

Τίτλος: " Ο αναστοχασμός ως η κατεξοχήν διδακτική μέθοδος και παιδαγωγική θέση "

Αντώνιος Ι. Μπακαλούμης, Πολιτικός επιστήμων, Θεολόγος, πρώην λέκτωρ στην πολιτική επιστήμη- πολιτική θεωρία στο πανεπιστήμιο Kent at Canterbury (Chausser College).

Περίληψη: Στην εισήγηση αυτή, επιχειρούμε να παρουσιάσουμε και να επεξεργαστούμε συγκεκριμένη κατεύθυνση αναστοχασμού, "εξαντικειμενίκευσης" και κριτικού στοχασμού. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιούμε την "ενστερνισμένη θεωρία" και τη "θεωρία σε χρήση" του Chris Argyris και των συνεργατών του, τις "επιστημολογικές πεποιθήσεις", που αναπτύσσει με τους Brownlee & Berthelsen, 2006, Perry, 1999, η Παπαγεωργίου (2009, σ. 306-328), όπως και τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Jack Mezirow. Για να περιγράψουμε και να κατανοήσουμε τον πιθανό μετασχηματισμό οπτικής στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης περιγράφουμε τη νοηματική οπτική ή πλαίσιο αναφοράς με τις νοητικές συνήθειες και απόψεις, έννοιες κλειδιά - οργανωτές του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού των παραδοχών στη θεωρία για την μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow.

Summary: The aim of this essay is to present and elaborate upon certain direction of reflection, "objectification", so as self and critical reflection. For this purpose we turn into account the "espoused theory" and the "theory-in-use" as proposed by Chris Argyris and his collaborates, the "epistemological convictions" expounded by Papageorgiou (2009, p. 306-328), as well as Mezirow's theory of *transformative learning*. In order to describe and understand the possible transformation, we commentate on *meaning perspective* or *frame of reference*, together with *habits of mind* and *points of view*, key concepts for critical and self reflection of perspectives in Mezirow's theory of *transformative learning*.

Λέξεις κλειδιά: Αναστοχασμός, ενστερνισμένη θεωρία, θεωρία σε χρήση, επιστημολογικές πεποιθήσεις, μετασχηματίζουσα μάθηση.

1. Εισαγωγή

Ο αναστοχασμός ως η κατεξοχήν διδακτική μέθοδος και παιδαγωγική θέση

Παιδαγωγική: είναι η θεωρία της διδακτικής πράξης; Είναι οι μέθοδοι που ορίζουν την τέχνη της διδασκαλίας; Μήπως είναι ο ρητός ή άρρητος στοχασμός πάνω στις πρακτικές της μετάδοσης των γνώσεων; Φαίνεται να είναι όλα αυτά μαζί. Ο εκπαιδευτικός, αντιμέτωπος με την ίδια του την πρακτική, μπορεί κάλλιστα να αναφέρεται τόσο στη διαίσθηση, σε άρρητες δηλαδή θεωρητικοποιήσεις, όσο και σε παιδαγωγικές "θεωρίες" που διδάχθηκε και ανακάλυψε κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή της επαγγελματικής του ζωής. Η παιδαγωγική "θεωρία" είναι παρούσα, τόσο στο άκρο της αλυσίδας -στον λόγο του Rousseau ή του Pestalozzi- όσο και στο άλλο άκρο, τον ανώνυμο δάσκαλο που υπακούει στις δικές του "παιδαγωγικές" μεθόδους. Η έννοια της *πρακτικής θεωρίας* την οποία έθεσε ο Durkheim για να προσδιορίσει την ουσία του "παιδαγωγικού" παραμένει και σήμερα εύστοχη. Με τον όρο, λοιπόν, "παιδαγωγός", περιγράφεται ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός, στο μέτρο που είναι πρωταγωνιστής, δρών παράγοντας και μεταδότης γνώσεων, βιώνοντας μια πρακτική που εκπορεύεται από μια ρητή ή άρρητη παιδαγωγική, σωστή ή όχι. Θεωρητικός αλλά και πρακτικός της διδακτικής πράξης, συμπράττει με τον εκπαιδευόμενο-άλλο μέσα στο πλαίσιο του παιδαγωγικού συστήματος στο οποίο είναι ενταγμένος.

