

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

### 2. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων



Αθήνα, 2006

Επιστημονική Ευθύνη - Συγγραφή

Αναστάσιος Κοντάκος, Χρήστος Γκόβαρης

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό παράχθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων II», το οποίο εντάσσεται στο **Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II** του **ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Μέτρο 1.1. Ενέργεια 1.1.2.Β. και συγχρηματοδοτείται κατά 75% από την **Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ)** και κατά 25% από το **Ελληνικό Δημόσιο**.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



**Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ**  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ .....	7
1. Το Μοντέλο της Ανδραγωγικής (Andragogy) .....	7
2. Τα Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευομένων (Characteristics of Adult Learners) .....	11
ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΟΡΜΗΣΗΣ .....	17
1. Η Θεωρία Του Ενεργειακού Περιθωρίου (Theory of Margin) .....	17
2. Η Θεωρία της Επάρκειας (Proficiency Theory) .....	21
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ .....	24
1. Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας (learning process) .....	24
2. Η Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης (Transformational Learning) .....	33
3. Η Θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης .....	39
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	43

## Σκοπός

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των σημαντικότερων μοντέλων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

## Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όταν θα έχετε μελετήσει το κεφάλαιο, αυτό θα είστε σε θέση:

Να κατανοείτε το διαφορετικό ιδεολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο των μοντέλων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Να εφαρμόζετε κατά περίπτωση τις παιδαγωγικές αρχές των συγκεκριμένων μοντέλων.

## Έννοιες κλειδιά

Ψυχολογικά και ανθρωπολογικά μοντέλα

Μοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής παρόρμησης

Φιλοσοφικά - Αναστοχαστικά Μοντέλα

Ανδραγωγική

Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων

Ενεργειακό Περιθώριο

Θεωρία επάρκειας

Μαθησιακή διεργασία

Μετασχηματιστική Μάθηση

Χειραφετική Μάθηση

## Εισαγωγή

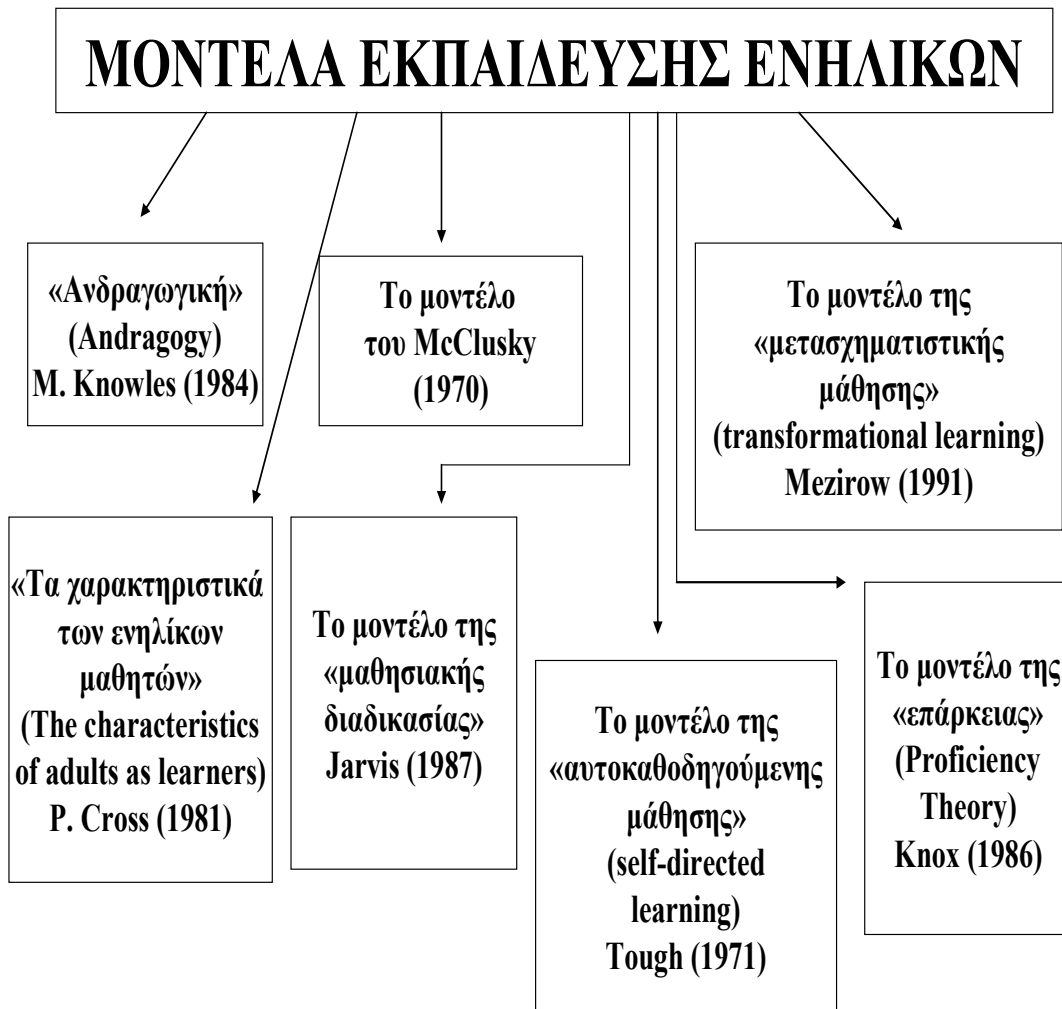
Αν και η Εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο και παρότι σε συστηματική μορφή παρουσιάζεται αρκετά νωρίς, για σχεδόν δύο αιώνες εκλείπει κάθε θεωρητική προσπάθεια εξειδικευμένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Η ανάδειξη της Παιδικής Ηλικίας και των ιδιαιτεροτήτων της οδήγησε σε μια στροφή από τα κανονιστικά - ιδεαλιστικά παιδαγωγικά πρότυπα σε περισσότερο περιγραφικά - κριτικά - αναλυτικά.

Μέσα από την ανάπτυξη της εμπειρικής έρευνας στο χώρο της Παιδαγωγικής και σε διαλεκτική σχέση με την παιδικότητα επαναπροσδιορίζεται η "ενηλικιότητα". Ιδιαίτερα, μετά τη δεκαετία του 1960 η οποία χαρακτηρίζει την εμπειρική στροφή στην Παιδαγωγική.

Με δεδομένο ότι η ανάπτυξη θεωριών αποτελεί μια πολύ συγκεκριμένη, τεκμηριωμένη και εμπειριστατωμένη επιστημονική παρουσίαση, δύσκολα μπορούν να θεωρηθούν ως τέτοιες οι προτάσεις που κατατέθηκαν από ερευνητές όπως ο Knowles, McClusky, Cross, Jarvis, Tough, Knox, Mezirow, Freire κ.α.

Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιασθούν οι θεωρητικές προτάσεις οι οποίες αποτελούν σήμερα εργαλεία έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο μεγάλο μέρος τους αποτελούν αντανάκλαση ιδεολογικών και θεωρητικών παραδειγμάτων από το χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, όπως άλλωστε θα δούμε στη συνέχεια. Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις ταξινομούνται με βάση τα δομικά χαρακτηριστικά τους σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τα ψυχολογικά και ανθρωπολογικά μοντέλα, τα μοντέλα (εσωτερικής και εξωτερικής) παρόρμησης και τα φιλοσοφικά - αναστοχαστικά Μοντέλα. (Σχέδ. 1)



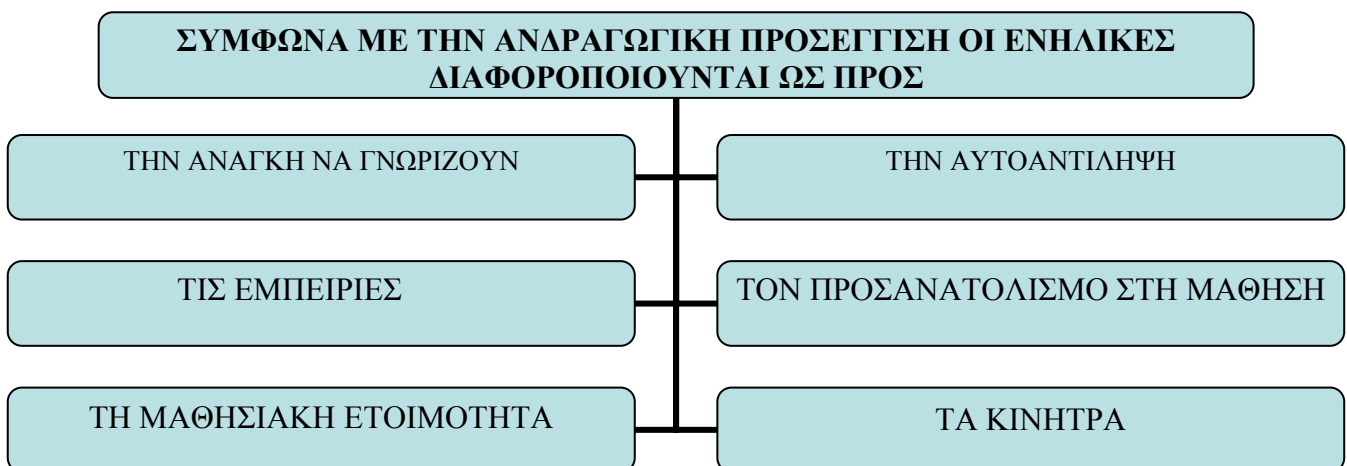
Σχεδιάγραμμα 1<sup>ο</sup>

# ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

## 1. Το Μοντέλο της Ανδραγωγικής (Andragogy)

Το ανδραγωγικό μοντέλο του Knowles (1968) (andragogy)<sup>1</sup>, το οποίο είναι από τα πιο δημοφιλή μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει έξι βασικά σημεία ως προς τα οποία η ανδραγωγική διαφοροποιείται από την παιδαγωγική ως επιστήμη της αγωγής που αφορά κυρίως στις μικρότερες ηλικίες.

Συγκεκριμένα οι ενήλικες διαφέρουν από τους ανήλικους ως προς: την ανάγκη να γνωρίζουν, την αυτοαντίληψη, τις εμπειρίες, το μαθησιακό προσανατολισμό, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τέλος ως προς τα κίνητρα (σχ. 2):



ΣΧΗΜΑ 2ο

<sup>1</sup> Ανδραγωγική είναι η διδασκαλία ενηλίκων σε αντιδιαστολή με την παιδαγωγική που είναι η διδασκαλία των παιδιών-εφήβων

Τα σημεία αυτά αποτελούν τα ειδοποιά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων:

1. *«Η ανάγκη να γνωρίζουν»*. Οι ενήλικες πριν εμπλακούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για το περιεχόμενο και τον σκοπό τους (Tough, 1979, Knowles et al, 1998).
2. *«Η αυτοαντίληψή τους»*. Οι ενήλικες εξαιτίας των χαρακτηριστικών της αυτοαντίληψής τους θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τις αποφάσεις τους και αντιμετωπίζονται από τους άλλους ως αυτοκαθοδηγούμενα υποκείμενα (Knowles et al, 1998).
3. *«Οι εμπειρίες τους»*. Οι ενήλικες παρουσιάζουν μεγάλο εύρος ατομικών διαφορών εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών τους και αναπτύσσουν τεχνικές αξιοποίησής τους, οι οποίες επιδρούν στη μάθηση και στην διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (ε.ε.).
4. *«Η μαθησιακή τους ετοιμότητα»*. Οι ενήλικες χαρακτηρίζονται από μαθησιακή ετοιμότητα και από την ικανότητα να χρησιμοποιούν όσα απαιτούνται να γνωρίζουν για να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στη ζωή (ε.ε.).
5. *«Ο προσανατολισμός τους στη μάθηση»*. Ο μαθησιακός προσανατολισμός των ενηλίκων είναι προβληματοκεντρικός σε αντίθεση με τα παιδιά και τους νέους που είναι υποκειμενοκεντρικός. Οι ενήλικες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όταν πιστεύουν ότι η νέα γνώση θα τους βοηθήσει στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (ε.ε.)
6. *«Τα κίνητρα»*. Οι ενήλικες ανταποκρίνονται θετικά σε εξωτερικά κίνητρα, όπως καλύτερες θέσεις εργασίας, προαγωγή, υψηλότερος μισθός κ.ά. Ωστόσο, τα πιο ισχυρά κίνητρα είναι τα εσωτερικά, όπως μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, ποιότητα ζωής κ.ά. (ε.ε.).

