει τους άλλους στο πλαίσιο ανταλλαγής

ιδεών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και όλων των μορφών τέχνης και δημιουργίας.

Τέλος, την τρίτη μορφή μάθησης, ο Mezirow, την ονομάζει απελευθερωτική ή χειραφετητική μάθηση (emancipatory learning). Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Αυτήν την τρίτη μορφή μάθησης ο Mezirow τη θεωρεί ως μια μορφή που σχεδόν μοναδικά αφορά στους ενήλικους και θεωρεί ότι η μοναδικότητά της αυτή έχει επιπτώσεις στη λειτουργία των εκπαιδευτών ενηλίκων, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων, τις προσεγγίσεις που ακολουθούν ώστε να διευκολύνουν τη μάθηση, τις μεθόδους έρευνας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Mezirow & Associates, 1990).

Σε ότι αφορά την εφαρμογή του μηχανισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση που προτείνει ο Mezirow στη θεωρία του: η εμπειρία, ο κριτικός στοχασμός και η επικοινωνία που βασίζεται στον ορθολογικό διάλογο.

Αρχικά η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι η εμπειρία ζωής των εκπαιδευόμενων οφείλει να είναι το σημείο εκκίνησης που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό των νοηματοδοτικών πλαισίων και, κατά συνέπεια, η αξιοποίησή της από τον εκπαιδευτή αποκτά θεμελιώδη σημασία (Mezirow, 1991).

Για τον Mezirow η διαδικασία του κριτικού στοχασμού κατέχει κεντρικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση για να καταστεί αυτή απελευθερωτική (Κόκκος, 2005β). Ο κριτικός στοχασμός στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά την προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος διεργασία εξέτασης των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους. Δηλαδή, στην ουσία, ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προτέρων υποθέσεων της προαποκτηθείσας μάθησης (Mezirow και συν., 1990).

Όμως αν η εμπειρία αποτελεί το σημείο εκκίνησης και ο κριτικός στοχασμός έχει τον κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η επικοινωνία που εδράζει στον ορθολογικό διάλογο, είναι ο καταλύτης για το μετασχηματισμό αφού διαμέσου αυτού παρακινούνται και, τελικά, «πείθονται» οι εκπαιδευόμενοι να αναζητήσουν το βάθος στο νόημα των απόψεών τους για τον κόσμο και να

κοινωνήσουν τις ιδέες τους αυτές ως συνεκτικό και κριτικό λόγο με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευομένους τους (Mezirow, 1991).

Ο ορθολογικός διάλογος, με την έννοια που τον χρησιμοποιεί ο Mezirow, είναι μια ιδιαίτερη μορφή συζήτησης, κατά την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν και διαπραγματεύονται με ορθολογικό τρόπο τις απόψεις τους, παρουσιάζοντας αποδείξεις και επιχειρήματα, τα οποία λειτουργούν ως τεκμήρια της γνώμης τους. Με άλλα λόγια, η μετασχηματίζουσα μάθηση εκκινεί από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι άνθρωποι και συνδέεται αποκλειστικά με σημαίνοντα γεγονότα στη ζωή του εκπαιδευόμενου.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1997), η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με την επικοινωνία που εδράζεται στον ορθολογικό διάλογο, είναι τα δύο στοιχεία που οδηγούν στην επίγνωση. Η επίγνωση αυτή θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, αφού επιτρέπει στους ενήλικους να αναθεωρήσουν η/και να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μίας ικανοποιητικότερης, καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών τους με τον εαυτό τους και τους άλλους (Παληός, 2003). Ο Mezirow αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η ανάπτυξη στην ενηλικιότητα αντιμετωπίζεται [στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης] ως η προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων να αξιολογούν την υπάρχουσα μάθηση μέσω μιας στοχαστικής διαδικασίας και να ενεργούν με βάση τη νέα γνώση που θα προκύψει. Οτιδήποτε, οδηγεί το άτομο προς μια κατεύθυνση περισσότερο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοικτή σε άλλες οπτικές γωνίες, και σε ολοκληρωμένα νοηματοδοτικά σχήματα, η αξιοπιστία των οποίων τεκμηριώνεται διαμέσου ορθολογικής επικοινωνίας, συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ενηλίκων.»

(Mezirow, 1991: 7)

Για τον Mezirow, το σημαντικότερο πλεονέκτημα της μετασχηματίζουσας μάθησης για τον εκπαιδευόμενο είναι η ανάπτυξη της αυτονομίας του ως ατόμου, η οποία αποτελεί μια καθοριστική συνθήκη της ενηλικιότητας, επισημαίνοντας ωστόσο τη διαφορετική έμφαση που μπορεί να έχει η μετασχηματίζουσα μάθηση ανάλογα με τα πολιτισμικά πλαίσια που πραγματοποιείται, αφού οι εκάστοτε πολιτισμικές πρακτικές εμπλέκονται στη μάθηση, και, κατά συνέπεια, κάθε μορφής κατανόηση

διευκολύνεται, αλλά και περιορίζεται από τα ιστορικά δίκτυα γνώσης-ισχύος στα οποία είναι εγχαραγμένη.

Το ζητούμενο, τελικά, από την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσει κάθε ενήλικο άτομο να γίνει καλύτερο προκαλώντας και αλλάζοντας, αν είναι αναγκαίο, στοιχεία της ίδιας της δομής της προσωπικότητάς του. Έτσι, για τον Mezirow ένας υπεύθυνος εκπαιδευτής ενηλίκων, στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, **οφείλει να αναπτύσσει μια αμοιβαία σχέση με τους εκπαιδευόμενους με στόχο τον προσωπικό μετασχηματισμό και την κοινωνική αλλαγή πέρα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων**. Με την προϋπόθεση ότι η διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης δημιουργεί καλύτερα άτομα, η κρυφή ελπίδα, ή με άλλα λόγια ο ανθρωπιστικός στόχος πίσω από την εφαρμογή της, είναι η δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου.

Δραστηριότητα 3.3

Ανατρέξτε στην ενότητα 2 και στους διάφορους όρους που χρησιμοποιούνται για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Ποιος από τους όρους νομίζετε ότι ταιριάζει καλύτερα σε έναν εκπαιδευτή στο πλαίσιο της θεωρητικής προσέγγισης του Jack Mezirow;

Όπως σημειώνει ο Kegan (2000), σε κάποιες περιπτώσεις στην ακαδημαϊκή έρευνα η διατύπωση ενός νέου όρου καταφέρνει να εκφράσει μία πλούσια ομάδα από καινούριες ιδέες, με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο στο οποίο αναφέρεται ο όρος να «απογειώνεται». Η εισαγωγή του όρου της «μετασχηματίζουσας μάθησης» είναι ένα τέτοιο παράδειγμα, αφού από τότε που έκανε την αρχική του εμφάνιση στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων μέχρι και σήμερα, δόθηκε η δυνατότητα για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού κριτικού διαλόγου που συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση της διεργασίας της μάθησης στους ενήλικους.

Στις επόμενες παραγράφους θα παρουσιαστεί η βασική κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία οδήγησε και στην ανάπτυξη ενός ιδιαίτερα ενδιαφέροντος ακαδημαϊκού διαλόγου (βλ. Mezirow, 1989, 1992, 1996, 1998a και 1998b).

Ο Griffin (1987) επέκρινε τον Mezirow για το ότι με τη θεωρία του αποκλείει την διάσταση της κοινωνικής πολιτικής από την εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, αμφισβητεί την παραδοχή του Mezirow ότι τα άτομα αποδέχονται χωρίς κριτική τις επικρατούσες ιδεολογίες: «Πολιτικές, οικονομικές σεξουαλικές, τεχνολογικές και άλλες πολιτιστικές ιδεολογίες που έχουν συσσωρευτεί μετατρέπονται σε ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους και κοινωνικές προσδοκίες που κυβερνούν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε» (Mezirow, 1983: 129, όπως αναφέρεται στο Griffin, 1987: 181). Αυτήν την παραπάνω άποψη, όπου τα άτομα μοιάζει να θεωρούνται κοινωνικά παράγωγα, ο Griffin τη θεωρεί μια μορφή λειτουργισμού. Η κριτική του Griffin καταλήγει στο ότι ο Mezirow με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης προσπάθησε περισσότερο να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα κατοχύρωναν το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων, παρά να αναπτύξει μια κριτική θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης επικρίθηκε ακόμη για το ότι εξατομικεύει και εσωτερικοποιεί τον μετασχηματισμό χωρίς να συνυπολογίζει τις κοινωνικές επιπτώσεις διαμέσου της άμεσης κοινωνικής δράσης (Clark & Wilson, 1991· Tennant, 1993). Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005β), ο Mezirow είναι επιφυλακτικός ως προς το ζήτημα της άμεσης κοινωνικής δράσης των εκπαιδευόμενων και, επίσης, θεωρεί ότι εκπαιδευτής οφείλει να διατηρεί ουδέτερη στάση και να μην παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους προς κάποια μορφή δράσης. Το αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι ότι ακόμη και αν τα άτομα μετασχηματιστούν, εφόσον δεν θα υπάρχει άμεση κοινωνική δράση, οι δομές που καταπιέζουν, αλλά και οι «καταπιεστές», θα μπορούν απρόκλητα να συνεχίζουν να ενεργούν και άρα η κοινωνία θα παραμείνει απaráλλακτη.