Πώς θα μπορούσαμε να περιγράψουμε λοιπόν το *παιδαγωγικό πεδίο*; Από τα παραπάνω, φαίνεται να είναι ουσιαστικά ένας χώρος που συγκροτείται από την παρέμβαση μιας *λειτουργίας γνώσης*, (*fonction de savoir*, ή και *rapport au savoir*, στον Rabant, 1968, 91), στο μέτρο που ένας εκπαιδευτής-παιδαγωγός την εκπροσωπεί για έναν ή πολλούς εκπαιδευόμενους. Όμως πώς αυτή η εκπροσώπηση μπορεί να συμβεί αποτελεσματικά και αποδοτικά αν ο εκπαιδευτής δεν επιλέγει τη διαρκή αναρώτηση για τη φύση, τον σκοπό και αντίστοιχα τον ή τους τρόπους διαχείρισης και μετάδοσης- έμπνευσης για την αξία της καταρχάς και καταρχήν- αυτής της γνώσης; Εδώ είναι που συμβάλλει ο αναστοχασμός, η εξαντικειμενίκευση του Bourdieu, ο κριτικός στοχασμός του Dewey.

Σε αυτήν την επιχείρηση διανοητικής περιπέτειας, επιχειρούμε να προτείνουμε συγκεκριμένους τρόπους αναστοχασμού και κριτικού στοχασμού αναφορικά με τη γνώση (τις λειτουργίες και τα εμπόδιά της), γνώση, που είναι το κύριο περιεχόμενο του παιδαγωγικού πεδίου.

Ο αναστοχασμός νοείται ως εκείνη η διαδικασία με την οποία η γνώση θέτει τον εαυτό της ως αντικείμενο, χρησιμοποιεί δηλαδή τα ίδια της τα όπλα για να αυτοκατανοηθεί και να αυτο-ελεγχθεί, και αποτελεί έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο ενίσχυσης των πιθανοτήτων να φτάσουμε στην αλήθεια της διδακτικής πράξης, ενισχύοντας τους αμοιβαίους ελέγχους και παρέχοντας τις αρχές μιας τεχνικής κριτικής, η οποία επιτρέπει να ελέγξουμε πιο προσεκτικά τους παράγοντες που μπορούν να προκαταλάβουν και να επηρεάσουν τη γνώση και τη διδακτική πράξη γενικότερα. Εδώ, ο Bourdieu σημειώνει (2007, σ.209) πως χρειάζεται εξαντικειμενίκευση που "δεν είναι η βιωμένη εμπειρία του γνωστικού υποκειμένου, αλλά οι κοινωνικές συνθήκες παραγωγής της, άρα τα αποτελέσματα και τα όρια αυτής της εμπειρίας και, μεταξύ άλλων, της ίδιας της εξαντικειμενικευτικής πράξης. Αυτό που πρέπει να ελέγξουμε είναι η υποκειμενική σχέση προς το αντικείμενο...". Αναφερόμαστε δηλαδή στον κριτικό στοχασμό που πρώτος περιέγραψε ο John Dewey. Μάλιστα στα έργα του *How We Think* (1933) και *Experience and Education* (1938), ανέπτυξε τη σημασία αλλά και τον τρόπο λειτουργίας του κριτικού στοχασμού στην πράξη. Στο *How We Think* (σ.9), ορίζει τον κριτικό στοχασμό σαν "ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης κάτω από το φως των θεμελίων στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που επιφέρει, και η οποία περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μία πεποίθηση πάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου".

Στην παρουσίαση αυτή, θα επιχειρήσουμε να επεξεργαστούμε συγκεκριμένη κατεύθυνση αναστοχασμού, "εξαντικειμενίκευσης" και κριτικού στοχασμού, αξιοποιώντας την "ενστερνισμένη θεωρία" και τη "θεωρία σε χρήση" του Chris Argyris και των συνεργατών του με κύριο τον Donald A. Schön, τις "επιστημολογικές πεποιθήσεις", που αναπτύσσει με τους Brownlee & Berthelsen, 2006, Perry, 1999, η Παπαγεωργίου (2009, σ. 306-328), όπως και την μετασχηματίζουσα μάθηση του Jack Mezirow (εδώ θα αξιοποιήσουμε τη νοηματική οπτική ή πλαίσιο αναφοράς με τις νοητικές συνήθειες και απόψεις, έννοιες κλειδιά - οργανωτές του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού των παραδοχών στη θεωρία για τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow).