### **Κριτική**

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει τη συνεισφορά «Ανδραγωγικής» στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα και με τον Jarvis (1987:185) αποτελεί την «πρώτη σημαντική προσπάθεια της Δύσης να κατασκευάσει μια (περιεκτική) θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων», η οποία έχει επιφέρει αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευόμενου περισσότερο από κάθε άλλη θεωρία (Bard 1984).



Συγκεκριμένα, ο Brookfield (1986) τη θεωρεί τη δημοφιλέστερη ιδέα στο χώρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων που διαχωρίζει επαγγελματικά τους εκπαιδευτές ενηλίκων από τους εκπαιδευτές παιδιών.

Παρόλα αυτά, η προσέγγιση αυτή πυροδότησε ένα κύκλο έντονων αντιπαραθέσεων και κριτικής όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων γενικότερα και ειδικότερα στη χρησιμότητα της «Ανδραγωγικής» προσέγγισης. Η κριτική επικεντρώθηκε και στις επιμέρους παραμέτρους της Ανδραγωγικής. Η προσπάθεια αναθεώρησης του μοντέλου από τον ίδιο τον Knowles (1980) με την αποδοχή ύπαρξης ενός άξονα Παιδαγωγικής – Ανδραγωγικής, ο οποίος περιλαμβάνει τόσο τη δασκαλοκεντρική, όσο και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, δεν περιόρισε τις αντιδράσεις, εφόσον και οι δύο προσεγγίσεις μπορούσαν, ανάλογα με την περίπτωση, να ισχύσουν τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Η προσπάθεια του Knowles να συνθέσει σε ένα ενιαίο και συνεχές πλαίσιο την Ανδραγωγική και την Παιδαγωγική αντιμετωπίστηκαν με σκεπτικισμό. Ο Brookfield (1986) επισημαίνει αυτήν την εννοιολογική σύγχυση που προκάλεσε ο Knowles.

Τα πιο βασικά σημεία κριτικής της Ανδραγωγικής επικεντρώνονται στα εξής:

1. Αναφορικά με τις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοκαθοδήγησης δεν προκύπτει από πουθενά:
  - α.- ότι συναρτάται τόσο με την ωριμότητα του ατόμου,
  - β.- ότι η αυτοκαθοδηγούμενη προσωπικότητα αποτελεί έμφυτο γνώρισμα του ενήλικου ατόμου.
2. Η Ανδραγωγική προσέγγιση αποτελεί μια καταφατική μη κριτική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, γι' αυτό παραγνωρίζει το ρόλο του ιστορικού και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος εντός του οποίου δραστηριοποιείται το υποκείμενο και αδυνατεί να αμφισβητήσει την κοινωνική εκμετάλλευση και τις ιεραρχικές δομές της κοινωνίας.
3. Η Ανδραγωγική αποτελεί μια «εκπαιδευτική ιδεολογία» και σε καμία περίπτωση θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων και για το λόγο αυτό αδυνατεί να επιτρέψει προβλέψεις και να διευκολύνει στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρόλα αυτά, η συμβολή του Knowles στην εδραίωση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτού πεδίου, όσο και στην καλύτερη κατανόηση του ενήλικα εκπαιδευόμενου αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός.

Συμπερασματικά, φαίνεται να ισχύει η διατύπωση του Knowles στην αυτοβιογραφία του, ο οποίος «προτιμά να θεωρεί την Ανδραγωγική ως ένα μοντέλο υποθέσεων για τη μάθηση ή ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο είναι χρήσιμο ως βάση για μια αναδυόμενη θεωρία» (1989:112).

Παρά την επικράτηση της Ανδραγωγικής για περισσότερο από δύο δεκαετίες, δεν έχουν γίνει αρκετές εμπειρικές μελέτες, ώστε να εκτιμηθεί το κατά πόσον μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση και πρόγνωση της μαθησιακής συμπεριφοράς των ενηλίκων. Η θεμελιώδης σχέση μεταξύ των αρχών της Ανδραγωγικής και των μεθόδων διδασκαλίας έχει διερευνηθεί μόνο σε περιορισμένη κλίμακα.

Ο Knowles βασιζόμενος στις θεωρίες προσωπικότητας της ανθρωπιστικής ψυχολογίας δημιούργησε την εικόνα του αυτοκαθοδηγούμενου εκπαιδευόμενου, ο οποίος έχει ως στόχο την αυτο-ανάπτυξή του. Όμως, έδειξε να μην λαμβάνει υπόψη του ότι κάθε άτομο είναι ενταγμένο και λειτουργεί σε ένα κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση. Δεν πραγματεύεται το γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί και οι δομές τους μπορεί να είναι πιο ουσιαστικοί και καθοριστικοί για τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία κάθε ατόμου. Με τον τρόπο αυτό, η θεώρηση Knowles υποβαθμίζει τις κοινωνικές δομές και ενισχύει την εσφαλμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι απομονωμένη.

Για τον Knowles η έμφαση δίνεται μονομερώς στην πλήρωση των εκπαιδευτικών αναγκών και στη βελτίωση και ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, όπου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ήταν πρόσφορες για την ανάπτυξη της Ανδραγωγικής στη βιομηχανική κοινωνία των ΗΠΑ και για το λόγο αυτό η θεωρία του Knowles είχε απήχηση στην εποχή του, μια περίοδο σημαντικών αλλαγών στον τεχνολογικό τομέα.

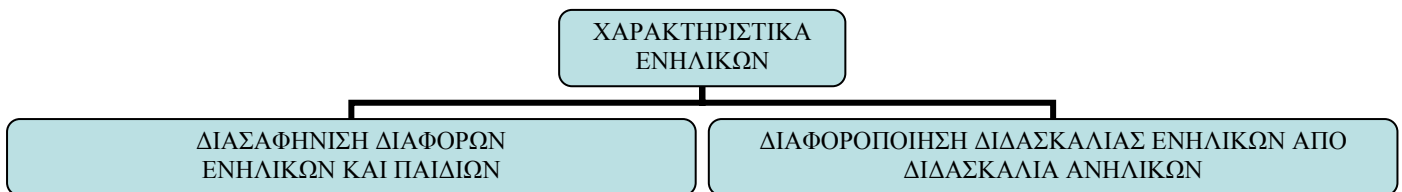
## 2. Τα Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευομένων (Characteristics of Adult Learners)

Το μοντέλο της Cross αποτελεί μια προσπάθεια να ενισχυθεί η Ανδραγωγική αναδεικνύοντας ακόμα περισσότερο τις ηλικιακές και μαθησιακές διαφορές (σχ. 3). Ο στόχος του μοντέλου είναι διττός:

Α) να "διασαφηνίσει τις διαφορές ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ως εκπαιδευόμενους και μαθητές " και

Β) "να κάνει προτάσεις σχετικά με το πώς η διδασκαλία των ενηλίκων θα πρέπει να διαφοροποιείται από την διδασκαλία των παιδιών"

(Cross,1981:234)



ΣΧΗΜΑ 3ο

Το μοντέλο της Cross είχε ως στόχο να προσδιορίσει τα σημεία, ως προς τα οποία διαφέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι από τα παιδιά, και να λειτουργήσει ως ένα εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας για ενήλικες.

Το μοντέλο της Cross συγκροτείται από δύο διακριτές ομάδες μεταβλητών. Η πρώτη ομάδα μεταβλητών περιγράφει τον ενήλικα και περιλαμβάνει μεταβλητές που αφορούν στα «προσωπικά χαρακτηριστικά». Η δεύτερη ομάδα περιγράφει τις συνθήκες της μάθησης και περιλαμβάνει μεταβλητές που συνθέτουν τα «περιστασιακά χαρακτηριστικά».

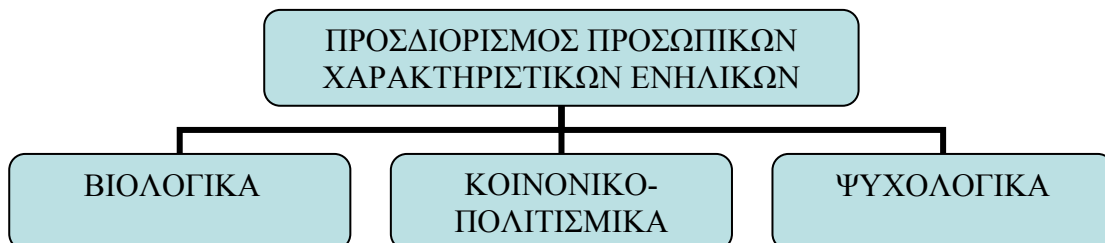
«Προσωπικά χαρακτηριστικά» αποτελούν (σχ. 4):

**α) τα βιολογικά χαρακτηριστικά** που έχουν σχέση με την ηλικία του ατόμου.

**β) Τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά** που αφορούν στις διάφορες φάσεις της ζωής του ενήλικα. Στην κατηγορία αυτών των χαρακτηριστικών θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η αρχή της «μαθησιακής ετοιμότητας» του Knowles ως παράμετρος της διδακτικής πράξης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτές θα πρέπει να επενδύσουν στον «αξιοποιήσιμο διδακτικά χρόνο» της συγκεκριμένης φάσης που βρίσκεται το άτομο, επιφέροντας το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Cross, 1981:238).

**γ) Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά** τα οποία αφορούν στα διαδοχικά αναπτυξιακά στάδια της προσωπικότητάς του, όπου κάθε στάδιο συμβολίζει την ανάπτυξη του «εγώ», την απόκτηση ενός ολοένα μεγαλύτερου βαθμού ωριμότητας.

Σε αυτόν τον άξονα μπορεί να ενσωματωθεί η αρχή της Ανδραγωγικής για την αυτοαντίληψη, καθώς οι ενήλικες, που βρίσκονται στα ανώτερα στάδια της ανάπτυξης του «εγώ» και της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης γενικότερα, μπορούν να κατευθύνουν με υπευθυνότητα τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, εφόσον έχουν υψηλό επίπεδο ωριμότητας. Η ίδια θεωρεί ότι η έννοια της αυτοαντίληψης θα μπορούσε να εξηγήσει τον χαμηλό βαθμό αυτοκαθοδήγησης ορισμένων ενηλίκων.