Μια άλλη διάσταση της κριτικής στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης σχετίζεται με το αν είναι δυνατόν από αυτήν να ωφεληθούν όλες οι κοινωνικές τάξεις, από τη στιγμή που ο κριτικός στοχασμός αποτελεί κεντρική διεργασία της (King, 2005). Ο προβληματισμός αυτός βασίζεται σε μια άποψη του Freire, η οποία μάλιστα φαίνεται να έχει επηρεάσει τον Mezirow (1991: 135-137). Ο Freire (1970, 1973) υποστηρίζει ότι οι καταπιεσμένοι έχουν χάσει την ικανότητα να αμφισβητούν τις συνθήκες ζωής τους και να σκέπτονται για τη ζωή. Δεν έχουν πια την αυτοπεποίθηση να δρουν ως ανεξάρτητοι στοχαστές και, κατά συνέπεια, σε αυτή την περίπτωση ο κριτικός στοχασμός δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί. Έτσι όπως σημειώνει και ο

Κόκκος «... τα άτομα ακριβώς επειδή έχουν υποστεί αλλοτριωτικές επιδράσεις από το κυρίαρχο ιδεολογικό και αξιακό σύστημα, συχνά δεν διαθέτουν κριτήρια για να διακρίνουν τις βιώσιμες λύσεις. Έτσι εγκυμονείται [sic] η πιθανότητα να μετασχηματίζουν μεν τις προηγούμενες αντιλήψεις τους αλλά οι νέες να είναι εξίσου δυσλειτουργικές» (Κόκκος 2005β: 78). Τέλος, ο Taylor (1998) έχοντας μελετήσει σε βάθος τις έρευνες που σχετίζονται με τη θεωρία του Mezirow, σχολιάζει τη σχέση της μετασχηματίζουσας μάθησης με άλλες μορφές μάθησης και παρατηρεί:

«Με βάση τις έρευνες μοιάζει καθαρά ότι ο κριτικός στοχασμός και η συναισθηματική μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού... Ο Mezirow αλλά και άλλες μελέτες έχουν δει αυτές τις δύο έννοιες ξεχωριστά και δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεξάρτηση που έχουν στην διαδικασία του μετασχηματισμού.»

(Taylor, 2000: 303)

Στις περισσότερες από τις παραπάνω απόψεις ο Mezirow απάντησε επισταμένα με άρθρα του στις σελίδες του Adult Education Quarterly και πολλές από αυτές τις απόψεις τις χρησιμοποίησε για να αναπτύξει ακόμη περισσότερο τη θεωρία του, κάνοντας έτσι πράξη την ίδια του τη θεωρία, ενώ μια μεγάλη ποικιλία από έρευνες, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών, ασχολήθηκαν με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την εφαρμογή της σε πολλά και διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια. Στο τελευταίο μάλιστα συλλογικό έργο που επιμελήθηκε, ο Mezirow, έχοντας επεξεργαστεί τη θεωρία του με βάση τις κριτικές που δέχθηκε, καταλήγει σε δύο πολύ σημαντικές θέσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ο απώτερος στόχος, ο σκοπός, της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενήλικους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθαίνοντας... Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν μπορεί να είναι ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.»

(Mezirow 2000: 26-31)

Η θεωρία του Mezirow αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές συνεισφορές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συνδυάζοντας τις θέσεις πολλών στοχαστών της κριτικής θεωρίας, όπως οι Jurgen Habermas και Paulo Freire, παρουσίασε μια συνθετική θεωρία για τη μάθηση στους ενήλικους προσπαθώντας να εφοδιάσει την εκπαίδευση ενηλίκων με μια συνεκτική θεωρία μάθησης και να ενισχύσει έτσι τη διακριτότητα αλλά και τον επαγγελματισμό του πεδίου:

«Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ανταποκριθεί σε πέντε κύριους προσανατολισμούς της σύγχρονης επιστημολογίας: τη φαινομενολογία, την κριτική θεωρία, την ερμηνευτική, τον μεταδομισμό και τον φεμινισμό. Το ενδιαφέρον μου στην μετασχηματίζουσα μάθηση ξεπήδησε μέσα από ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην κριτική θεωρία η οποία πιστεύω ότι δεν διαφοροποιεί αρκετά τις άλλες λειτουργίες της από τον κριτικό στοχασμό των γνωστικών παραδοχών – μια διαδικασία που οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έχουν βρει ότι αποτελεί ένα μοναδικό «ενήλικο» τρόπο μάθησης.»

(14/6/2006, προσωπική επικοινωνία με τον συγγραφέα)

Αν και η θεωρία του Mezirow, ως θεωρία μάθησης, δέχτηκε κριτική και θεωρήθηκε ότι παρουσιάζει αδυναμίες, είναι ιδιαίτερης σημασίας και αποτελεί σπουδαία συμβολή στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004). Η κύρια ενασχόληση της θεωρίας του Mezirow είναι τα νοηματοδοτικά σχήματα των ενηλίκων και ο μετασχηματισμός τους, και αυτή η έμφαση εφοδιάζει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων με μια στερεή θέση για το πώς οι ενήλικοι μαθαίνουν, ενώ ταυτόχρονα οριοθετεί με πολύ συγκεκριμένο τρόπο και τη λειτουργία των εκπαιδευτών ενηλίκων ως φορέων προσωπικής χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής.

Δραστηριότητα 3.4

Σύμφωνα με τον Mezirow τα στάδια που είναι δυνατόν να ακολουθηθούν σε μια μαθησιακή διεργασία που έχει στόχο τον μετασχηματισμό ενός πλαισίου αναφοράς μπορεί να είναι τα εξής:

- 1. Η ανάδειξη ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος.**

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

Μπορείτε να σκεφτείτε ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος, του γνωστικού σας αντικειμένου, στο οποίο θα ήταν δυνατό να εφαρμοστούν τα παραπάνω δέκα στάδια;

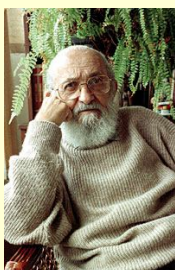
3.3 Μάθηση μέσα στην εμπειρία

3.3.1 Η προσέγγιση του Paulo Freire: μάθηση και κοινωνική αλλαγή

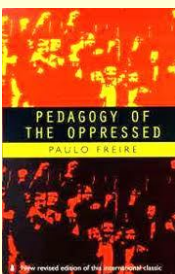
Σύμφωνα με τον Jarvis (2007β) το έργο του Paulo Freire επηρέασε έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και συνέβαλλε στο να παραμείνουν σε ισχύ οι αξίες του ανθρωπισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Freire ασχολήθηκε πρώτιστα με το ζήτημα της αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού στη Βραζιλία και η θεωρητική άποψη αλλά και η εκπαιδευτική του πρακτική επιζητούσε τη σύνδεση της μάθησης με την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής.

Ο Freire (1972) επιχειρεί να περιγράψει τη μάθηση των ενηλίκων μέσα από τον διαχωρισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε «αποταμιευτική» εκπαίδευση (banking education) και σε εκπαίδευση «ανάδειξης προβλημάτων» (problem-posing education). Τη δεύτερη μορφή εκπαίδευσης, ο Freire τη θεωρεί ως αυτή που

εμπεριέχει την πραγματική ουσία μιας μαθησιακής διεργασίας, δηλαδή την απελευθέρωση ή χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων.



Paulo Freire
(1921 – 1997)



Ο Paulo Freire θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες φυσιογνωμίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το έργο του αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση εκπαίδευσης που έχει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή. Τα κεντρικά στοιχεία της προσέγγισης του Freire είναι ο διάλογος και η κριτική συνειδητοποίηση. Οι ιδέες του Freire για την εκπαίδευση θεωρήθηκαν ανατρεπτικές και ο ίδιος φυλακίστηκε και εξορίστηκε για τις ιδέες αυτές από το στρατιωτικό καθεστώς που κυβέρνησε τη Βραζιλία μετά το πραξικόπημα του 1964. Επέστρεψε στην πατρίδα του το 1980 και υπήρξε από τους ιδρυτές του Εργατικού Κόμματος. Το 1988 του ανατέθηκε η θέση του Γραμματέα Εκπαίδευσης του Δήμου του Σάο Πάολο. Το βιβλίο του «*Η αγωγή του καταπιεζομένου*» είναι ένα από τα δημοφιλέστερα κείμενα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνει ο Freire είναι θεμελιωμένη σε τέσσερις σημαντικές έννοιες τις οποίες θα παρουσιάσουμε συνοπτικά στις επόμενες σελίδες. Οι έννοιες αυτές είναι: (α) ο διάλογος, (β) η πράξη, (γ) η συνειδητοποίηση και (δ) η βιωμένη εμπειρία.