2. Η "ενστερνισμένη θεωρία" και η "θεωρία σε χρήση" στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης: α. μέθοδοι διδασκαλίας, β. ρόλος του εκπαιδευτή-εκπαιδευτικού

Ο Chris Argyris, ένας σημαντικός στοχαστής στον χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων (Σταυρακοπούλου, 2005, σ. 48-50) επιχείρησε να διερευνήσει τις οργανώσεις και τους οργανισμούς και να απαντήσει στο ερώτημα της αποτελεσματικής και αποδοτικής λειτουργίας τους, ξεκινώντας από τη διερεύνηση της θέσης, σχέσης και λειτουργίας του ατόμου σε έναν οργανισμό (βλ. *Personality and Organization*, 1957, και *Integrating the Individual and the Organization*, 1964). Το 1974 εκδίδουν με τον Donald A. Schön το "*Theory in Practice*", όπου επιχειρούν

να αναλύσουν την επαγγελματική πρακτική στις οργανώσεις- οργανισμούς αξιοποιώντας θεωρίες δράσης. Μάλιστα διακηρύσσουν: " Όλοι οι άνθρωποι -και όχι μόνον οι δρώντες σε επαγγελματικό πλαίσιο-, οφείλουν να γίνουν ικανοί στο να αναλαμβάνουν (αποτελεσματική, δική μας σημείωση) δράση και ταυτόχρονα να στοχάζονται κριτικά γι αυτή τη δράση με σκοπό τη μάθηση από αυτήν" (σ. 4). Ο στόχος τους μάλιστα εδώ (*Theory in Practice*, 1974) είναι να κάνουν εμπειρική έρευνα στην ανθρώπινη μάθηση στο πλαίσιο διαπροσωπικής διάδρασης. Για τον σκοπό αυτό, διακρίνουν μεταξύ *ενστερνισμένης θεωρίας* (espoused theory) και *θεωρίας σε χρήση* (theory-in-use) :

" Όταν κάποιος ερωτάται για το πώς θα συμπεριφερθεί σε συγκεκριμένες συνθήκες και περιστάσεις, η απάντηση που συνήθως δίνει προκύπτει από και εκφράζει την ενστερνισμένη θεωρία δράσης του για τη συγκεκριμένη περίπτωση-κατάσταση. Αυτή είναι η θεωρία στην οποία δηλώνει πίστη όταν ερωτηθεί, είναι η θεωρία που επικοινωνεί στους άλλους. Εντούτοις, η θεωρία που τελικά και πραγματικά καθοδηγεί τη δράση και τις πράξεις του είναι η θεωρία σε χρήση, που μπορεί να είναι ή και να μην είναι συμβατή με την ενστερνισμένη θεωρία του. Περαιτέρω, το υποκείμενο μπορεί να έχει ή και να μην έχει συνείδηση της τυχόν ασυμβατότητας των δύο θεωριών του"

Δεν πρόκειται δηλαδή για "διάκριση μεταξύ της θεωρίας και της δράσης αλλά μεταξύ δύο διαφορετικών θεωριών της δράσης" (Σταυρακοπούλου, 2005, σ. 49). Για να διαπιστώσουμε την τυχόν ασυμβατότητα μεταξύ *ενστερνισμένης θεωρίας* και *θεωρίας σε χρήση*, αλλά και να περιγράψουμε τα στοιχεία και τις τυχόν προϋποθέσεις της θεωρίας σε χρήση χρειάζεται αναστοχασμός της δράσης, κριτικός δηλαδή στοχασμός, μέσα και από τη διαδικασία της εξαντικειμενίκευσης. Οι Argyris και Schön, ερευνούν τη δράση των υποκειμένων και διακρίνουν σε αυτό το πλαίσιο μεταξύ *ενστερνισμένης θεωρίας* και *θεωρίας σε χρήση*, με στόχο τη μελέτη και κατανόηση της μάθησης τόσο σε ατομικό όσο και στη συνέχεια σε διυποκειμενικό διαδραστικό πλαίσιο σε μία οργάνωση, σε έναν οργανισμό. Σε πλαίσιο δηλαδή που η μάθηση και προϋποθέτει αλλά και προκύπτει από διαδικασίες επικοινωνίας και τελικά σχέσης. Η όλη ερευνητική τους απόπειρα ξεκινά από μια απόπειρα κατανόησης και στη συνέχεια εξήγησης της δράσης (της δομής, των σημασιών, των διακυβευμάτων και των συγκεκριμένων της) όπως και της μάθησης που προκύπτει από αυτήν (των προϋποθέσεων, των αποτελεσμάτων της) πάντα με αναστοχασμό, εξαντικειμενίκευση και τελικά κριτικό στοχασμό συγκεκριμένων παραδειγμάτων που χρησιμοποιούνται ως case studies. Έτσι, διακρίνουν μεταξύ της μάθησης (Argyris, Schön, 1978, σ. 18-26) απλού βρόχου (single loop learning) στην περίπτωση που η διαδικασία μάθησης έχει αποτέλεσμα τη διαπίστωση και διόρθωση λαθών με τρόπο ώστε να παραμένει ενεργή και λειτουργική η θεωρία σε χρήση του οργανισμού, και διπλού βρόχου (double-loop), όπου πέρα από τη διόρθωση του λάθους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία του οργανισμού, επιχειρείται η θεσμοθέτηση και πιθανά και θεσμοποίηση νέων κανόνων και στρατηγικών λειτουργίας (την πιθανή πρόταση μιας νέας ενστερνισμένης θεωρίας). Εδώ φαίνεται να ακολουθεί τη θέση του William James (2001, σ. 76) "...η εκπαίδευσή μας δεν είναι πολύ περισσότερα