ΣΧΗΜΑ 4<sup>ο</sup>

Βασιζόμενη στα δεδομένα των μέχρι τότε ερευνών για την αναπτυξιακή διαδικασία του ατόμου η Cross (1981:236) υποθέτει ότι υπάρχει ένα είδος «προκαθορισμένου κώδικα», ο οποίος παραμένει σχετικά ανεπηρέαστος από εξωτερικές επιρροές και διέπει όλο το φάσμα της αναπτυξιακής διαδικασίας του ατόμου. Αναφέρει το παράδειγμα της **κρυσταλλοποιημένης ευφυΐας** η οποία ενισχύεται με την πάροδο της ηλικίας, σε αντίθεση με τη **ρευστή ευφυΐα**. Οι επιμορφωτές ενηλίκων γνωρίζοντας τη διαδικασία εξέλιξης θα πρέπει να γνωρίζουν πότε και πώς να παρέμβουν, ώστε να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

«Περιστασιακά χαρακτηριστικά» της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν:

- α) Η διάρκεια της εκπαίδευσης** (μερικής ή πλήρους απασχόλησης) και
- β) ο βαθμός δέσμευσης της εκπαίδευσης** (προαιρετική ή υποχρεωτική εκπαίδευση)

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται ως μία συνεχής εξελικτική διαδικασία από την παιδική ηλικία ως την ενήλικη ζωή, ενώ τα περιστασιακά ως ζεύγη αντιθέτων. Η Cross θεωρεί ως βασικό σημείο διαφοροποίησης των ενηλίκων από τα παιδιά το γεγονός ότι οι ενήλικες επιλέγουν κυρίως εκπαίδευση μερικής παρακολούθησης σε εθελοντική / προαιρετική βάση.

Με την ενσωμάτωση των αρχών του Knowles η Cross είχε ως στόχο τόσο την καλύτερη λειτουργικότητά του μοντέλου, όσο και την αύξηση των ερμηνευτικών του δυνατοτήτων.

Η ίδια υποστηρίζει ότι καθένας από τους τρεις άξονες που απαρτίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με διαφορετικό τρόπο από τον εκπαιδευτικό. Αναφορικά με τους δύο πρώτους άξονες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υιοθετήσει προσαρμοστική και ευέλικτη στάση και να αντιμετωπίσει δημιουργικά τις προκλήσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Επισημαίνει τη σημασία της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τονίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με τον άξονα των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων. Υποστηρίζει, επίσης, ότι οι σημαντικότερες ευκαιρίες για μάθηση λαμβάνουν χώρα, όταν ο ενήλικας βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο σε κάποια φάση της ζωής του.

Συνεπώς, η Cross θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται κυρίως στο να βοηθήσει τον ενήλικα μαθητή με δημιουργικό τρόπο, με κατανόηση και με ευαισθησία, να πραγματοποιήσει τη μετάβαση σε ένα νέο στάδιο, ώστε να προσεγγίσει ο εκπαιδευόμενος το υψηλότερο δυνατό επίπεδο ατομικής ανάπτυξης το οποίο μπορεί να πετύχει.

Σε επίπεδο εφαρμογής η προσπάθεια αυτή είναι πιθανό να συναντήσει εμπόδια, εφόσον, σύμφωνα με την Cross (1981:240 κ.ε.) οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν «ενστικτωδώς» και για τις τρεις παραμέτρους χωρίς να διευκρινίζουν τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την προσέγγιση της κάθε παραμέτρου. Όμως καλύτερη και αρτιότερη εκπαίδευση για ενήλικες μπορεί να παρασχεθεί όταν καθοριστούν και αναλυθούν τα σημεία που μπορούν να έχουν αποτελεσματική εφαρμογή.

Εξετάζοντας τις χωροχρονικές μεταβλητές παρατηρούμε ότι παρουσιάζονται ως «διχοτομικές» (Cross,1981:241), επειδή διαφοροποιούν με πιο έντονο τρόπο την εκπαίδευση των ενηλίκων από την εκπαίδευση των μη ενηλίκων. Όπως και η ίδια υποστηρίζει υπάρχει ομοφωνία στο ότι η πλήρης και αποκλειστική απασχόληση των παιδιών και των εφήβων είναι η εκπαίδευση, ενώ των ενηλίκων η εργασία και η οικογένεια. Εξαιτίας δε αυτού, υιοθετεί τον διαχωρισμό ανάμεσα στην εκπαίδευση πλήρους και μερικής απασχόλησης (ε.ε.).

Ως προς την υποχρεωτική εκπαίδευση σε σχέση με την προαιρετική, ισχύει σε γενικές γραμμές ότι το πρώτο είδος αφορά στα παιδιά και το δεύτερο στους ενήλικες. Η Cross (1981:241) υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διάσταση «προαιρετικότητας» στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου στο ένα του άκρο βρίσκονται οι εντελώς προαιρετικές μορφές εκπαίδευσης, στο άλλο οι υποχρεωτικές μορφές, ενώ ενδιάμεσα βρίσκονται κάποια άλλα είδη.

Με βάση τα προαναφερόμενα, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από ένα παιδί ή έφηβο μαθητή, εφόσον βρίσκεται σε εντελώς διαφορετική θέση στον άξονα των προσωπικών χαρακτηριστικών.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης του μοντέλου παρατηρούμε ότι μια άλλη αρχή της Ανδραγωγικής, αυτή του προβληματοκεντρικού προσανατολισμού, θα μπορούσε να ισχύσει και εδώ, συγκεκριμένα σε συνάρτηση με την μεταβλητή της προαιρετικής εκπαίδευσης. Η Cross υπαινίσσεται ότι πέρα από το τυπικό σκέλος, όσο περισσότερο προβληματοκεντρικός είναι ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός του ενήλικα, τόσο λιγότερο υποχρεωτικό χαρακτήρα έχει η συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

### **Κριτική**

1. Το μοντέλο της Cross θέτει παιδαγωγικά ζητήματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πλαίσιο αναφοράς για την διεξαγωγή επιπλέον ερευνών, που να αφορούν στην διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους άξονες που συγκροτούνται από τα προσωπικά και τα περιστασιακά χαρακτηριστικά. Όμως, παρόλο που επιχειρεί να μας δώσει μια όσο το δυνατόν πιο συνολική εικόνα για την εκπαίδευση ενηλίκων, οι μεταβλητές είναι δομημένες με ένα αρκετά γενικό τρόπο και έχουν τις καταβολές τους σε γενικότερες παιδαγωγικές θεωρίες.
2. Μια άλλη αδυναμία του μοντέλου που έχει επισημανθεί είναι ότι, ενώ μας παραθέτει τα χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητών, δεν μας αναφέρει ρητά τις μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικες και δεν εξετάζει αν τελικά οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, απλώς το υπαινίσσεται.
3. Άλλο σημείο του μοντέλου που εγείρει ερωτήματα είναι εκείνο που αφορά στα «προσωπικά χαρακτηριστικά». Εφόσον τα παρουσιάζει ως

συνεκτικά σύνολα με αδιάσπαστη αλληλουχία που καλύπτουν όλο το φάσμα της ανάπτυξης είναι ευνόητο ότι έχουν εφαρμογή τόσο για ενήλικες, όσο και για παιδιά. Επίσης, οι άξονες των περιστασιακών χαρακτηριστικών με τις μεταβλητές τους δεν φαίνεται να δείχνουν ότι το μοντέλο απευθύνεται μόνο σε ενήλικες. Υπάρχουν ενήλικες που υποχρεώνονται να συμμετάσχουν σε εκπαίδευση και μη ενήλικες που συμμετέχουν οικειοθελώς καθώς και ενήλικες που παρακολουθούν εκπαίδευση πλήρους απασχόλησης και μη ενήλικες που παρακολουθούν εκπαίδευση μερικής απασχόλησης.

4. Τέλος, επισημαίνεται ότι το μοντέλο στο σύνολό του δεν έχει διερευνηθεί εμπειρικά έτσι, ώστε να υπάρξουν περισσότερες ενδείξεις για την εγκυρότητά του ή μη. Η ευρύτητα του εννοιολογικού του συστήματος δεν επιτρέπει να καταστεί ένα αξιόπιστο ερμηνευτικό εργαλείο. Παραμένει ασαφές το πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε, για να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την εκπαίδευση ενηλίκων με τις ιδιαιτερότητες που την χαρακτηρίζουν.



## 1. Η Θεωρία Του Ενεργειακού Περιθωρίου (Theory of Margin)

Το μοντέλο του Ενεργειακού Περιθωρίου επικεντρώνει στη σχέση διαθέσιμης ενέργειας και προθυμίας των ενήλικων ατόμων να προβαίνουν στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τους εμπειριών.

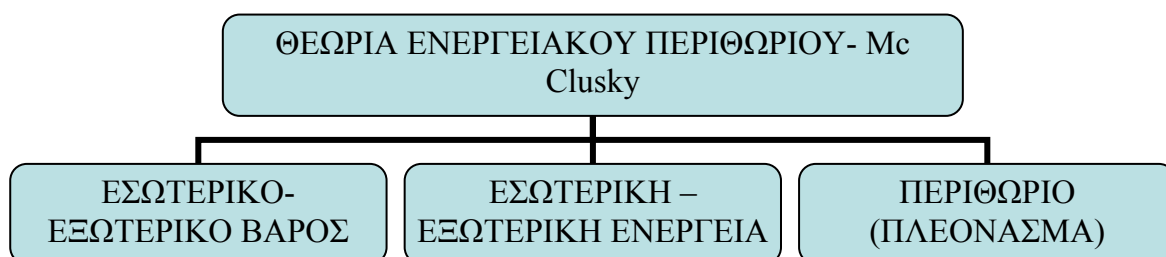
Σύμφωνα με τον McClusky (1974), η προσέγγισή του στηρίζεται σε τρεις μεταβλητές. Το **βάρος**, τη **διαθέσιμη ενέργεια** και το **περιθώριο ενέργειας** (σχ. 5). Το μοντέλο του McClusky παρουσιάστηκε το 1963 και ο ίδιος πίστευε ότι μπορούσε να βοηθήσει στην κατανόηση της ζωής των ενήλικων.

Στο θεωρητικό του πλαίσιο η ενήλικη ζωή αντιμετωπίζεται ως περίοδος προσωπικής ανάπτυξης, αλλαγών και ένταξης στην οποία το άτομο θα πρέπει να προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει το **περιθώριο ενέργειάς** που έχει στη διάθεσή του, ώστε να ανταποκριθεί στις διάφορες υποχρεώσεις του και να βρει τρόπους, για να αντεπεξέλθει σε απρόβλεπτες διακυμάνσεις και προβλήματα. Επομένως, το άτομο προσπαθεί συνεχώς να ισορροπήσει την ενέργεια που χρειάζεται να ξοδέψει με την ενέργεια που έχει διαθέσιμη.

*Ο παράγοντας βάρος περιέχει το σύνολο των υποχρεώσεων στις οποίες ο ενήλικας πρέπει να ανταποκριθεί κατά τη διάρκεια της ζωής του, ενώ ο παράγοντας ενέργεια συμβολίζει τις δυνάμεις/στηρίγματα που έχει το άτομο στη διάθεσή του.*

Αυτή η σχέση έχει τη μορφή κλάσματος με αριθμητή το σύνολο των υποχρεώσεων της ζωής που αναλώνουν ενέργεια και παρονομαστή το σύνολο της ενέργειας που επιτρέπει στο άτομο να ενεργήσει. Η ενέργεια η οποία περισσεύει είναι η πλεονασματική ενέργεια ( $M=L/P$ ).

Σύμφωνα με τον Mc Clusky (1970) το πλεόνασμα ενέργειας είναι απαραίτητο, για να δώσει στο άτομο το περιθώριο και την άνεση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής.



#### ΣΧΕΔΙΟ 5<sup>ο</sup>

Ο Mc Clusky αντιλαμβάνεται το μοντέλο του ως ένα ευρύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο, που θα μπορούσε να συνεισφέρει όχι μόνο στην κατανόηση των αναπτυξιακών αλλαγών του ενήλικα αλλά και των ίδιων των απαιτήσεων ή υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτές -και στις οποίες το άτομο καλείται να αντεπεξέλθει. Αυτό το αλληλοεξαρτώμενο σύνολο αλλαγών και απαιτήσεων συνιστά τους παράγοντες που συνθέτουν την αναλογία βάρους/διαθέσιμης ενέργειας. Η διαχείριση αυτής της αναλογίας απαιτεί προσαρμογές, στις οποίες το ενήλικο καλείται να προχωρήσει, ώστε να πετύχει τα επόμενα στάδια ανάπτυξής του.