Ο διάλογος ως εκπαιδευτική τεχνική είναι μια οικεία μέθοδος για τους εκπαιδευτές ενηλίκων ιδιαίτερα στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της μη-τυπικής εκπαίδευσης. Για τον Freire, ωστόσο ο διάλογος είναι κάτι ακόμη πιο σημαντικό από μια απλή τεχνική:

«...ο διάλογος πρέπει να γίνει κατανοητός ως κάτι που αποτελεί μέρος της ίδιας της ιστορικής φύσης του ανθρώπινου είδους, είναι μέρος της ιστορικής μας πορείας προς την ενανθρώπιση. Αυτό σημαίνει ότι ο διάλογος είναι ένα είδος απαραίτητης στάσης, στο βαθμό που οι άνθρωποι έχουν γίνει όλο και περισσότερο κριτικά επικοινωνιακά όντα. Ο διάλογος είναι μια στιγμή κατά

την οποία οι άνθρωποι συναντιούνται για να στοχαστούν πάνω στην πραγματικότητά τους καθώς τη δημιουργούν και την αναδημιουργούν»

(Freire, 2011, σελ. 157)

Ο **διάλογος** μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι εκείνο το στοιχείο που διαφοροποιεί τα δύο είδη εκπαίδευσης που αναφέραμε παραπάνω. Μέσω του διαλόγου είναι δυνατόν ο εκπαιδευτής να διευκολύνει την ανάδυση των στοιχείων της εμπειρίας που θα αποκαλύψουν τα αίτια της κοινωνικής κατάστασης που βιώνει ο εκπαιδευόμενος (Freire, 2006). Από την άλλη πλευρά με τη χρήση του διαλόγου (σε αντίθεση με τον μονόλογο της αποταμιευτικής εκπαίδευσης) ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να στοχαστεί κριτικά πάνω στην εμπειρία του και να προετοιμαστεί για την ανάληψη δράσης με στόχο τον μετασχηματισμό της. Ο διάλογος που προτείνει ο Paulo Freire περιέχει την έννοια του σεβασμού προς τον εκπαιδευόμενο επειδή αναγνωρίζει ότι το γνωστικό αντικείμενο δεν είναι στην αποκλειστική κατοχή του εκπαιδευτή. Ο διαλογικός εκπαιδευτής του Freire «είναι ένα υποκείμενο που γνωρίζει και έρχεται αντιμέτωπο με άλλα υποκείμενα που επίσης γνωρίζουν» (Μάνθου, 2007, σελ. 25). Το δεύτερο στοιχείο της προσέγγισης του Freire είναι η έννοια της **πράξης (praxis)**. Όπως αναφέραμε και παραπάνω η διαλογική διαδικασία για τον Freire δεν αποσκοπεί απλά στη βαθύτερη κατανόηση ενός ζητήματος αλλά αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας κοινωνικού μετασχηματισμού. Η διαδικασία αυτή που στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση αναπαραστάσεων του πραγματικού τους κόσμου είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού οδηγεί στην αμφισβήτηση της υπάρχουσας γνώσης (Κόκκος, 2005 · Λιάμπας, 2006). Η αμφισβήτηση αυτή είναι το πρώτο βήμα για την πρόκληση αλλαγής στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου. Η πράξη, για τον Freire, δεν είναι κάτι διαφορετικό από τη συνδυασμένη ενέργεια στοχασμού πάνω στην εμπειρία που εναρμονίζεται με τον σχεδιασμό για την ανάληψη κοινωνικής δράσης και τέλος πραγματώνεται με την ίδια τη δράση. Η πράξη του Freire στοχεύει στον εξανθρωπισμό και τον μετασχηματισμό του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος του ενήλικου εκπαιδευόμενου (Jarvis, 2004).

Η απελευθέρωση των εκπαιδευόμενων από τις κοινωνικές επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας καθώς και ο μετασχηματισμός τους σε φορείς δράσης στην πραγματικότητά τους είναι ένα από τα στοιχεία στα οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία η

προσέγγιση του Freire (Jarvis, 2007β · Κοκκος, 2005). Ένα σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη του παραπάνω στόχου της απελευθέρωσης είναι η **κριτική συνειδητοποίηση**. Ο Freire θεωρεί την συνειδητοποίηση ως «μια μόνιμη κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, με στόχο την ανακάλυψή της και την αποκάλυψη των μύθων που μας εξαπατούν και συμβάλλουν στη διατήρηση των καταπιεστικών δομών που οδηγούν στην απανθρωποποίηση» (Freire, 1976 όπως αναφέρεται στο Jarvis, 2004, σελ. 119). Η συνειδητοποίηση που αναφέρει ο Freire είναι μια διεργασία μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατορθώνουν, μαζί με τον εκπαιδευτή τους, να αποκτήσουν επίγνωση για την κατάστασή τους αλλά και να οικοδομήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα τους ενισχύσουν στον αγώνα τους για κοινωνική αλλαγή. Η συνειδητοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης των αιτιών που δημιουργούν τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των προγραμμάτων αναλφαριθμητισμού ο Freire υποστηρίζει ότι δεν αρκεί να μάθουν οι αναλφάβητοι να γράφουν και να διαβάζουν αλλά πρέπει να κατανοήσουν τις κοινωνικές αιτίες του αναλφαριθμητισμού τους (Μάνθου, 2007). Να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: (α) Σε ποιους συμφέρει ο αναλφαριθμητισμός μας; (β) Με ποιον τρόπο μας στερούν την πρόσβαση στη γνώση; (γ) Τι πρέπει να κάνουμε για να αλλάξουμε αυτές τις συνθήκες;

Δραστηριότητα 3.5

Μπορείτε να σκεφτείτε ένα ζήτημα του γνωστικού σας πεδίου (των όσων δηλαδή διδάσκετε) στο οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί η διεργασία της συνειδητοποίησης που προτείνει ο Paulo Freire; Εφόσον επιλέξετε ένα ζήτημα προσπαθήστε να διατυπώσετε μια σειρά (3-4) ερωτημάτων που κατά τη γνώμη σας θα συνέβαλλαν στην ανάπτυξη αυτής της διεργασίας.

Τέλος, η επεξεργασία της **βιωμένης εμπειρίας** είναι μια έννοια την οποία ο Freire θεωρεί κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας. Ένα καλό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ο Freire αντιλαμβάνονταν την επεξεργασία της βιωμένης εμπειρίας μας μεταφέρει ο Κόκκος, από το πλαίσιο πάντα των προγραμμάτων καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού:

«Σε ένα πρώτο στάδιο οι εκπαιδευτές μελετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει ο πληθυσμός στόχος, ώστε να εντοπίσουν τα προβλήματα. Στη συνέχεια, με βάση τα όσα διαπίστωσαν και σε στενή συνεργασία με τους συμμετέχοντες, επιλέγουν ορισμένες «παραγωγικές λέξεις που έχουν ιδιαίτερο νόημα για εκείνους, γιατί αναπαριστούν την υπαρξιακή τους κατάσταση και περιέχουν ευθείες αναφορές στις συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Παραδείγματα τέτοιων λέξεων είναι «εργασία», «μισθός», «αρρώστια», «φόροι», «φτώχεια», «κυβέρνηση», κ.ά. Με βάση τις παραγωγικές λέξεις – και εικόνες που σχετίζονται με αυτές – οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται να συζητήσουν και να σκεφτούν. Τα θέματα-λέξεις σχετίζονται μεταξύ τους, το ένα οδηγεί στο άλλο και επιδιώκεται να σχηματίζουν ένα όλο που επιτρέπει τη σφαιρική και κριτική προσέγγιση της μελετώμενης κατάστασης. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν τη γλώσσα. Οι παραγωγικές λέξεις διαιρούνται σε συλλαβές, αναζητούνται άλλες λέξεις που περιέχουν αυτές τις συλλαβές, συντίθεται νέες έννοιες, που με τη σειρά τους παραπέμπουν σε νέα θέματα προς ανάλυση κ.ο.κ. Όσο η εκπαιδευτική διεργασία βαθαίνει, αρχίζουν συμπληρωματικά να χρησιμοποιούνται άρθρα, κείμενα, αποσπάσματα από εφημερίδες κ.ο.κ. Στο τέλος οι συμμετέχοντες γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν, ενώ ταυτόχρονα έχουν επεξεργαστεί σε βάθος τις εμπειρίες που απορρέουν από την κοινωνικοπολιτισμική τους πραγματικότητα»