πράγματα από ένα σύνολο δυνατοτήτων αντίδρασης... Το καθήκον, λοιπόν, των εκπαιδευτικών είναι να εποπτεύσουν αυτή τη διαδικασία απόκτησης δυνατοτήτων αντίδρασης".

Μάλιστα (ό. π. σ. 26-27), αξιοποιούν την πρόταση του Gregory Bateson για τη δευτερο-μάθηση (*deutero- learning*), δηλαδή τη μάθηση για τη μάθηση, μαθαίνω πως και πως να μαθαίνω, προτρέποντας τους συμμετέχοντες σε οργανισμούς να μαθαίνουν τους τύπους, τρόπους και άρρητες νόρμες της οργανωσιακής μάθησης, και να αποκωδικοποιούν, ταξινομούν τα αποτελέσματά τους σε παρουσιάσεις και χάρτες.

Για να επιτευχθεί η *δευτερο-μάθηση* αποτελεσματικά, ο Argyris επιχειρεί σε άρθρο του (1991, σ. 103) να υπονομεύσει τη συλλογιστική που ονομάζει μάλιστα *αμυντική* (*defensive*) αφού ενθαρρύνει τα άτομα να κρατούν για τον εαυτό τους και να μην επεξεργάζονται με ανεξάρτητο και αντικειμενικό τρόπο, να αναστοχάζονται δηλαδή, πάνω στα θεμέλια, τις προϋποθέσεις, τις πιθανά κρυμμένες λογικές που διαμορφώνουν και κατευθύνουν, σταθμίζοντας ανάλογα προτεραιότητες, τη συμπεριφορά τους. Στο ίδιο άρθρο (σ. 106) διαπιστώνει πως " οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν- να διδαχθούν να αναγνωρίζουν τη συλλογιστική που χρησιμοποιούν, όταν οι ίδιοι σχεδιάζουν και υλοποιούν τις πράξεις τους... είναι δυνατόν έτσι να αντιληφθούν πως ασυνείδητα σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις που δεν προτίθενται στην πραγματικότητα να υλοποιήσουν ". Πώς, όμως, αναρωτιέται ο Argyris στο άρθρο (1991, σ. 106) θα μπορέσει τόσο ένας οργανισμός όσο και ένα άτομο να μάθει να σκέφτεται κριτικά και άρα δημιουργικά; Το πρώτο βήμα είναι οι διευθυντές των οργανισμών αλλά και τα επιμέρους άτομα να εξετάσουν κριτικά, να στοχαστούν δηλαδή κριτικά και πιθανά να επιλέξουν να διαφοροποιήσουν τις *θεωρίες σε χρήση* τους.

Οι συγκεκριμένες κατευθύνσεις αναστοχασμού που περιγράφονται παραπάνω, προσδιορίζουν, θεωρούμε, ένα ιδιαίτερα αναλυτικό πλαίσιο για τον αναστοχασμό και κριτικό στοχασμό ως μία από τις ιδρυτικές συνθήκες της διδακτικής πράξης. Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις που περιγράφονται και αναλύονται από την Ήρα Παπαγεωργίου (2010, σ. 306- 328) στοιχειοθετούν τόσο τον συνεκτικό ιστό του κριτικού στοχασμού όσο και τον στόχο της αναγνώρισης αρχικά και της αποκάλυψης στη συνέχεια της *ενστερνισμένης θεωρίας* και της *θεωρίας σε χρήση*. Όπως μάλιστα εύγλωττα και εύστοχα διαπιστώνει η Παπαγεωργίου (ό. π. σ. 307), " Η ανάδειξη των επιστημολογικών κατευθύνσεων εκπαιδευτών... μπορεί να συνεισφέρει στον απαραίτητο αναστοχασμό του επαγγελματία του χώρου, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτής μπορεί να συνδέσει περισσότερο την *ενστερνισμένη θεωρία* με τη *θεωρία σε χρήση*". Η Παπαγεωργίου (ό. π. σ. 308) χρησιμοποιεί την εννοιολογική κατηγορία "ατομική επιστημολογία" στην ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε αναφορικά με τις "*θεωρίες σε χρήση*" και τις "*ενστερνισμένες θεωρίες*" των εκπαιδευτών σε ΣΔΕ, "...ως προσωπική θεωρία ενός ατόμου, η οποία είναι μεν πολυδιάστατη και αποτελούμενη από αυθυπόστατες πεποιθήσεις, αλλά ταυτόχρονα είναι και συνεκτική. Αυτή η προσέγγιση εξηγεί και το γεγονός ότι, ενώ οι πεποιθήσεις μπορεί να

