



Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Jack Mezirow
(Πρώτο κεφάλαιο από το βιβλίο του J. Mezirow and Associates: “Fostering Critical Reflection in Adulthood”, Jossey-Bass, San Francisco 1990)

Μετάφραση: Νέλλη Αποστολοπούλου-Γεωργία Μέγα

Εισαγωγικά

Κατανοώ σημαίνει αντιλαμβάνομαι μια εμπειρία, ή καλύτερα ερμηνεύω μια εμπειρία. Όταν εκ των υστέρων χρησιμοποιούμε αυτή την ερμηνεία με σκοπό να πάρουμε αποφάσεις ή να προβούμε σε πράξεις, τότε η πρώτη αυτή αντίληψη της εμπειρίας μετατρέπεται σε μάθηση.

Μαθαίνουμε διαφορετικά όταν μέσα από την πράξη αναζητούμε τη μάθηση και διαφορετικά όταν στοχεύουμε στην κατανόηση ενός γεγονότος που έχει μεταφερθεί σε μας ως έμμεση εμπειρία. Ο στοχασμός ανατρέπει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις μας. Μάλιστα ο κριτικός στοχασμός απαιτεί αυτό ακριβώς: την κριτική αντιμετώπιση των πεποιθήσεών μας πάνω στις οποίες όλα τα πιστεύω μας έχουν οικοδομηθεί.

Αυτό το κεφάλαιο ασχολείται με την ιδέα του κριτικού στοχασμού, έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου ικανού να εξηγήσει τον μετασχηματισμό των ιδεών στη Μάθηση Ενηλίκων. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτές μπορούν να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευόμενων.

Η μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η διεργασία παραγωγής μιας νέας ή αναθεωρημένης ερμηνείας μιας εμπειρίας. Αυτή η ερμηνεία είναι υπεύθυνη για τη μεταγενέστερη κατανόηση, αξιολόγηση και δράση του ατόμου.

Οι επιτυχημένες ή αποτυχημένες προσπάθειες κατανόησης, τα επιτυχημένα ή μη διανοητικά μας τολμήματα, είναι επηρεασμένα σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις συνήθειές μας, οι οποίες αποτελούν το όριο της αντίληψής μας. Είναι δε αδύνατο να κατανοήσουμε τη φύση της εκπαίδευσης των ενηλίκων ή τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες, χωρίς να συνυπολογίσουμε το βασικό ρόλο των συνηθειών ως προς τη διαμόρφωση των ερμηνειών της εμπειρίας.

Πώς δομείται το νόημα –η σημασία των πραγμάτων (Structuring Meaning)

Θα ήταν βοηθητικό αν διαχωρίζαμε τις δύο διαστάσεις που συναντάμε στη διεργασία δημιουργίας νοήματος (making meaning).

Η πρώτη διάσταση (meaning schemes), τα νοηματικά σχήματα είναι σύνολα προσδοκιών που προκύπτουν από υποθετικούς συσχετισμούς ή συσχετισμούς αιτίου και αποτελέσματος. Συχνά θεωρούμε ότι τα νοηματικά σχήματα παράγονται τυχαία. Τυπικά παραδείγματα νοηματικών σχεδίων είναι τα ακόλουθα: περιμένουμε-προσδοκούμε ότι η τροφή θα ικανοποιήσει την πείνα μας. Θεωρούμε ότι το περπάτημα θα μειώσει την απόσταση ανάμεσα σε δύο σημεία. Είναι αυτονόητο ότι αν

κατεβάσουμε το πόμολο μιας πόρτας εκείνη θα ανοίξει. Πιστεύουμε ότι θα μας πάρει λιγότερο χρονικό διάστημα για να διανύσουμε μια απόσταση αν τρέξουμε παρά αν βαδίσουμε. Είναι δεδομένο ότι ο ήλιος ανατέλλει από την ανατολή και δύει στη δύση, όπως δεδομένο είναι ότι όταν ανοίξουμε την εξώπορτά μας θα βρεθούμε στην είσοδο του χώρου όπου διαμένουμε. Τα νοηματικά σχήματα είναι αυτονόητοι μηχανισμοί σκέψης, με συγκεκριμένους κανόνες για την ερμηνεία των δεδομένων.