(Κόκκος, 2005, σελ. 57 - 58)

Η προσέγγιση του Freire εμπεριέχει μια ανθρωπιστική φιλοσοφία για την εκπαίδευση (Jarvis, 2007β). Σε ένα μοναδικό κράμα χριστιανισμού, μαρξισμού και υπαρξισμού, ο Freire θεωρεί η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη και υποστηρίζει ότι η κυρίαρχη κουλτούρα αναπαράγεται μέσα από τις δομές της αποταμιευτικής εκπαίδευσης η οποία προκρίνει την άκριτη απομνημόνευση των δεδομένων μιας υπάρχουσας και καταπιεστικής κοινωνικής πραγματικότητας. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση ανάδειξης προβλημάτων, που ο ίδιος προτείνει, ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να θέτουν κριτικά ερωτήματα που συνδέουν την κοινωνική πραγματικότητα με τη συνείδηση των εκπαιδευόμενων με στόχο την μορφωτική και κοινωνική απελευθέρωσή τους (Μάνθου, 2007).

3.3.2 Η πλαισιοθετημένη μάθηση

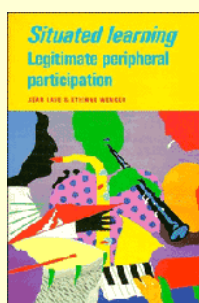
Όπως αναφέραμε και στην αρχή αυτής της ενότητας οι περισσότερες από τις θεωρίες της μάθησης των ενηλίκων αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ένα καθαρά προσωπικό ζήτημα. Αν όμως θεωρήσουμε ότι η μάθηση είναι κοινωνική διεργασία, τότε σχηματίζεται μια διαφορετική εικόνα για τη διαδικασία της μάθησης. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση είναι που οδήγησε δύο ερευνητές προερχόμενους από εντελώς διαφορετικά επιστημονικά πεδία –την Jean Lave και τον Etienne Wenger– να προσπαθήσουν να διαμορφώσουν μια εναλλακτική θεωρία μάθησης, την οποία ονόμασαν θεωρία της «πλαισιοθετημένης μάθησης» (situated learning). Σύμφωνα με το πρότυπο της πλαισιοθετημένης μάθησης, η διεργασία της μάθησης περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης, οι οποίες ονομάζονται «κοινότητες πρακτικής» (communities of practice) (Lave & Wenger, 1991· Smith, 2003)



Etienne Wenger (1952 -)



Jean Lave (1939 -)



Ο Etienne Wenger σπούδασε Πληροφορική στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης και έκανε μεταπτυχιακές του σπουδές στην Τεχνητή Νοημοσύνη. Εργάστηκε πολλά χρόνια ως καθηγητής πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ σήμερα εργάζεται ως σύμβουλος επιχειρήσεων. Έγινε ιδιαίτερα γνωστός για τη διαμόρφωση της θεωρίας της πλαισιοθετημένης μάθησης, την οποία συνδιαμόρφωσε με την Jean Lave. Η Jean Lave είναι κοινωνική ανθρωπολόγος με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για την κοινωνική θεωρία και την κοινωνική μάθηση. Εργάστηκε ως Καθηγήτρια Παιδαγωγικών και Γεωγραφίας στο University of California. Οι μελέτες της πάνω στο ζήτημα της μαθητείας έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικές συνεισφορές στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας

Η θεώρηση των Lave και Wenger στην ουσία ισχυρίζεται ότι **μάθηση είναι η δημιουργία νοήματος μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή η ερμηνεία της εμπειρίας μέσα σε πραγματικές καταστάσεις και βιώματα.** Τοποθέτηση (με την έννοια της πλαισίωσης) της μάθησης σημαίνει ότι τοποθετούμε τη σκέψη και τη δράση σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Πλαισίωση της μάθησης σημαίνει, επίσης, ότι εμπλέκουμε στη μάθησή μας και άλλους μαθητές, το περιβάλλον της μάθησης καθώς και τις δραστηριότητες για τη δημιουργία νοήματος.

Αυτή η προσέγγιση σημαίνει για την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι κατά τη μαθησιακή διεργασία θα πρέπει να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες υπό τις οποίες οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα μπορέσουν να βιώσουν την πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του πραγματικού κόσμου. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες θα μπορέσουν να συνθέσουν τη γνώση τους μέσα από την ίδια την εμπειρία, δηλαδή από τις σχέσεις τους με τους άλλους εκπαιδευόμενους, την κοινωνική οργάνωση της ομάδας τους κ.λπ. Το μοντέλο της πλαισιοθετημένης μάθησης στηρίζεται στις εξής παραδοχές (Anderson, Reder & Simon, 1996· Tennant, 1997, Wilson, 1993):

1. Η μάθηση ενυπάρχει σε ένα πολύπλοκο δίκτυο αλληλεπιδρώντων περιβαλλόντων που αποτελούνται από ενεργούντες, από ενέργειες και από καταστάσεις.
2. Η μάθηση είναι θεμελιωμένη στις δραστηριότητες της καθημερινότητας.
3. Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα μια κοινωνικής διεργασίας μέσα στις κοινότητες μάθησης όπου αναπτύσσονται τρόποι σκέψης και μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων μέσω αλληλεπίδρασης.
4. Δεν υπάρχει γνώση αφηρημένου ή γενικού χαρακτήρα. Είναι αναγκαίο, η γνώση να τοποθετείται και να μαθαίνεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα-πλαίσια, δηλαδή, σε πλαίσια που περιλαμβάνουν τη γνώση μέσα σε εμπειρικές συνθήκες.
5. Η γνώση που αποκτάται εντός του πλαισίου μεταφέρεται σε παρόμοιες καταστάσεις.

Στη βάση των παραπάνω αξόνων, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε κοινότητες πρακτικής (τυπικές ή και άτυπες) δεχόμενοι συγκεκριμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές για το τι είναι αναμενόμενο. Σημειώνουμε ότι η ιδιότητα του μέλους σε μια κοινότητα πρακτικής επικυρώνεται από τη συμμετοχή και όχι από κάποιου

είδους επίσημη διαδικασία. Μέσα στην κοινότητα της πρακτικής οι συμμετέχοντες προβληματίζονται, αναστοχάζονται και ερμηνεύουν την εμπειρία τους, μοιράζονται τις σιωπηρές αποδοχές τους και δημιουργούν γνώση μέσα από το βίωμα της κοινής εμπειρίας (Wenger, 2000). Οι κοινότητες πρακτικής δεν είναι ομάδες εργασίας αφού αυτό που δένει τα μέλη της κοινότητας είναι η κοινή μάθηση. Μια κοινότητα πρακτικής προσδιορίζεται κυρίως από τη γνώση και όχι από την εκτέλεση μιας άσκησης ή ενός έργου, ενώ ο κύκλος της ζωής μιας κοινότητας πρακτικής εξαρτάται από την αξία που αυτή έχει για τα μέλη της και όχι από ένα χρονοδιάγραμμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας δραστηριότητας. Οι κοινότητες πρακτικής διαφέρουν και από τα δίκτυα μάθησης, αφού η κοινότητα πέρα από ένα σύνολο από σχέσεις προσδίδει και διαμορφώνει την ταυτότητα των μελών της (Wenger, 1998a).

Σύμφωνα με το πρότυπο της πλαισιοθετημένης μάθησης, στα πρώτα στάδια της συμμετοχής σε μια κοινότητα πρακτικής τα μέλη έχουν μια «περιφερειακή» ιδιότητα, αλλά όσο γίνονται πιο ικανοί και έμπειροι προχωρούν προς το «κέντρο» της κοινότητας (Wenger, 1998a, 1998b). Η διεργασία αυτή έχει οριστεί από τους Lave και Wenger (1991) ως «νομιμοποιημένη περιφερειακή συμμετοχή» (legitimate peripheral participation). «Νομιμοποιημένη» γιατί όλοι οι συμμετέχοντες αποδέχονται τη θέση του εκπαιδευόμενου ως μέλους της κοινότητας μάθησης, «περιφερειακή» γιατί αρχικά οι συμμετέχοντες βρίσκονται στην περιφέρεια της μαθησιακής κοινότητας μέχρι που να εμπλακούν σε πιο σημαντικά πράγματα και, τέλος, «συμμετοχική» γιατί η γνώση αποκτιέται μέσω ενεργητικής συμμετοχής των ατόμων που εμπλέκονται.