διαφέρουν ανά γνωστική περιοχή, τα άτομα έχουν ευρύτερες επιστημολογικές κατευθύνσεις."

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αναφορικά με την "ενστερνισμένη θεωρία" και τη "θεωρία σε χρήση" στον χώρο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, για τις μεθόδους διδασκαλίας και τον ρόλο του εκπαιδευτή-εκπαιδευτικού, θα πρέπει αρχικά να περιγράψουμε την αντίληψη για τις μεθόδους διδασκαλίας και τον ρόλο του εκπαιδευτή-εκπαιδευτικού των διαφορετικών επιστημολογικών κατευθύνσεων (Παπαγεωργίου, ό.π. σ. 309-314), που, όπως αναφέραμε παραπάνω, συνδέουν την *ενστερνισμένη με τη θεωρία σε χρήση*, αφού περιγράφουν το περιεχόμενο κατανόησής τους.

Στη λειτουργιστική προσέγγιση (Παπαγεωργίου, ό. π. σ. 310) οι στόχοι τίθενται εκ των προτέρων ως προϊόν διερεύνησης κοινωνικοοικονομικών δομών, και ως εκ τούτου, οι μέθοδοι διδασκαλίας που συνήθως επιλέγονται είναι η εισήγηση, η επίδειξη και η πρακτική άσκηση. Ο εκπαιδευτής είναι ο ειδικός που μεταφέρει γνώσεις, οπότε τίθεται απέναντι από τον εκπαιδευόμενο.

Στην προσέγγιση της γενικής εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, ό.π., σ. 310), όπου ο σκοπός της γνώσης τίθεται η "διαμόρφωση μιας δημοκρατικής και συνεκτικής κοινωνίας" (ό.π.), ο εκπαιδευτικός θεωρείται μεν πηγή της γνώσης στον χώρο της διδακτικής πράξης, οι εκπαιδευόμενοι διαδρούν με τον εκπαιδευτικό και στοχαζόμενοι αναδεικνύουν, εκτός από τον αντικειμενικό χαρακτήρα της γνώσης, και τον πλουραλιστικό. Ο εκπαιδευτής αξιοποιεί ως μεθόδους την εισήγηση, την ατομική μελέτη, τη συζήτηση και τον διάλογο, ώστε να γίνουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού οι πληροφορίες.

Στην προσωποκεντρική προσέγγιση (Παπαγεωργίου, ό. π. , σ. 311- 312), η γνώση οργανώνεται γύρω από τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων ξεφεύγοντας από την αντίληψη για τη γνώση ως αντικειμενική αλήθεια, με αποτέλεσμα η διδακτική πράξη να επικεντρώνεται στα βιώματα, τις εμπειρίες και τα πρακτικά προβλήματα των εκπαιδευομένων. Εδώ, ο εκπαιδευτικός γίνεται εμπνευστής με ευθύνη τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Η διδακτική μεθοδολογία προϋποθέτει τη βιωματική μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τον διάλογο, τα παιχνίδια ρόλων, τη δουλειά σε ομάδες, τις εργασίες.