Η δεύτερη διάσταση, οι νοηματικοί συσχετισμοί-απόψεις (meaning perspectives), αποτελούνται από ανώτερης τάξης σχήματα, θεωρίες, παραδοχές, πεποιθήσεις, προσανατολισμούς προς στόχους, αξιολογήσεις και από αυτό που οι γλωσσολόγοι αποκαλούν « δίκτυο επιχειρημάτων». Οι γνωστοί οικογενειακοί δεσμοί π.χ. πατέρα -παιδιού, οι εργασιακές σχέσεις διευθυντή- υπαλλήλου, η ερωτική σχέση του άνδρα με τη γυναίκα είναι βασισμένες σε διαμορφωμένους νοηματικούς συσχετισμούς που εμπεριέχουν βαθιά ριζωμένες πασίγνωστες αντιλήψεις.

Οι νοηματικοί συσχετισμοί αναφέρονται στο σύνολο των πρότερων υποθέσεων δια μέσου των οποίων η νέα εμπειρία αφομοιώνεται και μεταμορφώνεται με βάση τις παρελθοντικές εμπειρίες του ατόμου, όταν το τελευταίο βρίσκεται στη διαδικασία ερμηνείας των φαινομένων.

Οι νοηματικοί συσχετισμοί- απόψεις είναι ο τρόπος που μάθαμε να ερμηνεύουμε τα πράγματα, το αντιληπτικό μας σύστημα, η προσωπική μας ιδεολογία, οι διάφοροι τρόποι μάθησης, όπως ο θεωρητικός ή ο πρακτικός τρόπος («field depended- field independent»), είναι επίσης συνήθειες, που μετατρέπονται σε νοηματικούς συσχετισμούς- απόψεις όταν χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία μιας δεδομένης κατάστασης. Όλες αυτές οι συνήθειες και πολλές άλλες προδιαθέσεις παρέχουν τις πρότερες υποθέσεις με τις οποίες ερμηνεύουμε μια κατάσταση ή περνάμε στη δράση.

Οι νοηματικοί συσχετισμοί είναι επίσης οι χαρακτηριστικοί τρόποι με τους οποίους ένα άτομο ερμηνεύει μια εμπειρία. Είναι αυτό που οι εξελικτικοί ψυχολόγοι περιγράφουν ως στάδια ηθικής, εθνικής και προσωπικής εξέλιξης, ή κριτικής αξιολόγησης (reflective judgment).

Οι νοηματικοί συσχετισμοί περιλαμβάνουν και κριτήρια διαμόρφωσης αξιολογήσεων και πεποιθήσεων. Είμαστε για παράδειγμα εξοικειωμένοι με την οπτική του συντηρητισμού, του φιλελευθερισμού, του ριζοσπαστισμού, θεωρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε ένα Ιρλανδό και ένα Γάλλο, όπως επίσης θεωρούμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε ένα καλό και ένα κακό έργο τέχνης.

Οι περισσότεροι νοηματικοί συσχετισμοί (απόψεις) αποκτούνται μέσα από την πολιτισμική αφομοίωση. Άλλοι πάλι, όπως ο θετικισμός, ο συμπεριφορισμός, ο φροϋδισμός ή ο μαρξισμός μπορούν να γίνουν συνειδητά αντικείμενο μάθησης.

Πολλές απόψεις αποτελούν στερεότυπα που έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα, ανάλογα με τη θέση που έχει ο καθένας από εμάς ως γυναίκα, άνδρας, γονέας, μάνατζερ, στρατιώτης, μέλος φυλετικής ομάδας, υπερήλικας, κτλ. Επιπρόσθετα, σε αυτές τις κοινωνιοπολιτισμικές διαστάσεις, οι νοηματικοί συσχετισμοί μπορεί ακόμα να περιλαμβάνουν τρόπους κατανόησης και χρήσης της γνώσης, όπως επίσης και τρόπους κατανόησης της συναισθηματικής μας συμπεριφοράς.

Τα πιο γνωστά παραδείγματα των νοηματικών συσχετισμών και της μετασχηματίζουσας μάθησης (transformative learning) προέρχονται από το γυναικείο κίνημα. Μέσα σε πολύ λίγα χρόνια, χιλιάδες γυναικών των οποίων η ταυτότητα, η αυτοεκτίμηση και οι ηθικές αρχές εμπνέονταν από προδιαγραμμένες κοινωνικές νόρμες και στερεότυπα σεξουαλικής συμπεριφοράς, ήρθαν να αμφισβητήσουν αυτές τις νόρμες και να επανακαθορίσουν τη ζωή τους στα δικά τους μέτρα και σταθμά.