#### Κριτική

Από την άλλη πλευρά αν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διαδικασία που σημαίνει όχι μόνο ανάληψη νέων ρόλων και ευθυνών από το άτομο, αλλά και ένα μέσο για την ψυχική και διανοητική εξέλιξη του ατόμου, τότε θα συμφωνούσαμε και με άλλους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι το μοντέλο του Mc Clusky χρησιμεύει ως ένα ερευνητικό πλαίσιο ικανό να μας βοηθήσει στην κατανόηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση (Merriam & Caffarella, 1999).

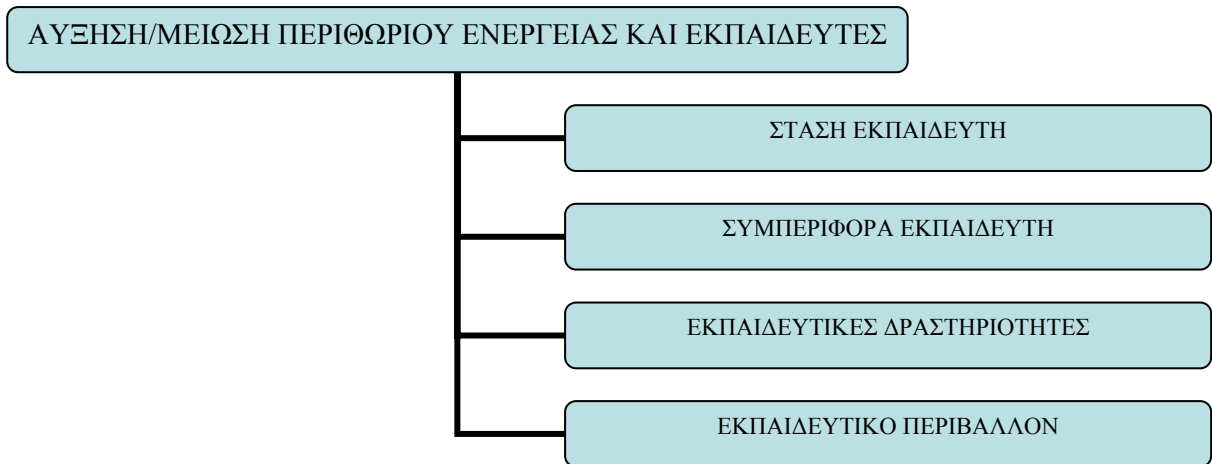
Όσον αφορά τώρα την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, το μοντέλο του Mc Clusky μας παρέχει κάποιες ερμηνευτικές δυνατότητες περισσότερο αναφορικά με το βασικό ερώτημα της χρονικής επιλογής συμμετοχής του ατόμου σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία, παρά με το πώς δομείται και συγκροτείται η εμπειρία αυτή καθαυτή. Αδιευκρίνιστο σημείο του μοντέλου είναι το κατά πόσον απαραίτητη είναι η ύπαρξη του ενεργειακού περιθωρίου για τη συμμετοχή του ατόμου σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Με βάση τη σχετική εμπειρία φαίνεται:

- α) ότι το άτομο είναι δυνατόν να λάβει μέρος σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ακόμα και όταν βρίσκεται σε συνθήκες έντονης πίεσης και,
- β) ότι η εκπαίδευση αυτή καθαυτή περιέχει το ενεργειακό δυναμικό το οποίο θα μπορούσε να αυξήσει την διαθέσιμη ενέργεια σε όφελος του ίδιου του ατόμου.

Αν και το μοντέλο του Mc Clusky δεν φαίνεται να διερευνά τις παραπάνω περιπτώσεις, ωστόσο έρευνες (Main,1979; Hiemstra,1981) έχουν δείξει ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως ένα πλαίσιο αναφοράς για κάποιες πρακτικές εφαρμογές.

Ένα σημαντικό σημείο τέλος, στο οποίο το μοντέλο του Mc Clusky έδωσε το έναυσμα για έρευνα είναι ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι οι επιμορφωτές ενηλίκων συμβάλλουν στην αύξηση ή στην μείωση των περιθωρίων διαθέσιμης ενέργειας. Σχετικές έρευνες ανέσυραν στην επιφάνεια πολλές περιπτώσεις *βάρους* που προκαλούν οι ίδιοι οι επιμορφωτές (π.χ. Day & James 1984). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συχνότητα των ανασταλτικών παραγόντων, που αφορούσαν στη στάση και στην συμπεριφορά του διδάσκοντα, ήταν τρεις φορές μεγαλύτερη από τον παράγοντα της ίδιας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, στοιχείο το οποίο υποδηλώνει ότι ο διδάσκων από μόνος του μπορεί να προκαλέσει αρκετή απώλεια ενέργειας, η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (σχ. 6).



ΣΧΕΔΙΟ 6ο

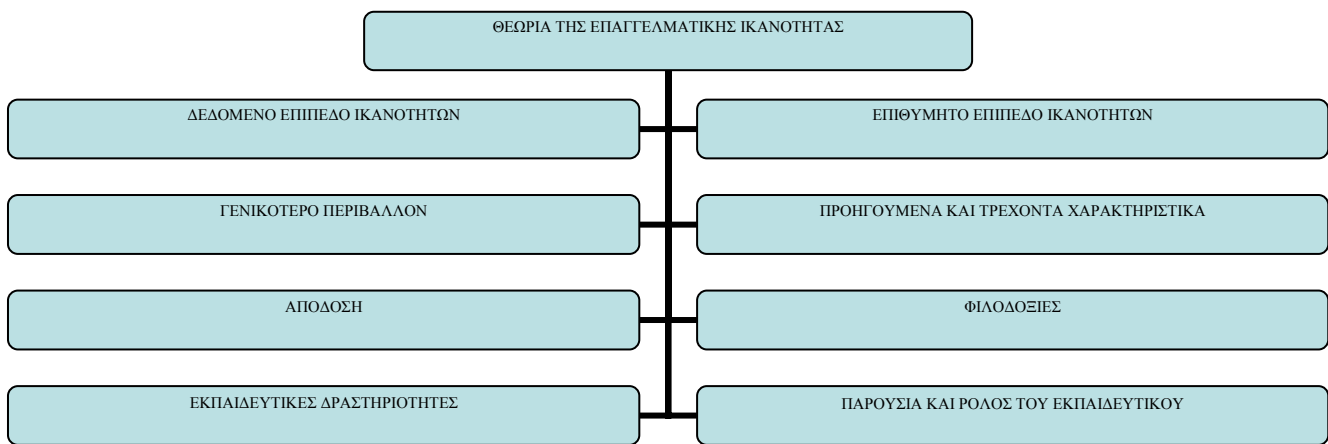
## **2. Η Θεωρία της Επάρκειας (Proficiency Theory)**

Το μοντέλο του Κνοχ αναδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς προσαρμογής των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών προσόντων (της επάρκειας ή ικανότητας) του υποκειμένου στις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις της ζωής του ως το σημαντικότερο παράγοντα παρακίνησης για τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με τον Κνοχ ως επάρκεια (proficiency) γίνεται αντιληπτή η «ικανότητα» του [ατόμου] να παρουσιάζει ικανοποιητική απόδοση σε μια δεδομένη στιγμή» (Κνοχ,1980:383). Επάρκεια δεν σημαίνει μια μονοδιάστατη ικανότητα αλλά ένα συνδυασμό στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες διαπιστώνονται μέσω της απόδοσης .

Ο Κνοχ θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει δύο ιδιαιτερότητες. Η πρώτη συνίσταται στον κεντρικό ρόλο της απόδοσης του ενήλικα και η δεύτερη στη «στενή συνάφεια ανάμεσα στη μάθηση και στην πράξη πέρα από το πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος» (Κνοχ,1980:384). Με τον άμεσο συσχετισμό της νέας γνώσης και την ταυτόχρονη δυνατότητα εφαρμογής της το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στο ζήτημα της απόδοσης.

Η βασική υπόθεση του μοντέλου του Κνοχ είναι ότι υπάρχει αισθητή διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο της επάρκειας που έχει το άτομο μια δεδομένη στιγμή και στο επίπεδο της επάρκειας το οποίο επιθυμεί να προσεγγίσει ή να αποκτήσει. Η ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ενεργοποιεί τους μηχανισμούς της παρακίνησης για την επίτευξη στόχων, που αφορούν είτε σε γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και δραστηριότητες, είτε στην ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις διαφόρων ρόλων, που αναλαμβάνει το άτομο μέσα στο πλαίσιο των επαγγελματικών και κοινωνικών υποχρεώσεών του.



**ΣΧΗΜΑ 6ο**

Εκτός από την βασική υπόθεση, το μοντέλο του Κνοκ περιλαμβάνει και άλλες παραμέτρους όπως: **το γενικότερο περιβάλλον**, τα **προηγούμενα** αλλά και **τα τρέχοντα χαρακτηριστικά** του ατόμου, **την απόδοσή του**, **την αντίληψη** που έχει το άτομο για τον ίδιο τον εαυτό του, **τις ιδιαιτερότητες του κάθε περιβάλλοντος**, **τις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες**, καθώς και **την παρουσία και το ρόλο του εκπαιδευτικού** (σχ. 6).

Όλα τα στοιχεία βρίσκονται σε μια κατάσταση συνεχούς αλληλεπίδρασης προκειμένου να παραχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, της βελτίωσης της επάρκειας και κατά συνέπεια της απόδοσης. Αυτή η σχέση επάρκειας και απόδοσης είναι, σύμφωνα με τον Κνοκ (1980), ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Κνοκ (1980) διαχωρίζει τις δύο έννοιες, αυτή της επάρκειας και αυτή του απαραίτητου / καλού / βασικού επιπέδου γνώσεων (competency-based learning), καθώς θεωρεί ότι η εκπαίδευση που στοχεύει στην απόκτηση ή διατήρηση επάρκειας, δίνει περισσότερο βάρος στην επίτευξη ενός άριστου / ιδανικού επιπέδου επάρκειας, ενώ, αντίθετα, η εκπαίδευση, που απλώς στοχεύει σε μια καλή προπαρασκευαστική γνώση, στοχεύει στην απόκτηση ενός ελάχιστου / βασικού επιπέδου απόδοσης.

## Κριτική

Σε μια κριτική εξέταση του μοντέλου, παρατηρούμε ότι προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην έννοια της απόδοσης (performance), η οποία συνιστά και την απόδειξη του επιπέδου της επάρκειας. Αυτό περιορίζει την εφαρμογή του μοντέλου, με αποτέλεσμα να μπορεί να εφαρμοστεί στην διδασκαλία/μετάδοση γνώσεων, που μπορούν να γίνουν αντιληπτές/να διαπιστωθούν μόνο μέσω της αυξημένης απόδοσης. Επίσης, η έννοια της επάρκειας παραμένει ασαφής ως προς τον καθορισμό του ελάχιστου ή του μέγιστου επιπέδου επάρκειας.

Άλλο σημείο που παρουσιάζει ασάφεια είναι το πώς οι διάφορες μεταβλητές επηρεάζουν την απόδοση και γενικότερα την λειτουργία του μοντέλου, όπως οι διαδικασίες μάθησης και οι μέθοδοι διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την παρακίνηση και γενικά αδιευκρίνιστος παραμένει ο τρόπος, με τον οποίο λειτουργούν οι μεταβλητές του μοντέλου, προκειμένου να κατανοήσουμε πώς τελικά μαθαίνουν οι ενήλικες.