Δραστηριότητα 3.6

Μπορείτε να σκεφτείτε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας όπου η συμμετοχή σας σε κάποια «κοινότητα πρακτικής» παρήγαγε μαθησιακά αποτελέσματα και θα μπορούσε να περιγραφεί με τη θεωρητική προσέγγιση των Lave και Wenger;

Ένα παράδειγμα που αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, και το οποίο είναι χαρακτηριστικό της εφαρμογής της θεωρίας της πλαισιοθετημένης μάθησης,

εντοπίζεται στο χώρο των κοινωνικών κινήματων¹, ακριβώς επειδή τα κοινωνικά κινήματα έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά, την ύπαρξη δικτύων άτυπης αλληλοεπίδρασης μεταξύ των μελών τους, την ύπαρξη κοινών πεποιθήσεων και αλληλεγγύης και τη συλλογική δράση προς την επίτευξη κοινών στόχων και κοινωνικής αλλαγής (Della Porta & Diani, 1999). Με βάση τα παραπάνω, ως κοινωνικά κινήματα μπορούν να εκληφθούν, μεταξύ άλλων, τα πολιτικά κινήματα (οργανωμένα και μη), τα οικολογικά κινήματα, το φεμινιστικό κίνημα, τα φοιτητικά κινήματα, τα κινήματα με στόχο την παγκόσμια ειρήνη, τα αντιρατσιστικά κινήματα καθώς και εκπαιδευτικά κινήματα, όπως το κίνημα της λαϊκής επιμόρφωσης με τον τρόπο που οριοθετήθηκε από τον Paulo Freire. Οι Hall και Clover (2005), μάλιστα, θεωρούν ότι τα κοινωνικά κινήματα ενισχύουν τη μάθηση, τόσο εντός τους από την αλληλεπίδραση των ατόμων που συμμετέχουν στις κοινές δράσεις του κινήματος, όσο και έξω από αυτά από την αλληλεπίδραση των μελών ενός κινήματος με τα μέλη της κοινωνίας ή και ακόμη εξαιτίας της ίδιας της ύπαρξης του κινήματος.

3.3.3 Η ολιστική προσέγγιση του Peter Jarvis

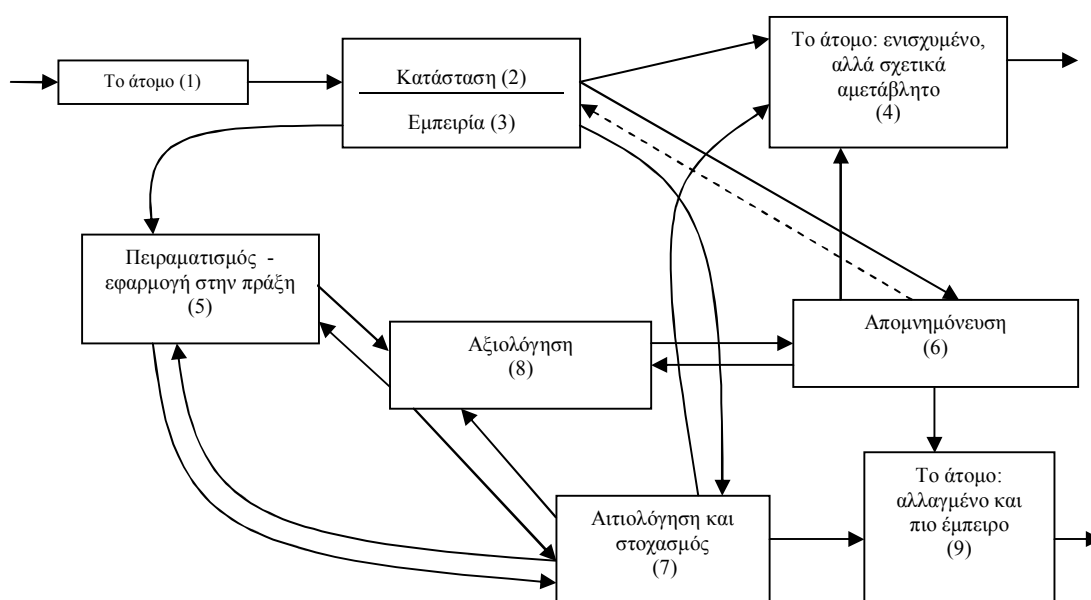
Η προσέγγιση του Peter Jarvis παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι αποτελεί μια συνεχώς εξελισσόμενη θεώρηση, η οποία μάλιστα αποκτά τα νέα της στοιχεία, τις αναθεωρήσεις της, μέσα από την ίδια την πρακτική του, ως εκπαιδευτή ενηλίκων.

Το θεωρητικό μοντέλο που προτείνει ο Jarvis δομήθηκε πάνω στις προσεγγίσεις των Freire (1970), Knowles (1970), Kolb (1984) και Mezirow (1991) και εντάσσεται στο πλαίσιο των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική εμπειρία. (Κόκκος, 2005β, Le Cornu, 2005). Ο Jarvis αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όλη μας η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνεχές φαινόμενο μάθησης, το οποίο αναπτύσσεται σε ένα πολύπλοκο και ποικιλόμορφο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον (Jarvis, 1987).

Εκκινώντας από το μοντέλο μάθησης του Kolb, και για μια μεγάλη χρονική περίοδο, ο Jarvis πειραματίστηκε με αυτό, ζητώντας από συμμετέχοντες σε σεμινάρια

¹ Την έννοια *κοινωνικό κίνημα* την αντιλαμβανόμαστε σύμφωνα με τον ορισμό των Snow, Soule και Kriesi (2004: 11): «*Τα κοινωνικά κινήματα μπορεί να εκληφθούν ως [με πλάγια γράμματα στο πρωτότυπο κείμενο] συλλογικότητες που δραστηριοποιούνται, έχοντας ένα επίπεδο οργάνωσης και συνέχειας, με στόχο την αμφισβήτηση ή την υποστήριξη υπαρχόντων δομών εξουσίας, που υπάρχουν είτε θεσμικά είτε πολιτισμικά, μέσα στην ομάδα, τον οργανισμό, την κοινωνία, τον πολιτισμό ή τον κόσμο του οποίου αποτελούν κομμάτι.*»

εκπαίδευσης εκπαιδευτών να προσπαθήσουν να προσαρμόσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες στον κύκλο μάθησης (Jarvis, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά του, κατέληξε σε έναν πρώτο ορισμό για τη μάθηση στους ενήλικους: «μάθηση είναι ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες και στάσεις» (Jarvis, 1987: 8). Στην αρχική αυτή θεώρησή του ο Jarvis υποστηρίζει ότι η διαδικασία της μάθησης ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία, η οποία προσφέρει δυνατότητα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε περίπτωση μάθησης, τα πάντα ξεκινούν από μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ της βιογραφίας κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου με μια νέα εμπειρία (Jarvis, 1995). Δηλαδή, η επιθυμία για μάθηση στους ενήλικους είναι, τις περισσότερες φορές, αποτέλεσμα μιας αποτυχημένης προσπάθειας του ατόμου να αντεπεξέλθει σε μία απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ο Jarvis διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη-στοχαστική μάθηση (non-reflective), ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη-μάθησης (non-learning) κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικος δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας.



Σχήμα 2: Ο κύκλος μάθησης από τον Peter Jarvis (Jarvis, 1995a: 70)

Σύμφωνα με τον Jarvis, η στοχαστική μάθηση ευνοεί την κριτική σκέψη και στάση των εκπαιδευόμενων. Αυτό σημαίνει κριτική ανάλυση κάθε κατάστασης (ή του υλικού προς μάθηση) και στη συνέχεια αποδοχή της ή/και προσπάθεια αλλαγής της.

Σε αντίθεση, η μη-στοχαστική μάθηση είναι η απλή διαδικασία αποδοχής του μαθησιακού υλικού (η μιας κατάστασης) και στη συνέχεια προσπάθεια απομνημόνευσης και επανάληψης του (Κουλαουζίδης, 2001). Η μη-στοχαστική μάθηση, κατά τον Jarvis, τείνει να αναπαραγάγει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές (και άρα είναι μια αναπαραγωγική πολιτιστική διαδικασία), ενώ η στοχαστική μάθηση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη συμφωνία, την επίκριση ή την δημιουργικότητα (Jarvis, 1995). Η μάθηση θεωρείται το αποτέλεσμα της ποικίλης γνωσιακής επεξεργασίας των εξωτερικών ερεθισμάτων και υπαγορεύεται από τη συμμετοχή του ατόμου στα κοινά (Παληός, 2003). Η επεξεργασία των ερεθισμάτων αυτών καταλήγει στην κατάκτηση της γνώσης και αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των απρόβλεπτων καταστάσεων κατά τη διάρκεια του βίου. Με βάση όλα τα παραπάνω, ο Jarvis οδηγήθηκε στη δημιουργία του σχηματικού πρότυπου (Σχήμα 2) για τη μαθησιακή διαδικασία που αποτελεί μια εξελιγμένη και πιο αναλυτική σχηματική παράσταση του γνωστού κύκλου μάθησης του Kolb (Jarvis, 1995).