Στην κριτική προσέγγιση (Παπαγεωργίου, ό. π., σ. 312- 314) οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται η ίδια η πηγή της γνώσης. Σκοπός της κριτικής εκπαίδευσης είναι " η ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνικών ομάδων, ώστε να μπορούν να εκφράσουν τη δική τους κοσμοθεωρία" (Παπαγεωργίου, ό. π., σ. 313), άρα η ενδυνάμωση του ατόμου ως κοινωνικού όντος στο κοινωνικό του πλαίσιο. Εδώ βλέπουμε τη διαλεκτική σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου με περιεχόμενο και στόχο αναζήτησης τον κριτικό στοχασμό: πρόκειται για σχέση με διαφοροποιημένους ρόλους, όχι όμως ανταγωνιστική και με ρητό τρόπο διαχωρισμένη. Ως μέθοδοι διδασκαλίας, εκτός από

τον διάλογο, χρησιμοποιείται η επίλυση προβλημάτων και η αποκωδικοποίηση που στοχεύουν στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, αναφορικά με την ελληνική σχολική εκπαίδευση η διαπίστωση της ενστερνισμένης θεωρίας και της θεωρίας σε χρήση προϋποθέτει κατά πρώτον τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών από τη μια μεριά και τις ευκαιρίες-δυνατότητες που δίνονται για τον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος με διάφορες δράσεις. Θα επικεντρωθώ στη Λυκειακή εκπαίδευση.

Τα προγράμματα σπουδών των θετικών, ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών στο Λύκειο και οι διδακτικοί στόχοι των αντίστοιχων μαθημάτων τίθενται εν των προτέρων χωρίς δυνατότητα προσαρμογής, τουλάχιστον τυπικά, από τον διδάσκοντα σε δεδομένες συνθήκες ή ανάγκες. Ορίζεται η διδακτέα και αντίστοιχα η εξεταστέα ύλη πανελλαδικά. Είναι φανερό, ακόμη και στα πρόσφατα προγράμματα σπουδών στις κοινωνικές επιστήμες, όπως η πολιτική παιδεία, βασικές αρχές κοινωνικών επιστημών, ιστορία των κοινωνικών επιστημών, πως "τόσο η πηγή όσο και ο σκοπός της γνώσης συμπίπτουν και είναι η υφιστάμενη κοινωνία και οι κυρίαρχοι θεσμοί της" (Παπαγεωργίου, ό. π., σ. 309). Τα προγράμματα σπουδών των συγκεκριμένων μαθημάτων αντιμετωπίζουν το γνωστικό αντικείμενο κύρια πληροφοριακά (καλύπτουν, στην καλύτερη περίπτωση, τα τρία πρώτα επίπεδα διατύπωσης διδακτικών στόχων κατά Bloom et al., δηλαδή, γνώση, κατανόηση και εφαρμογή. Η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγηση δεν αφορά τον Έλληνα μαθητή ούτε στο πλαίσιο των ασκήσεων- ερωτήσεων που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία), και σε κάποιες περιπτώσεις πραξιολογικά, με την πρόταση επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, όπου η επισήμανση ή η διαπίστωση των αιτιών των προβλημάτων είναι επιδερμική ή και αφελής για τα δεδομένα των εφήβων σήμερα. Έτσι, οι μέθοδοι διδασκαλίας που προκύπτουν από το πρόγραμμα σπουδών που καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός είναι κύρια η εισήγηση, η επίδειξη, η πρακτική άσκηση. Σε κάποιες περιπτώσεις, κύρια στα προγράμματα σπουδών των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών δίνεται η δυνατότητα της εμπλουτισμένης εισήγησης με διάλογο. Από τη νομοθεσία για τον ρόλο και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού στην τάξη, προκύπτει η θέση του ως ειδικός που αντιπαρατιθέμενος με τους εκπαιδευόμενους καλείται να προσφέρει υπηρεσίες παροχής γνώσεων. Στο θεσμοθετημένο λοιπόν πλαίσιο, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ελληνική σχολική εκπαίδευση είναι συνεπής με τις αρχές της, αφού τόσο η ενστερνισμένη θεωρία όσο και η θεωρία σε χρήση ως προσδοκώμενη συμπεριφορά διδασκόντων-διδασκόμενων και εν γένει λειτουργία του σχολείου στις μεθόδους διδασκαλίας και στον ρόλο του εκπαιδευτικού, συμβαδίζουν με τη λειτουργιστική επιστημολογική προσέγγιση.