Πιθανόν για όλους τους παραπάνω λόγους δεν έχουν γίνει εμπειρικές έρευνες αναφορικά με αυτό το μοντέλο.

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

### 1. Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας (*learning process*)

Το μοντέλο του Jarvis (1995) αντιλαμβάνεται με συστημική διάθεση τη μάθηση των ενηλίκων ως ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τόσο τον εκπαιδευόμενο, όσο και το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται η εκπαίδευση. Το πλαίσιο αυτό αποτελείται από την εξαντικειμενοποιημένη κουλτούρα και από και τους φορείς μετάδοσής της. Αυτοί, όπως και το άτομο, ως βιολογική όσο και ψυχολογική οντότητα, αλληλεπιδρούν στη διαδικασία μάθησης.

Η κουλτούρα ως σύνολο αξιών, αντιλήψεων, νοοτροπιών και πολιτιστικών εκφάνσεων μιας κοινωνίας, είναι ένα ανοικτό σύστημα αλληλεπιδρώντων στοιχείων, το οποίο είναι δυναμικό άρα και ευμετάβλητο (σχ. 7).



ΣΧΗΜΑ 7ο

Ο Jarvis (1995) υποστηρίζει ότι οι μεταβολές αυτές έχουν αναπόφευκτα ως αποτέλεσμα την εκμάθηση και την αφομοίωση νέας γνώσης. Το άτομο θα πρέπει να συνεχίσει να μαθαίνει, οικοδομώντας την νέα γνώση πάνω στην ήδη υπάρχουσα. Όμως, θεωρεί ότι λόγω της δυναμικότητας της κουλτούρας



και της δικής του πρότερης εμπειρίας το άτομο μπορεί να προσλάβει και να αφομοιώσει επιλεκτικά μόνο κάποια τμήματά της.

Συμπεραίνουμε επομένως ότι η κουλτούρα είναι ένα φαινόμενο που εξαιτίας των αλλαγών, των πιέσεων, αλλά και των επιρροών που δέχεται, βρίσκεται σε ένα καθεστώς συνεχούς διαπραγμάτευσης. Η κατανόησή της ως φαινομένου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης.

Η διάδοση των τμημάτων της κουλτούρας γίνεται δια μέσου φορέων με τη χρήση της τεχνολογίας ή με την προσωπική επαφή και επικοινωνία και βασικό μοχλό τη γλώσσα ως προφορικό ή γραπτό λόγο.

Όταν οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν αυτόβουλα τα τμήματα της κουλτούρας που θα μεταδοθούν, είναι αυτοκαθοδηγούμενοι. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις υπάρχουν διαβαθμίσεις αυτονομίας και καθοδήγησης.

Είναι γενικότερα παραδεκτό ότι σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία λαμβάνουν μέρος ως δρώντα υποκείμενα ο εκπαιδευτικός, ως φορέας γνώσης και ο εκπαιδευόμενος ως δέκτης, αναπτύσσονται αμφίδρομες επιρροές και σχέσεις.

Αυτό που συνιστά την ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι ο εκπαιδευτικός και ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχουν έναν όγκο εμπειριών, καθώς και διαμορφωμένους τρόπους ανάλυσης και ερμηνείας του πολιτισμικού τους πλαισίου.

Σε επίπεδο εφαρμογής το παιδί θεωρείται εσφαλμένα ότι έχει λιγότερες εμπειρίες και ότι δυνητικά ασκεί λιγότερη επιρροή στον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να έχουμε μορφές παιδαγωγικής επικοινωνίας κυρίως μιας κατεύθυνσης.

Εκτός από το curriculum και τους φορείς μετάδοσής του, σημαντικότερο ρόλο σύμφωνα με τον Jarvis (1995:57), διαδραματίζει το υποκείμενο αυτό καθαυτό τόσο ως ατομική όσο και ως βιολογική υπόσταση. Τόσο η ατομική υπόσταση, όσο και η νοοτροπία κάθε ατόμου βασίζονται στην εκμάθηση.

Επομένως, η έννοια της ατομικής υπόστασης είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλη την συγκρότηση της θεωρίας εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Εκτός από την ατομική υπόσταση υπάρχει και η βιολογική την οποία ενσαρκώνει το ανθρώπινο σώμα και κατά την οποία υπάρχει μια περίοδος μέγιστης ακμής, σε αντίθεση με τον εγκέφαλο που συνεχίζει να αναπτύσσεται διαρκώς. Ορισμένες βιολογικές ικανότητες παρουσιάζουν μια πτωτική τάση με το πέρασμα του χρόνου και αυτό δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες (Jarvis, 1995). Αυτή η παράμετρος θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η αλληλεπίδραση όλων αυτών των παραγόντων σε συνδυασμό με την εμπειρία είναι αυτό που καθιστά τον ενήλικα διαφορετικό σε σχέση με το παιδί. Σύμφωνα με τον (Jarvis 1995:58), η μαθησιακή διαδικασία ακολουθεί κυκλική πορεία. Η διαδικασία περιλαμβάνει την πρόσληψη και την αξιολόγηση από τα άτομα των διαφόρων τμημάτων που συνθέτουν την εξαντικειμενοποιημένη κουλτούρα (curriculum), όπου μετά την επιλεκτική ενσωμάτωσή τους στο ήδη υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο, τα άτομα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία αρχίζουν να εξωτερικεύουν την νεοαποκτηθείσα γνώση (εσωτερίκευση – επεξεργασία – εξωτερίκευση) (σχ. 7).

Στο σημείο αυτό ο ερευνητής, για να προσδιορίσει εννοιολογικά και σύμφωνα με το ερμηνευτικό του πλαίσιο τη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζει ότι αυτή συνίσταται στη «.....διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, κ.λ.π.» (Jarvis 1995:59).

Σ' αυτή την περίπτωση η κυκλική πορεία της μάθησης περιλαμβάνει δύο συνιστώσες. Τη διδακτική και τη μαθησιακή. Η διδακτική αφορά στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) που θα πρέπει να διδαχθεί το άτομο, ενώ η μαθησιακή πλευρά έχει μια πιο μαθητοκεντρική διάσταση, αφού αντιπροσωπεύει τις επιλογές του ατόμου.

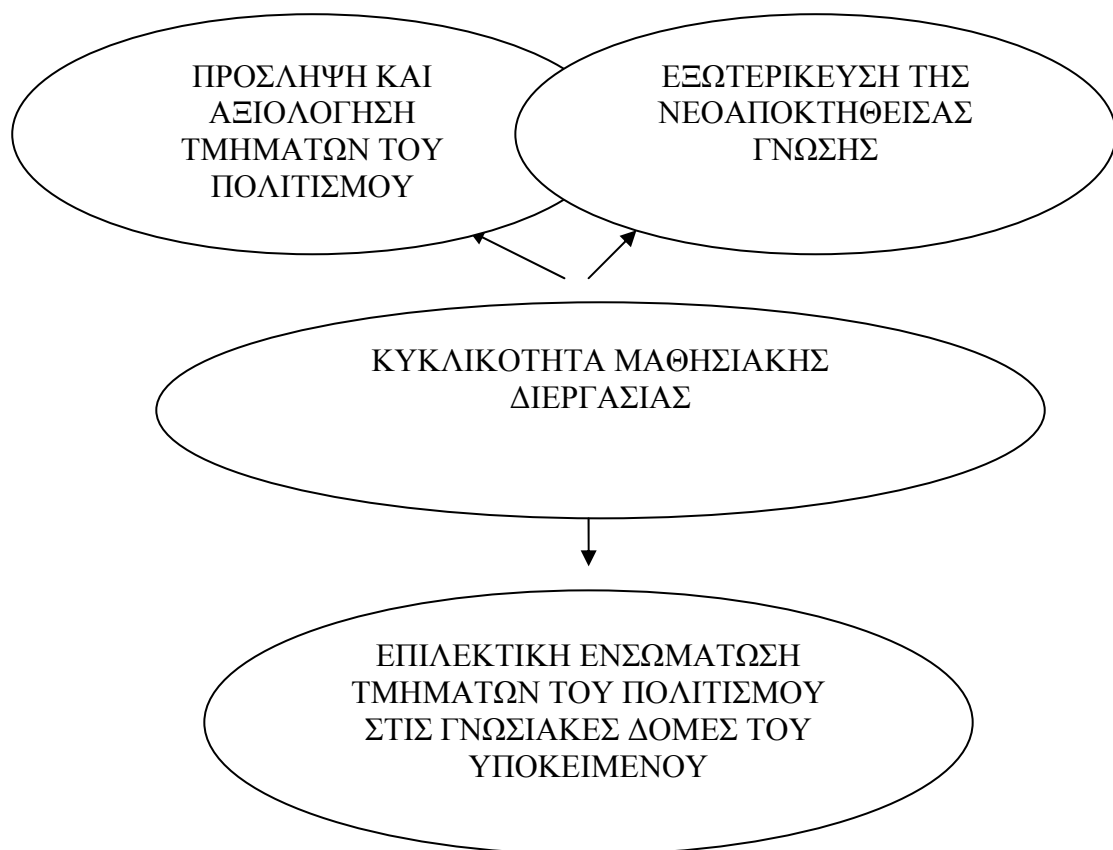
Σημαντικότερο ρόλο στην όλη θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει η έννοια της εμπειρίας. Σ' αυτό το σημείο ανακύπτει το ζήτημα του προσδιορισμού της εμπειρίας και συνακόλουθα της μάθησης μέσω της εμπειρίας. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διεργασία μέσα από την οποία η ατομική υπόσταση σε αντίθεση με την βιολογική, αναπτύσσεται και εξελίσσεται (Jarvis, 1992), ενώ διατυπώνει την άποψη ότι οι άνθρωποι ενεργούν και πράττουν με ένα δεδομένο και συχνά αναμενόμενο τρόπο, ο οποίος είναι το αποτέλεσμα εμπειριών μάθησης που αποκτήθηκαν στο παρελθόν (Jarvis, 1995).

Όταν το άτομο αδυνατεί να ενεργήσει με τον αναμενόμενο τρόπο ο Jarvis (1987) το αποκαλεί «διάσταση» (disjuncture), και σημαίνει ότι υπάρχει μια ασυμβατότητα ανάμεσα στις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες του ατόμου και την τρέχουσα συγκυρία που καλείται να αντιμετωπίσει.

Επομένως, η εμπειρία είναι ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων της τρέχουσας συγκυρίας με το σύνολο των προηγούμενων εμπειριών (βιογραφίας) του ατόμου.

Ο Jarvis (1995) διακρίνει τις εμπειρίες σε άμεσες και έμμεσες. Ως άμεση εμπειρία δέχεται αυτήν που αντιλαμβάνεται το άτομο με τις αισθήσεις του, ενώ ως έμμεση αυτή που μεταφέρεται στο άτομο με κάποιο άλλο τρόπο. Στην έρευνά του (1987) χρησιμοποιεί τον κύκλο της μάθησης των Kolb & Fry (1975:33-37).

Στο μοντέλο αυτό η μαθησιακή διαδικασία έχει ως σημείο εκκίνησης είτε την απτή και συγκεκριμένη εμπειρία είτε μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε άλλο σημείο του κύκλου. Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο κάθετος άξονας συμβολίζει τη διεργασία που αρχίζει με την απτή εμπειρία και καταλήγει σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο, αυτό της σχηματοποίησης εννοιών και της γενίκευσης. Ο οριζόντιος άξονας συμβολίζει την διαδικασία αναστοχασμού πάνω στην εμπειρία, η οποία έχει ως τελικό της στάδιο την εφαρμογή και δοκιμασία των αποτελεσμάτων του αναστοχασμού σε νέες καταστάσεις. Κάθε τεταρτημόριο του κύκλου συμβολίζει και ένα μαθησιακό τύπο.