Δραστηριότητα 3.6 - συζήτηση στην ομάδα

Μελετήστε το σχήμα 2 που περιγράφει το βελτιωμένο κύκλο μάθησης του Peter Jarvis. Μπορείτε να σκεφτείτε 2-3 περιπτώσεις μαθησιακών εμπειριών που να περιγράφονται από τον κύκλο αυτό; Μοιραστείτε τις σκέψεις σας στην ομάδα.

Η αρχική αυτή προσέγγιση του Jarvis φαίνεται να καλύπτει αρκετά ικανοποιητικά τις πλευρές του φαινομένου της μάθησης στους ενηλίκους. Όμως, όπως ο ίδιος αναφέρει, σε κάποια δεδομένη στιγμή συνειδητοποίησε ότι το παρακάτω μοντέλο ήταν, επίσης, αρκετά περιορισμένο ή και εγκλωβισμένο στον «Καρτεσιανό δυϊσμό» (Jarvis & Parker, 2005: 7), στο διαχωρισμό σώματος και νου. Η μαθησιακή διεργασία, στα πιο σύγχρονα κείμενά του (Jarvis, 2006), παρουσιάζεται με μια ολιστική φύση, στην οποία εμπλέκονται όλες οι ανθρώπινες διαστάσεις:

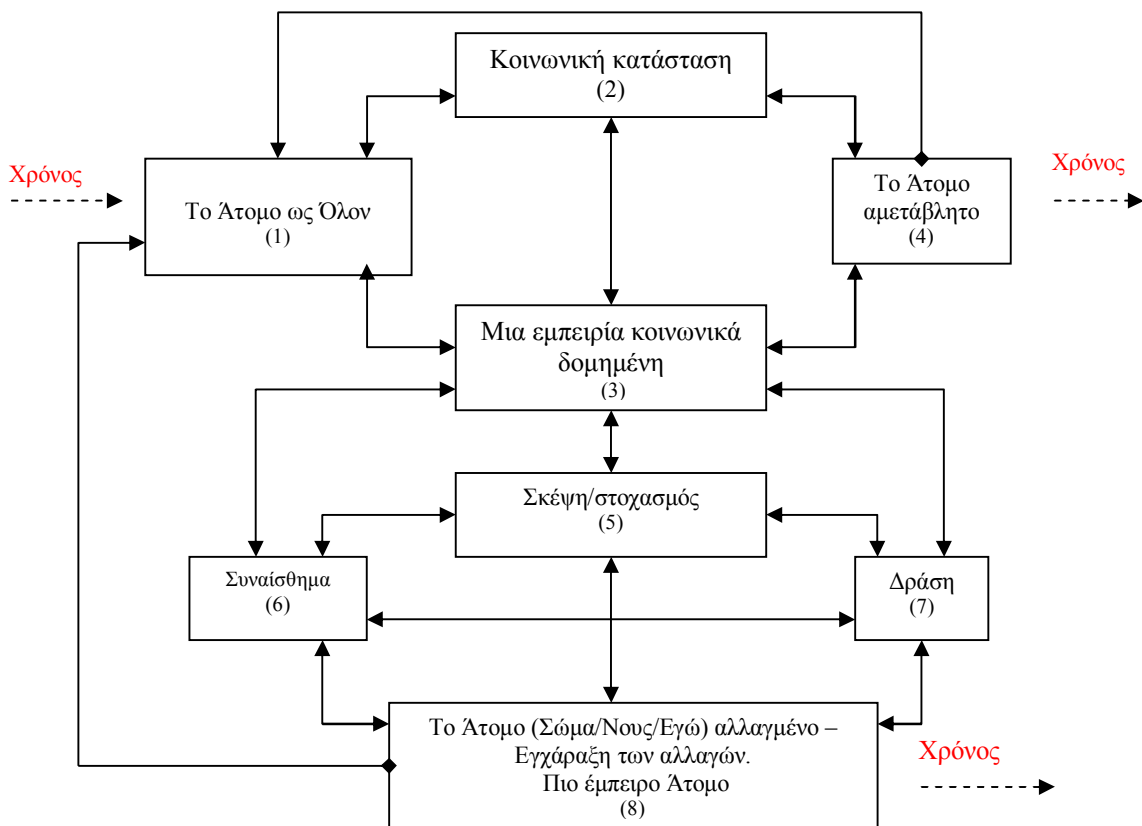
«... μάθηση είναι το σύνολο των διεργασιών όπου το όλον άτομο –σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και νους (γνώση, δεξιότητες, στάσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες και αισθήσεις)– βρισκόμενο σε μια κοινωνική κατάσταση, δομεί μια εμπειρία η οποία μετασχηματίζεται

γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή με κάποιο συνδυασμό των προηγούμενων) και ενσωματώνεται στην ατομική βιογραφία του.»

(Jarvis & Parker, 2005: 7)

Κατανοώντας τον τρόπο που λειτουργούν αυτές οι διεργασίες μπορούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που η δια βίου μάθηση αποτελεί μέρος της συνολικής ζωής ενός ατόμου, αφού η ανθρώπινη μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη ανάπτυξη. Έτσι ο άνθρωπος δεν είναι άλλο παρά το σύνολο της μάθησής του, ενώ η εμπειρία δεν είναι άλλο παρά η προσωπική ενσυναίσθηση του Άλλου, η οποία συμβαίνει στο σημείο που συναντάται ο εσωτερικός μας εαυτός με τον έξω κόσμο (Jarvis, 2004).

Ο παραπάνω ορισμός σχηματίζεται στο σχήμα 3 που φαίνεται παρακάτω, όπου τα βέλη που εισέρχονται στο ορθογώνιο 1 και εξέρχονται από τα ορθογώνια 4 και 8 συμβολίζουν το πέρασμα του χρόνου, ενώ τα βέλη που ξεκινούν από τα ορθογώνια 4 και 8 και καταλήγουν στο ορθογώνιο 1 συμβολίζουν τη διαρκή (δια βίου) φύση του φαινομένου της μάθησης.

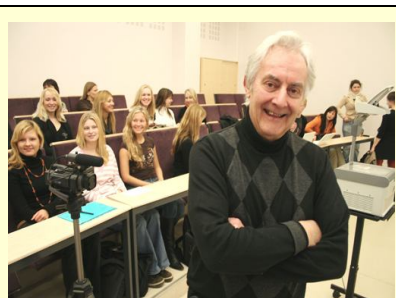


Σχήμα 3: Ένα αναθεωρημένο πρότυπο για τη διεργασία της μάθησης

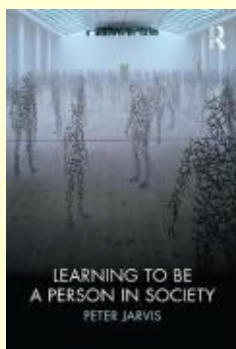
(Πηγή: Jarvis & Parker, 2005: 8)