Το γυναικείο κίνημα παρείχε ένα υποστηρικτικό κλίμα για αυτού του είδους τις προσωπικές αναθεωρήσεις, αποκαλύπτοντας τους περιορισμούς στην προσωπική ανάπτυξη, στην αυτονομία και στον αυτοπροσδιορισμό που επέβαλαν αυτά τα στερεότυπα και παρέχοντας ομάδες υποστήριξης και νέα μοντέλα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι απόψεις (perspectives) παρέχουν αρχές για την ερμηνεία. Περικλείουν συμβολικά συστήματα που αντιπροσωπεύουν 'ιδεατούς τύπους', τις ιδιότητες των οποίων προβάλλουμε στα αντικείμενα ή τα γεγονότα της εμπειρίας μας. Αυτό που τότε αντιλαμβανόμαστε συχνά αποτελεί παράδειγμα των συμβολικών κατηγοριών που υιοθετούμε στο πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς μας. Τόσο τα σχήματα όσο και οι απόψεις καθορίζουν επιλεκτικά αυτά που μαθαίνουμε. Καθορίζουν τους «ορίζοντες των προσδοκιών μας», οι οποίοι, όπως τονίζει ο Karl Popper, επηρεάζουν σημαντικά τις δραστηριότητες της αντίληψης, της κατανόησης και της ενθύμησης του νοήματος στο πλαίσιο της επικοινωνίας (Berkson and Wettersten, 1984, σελ.7)

Οι απόψεις είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος τους άκριτα αποκτημένες στην παιδική ηλικία του ατόμου κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, συχνά μάλιστα στο πλαίσιο μιας συναισθηματικά φορτισμένης σχέσης με γονείς, δασκάλους και άλλους μέντορες. Όσο πιο έντονη είναι η συναισθηματική φόρτιση κατά τη διεργασία της μάθησης και όσο περισσότερο ενισχύεται, τόσο πιο βαθειά ριζωμένες και ανθεκτικές στην αλλαγή είναι οι συνήθειες που συγκροτούν τις απόψεις μας. Η εμπειρία δυναμώνει, διευρύνει και διωλίζει τις νοηματικές δομές μας, ενισχύοντας τις προσδοκίες μας σχετικά με το πώς πρέπει να έχουν τα πράγματα.

Οι συνήθειές μας δεν είναι δεδομένες δράσεις ή αντιδράσεις που διαρκώς τείνουν να επαναλαμβάνονται. Είναι προδιαθέσεις και ικανότητες, οι οποίες διαμορφώνουν την καθημερινή μας εμπλοκή σε καταστάσεις που 'έχουν κάποιο νόημα'. Ο John Dewey θεωρεί τη συνήθεια ως μια δομή εμπειρίας που μας καθιστά ικανούς να προσδώσουμε νόημα σε μια κατάσταση, και βλέπει την ίδια τη συνειδητοποίηση ως μια δυνατότητα που δημιουργείται από τις συνήθειες εμπλοκής - συμμετοχής που έχουμε αποκτήσει. «Φαινομενολογικά, η ερμηνεία της παρούσας εμπειρίας είναι μια δραστηριότητα της συνήθειας, μια 'ένταση' μεταξύ των συνηθισμένων μονοπατιών ευαισθησίας και του κόσμου, μέσω της οποίας ο εαυτός μας και το περιβάλλον μετασχηματίζονται ταυτοχρόνως» (Ostrow, 1987, σελ. 214-216). Τα πιστεύω, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι σκέψεις και τα αισθήματα, όλα επηρεάζονται από αυτά τα πρότυπα αισθαντικότητας και υφολογικών προτιμήσεων με τα οποία ερμηνεύουμε το νόημα των πραγμάτων και των γεγονότων.

Περιγράφοντας τα νοηματικά σχήματα και τις απόψεις ως κινητοποιούμενα από τις συνήθειές μας που οικοδομούν και συνεπώς δομούν το νόημα, δεν σημαίνει ότι υπάρχουν ως δομές του εγκεφάλου ή ως αποθηκευτικοί χώροι για τη μνήμη. Ούτε υπονοείται ότι η εμπειρία ακολουθεί αυτομάτως τα «συνηθισμένα μονοπάτια» ευαισθησίας και μπορεί έτσι μόνο να επιβεβαιώνει τις υποθέσεις μας. Η επιβεβαίωση αυτή συχνά συμβαίνει, αλλά συμβαίνει μόνο ως αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της συνήθειας και του γεγονότος που ερμηνεύεται. Στη διεργασία αυτή συχνά μεσολαβεί ο στοχασμός.