**ΣΧΗΜΑ 8ο**

Προχωρώντας στην εξέταση του μοντέλου της μαθησιακής διαδικασίας που προτείνει ο Jarvis (1987), παρατηρούμε ότι καταρχάς βασίστηκε σε μια ερευνητική διαδικασία, στην οποία συμμετείχαν διάφορες ομάδες ενηλίκων. Το μοντέλο που προέκυψε δοκιμάστηκε και το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάστηκε το 1987.

Σύμφωνα με τον Jarvis η εμπειρία αυτή καθαυτή δεν υπάρχει στο κενό, αλλά συμβαίνει μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών συγκυριών. Διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για την σχηματική αναπαράσταση μιας πολύπλοκης διαδικασίας, με σημείο εκκίνησής της την εμπειρία, όπου το άτομο έχει την δυνατότητα να ακολουθήσει εννιά διαφορετικές διεργασίες οι οποίες εντάσσονται σε τρεις ευρείες κατηγορίες.

Η εμπειρία μπορεί να είναι:

**A) Μη μορφωτική (non learning).** Είναι γενικότερα παραδεκτό ότι δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι τα άτομα μαθαίνουν από τις διάφορες εμπειρίες που έχουν. Η παραπάνω κατηγορία περιλαμβάνει τις παρακάτω εκφάνσεις:

- *Μηχανική Αντίδραση* (presumption): Είναι το αναμενόμενο είδος αντίδρασης στην καθημερινή και επαναλαμβανόμενη εμπειρία (Jarvis 1995). Είναι μια κανονικότητα που επιτρέπει στο άτομο να μην είναι υποχρεωμένο να αναλογιστεί και να στοχαστεί πάνω στις συνέπειες οποιασδήποτε ενέργειάς του σε κάθε κοινωνική συγκυρία.
- *Έλλειψη Ενδιαφέροντος* (non-consideration); Οι άνθρωποι συχνά δεν ανταποκρίνονται σε μια δυνητική μαθησιακή εμπειρία, είτε εξαιτίας της έλλειψης χρόνου είτε εξαιτίας της εμπειρίας, που είναι δυνατό να τους προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα.
- *Απόρριψη* (Rejection): Ενώ το άτομο έχει μια δεκτική εμπειρία, απορρίπτει την πιθανότητα της μάθησης που δυνητικά θα συνόδευε την εμπειρία αυτή.

**B) Μη αναστοχαστική μάθηση (non-reflective learning):** Περιλαμβάνει τις μορφές μάθησης που γενικά χαρακτηρίζονται ως μάθηση σε ένα ευρύτερο

κοινωνικό πλαίσιο και δεν απαιτούν την εφαρμογή αναστοχαστικών διεργασιών:

- *Προ-συνειδητή μάθηση* (preconscious learning). Είναι το αποτέλεσμα των καθημερινών εμπειριών που έχει το άτομο στην πορεία του βίου του και τις οποίες και αφομοιώνει χωρίς ιδιαίτερη σκέψη και συνειδητοποίηση.
- *Άσκηση δεξιοτήτων* (skills learning). Περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων για την εκτέλεση μιας χειρωνακτικής κατά βάση εργασίας.
- *Απομνημόνευση* (memorization). Ίσως, η απομνημόνευση να είναι η πιο συνηθισμένη και διαδεδομένη μορφή μάθησης, εφόσον τα παιδιά μαθαίνουν πολύ συχνά με αυτό τον τρόπο.

**Γ) Αναστοχαστική μάθηση (Reflective learning):** Ως τέτοιο θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή που βασίζεται στη στοχαστική ανασκόπηση και ανάλυση της εμπειρίας (Jarvis, 1990:288). Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας του Jarvis (1987), η αναστοχαστική μάθηση διακρίνεται σε τρεις τύπους τους οποίους θεωρεί ως «*ανώτερες μορφές μάθησης*» (Jarvis, 1987:27):

- *Περισυλλογή* (contemplation). Αυτό το είδος μάθησης σημαίνει ότι το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία σκέψης αναφορικά με την εμπειρία που έχει βιώσει και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα, χωρίς όμως να περιλαμβάνει στην συλλογιστική του αναφορές σχετικά με την ευρύτερη πραγματικότητα.
- *Μάθηση δια μέσου αναστοχαστικών δεξιοτήτων* (reflective skills learning) ή *αναστοχαστική πρακτική* (reflective practice). Με αυτού του είδους τη μάθηση το άτομο, σύμφωνα με τον Schon (1983), στοχάζεται και, ταυτόχρονα, ερευνά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργεί νέες δεξιότητες, καθώς επιχειρεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των νέων δεδομένων. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι δεν πρόκειται για την εκμάθηση μιας δεξιότητας, αλλά για την ουσιαστική γνώση πάνω στην οποία βασίζεται η πρακτική, και επομένως, το άτομο αντιλαμβάνεται πληρέστερα τον τρόπο εφαρμογής της δεξιότητας. Αυτή η προσέγγιση θεωρείται μια πιο εξεζητημένη προσέγγιση αναφορικά με την εκμάθηση πρακτικών/εφαρμοσμένων μαθημάτων (Jarvis, 1995).

- *Πειραματική μάθηση.* Σύμφωνα με αυτό το είδος μάθησης, η θεωρία δοκιμάζεται και ελέγχεται σε επίπεδο εφαρμογής, έχοντας ως αποτέλεσμα, ένα είδος γνώσης, που αντιστοιχεί στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Σε μια περιγραφική επισκόπηση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τον Jarvis (1987:25), παρατηρούνται τα εξής: το άτομο μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής συγκυρίας βιώνει μια εμπειρία, από την οποία μπορεί να εξέλθει, χωρίς να έχει επέλθει η παραμικρή μεταβολή, είτε επειδή το άτομο έχει απλά αγνοήσει την εμπειρία, είτε επειδή την εξέλαβε ως κάτι δεδομένο. Επίσης, το άτομο έχει την δυνατότητα να περάσει από την εμπειρία στο στάδιο της απομνημόνευσης και να εξέλθει, είτε χωρίς καμία αλλαγή, είτε έχοντας υποστεί κάποια μεταβολή.

Σχετικά με την ανώτερη διαδικασία μάθησης το άτομο είναι δυνατόν να μεταβεί από την εμπειρία στην διαδικασία της **λογικής επεξεργασίας και του αναστοχασμού**. Μετά μπορεί να περάσει στην **εφαρμογή, τον πειραματισμό και την αξιολόγηση**, και στη συνέχεια, στην **απομνημόνευση**, απ' όπου θα εξέλθει έχοντας επιφέρει **μεταβολές στον εαυτό του**.

## Κριτική

Εξετάζοντας το μοντέλο του Jarvis, διαπιστώνουμε ότι επικεντρώνεται, κυρίως, στην μαθησιακή διεργασία αυτή καθαυτή και μάλιστα με λεπτομερέστατο τρόπο. Όπως επισημαίνεται από τους Merriam & Caffarella (1999), οι τρόποι αντίδρασης σε μια μαθησιακή εμπειρία συνεπάγονται και διαφορετικά είδη μάθησης, κάτι το οποίο καθιστά το μοντέλο αρκετά πλήρες και περιεκτικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο τοποθετεί τη μάθηση μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς η μάθηση δεν είναι μια μεμονωμένη ατομική διαδικασία, αλλά συντελείται κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και έχει διαδραστικό χαρακτήρα.

Ο Jarvis έχει μελετήσει εκτενώς την εφαρμογή του μοντέλου, εμπειρικά, σε ενήλικες και σε διάφορες άλλες περιπτώσεις. Ολοκληρώνοντας, θεωρούμε ότι το μοντέλο αυτό αποτελεί ένα αξιόπιστο, αν και ερανοιστικό, εργαλείο κατανόησης και μαθησιακής διεργασίας όχι μόνο για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά.



## **2. Η Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης (Transformational Learning)**

Ο J. Mezirow παρουσίασε τις αρχές της θεωρίας του το 1977. Στη δόμηση του μοντέλου του έθεσε ως βασική προϋπόθεση τις διαφορετικές **ατομικές οπτικές (perspectives) της πραγματικότητας**, οι οποίες εξαρτώνται, συντηρούνται και ενισχύονται από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Αυτές οι οπτικές μεταβάλλονται ή μετασχηματίζονται, όταν έρχονται σε αντίθεση με την εμπειρία του ατόμου. Σε κατάσταση δυσαρμονίας το άτομο αναστοχάζεται την εμπειρία του και αξιολογεί την συνολική συγκυρία. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι ο **μετασχηματισμός των ατομικών οπτικών**. Σύμφωνα με την αρχική άποψη του Mezirow (1977), την οποία αργότερα αναθεώρησε (1981), η «σύγκρουση» καταλήγει όπως και στον Jarvis, σε μια κυκλική μαθησιακή διαδικασία.

Βασική, επομένως, αρχή, πάνω στην οποία στηρίζεται το μοντέλο της **μετασχηματιστικής μάθησης**, είναι ο μετασχηματισμός των οπτικών, δηλαδή, του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες ερμηνεύουν, νοηματοδοτούν και αναδομούν τις εμπειρίες της ζωής τους.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1996), **η μάθηση είναι μια δραστηριότητα κατασκευής νοήματος**, η οποία διακρίνεται σε δυο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes) που αποτελούνται από «*συγκεκριμένες αντιλήψεις, αισθήματα, στάσεις και αξιολογικές κρίσεις*» (1996:163) και η δεύτερη αποτελείται από τις νοηματικές οπτικές που είναι «*ευρείες γενικευμένες προδιαθέσεις προσανατολισμού*» (1996:163).

Όταν το άτομο, ως αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας, τροποποιεί τις οπτικές του, αυτό αποτελεί ταυτόχρονα απόδειξη ότι έχει χειραφετηθεί από αντιλήψεις, στάσεις, συναισθήματα και αξίες, οι οποίες επιδρούσαν περιοριστικά στην ανάπτυξή του.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο μετασχηματισμός των οπτικών είναι μια χειραφετική διαδικασία, η οποία οδηγεί σε μετασχηματιστική μάθηση.

Τόσο ο Mezirow όσο και ο Freire στο έργο τους δίνουν έμφαση στην χειραφετική πλευρά της εκπαίδευσης. Ενώ όμως ο Mezirow πραγματεύεται την χειραφέτηση μέσα στο πλαίσιο της ψυχολογικής διάστασης του ατόμου, ο Freire θεωρεί την εκπαίδευση ως τον μοχλό που απελευθερώνει το άτομο από επίπλαστη συνειδητοποίηση, στην οποία έχει αυτοπεριοριστεί ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας της αποικιοκρατικής κουλτούρας (1970). Η διαδικασία της κοινωνικής κατασκευής της υπάρχουσας πραγματικότητας είναι κάτι που απασχολεί και τους δυο και θεωρούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει ως κοινωνικός μηχανισμός στην ανατροπή αυτής της διαδικασίας.

Ένα άλλο σημείο, στο οποίο ο Mezirow (1990β) και άλλοι ερευνητές αποδίδουν σημασία, είναι η εμπειρία. Η διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με την εμπειρία, καθώς τα άτομα πρέπει και έχουν ανάγκη να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους, προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση της ζωής τους. Από τη στιγμή που ο Mezirow (1981) υποστηρίζει ότι η μάθηση επέρχεται ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού της εμπειρίας, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να επανεξετάσει με κριτικό τρόπο τις αυτονόητες προϋποθέσεις και τις αντιλήψεις, οι οποίες και αποτελούν το πλαίσιο ερμηνείας των εμπειριών του. Με τον τρόπο αυτό τίθεται σε λειτουργία η διαδικασία μετασχηματισμού.