Στο ορθογώνιο 1 ο Jarvis στην ουσία δηλώνει κατηγορηματικά ότι το άτομο πρέπει να ιδωθεί ως όλον, ως σώμα και νους μαζί. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο γίνεται «πρόσωπο» και είναι σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με το Άλλο, αφού κάθε κατάσταση είναι κοινωνικά δομημένη. Η ενσυναίσθηση του κόσμου (ορθογώνια 1, 2 & 3) γίνεται αντιληπτή μέσα από τη συνεχή αντιπαράθεσή μας με το άγνωστο, με το καινούργιο ή, σε τελική ανάλυση, με εκείνο που η βιογραφία μας δε βρίσκεται σε αρμονία. Σε αυτήν την αντιπαράθεση δημιουργούνται σύμφωνα με τον Jarvis συνθήκες στοχαστικής σκέψης, αναδρομικής ή και μελλοντικής φύσης. Όταν δημιουργείται αυτή η δυσαρμονία τότε γίνεται κατανοητός ο διαχωρισμός μας από τους άλλους και δημιουργείται η ανάγκη για αποκατάσταση της αρμονίας. Δημιουργείται, με άλλα λόγια, η ανάγκη για μάθηση (Jarvis, 2004). Η σύνθετη φύση της εμπειρίας αναπαριστάται από τα ορθογώνια 1, 2, 3 και 8. Η εμπειρία μπορεί να είναι περιστασιακή ή δια βίου, μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της σύγκρουσης του εσωτερικού κόσμου μας με τον εξωτερικό, να είναι πολυδιάστατη (γνωστική, φυσική και συναισθηματική), πρωτεύουσα (άμεση) ή και δευτερεύουσα (έμμεση, π.χ. μέσω ενός δασκάλου). Η εμπειρία μπορεί να γίνει αποδεκτή ως έναυσμα για μάθηση (μετάβαση από το ορθογώνιο 3 στο ορθογώνιο 8) ή να απορριφθεί ως τέτοια (μετάβαση από το ορθογώνιο 3 στο ορθογώνιο 4). Από τη στιγμή όμως που γίνεται αποδεκτή μια εμπειρία, αρχίζει ο μετασχηματισμός της, ο οποίος έχει περιγραφεί και από άλλους θεωρητικούς (Mezirow, 1991). Στο σχήμα του Jarvis ο μετασχηματισμός της εμπειρίας (ορθογώνια 5, 6 και 7) εμφανίζεται να εμπλέκει τη σκέψη, τη δράση και το συναίσθημα με τρόπους αλληλοεξαρτώμενους. Έτσι αυτό που ισχυρίζεται είναι ότι ο μετασχηματισμός με οποιοδήποτε τρόπο και αν επιτυγχάνεται στο τέλος αφορά όλο το άτομο: *«...καθώς ο χρόνος κυλά και οι εμπειρίες μετασχηματίζονται οι άνθρωποι βρίσκονται σε μια συνεχή διεργασία «γίνεσθαι». Η ανθρώπινη ουσία συνεχίζει να αναπτύσσεται μέσα στην ίδια την ύπαρξη τους.»* (2004:1). Τέλος, στο ορθογώνιο 8, το άτομο προκύπτει ως αλλαγμένο ως προς κάθε διάστασή του και έτοιμο για να εισέλθει στην επόμενη εμπειρία, ενώ η όλη διεργασία που προηγήθηκε αποτελεί πλέον τμήμα της βιογραφίας του. Το πρότυπο της μάθησης του Jarvis εμφανίζει τις μαθησιακές διεργασίες ως συστατικά στοιχεία της ίδια της ύπαρξης του ατόμου και της κοινωνικής του ιδιότητας. Αποτελεί μια προσέγγιση της μάθησης που αφορά κάθε ηλικιακή φάση του ανθρώπου και, μολονότι συνεχίζει να έχει στόχους προσανατολισμένους προς ένα περισσότερο έμπειρο και αναπτυγμένο άτομο (Bron,

2005), αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαφωτιστικό και ολοκληρωμένο πρότυπο με προεκτάσεις που επηρεάζουν το έργο και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.



Peter Jarvis (1937 -)



Ο καθηγητής Peter Jarvis είναι ένας από τους σημαντικότερους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και του φαινομένου της ανθρώπινης μάθησης. Υπήρξε για πολλά χρόνια πρόεδρος του τμήματος επιστημών της αγωγής στο University of Surrey και διευθυντής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση, που ήταν και ένα από τα πρώτα που χρησιμοποίησαν τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση. Έχει γράψει περισσότερα από 30 βιβλία για την εκπαίδευση, τη μάθηση, τη δια βίου μάθηση και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Πολλά από τα βιβλία του έχουν λάβει σημαντικές διεθνείς διακρίσεις. Ο Peter Jarvis έχει τιμηθεί για το έργο του από πολλά πανεπιστήμια, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο του οποίου υπήρξε ο πρώτος επίτιμος διδάκτορας.

Η κριτική της θεωρητικής προσέγγισης του Jarvis έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά στο ιδεολογικό πλαίσιο αναφοράς του Jarvis, ενώ η δεύτερη διάσταση αφορά αυτόν καθ' αυτόν τον τρόπο που περιγράφει τη διεργασία της μάθησης στα μοντέλα του. Ο Κόκκος (2005β: 83) μολονότι αναγνωρίζει την πληρότητα και τη σημαντικότητα της συνθετικής προσέγγισης του Jarvis, σημειώνει ότι η προσέγγισή του «...δεν επεξεργάζεται τη δυναμική συμβολή της ψυχαναλυτικής-ψυχοδυναμικής θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, με αποτέλεσμα ... να μην υπεισέρχεται στα ζητήματα της δυναμικής των σχέσεων και της επικοινωνίας που αναπτύσσονται μέσα στις εκπαιδευόμενες ομάδες». Αυτό το έλλειμμα στην προσέγγιση του Jarvis είναι, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005γ), αποτέλεσμα του ευρύτερου ιδεολογικού πλαισίου αναφοράς του Jarvis, το οποίο, επηρεασμένο από τα ιδεώδη του ριζοσπαστικού χριστιανισμού και την άποψη που θέλει την εκπαίδευση

ενηλίκων συνδεδεμένη με τα κοινωνικά κινήματα, τον οδηγεί στο να μην δίνει την ίδια προσοχή στο ζήτημα της δυναμικής των σχέσεων ή ακόμη και σε αυτό του χειραφετητικού ρόλου του ατομικού κριτικού στοχασμού.

Τέλος, η άλλη διάσταση της κριτικής στην ολιστική προσέγγιση του Jarvis, σχετίζεται με τον τρόπο που το μοντέλο του περιγράφει τη μαθησιακή διεργασία. Η Le Cornu (2005), επεξεργαζόμενη το ολιστικό μοντέλο του Jarvis, επισημαίνει ως «προβληματική» τη σχέση του μοντέλου με το χρόνο και συνακόλουθα θεωρεί ως προβληματική την έννοια της μη-μάθησης ή, με άλλα λόγια, της περίπτωσης μια εμπειρία να αφήσει ένα άτομο αμετάβλητο. Σύμφωνα με την Le Cornu (2005), η προσέγγιση του Jarvis συνδέει πολύ στενά τη μάθηση, την εμπειρία και την έννοια του χρόνου και έτσι το μοντέλο παρουσιάζει μια κίνηση στο χρόνο με προσανατολισμό από αριστερά προς τα δεξιά. Δηλαδή, η μάθηση εμφανίζεται να έχει αρχή, τέλος και αποτέλεσμα. Αυτή η γραμμικότητα έχει ως αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται αντιληπτή ως αντίδραση σε μια εμπειρία δυσαρμονίας, κάτι που όμως δεν μπορεί να περιγράψει τις περιπτώσεις όπου η εμπλοκή σε μια διεργασία μάθησης είναι μια ενέργεια που μπορεί να έχει χαρακτήρα πρόληψης της δυσαρμονίας.

3.4 Τελικές επισημάνσεις

Η διεργασία της μάθησης είναι ένα από τα πιο θεμελιώδη αντικείμενα προβληματισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ανάδειξη των μοναδικών στοιχείων της «ενήλικης» μάθησης αποτελεί άλλωστε τον ακρογωνιαίο λίθο της οικοδόμησης του κλάδου της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτού επιστημονικού πεδίου των επιστημών της αγωγής και έτσι δεν είναι τυχαίο ότι το συγκεκριμένο ζήτημα έχει αποτελέσει το αντικείμενο συνεχούς ενασχόλησης για πολλούς θεωρητικούς, αλλά και ανθρώπους της πράξης του χώρου της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Οι θεωρίες μάθησης που ασχολούνται με τη μάθηση «από την εμπειρία» εξετάζουν τη μαθησιακή διεργασία από την πλευρά της ψυχολογίας, ενώ οι προσεγγίσεις που εκτιμούν ότι η μάθηση πραγματοποιείται «μέσα στην εμπειρία» έχουν περισσότερο κοινωνιολογική υφή.