Τα τελευταία όμως χρόνια αρχίζουν να διατυπώνονται σε επίπεδο άλλοτε ρητορικής και άλλοτε ρητορείας απόψεις για διαθεματική διδασκαλία, για τη σημασία και τον ρόλο του μαθητή τόσο στη διδακτική πράξη όσο και στη σχολική κοινότητα εν γένει, ώστε να προτείνονται από τους συμβούλους περισσότερο βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας και διαφοροποίηση του ρόλου του δασκάλου στην κατεύθυνση του

συνεργάτη-οδηγού. Φαίνεται λοιπόν πως γίνεται προσπάθεια να αλλάξει η *ενστερνιασμένη θεωρία* και να οδηγηθεί η ελληνική σχολική εκπαίδευση στην κατεύθυνση της γενικής εκπαίδευσης ή και της προσωποκεντρικής προσέγγισης. Όπως όμως διαπιστώνεται στην πράξη η ρητορική από φορείς της εκπαίδευσης για περισσότερο μαθητοκεντρικές μεθόδους και διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τον μαθητή παραμένει ένα ευκαταίσιό πλαίσιο, αφού οι δομές (υλικοτεχνικές, θεσμικές), η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, η γραφειοκρατία (βλέπε επανειλημμένες απόπειρες με συγκεκριμένες προτάσεις για την αλλαγή του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων σε πρότυπα κοινοτικού-συμμετοχικού σχολείου έχουν πέσει στο κενό). Εδώ διαπιστώνεται απόσταση μεταξύ της *ενστερνιασμένης θεωρίας* και της *θεωρίας σε χρήση*, με την ενστερνιασμένη να κατευθύνεται στη γενική εκπαίδευση και την προσωποκεντρική προσέγγιση, και η *θεωρία σε χρήση* να παραμένει στη λειτουργιστική προσέγγιση. Μία προσπάθεια των τεσσάρων τελευταίων χρόνων στη Λυκειακή εκπαίδευση, που δηλώνει αυτή τη φορά σαφή πρόθεση του ελληνικού υπουργείου παιδείας να κατευθυνθεί σε περισσότερο βιωματικούς τρόπους και αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας ήταν η καθιέρωση μαθήματος με τον τίτλο "Ερευνητική Εργασία", όπου το πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο, το συναποφασίζουν ο εκπαιδευτικός με τους εκπαιδευόμενους. Εδώ, προτείνονται η εργασία σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, διάλογος, καταγισμός ιδεών και γενικότερα, περισσότερο βιωματικές μέθοδοι και διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού που γειτνιάζει με την προσωποκεντρική και την κριτική προσέγγιση. Επειδή ήταν δύσκολο να εφαρμοστούν οι βιωματικές μέθοδοι στα επιμέρους μαθήματα και είναι διαπιστωμένη -και εύλογη κάποιες φορές- δυσπιστία της διοίκησης στη διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, επιχειρήθηκε να καταστεί η μέθοδος διδασκαλίας ξεχωριστό αξιολογούμενο μάθημα. Στην περίπτωση του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας η *μεν ενστερνιασμένη θεωρία* περιγράφεται από την προσωποκεντρική και την κριτική προσέγγιση, η *δε θεωρία σε χρήση*, εξαρτάται καθαρά από τον/ την διδάσκουσα, την έμπνευση και τη διαθεσιμότητά της να αξιοποιήσει το μάθημα-θεσμό ως μέσο και αφορμή για αναστοχασμό και διαφοροποίηση της αντίληψης για τον ρόλο και τη θέση της στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως και για τη φύση, τον σκοπό και την αξία της γνώσης. Εάν πρόκειται για εμπνευσμένο εκπαιδευτικό που καλείται να λειτουργήσει ως εμπνευστής της ομάδας του τότε η *ενστερνιασμένη* και η *θεωρία σε χρήση* συγκλίνουν. Αντίθετα αν χρησιμοποιεί την *ερευνητική εργασία* για να καλύψει το ωράριο τότε αποκλίνουν αρκετά με τη *θεωρία σε χρήση* να κατευθύνεται στα γνώριμα για εκείνον-η μονοπάτια της λειτουργιστικής προσέγγισης.

Υπάρχει όμως χώρος και τρόπος στο ελληνικό σχολικό σύστημα για εκπαιδευτικούς με *ενστερνιασμένη θεωρία* αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή και τις μεθόδους διδασκαλίας στην κατεύθυνση της κριτικής προσέγγισης να γίνει και *θεωρία σε χρήση*; Ρομαντικοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με ομάδες μαθητών σε προγράμματα-διαγωνισμούς όπως το κοινοβούλιο της επιστήμης, το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο νέων, τη βουλή των εφήβων, το ευρωπαϊκό σχολικό ραδιόφωνο, τα προγράμματα e-

twinning, τα προγράμματα αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού και συνδυασμοί τους, προγράμματα συνδιδασκαλίας για την ανάδειξη της διαθεματικότητας, όπου σε σχολικό πλαίσιο με κλίμα υποστηρικτικό σε τέτοιες δράσεις, είναι δυνατόν να εφαρμοστούν διδακτικές μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων και αποκωδικοποίησης και βιωματική διαλεκτική σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου.