Ο Mezirow έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην διαδικασία του αναστοχασμού και διατύπωσε την άποψη ότι διέρχεται από επτά διαφορετικά στάδια (1981: 12-13) μερικά από τα οποία, όπως υποστηρίζει, είναι περισσότερο πιθανόν να ενεργοποιηθούν κατά την ενήλικη περίοδο της ζωής του ατόμου. Τα στάδια αυτά χαρακτηρίζονται από:

- 1) **ικανότητα διαλογισμού**: επίγνωση συγκεκριμένων αντιλήψεων, νοήματος, καθώς και συμπεριφορών,
- 2) **ικανότητα συναισθηματικού διαλογισμού**: συνείδηση των συναισθημάτων του ατόμου σχετικά με ό,τι αντιλαμβάνεται και αποτελεί αντικείμενο της σκέψης του ή της δράσης του,
- 3) **ικανότητα διαλογισμού διάκρισης**: αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της αντίληψης,

- 4) **ικανότητα αξιολογικού διαλογισμού**: επίγνωση και συνειδητοποίηση της αξίας των διαφόρων κρίσεων,
- 5) **ικανότητα εννοιολογικού διαλογισμού**: έλεγχος του βαθμού στον οποίο οι χρησιμοποιηθείσες έννοιες είναι επαρκείς για τη διαδικασία αξιολόγησης,
- 6) **ικανότητα ψυχικού διαλογισμού**: αναγνώριση της συνήθειας να προχωρούμε σε οξυδερκείς κρίσεις με βάση περιορισμένες πληροφορίες,
- 7) **ικανότητα θεωρητικού διαλογισμού**: επίγνωση της επάρκειας ή μη ενός συνόλου οπτικών για την ερμηνεία της προσωπικής εμπειρίας.

Ένα άλλο σημείο που θα άξιζε να τονιστεί είναι ο ουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς, σύμφωνα με τον Mezirow (1985), οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι επιφορτισμένοι με το δύσκολο έργο της ανάπτυξης στους εκπαιδευόμενους του κριτικού αναστοχασμού. Επίσης υποστηρίζει ότι η ουσιαστική πρόθεση και παράλληλα υποχρέωση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ανάλυση των προϋποθέσεων στις οποίες βασίζεται η απόδοση.

Ο Mezirow (1991) παραδέχτηκε, όμως ότι, τελικά, η εκπαίδευση και γενικότερα η μάθηση δεν έχουν απαραίτητα μετασχηματιστικό χαρακτήρα, ούτε και έχουν πάντα ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού αναστοχασμού και αναθεώρησε επίσης την άποψή του για την κυκλική πορεία της μάθησης και πρότεινε μια διαδικασία από δέκα στάδια, από τα οποία διέρχεται η διεργασία της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow (1991:1968-69)).

Η όλη διαδικασία τίθεται σε λειτουργία με ένα 1) **αποπροσανατολιστικό δίλημμα**, που μπορεί να είναι μια συγκυρία ή εμπειρία στην ζωή του ατόμου. Μετά ακολουθεί 2) **μια διαδικασία αυτοελέγχου** στο πλαίσιο της οποίας το άτομο μπορεί να αισθανθεί ενοχές ή ντροπή. Ο αυτοέλεγχος στη συνέχεια ωθεί το άτομο στον 3) **κριτικό έλεγχο των αυταπόδεικτων προϋποθέσεων** που και αυτός με την σειρά του οδηγεί στην 4) **αναγνώριση της πραγματικότητας ότι η δυσάρεστη εμπειρία του ατόμου είναι κοινός τόπος** και για άλλα άτομα.

Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει τη 5) **διερεύνηση επιλογών** αναφορικά με νέους ρόλους, σχέσεις και πράξεις. Μέσα από όλη την παραπάνω διαδικασία το άτομο οδηγείται στην διαμόρφωση ενός 6) **σχεδίου δράσης**. Με την σειρά

του, αυτό το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει: 7) **την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων** για την εφαρμογή των σχεδίων του ατόμου, 8) **τη δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων**, καθώς και τη 9) **δόμηση αίσθησης ικανότητας και αυτοπεποίθησης** αναφορικά με νέους ρόλους και σχέσεις.

Το αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας είναι η επανενσωμάτωση του ατόμου στη ζωή του, με βάση τη νέα, αναδιαμορφωμένη οπτική του.

Η έννοια του κριτικού διαλογισμού, κατέχει κεντρική θέση στο έργο του Mezirow (1990), ο οποίος πιστεύει ότι μπορεί να προσλάβει τρεις διακριτές μορφές που συνεπάγονται και τις αντίστοιχες λειτουργίες.

Η πρώτη αφορά **στο διαλογισμό πάνω στο περιεχόμενο** και συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου, αφού κατανοήσει πλήρως ένα φαινόμενο σε σχέση και με την προηγούμενή του εμπειρία, να προχωρά σε επίλυση του προβλήματος. Η δεύτερη μορφή αφορά **στο διαλογισμό πάνω στη διαδικασία**, όπου το άτομο αξιολογεί την προσπάθειά του για βελτίωση της απόδοσής του και η τρίτη μορφή αφορά **στο διαλογισμό πάνω στις προϋποθέσεις** και ισοδυναμεί με τον κριτικό διαλογισμό (Mezirow 1991).

## **Κριτική**

Σύμφωνα με τους Brookfield (1986, 1987b) και Marsick (1987), ο διαλογισμός είναι από τη φύση του κριτικός. Η ειδολογική του διαφορά από τον «κριτικό διαλογισμό», όπως τον αντιλαμβάνεται ο Mezirow σε σχέση με άλλους ερευνητές, συνίσταται στο ότι ο μεν «διαλογισμός» αφορά στο περιεχόμενο και την διαδικασία η δε «κριτική» του διάσταση αφορά στην συλλογιστική βάση, το εργαλείο ή το πρίσμα με το οποίο πραγματοποιούνται οι παραπάνω διαδικασίες.

Το τελευταίο στάδιο μετά τον κριτικό διαλογισμό και τη διαπραγμάτευση είναι η δράση (action) και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1991).

Οι παράγοντες που θα καθορίσουν τη μορφή της δράσης του ατόμου εξαρτώνται από το δίλημμα, το οποίο σε συνδυασμό με τις ζυμώσεις που θα υποστεί από τις διεργασίες του κριτικού διαλογισμού και της διαπραγμάτευσης,

μπορεί να μετουσιωθεί σε δράση, η οποία να εκτείνεται από την λήψη μιας προσωπικής απόφασης μέχρι την πολιτική δράση (Mezirow, 1997b).

Σύμφωνα με τον Taylor (1997a), η προσέγγιση του Mezirow, με δεδομένη την έμφαση που δίνει στο άτομο και στον ατομικό μετασχηματισμό, είναι ιδιαίτερα ατομοκεντρική. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι ο Mezirow δεν λαμβάνει υπόψη του τη συλλογική διάσταση της μετασχηματιστικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης, αφού θεωρεί ότι η κοινωνική δράση επιβάλλεται (Mezirow, 1997). Υποστηρίζει δε, ότι δεν μπορεί να υπάρξει συλλογική αλλαγή χωρίς να έχει προηγηθεί η προσωπική. Ο προσωπικός μετασχηματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για κοινωνική δράση (Mezirow, 1992).

Σε μια κριτική θεώρηση του όλου μοντέλου και των διαφόρων παραμέτρων του θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε την ύπαρξη ορισμένων σημείων, για τα οποία θα χρειάζονταν επιπλέον διευκρινήσεις καθώς και έρευνα.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών, διαπιστώνεται ότι ένα σημείο που χρειάζεται διερεύνηση και κατανόηση είναι: α) γιατί μερικά αποπροσανατολιστικά διλήμματα θέτουν σε λειτουργία τις διεργασίες που οδηγούν σε «μετασχηματισμό των οπτικών», ενώ άλλες διλημματικές καταστάσεις αδυνατούν να το κάνουν, β) ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή ανασχετικά στην έναρξη της διαδικασίας και τέλος γ) κατά πόσο πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσα από τις εμπειρίες τους και με ποιο τρόπο (Jarvis, 1995).

Μια απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσε πιθανόν να προέλθει από την διερεύνηση του «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση και την ερμηνεία τόσο του αρχικού διλήμματος όσο και της συνολικής διεργασίας. Το γενικό πλαίσιο, εντός του οποίου συντελείται η μαθησιακή διαδικασία, αποτελείται από ατομικούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν καταλυτικά τις διεργασίες που οδηγούν σε μετασχηματιστική μάθηση. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την τρέχουσα προσωπική κατάσταση, την επαγγελματική συγκυρία στην οποία

βρίσκεται το άτομο, καθώς και το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο (Sveinunggaard,1993, Hunter,1980, Coffman,1989, Taylor 1994,κ.ά). Οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις γενικότερες ιστορικο-οικονομικές και γεωγραφικές επιρροές και επιδράσεις. Από έρευνες που έχουν γίνει (Olson&Klein,1993; Schlesinger,1983) προκύπτουν και νέα ερωτήματα, όπως α) κατά πόσο το άτομο είναι δυνατό να ξεπεράσει τις επιρροές που ασκούνται από το ευρύτερο πλαίσιο, β) εάν θα ήταν εφικτός ο σχεδιασμός της μετασχηματιστικής μάθησης με βάση τις ατομικές και κοινωνικο-ιστορικές μεταβλητές που ισχύουν την δεδομένη στιγμή, γ) το είδος της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα με παρόμοιο υπόβαθρο και την πορεία της μετασχηματιστικής μάθησης.

Συνοψίζοντας τη θεώρηση του Mezirow, παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση στις νοηματικές κατασκευές και στις διαδικασίες νοηματοδότησης των ατομικών εμπειριών, σε σχέση με την μάθηση και την εκπαίδευση γενικότερα. Η κριτική διάσταση, τέλος, είναι απαραίτητη για την αυτεπίγνωση του ατόμου και την εμπλοκή του σε διαδικασίες μετασχηματιστικής μάθησης.

### **3. Η Θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης**

Μια από τις πιο γνωστές φυσιογνωμίες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο Freire, ο οποίος επηρεάστηκε σε σημαντικότατο βαθμό από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν στη Βραζιλία εκείνη την εποχή.

Στα γραπτά του Freire, αποτυπώνεται η **ανθρωποκεντρική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**, η οποία καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ριζοσπαστικής κοινωνικής αλλαγής. Το άτομο που έχει μορφωθεί δεν μπορεί να παραμένει αδρανές, αλλά πρέπει να συμμετέχει ενεργά μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει. Στο σύνολο της προσέγγισής του η **προσωπική ενδυνάμωση** και ο **κοινωνικός μετασχηματισμός** είναι διαδικασίες αλληλένδετες. Κατά συνέπεια, και η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια ουδέτερη διαδικασία. Έχει αναπόφευκτα και πολιτικό χαρακτήρα. Η εκπαίδευση, η οργάνωση του περιεχομένου της οποίας είναι πολιτική πράξη, δύναται να απελευθερώνει ή και να υποδουλώνει, και έχει ανάλογα συντηρητικό ή προοδευτικό χαρακτήρα και προσανατολισμό (Freire, 1973;1978).