Εν τούτοις, αυτά που αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και θυμόμαστε και αυτά που δεν αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε ή θυμόμαστε, επηρεάζονται βαθειά από τα νοηματικά σχήματα και τις απόψεις μας. Ανταλλάσσουμε την αντίληψη και τη γνώση έναντι της ανακούφισης από το άγχος που μας προκαλείται όταν η εμπειρία δεν ταιριάζει σ'αυτές τις νοηματικές δομές μας (Goleman, 1985). Όταν η εμπειρία είναι υπερβολικά παράξενη ή απειλητική για τον τρόπο που σκεφτόμαστε ή

μαθαίνουμε, τείνουμε να την μπλοκάρουμε ή να καταφεύγουμε σε ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας για να δώσουμε μια πιο συμβατή ερμηνεία.

Στοχασμός και Άντληση Νοήματος (Reflection and Making Meaning)

Πολλά από αυτά που μαθαίνουμε περικλείουν τη διεργασία της δημιουργίας νέων ερμηνειών που μας δίνουν τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε λεπτομερώς, να διαφοροποιούμε και να ενισχύουμε τα από καιρό διαμορφωμένα πλαίσια αναφοράς μας, ή να δημιουργούμε νέα νοηματικά σχήματα. Ίσως, περισσότερο σημαντική στη μάθηση των ενηλίκων από την επεξεργασία καθιερωμένων ερμηνευτικών σχημάτων, είναι η διεργασία κατά την οποία το άτομο στοχάζεται τα όσα ήδη έχει μάθει, για να καθορίσει εάν αυτά αιτιολογούνται στο πλαίσιο των υπαρχουσών συνθηκών. Αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό στη διεργασία μάθησης, και θα έλεγε κανείς ότι συστηματικά αγνοείται από τους θεωρητικούς της μάθησης.

Ο στοχασμός γενικά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο νοητικών διεργασιών υψηλού επιπέδου. Οι Boud, Keogh, και Walker (1985,σελ.3), αναφέρονται στο στοχασμό ως ένα «γενικό όρο για αυτές τις διανοητικές και συγκινησιακές δραστηριότητες στις οποίες το άτομο εμπλέκεται προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μια νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων». Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ο στοχασμός θα έπρεπε να περιλαμβάνει την εξαγωγή συμπερασμάτων, γενικεύσεις, αναλογίες, διευκρινίσεις και αξιολογήσεις, όσο και τη συναισθηματική φόρτιση, τη μνήμη και τη διεργασία επίλυσης προβλημάτων. Φαίνεται επίσης να περιλαμβάνει τη χρήση διαφόρων πεποιθήσεων με στόχο την ερμηνεία των φαινομένων, την ανάλυσή τους, το σχολιασμό και την αξιολόγησή τους, παρόλο που όλα αυτά γίνονται υποσυνείδητα.

Αν και αυτός ο τόσο ευρύς ορισμός για το στοχασμό αντανάκλα την κοινή πρακτική, χρειάζεται περισσότερη ανάλυση, έτσι ώστε να διαφοροποιηθεί ο στοχασμός (reflection) από τη σκέψη (thinking) και τη μάθηση (learning), των οποίων αποτελεί μέρος.

Για τον Dewey (1993, σελ.9), ο στοχασμός αναφέρεται στην «αξιολόγηση της αιτιολόγησης των πιστεύω ενός ατόμου», δηλαδή τη διεργασία λογικής εξέτασης των συμπερασμάτων με τα οποία έχουν αιτιολογηθεί οι πεποιθήσεις-πιστεύω μας. Η σημαντική διάσταση που δίνει ο Dewey στον ορισμό του αντανάκλαται στο Webster's International Dictionary (1950). Σύμφωνα με αυτόν, ο στοχασμός είναι «ο διανοητικός τρόπος αντιμετώπισης ενός θέματος, μιας ιδέας ή ενός σκοπού, με στόχο την κατανόηση ή την αποδοχή του, ή την τοποθέτησή του στο σωστό πλαίσιο». Ο ορισμός του Dewey παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε μερικές θεμελιώδεις διακρίσεις που αφορούν στη μάθηση ενηλίκων.