Η συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis μοιάζει να παντρεύει και τις δύο οπτικές, αλλά σε όλες τις περιπτώσεις ο κοινός παρονομαστής όλων των θεωριών για τη μάθηση στους ενήλικους είναι το ζήτημα της εμπειρίας και της διαχείρισής της. Ο βαθμός της συνειδητοποίησης της εμπειρίας, αλλά και η ικανότητα για επεξεργασία,

για κριτικό στοχασμό επάνω σε κάθε διάστασή της και για αναθεώρηση θέσεων με βάση την κριτική της προσωπικής εμπειρίας ή της εμπειρίας των άλλων, είναι τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τον ενήλικο μαθητή και «ενηλικιώνουν» τη μάθηση ως διεργασία. Με άλλα λόγια, είτε προσεγγίσουμε τη μάθηση των ενηλίκων με όρους ανθρωπιστικής ψυχολογίας (Kolb, Knowles, Mezirow) είτε την προσεγγίσουμε με όρους κοινωνικών θεωριών (Freire, Wenger & Lave), είτε τη δούμε ολιστικά (Jarvis), αυτό που αναδεικνύεται ως τομή όλων των προσεγγίσεων είναι ότι η ενσυναίσθηση της εμπειρίας, που συνδέεται με την έννοια της ενηλικιότητας, κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων. Αυτή η αναγωγή της εμπειρίας σε βασικό παράγοντα μάθησης προσδίδει μια ιδιαίτερη φύση στη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων και, κατά συνέπεια, έχει άμεση επίπτωση στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Βασικά σημεία της ενότητας

Η ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων οδήγησε πολλούς επιστήμονες του πεδίου στην αναζήτηση μιας θεωρίας που θα μπορούσε να περιγράψει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη διεργασία της μάθησης των ενηλίκων. Από τις πιο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν είναι α) η εμπειρική μάθηση (David Kolb), β) η ανδραγωγική (Malcolm Knowles), γ) η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Jack Mezirow), δ) η προσέγγιση της κοινωνικής συνειδητοποίησης (Paulo Freire), ε) η θεωρία της πλακαιοθετημένης μάθησης (Lave & Wenger) και ε) η ολιστική – υπαρξιακή προσέγγιση (Peter Jarvis). Κάθε θεωρητική προσέγγιση έχει συμβάλλει με το δικό της τρόπο στην περαιτέρω ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ειδικότερα:

Η θεωρητική προσέγγιση του εμπειρικής μάθησης του Kolb έχει βοηθήσει σημαντικά να μετακινηθεί το κέντρο της εκπαιδευτικής σκέψης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο.

Η προσέγγιση της ανδραγωγικής του Malcolm Knowles ανέδειξε τα ανθρωπιστικά ιδεώδη της εκπαίδευσης ενηλίκων και δημιούργησε τη βάση για σημαντικές συζητήσεις σχετικά με τη φύση και την πρακτική της εκπαίδευσης

ενηλίκων.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow ανέδειξε τη σημασία των νοηματοδοτικών σχημάτων των ενηλίκων και τη σημαντικότητα του μετασχηματισμού τους, και αυτή η έμφαση εφοδίασε το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων με μια στερεή θέση για το πώς οι ενήλικοι μαθαίνουν, ενώ προσδιόρισε περιεκτικά τη λειτουργία των εκπαιδευτών ενηλίκων ως φορέων προσωπικής χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής.

Η πρόταση του Paulo Freire προέταξε την κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την κοινωνική τους πραγματικότητα. Για τον Freire η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πρόκληση κοινωνικής αλλαγής.

Η θεώρηση των Lave και Wenger ανέδειξε το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε κάθε μαθησιακή διεργασία και με αυτόν τον τρόπο ενίσχυσε τη θέση ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την ερμηνεία της εμπειρίας σε πραγματικές καταστάσεις και βιώματα.

Η προσέγγιση του Peter Jarvis εμφανίζει τις μαθησιακές διεργασίες ως συστατικά στοιχεία της ίδιας της ύπαρξης του ατόμου και της κοινωνικής του ιδιότητας. Αποτελεί μια προσέγγιση της μάθησης που αφορά κάθε ηλικιακή φάση του ανθρώπου και, μολονότι συνεχίζει να έχει στόχους προσανατολισμένους προς ένα περισσότερο έμπειρο και αναπτυγμένο άτομο, αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαφωτιστικό και ολοκληρωμένο πρότυπο με προεκτάσεις που επηρεάζουν το έργο και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία και ηλεκτρονικές πηγές

- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. (μετ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
 - Illeris, K. (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. (μετ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
 - Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*.
-

(μετ. Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Jarvis, P. (επιμ.) (2007). *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. (μετ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (επιμ.). (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μετ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- <http://www.andragogy.net>
- <http://www.freire.org/>
- <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>
- <http://www.ewenger.com/>
- <http://learningfromexperience.com/about/>
- <http://www.transformativlearning.org/>
- <http://www.educationarena.com/expertInterviews/interviewcategory4/tled.asp>
- Ομιλία του Δρα. Γιώργου Κουλαουζίδη για το φαινόμενο της ανθρώπινης μάθησης, βασισμένη στο έργο του καθηγητή Peter Jarvis. <http://www.youtube.com/watch?v=UWLpaHRotH0>

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, J.R., Reder, L. M., Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bron, A. (2005). Understanding learning processes through adult education theory, 181-192. In *Sabour, M'hammed & Koski, Leena (Eds.) Searching for the Meaning of Education and Culture*. Joensuu: Univ. Press
- Brookfield, S. (1983). *Adult Learning, Adult Education and the Community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Clark, C. & Wilson L. (1991). Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning. *Adult Education Quarterly* 41(2) 75-91.
- Della Porta, D. & Diani, M. (1999). *Social Movements: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Griffin, C. (1987). *Adult Education as a Social Policy*. London: Croom Helm.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston : Beacon Press.
- Hall, B. & Clover, D. (2005). Social Movement Learning. Στο English, L. (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Houle, C. (1980) *Continuing Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Beckenham: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
- Jarvis, P. & Parker, S. (eds.) (2005). *Human Learning: A holistic approach*. London & New York: Routledge.
- Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 35-69.. San Francisco: Jossey- Bass,
- King, K. P. (2005). *Bringing transformative learning to life*. Krieger: Malabar Fl.
- Knowles, M. (1968). Androgogy not Pedagogy. *Adult Leadership*. April, 1968 350-352 & 386.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. et al. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, D. A. (1976) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Ma.: McBer.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering (ed.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Cornu, A. (2005). Building on Jarvis : Towards a holistic model of the processes of experiential learning. *Studies in the Education of Adults*, 37 (2), 166-181.
- Mezirow, J. (1975). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education*, 9, 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3-24.
- Mezirow, J. (1989), Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39, 169-175.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1992). Transformation Theory: Critique and Confusions. *Adult Education Quarterly*, 42, 250-252.
- Mezirow, J. (1996). Beyond Freire and Habermas: Confusion – A Response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46, 237-239
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. Στο Cranton, P. (ed.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998a). Postmodern Critique of Transformation Theory: A Response to Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 49, 65-67.
- Mezirow, J. (1998b). Transformative Learning and Social Action: A Response to Inglis. *Adult Education Quarterly*, 49, 70-72.

- Mezirow, J. and Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snow, D., Soule, S., Kriesi, H. (2004). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Oxford: Blackwell.
- Smith, M.K. (2003). *Communities of Practice*. Αναρτημένο στο δικτυακό τόπο www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm. (26/10/2007).
- Taylor, E. (1998). *Theory and practice of transformative learning: A critical review*, Information Series No. 374. Columbus, Ohio: ERIC Clearing House on Adult, Career, and Vocational Education.
- Taylor, E. (2000). Analysing research on transformative learning theory. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation*, 285-328. San Francisco: Jossey- Bass
- Tennant, M. (1993). Perspective Transformation and Adult Development. *Adult Education Quarterly*, 44 (1) 34-42.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998a). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998b). *Communities of Practice: Learning as a Social System*. In *Systems Thinker*, June (1998). Ανακτημένο από τον δικτυακό τόπο http://www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. Harvard Business Review, Jan-Feb. 139-145.

Ελληνόγλωσση

- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. (μετ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Jarvis, P. (2007α). Malcolm Knowles. Στο Jarvis, P. (επιμ.) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, 207-227. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007β). Paulo Freire. Στο P. Jarvis (επιμ.). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 355 – 375.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005γ). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Jarvis, P. (επιμ.) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, 9-12. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2001) Εκπαίδευση Ενηλίκων: κύρια χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας των ενήλικων εκπαιδευόμενων, *Πρακτικά Συνεδρίου “Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων Γλωσσών”*, 67-75. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Λιάμπας, Τ. (2006). Πρόλογος στην ελληνική έκδοση. Στο P. Freire, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σελ. 9-31.
- Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 10, σελ. 22 – 26.
- Mezirow, J. και συν. (1990). Πως ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση. (απόσπασμα από το Fostering critical reflection in adulthood). San Francisco: Jossey-Bass σε μετάφραση Αποστολοπούλου Ν, Μέγα Γ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 22-25.
- Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. και Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu – Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα – Δελφίνι.
- Παληός, Ζ. (2003). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος Ι*, 59-84. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας – ΕΚΕΠΙΣ.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εργασία αναστοχασμού

Έχοντας μελετήσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση των ενηλίκων που αναφέρονται στην ενότητα 3 και σε συνδυασμό με τα όσα μελετήσατε στην ενότητα 2 για τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και το ρόλο του εκπαιδευτή, ποια θεωρία αισθάνεστε ότι ταιριάζει περισσότερο στη δική σας φιλοσοφία και πρακτική σχετικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων και γιατί;

Προσπαθήστε να θυμηθείτε και να περιγράψετε ένα εκπαιδευτικό περιστατικό που θεωρείτε ότι εφαρμόσατε τη θεωρητική προσέγγιση που επιλέξατε;

Γράψτε ένα κείμενο 1.500 – 2.000 λέξεων.