Ο Freire πιστεύει ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί ένα κατασκεύασμα που δομείται από την γλώσσα και εμπεριέχεται σε αυτήν, γι' αυτό και οι αποικιοκρατούμενοι που αποδέχονται και ενσωματώνουν αυτό το δόμημα στην ταυτότητά τους έχουν ως αποτέλεσμα την κατασκευή μιας κίβδηλης ταυτότητας. Η ίδια η γλώσσα που χρησιμοποιούν τους μεταδίδει το αξιακό σύστημα και τις δομές της και λειτουργεί ως εργαλείο αναπαραγωγής των κυρίαρχων δομών εξουσίας. Από την άλλη όμως πλευρά, η γλώσσα εμπεριέχει τα εργαλεία της κριτικής και της αποδόμησης των καταπιεστικών δομών εξουσίας, καθώς και τα μέσα για τον μετασχηματισμό αυτής της πραγματικότητας. Ο Freire θεωρεί ότι είναι ανάγκη να κατανοήσουμε το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής, καθώς και τις κυρίαρχες πολιτικές φόρμες και ιδεολογίες που νοηματοδοτούν και μετασχηματίζουν τον κυρίαρχο Λόγο (Discourse) που διακρίνεται από την ιστορικότητά του.

Ο Freire σχεδίασε διάφορες πειραματικές καταστάσεις σε προγράμματα εκπαίδευσης για τον αλφαριθμητισμό, όπου οι συμμετέχοντες διαλογίζονταν πάνω στον τρόπο με τον οποίο κατανοούσαν τους ίδιους τους εαυτούς τους μέσα στο κοινωνικό-πολιτιστικό σύνολο. Ο Freire δίδαξε ότι οι αντιφάσεις σε ένα μεγαλύτερο κοινωνικό σύστημα έχουν ομοιότητες με την ατομική εμπειρία και ότι οι επιμορφωτές που έχουν στόχο την απελευθέρωση του ατόμου, θα πρέπει να προσπαθήσουν να αποκαταστήσουν την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην παιδαγωγική και τον καθημερινό λόγο (McLaren & Leonard, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, στην θεωρία του Freire (1970) που θέτει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή διακρίνονται δύο είδη εκπαίδευσης: α) η **εναποθετική εκπαίδευση** (banking education) και β) η **προβληματοθετική εκπαίδευση** (problem-posing education). Στην παραδοσιακού τύπου «εναποθετική εκπαίδευση» οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται απλά ως αποδέκτες γνώσεων. Η διδασκαλία διέπεται από στατικότητα, αποσπασματικότητα και στείρα απομνημόνευση και δεν στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Αντίθετα, στην «προβληματοθετική εκπαίδευση» υπάρχει μια διαλεκτική σχέση συνεργασίας δασκάλων και εκπαιδευόμενων που έχει ως στόχο να καλλιεργήσει και να «απελευθερώσει» τον εκπαιδευόμενο. Το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά προετοιμάζεται να αντιμετωπίσει τον κόσμο ως μια εξελικτική διεργασία, στην οποία μπορεί να παρέμβει και να επιφέρει αλλαγές.

Το εργαλείο για την διεξαγωγή της είναι ο διάλογος, μέσω του οποίου τίθενται διάφορα πραγματικά προβλήματα, που καλούνται να αναλύσουν οι μαθητές. Η θεώρηση έχει κριτικό χαρακτήρα σε σχέση και με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και δίνει το έναυσμα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που θα οδηγήσουν σε νέους τρόπους πρόσληψης και κατανόησης της πραγματικότητας. Ο τελικός στόχος της διαδικασίας είναι οι εκπαιδευόμενοι προοδευτικά να στρατευθούν στο χώρο της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης της συνείδησης. Σύμφωνα με τον Freire (1973), η ουσία της μεθόδου του, του διαλόγου, είναι η λέξη η οποία αναλύεται σε συλλαβές και χρησιμοποιείται για να διδαχθούν οι εκπαιδευόμενοι τα βασικά στοιχεία του αλφαριθμητισμού. Διερευνώντας για τα νοήματα που η κάθε λέξη περικλείει, οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν στην κάθε λέξη τον «διαλογισμό» και τη «δράση». Ο



συνδυασμός και των δύο είναι η «πράξη» (Freire, 1970:68). Στο σημείο αυτό βρίσκεται η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους και στους άλλους έμβιους οργανισμούς. Οι άνθρωποι μπορούν να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές.

Οι McLaren & Leonard (1996) θεωρούν ότι ο Freire αντιλαμβάνεται τα ανθρώπινα όντα, όχι μόνο ως φορείς συνείδησης αλλά και ως όντα που πράττουν, καθώς, μόνον όταν ερευνούν και μετασχηματίζουν δημιουργικά τον κόσμο που τους περιβάλλει, πραγματώνουν τον προορισμό τους. Οι άνθρωποι λοιπόν ολοκληρώνονται και εκπολιτίζονται μέσα από τον διάλογο και τις διαλεκτικές σχέσεις που συνάπτουν και είναι υποκείμενα που διακρίνονται από ιστορικότητα.

Η προβληματοθετική προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τον διάλογο, οδηγεί στον αναστοχασμό. Μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού τα άτομα αποκτούν συνείδηση και επίγνωση των πραγματικοτήτων και των συγκυριών που υφίστανται, καθώς και της συνολικής διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους.

Ο Freire (1970) θεωρεί ότι για να είναι η εκπαίδευση πραγματικά απελευθερωτική θα πρέπει να οδηγεί στον **μετασχηματισμό της συνείδησης** του ατόμου. Την διεργασία αυτή την αποκαλεί **συνειδητοποίηση** (conscientization), στο πλαίσιο της οποίας επιτυγχάνεται βαθιά γνώση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της ικανότητας για μετασχηματισμό της. Τα στάδια από τα οποία διέρχεται η διαδικασία της συνειδητοποίησης είναι: α) Το αρχικό στάδιο, όπου το άτομο έχει ελάχιστη επίγνωση, β) το ενδιάμεσο και γ) το τελικό στάδιο της κριτικής συνείδησης.

## **Κριτική**

Επιχειρώντας μια κριτική αποτίμηση του έργου του θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τα ακόλουθα:

Ο τρόπος με τον οποίο ο Freire αναλύει και ερμηνεύει τις κοινωνικό-πολιτιστικές διαστάσεις της εκπαίδευσης με άμεση αναφορά στο πολιτισμικό πλαίσιο συνιστά και την ιδιαιτερότητά του σε σχέση με τις υπόλοιπες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η προσέγγισή του είναι περισσότερο πολιτική και δομιστική σε σύγκριση με τις προσεγγίσεις άλλων, που είναι περισσότερο

ατομιστικές και φαινομενολογικές. Αυτό την κάνει να είναι περισσότερο εφαρμόσιμη σε ενήλικες παρά σε παιδιά, δεδομένου ότι οι ενήλικες ως φορείς εμπειριών και δέκτες μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής πραγματικότητας μπορούν να επιδράσουν συνειδητά στο περιβάλλον τους και να επιφέρουν αλλαγές. Ο Freire θεωρεί σημαντική την σχέση δασκάλου - εκπαιδευόμενου και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτή ως το άτομο που διευκολύνει την αναστοχαστική στάση του μαθητή και την μαθησιακή του πορεία. Επίσης, ο Freire, όπως και ο Mezirow, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην διαδικασία του αναστοχασμού των εμπειριών, καθώς και στην εναρμόνιση αναστοχασμού και πράξεων, προκειμένου το άτομο να προβεί σε συνειδητοποιημένη δράση και να καταστεί ενεργό υποκείμενο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Bard, R. (1984).** Forward. In M. S. **Knowles and Associates** (Eds.), *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blaxter, L., and Tight, M. (1995).** Life Transitions and Educational Participation by Adults. *International Journal of Lifelong Education*, 14(3), 231-246.
- Beder, H., and Carrea, N. (1988).** The Effects of Andragogical Teacher Training on Adult Students' Attendance and Evaluation of Their Teachers. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218.
- Belanger, P. (1996).** Trends in Adult Education Policy." *Adult Education and Development*, 47,19-29.
- Belanger, P. (1997).** The extent and the diversity of adult learning- an overview of adult education participation in industrialized countries. In P. Belanger & S. Valdivieso, (Eds.), *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning ?* Oxford: Pergamon.
- Bell, D. (1974).** *The Coming of Post-Industrial Society*. London
- Bengtsson, J. (1979).** The work/ leisure/ education life cycle. In T. Schuller and J. Megarry (Eds.), *Recurrent Education and Lifelong Learning*. London: Kogan Press.
- Benn, R. (July 1997).** Participation in Adult Education: Breaking Boundaries or Developing Inequalities? In P. Armstrong, N. Miller, and M. Zukas (Eds.), *Crossing Borders, Breaking Boundaries: Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference*. London: Birbeck College, University of London.
- Borkowsky, A., Tuijnman, A.C., and van der Heiden, M. (1995).** Indicators of Continuing Education and Training. In OECD. *Education and Employment*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D. (1996).** Promoting Reflection in Learning: A Model. In R. Edwards, A. Hanson, and P. Raggatt (eds.), *Boundaries of Adult Learning*. New York: Routledge.
- Breakwell, G. (1992).** Processes of Self Evaluation: Efficacy and Estrangement. In: G. *Social Psychology of Identity and the Self Concept*. London: Surrey University Press.
- Brookfield, S. (1986).** *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass,

- Brookfield, S.** (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S.** *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- Bruntage, D. H. & Mackeracher, D.** (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Candy, P. C.** (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Carnoy, M.** (1995). Forward: How should we study adult education. In C.A. Torres. *The Politics of Non-formal Education in Latin America*. New York: Praeger
- CEDEFOP (2000). Making Learning Visible
- CEDEFOP (2003). Lifelong Learning: Citizens' Views
- CEDEFOP (2003). Key Figures on Vocational Education and Training
- CEDEFOP (2003). Learning for Employment
- Courtenay, B. C., Arnold, G. W., and Kim, K.** (1994). An Examination of the Empirical Basis for Involving Adult Learners in Planning Their Learning Experiences. *International Journal of Lifelong Education*, 13(4), 291-300.
- Courtney, S.** (1989). Defining Adult and Continuing Education. In S. B. Merriam, and P. M. Cunningham. (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Cranton, P.** (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P.** (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P.** (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press
- Grace, A. P.** (1996). Striking a Critical Pose: Andragogy—Missing Links, Missing Values. *International Journal of Lifelong Education*, 15(5), 382-392.
- Hanson, A.** (1996). The Search for a Separate Theory of Adult Learning: Does Anyone Really Need Andragogy? In R. Edwards, A. Hanson, and P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of Adult Learning*. New York: Routledge,
- Jamar, J.** (1997). Πραγματοποιώντας την κοινωνία της μάθησης: Διδάγματα από το ευρωπαϊκό έτος της διαβίου μάθησης. Στην *Ενημερωτική Έκθεση 20 του ΚΕΚΜΟΚΟΠ, πρόγραμμα ΜΥΕΚΠΟ*, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Jarvis, P.** (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

- Jarvis, P.** (1990). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P.** (1992). *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P.** (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. (2<sup>nd</sup> Ed.), London : Routledge,
- Karalis, Th., and Vergidis, D.** (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
- Kirkwood, G & Kirkwood, C.** (1989). *Living Adult Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Knowles, M. S.** (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. (3rd ed.) Houston: Gulf Publishing Company.
- Mezirow, J.**(1997). Transformative Learning; Theory to Practice. In P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD and Statistics Canada.**(1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris and Ottawa: Organization for Economic Co-operation and Development and Statistics Canada.
- OECD.** (1996). *Life long learning for All*. (Report of the meeting of the Education Committee at ministerial level, 16-17 January 1996). Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Rubenson, K. & Xu, G.** (1997). Barriers to Participation in Adult Education and Training: Towards a new Understanding. In P. Belanger and A. Tuijnman (Eds.), *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. New York: Pergamon and Unesco Institute for Education.
- Vergidis, D.** (1992). Greece. In P. Jarvis (Ed.), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. London: NIAGE.