3. Ο κριτικός στοχασμός του εκπαιδευτικού μέσα από τη "μετασχηματίζουσα μάθηση"

Θεμελιωμένη από τον Jack Mezirow η μετασχηματίζουσα μάθηση ορίζεται και περιγράφεται (2007, σ. 47), ως η

"διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση".

Το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα αυτών που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές (Κόκκος, 2005, σ. 76-77)

Το πλαίσιο αναφοράς είναι η " δομή των παραδοχών και των προσδοκιών διαμέσου των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις" (Mezirow, 2007, σ. 55),και περιλαμβάνει γνωστικές λειτουργίες που επιδρούν στη θέληση του ατόμου.

Το πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει τις *νοητικές συνήθειες* (habits of mind) και τις *οπτικές* (points of view). Η νοητική συνήθεια " είναι ένα σύνολο από παραδοχές - ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας" (Mezirow, ό. π., σ. 56). Ο Mezirow αναφέρει έξι είδη νοητικών συνηθειών:

- I. Οι *κοινωνιογλωσσολογικές νοητικές συνήθειες* (sociolinguistic habits of mind) αφορούν πολιτισμικούς κανόνες, ιδεολογίες, κοινωνικές νόρμες, έθιμα, "γλωσσικά παιχνίδια" και δευτερογενείς μορφές κοινωνικοποίησης.
- II. Οι *ηθικές* (moral- ethical habits of mind), που περιλαμβάνουν τη συνείδηση και τις ηθικές νόρμες.
- III. Οι *επιστημολογικές* (epistemic habits of mind), που αφορούν στα μαθησιακά πρότυπα, την εστίαση στο όλο ή στο μέρος, καθώς και το συγκεκριμένο ή αφηρημένο.

- IV. Οι *φιλοσοφικές* (philosophical habits of mind), που αναφέρονται στις θρησκευτικές αντιλήψεις, τις κοσμοθεωρίες, φιλοσοφικές αξιολογήσεις - επιλογές- προτεραιότητες.
- V. Οι *ψυχολογικές* (psychological habits of mind), που αναφέρονται και περιλαμβάνουν την αυτοαντίληψη, τους τύπους προσωπικότητας, πρότυπα συναισθηματικών αντιδράσεων, εικόνες, φαντασιώσεις, πιθανά απωθημένες γονικές απαγορεύσεις που συνεχίζουν να καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αισθανόμαστε και ενεργούμε.
- VI. Οι *αισθητικές νοητικές συνήθειες* (aesthetic habits of mind), που περιλαμβάνουν προδιαγραφές, κρίσεις και αξίες για το ωραίο, το βάθος και την αυθεντικότητα των αισθητικών εκφράσεων.

Μια νοητική συνήθεια εκφράζεται ως άποψη. Η άποψη αποτελείται από " συστάδες νοηματικών σχημάτων - σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις- που σιωπηρά κατευθύνουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα και ερμηνεύουμε την αιτιότητα" (Mezirow, 2007, σ. 57 & 2012, σ. 83).

Εν κατακλείδι...

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε να αναπτύξουμε συγκεκριμένες κατευθύνσεις του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού αξιοποιώντας την *ενστερνισμένη θεωρία*, τη *θεωρία σε χρήση*, και τελικά τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την πιθανή επίτευξη του στόχου της, την αλλαγή *νοητικής συνήθειας*.

Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading: Addison- Wesley.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, May-June, σ. 99- 109.
- Bourdieu, P. (2007). *Επιστήμη της Επιστήμης και Αναστοχασμός*. Αθήνα: Πατάκης.
- Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programmes. *Early Years*, 26(1), 17-29.
- James, W. (2001). *Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Printa.
- Lacan, J. (1975). *Seminar XX, Encore*. Paris: Editions du Seuil.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, σ. 3-27.
- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self – Directed Learning. Στο Brookfield, St. (Ed.), *Self - Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, no 25. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1989). Personal Perspective Change through Adult Education. Στο Titmus, C. (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. UK: Oxford University Press, σ. 195-198.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, σ. 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, σ. 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, σ. 185-198.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Perry, W. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Κόκκος, Αλ. (2009). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο: Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Αλ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σελ. 65- 93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαγεωργίου, Ήρα (2009). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Αλ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σελ. 306- 328). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρακοπούλου, Αν. (2005). Chris Argyris. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, σ. 48-50.