Επειδή πρέπει να προσαρμοζόμαστε σε μια ζωή συνεχών και γρήγορων αλλαγών, τα περισσότερα από όσα μαθαίνουμε είναι το αποτέλεσμα των προσπαθειών μας να λύσουμε προβλήματα, που ξεκινούν από το μέλημα του βρέφους πώς να τραφεί και φτάνουν μέχρι τους προβληματισμούς του ενήλικου για το νόημα της ζωής.

Οι Dewey και William James μας βοήθησαν να κατανοήσουμε ότι η διεργασία κατά την οποία προσδιορίζουμε και λύνουμε ένα πρόβλημα αποτελεί το πλαίσιο της μάθησης. Το σημαντικό εδώ είναι να ξεκαθαρίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στο να στοχαζόμαστε πάνω στο περιεχόμενο και στο να στοχαζόμαστε πάνω στη διεργασία ή τους συλλογισμούς της επίλυσης του προβλήματος.

Αν ο στοχασμός θεωρηθεί ως μια αξιολόγηση του *πώς* ή του *γιατί* αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε ή δρούμε, τότε ο στοχασμός διαφοροποιείται από μια αξιολογική κρίση του *πόσο καλά* εφαρμόσαμε αυτές τις λειτουργίες, ειδικά όταν κάθε επιμέρους φάση μιας πράξης μας είναι επηρεασμένη από αυτά που έχουμε προηγουμένως μάθει.

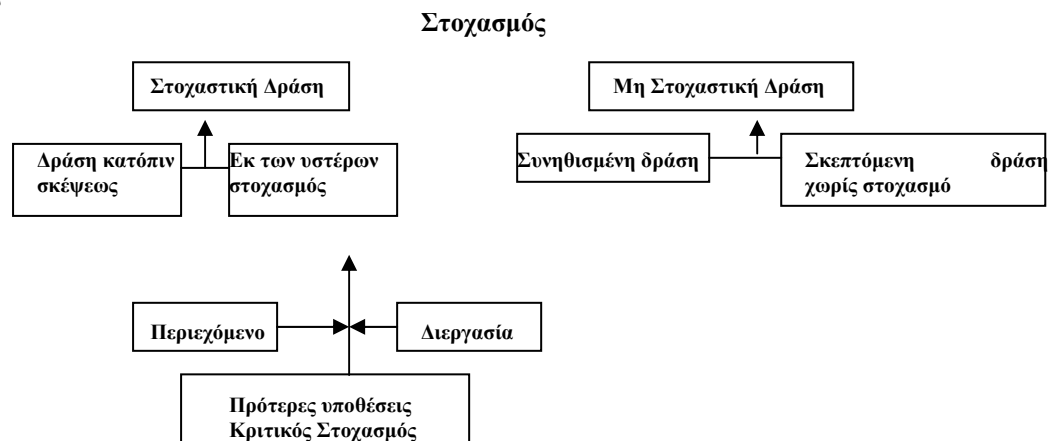
Μια απλή σκεπτόμενη προσέγγιση που βασίζεται σε όσα ήδη γνωρίζουμε με στόχο τη δράση, δεν είναι το ίδιο με αυτό που ονομάζουμε στοχασμό. Άντ' αυτού αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος εκτελεί μεθοδευμένες κινήσεις στο σκάκι, *δράσεις κατόπιν σκέψεως*, ή προβάλλει επιχειρήματα, ή αλλιώς χρησιμοποιεί το μυαλό του όταν ενεργεί. Όλες οι ανθρώπινες πράξεις, εκτός βέβαια από τις ενστικτώδεις, είναι δράσεις κατόπιν σκέψεως, δηλαδή ο καθένας μας συνειδητά βασίζεται σε αυτά που γνωρίζει για να καθοδηγήσει τις ενέργειές του.

Η *στοχαστική δράση* (reflective action) που νοείται ως μια δράση κριτικής αξιολόγησης υποθέσεων, μπορεί επίσης να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας για τη λήψη μιας απόφασης. Όμως η δράση κατόπιν σκέψεως είναι ανακλαστική, ενώ δεν είναι το ίδιο με το να δρα κάποιος στοχαστικά για να εξετάσει κριτικά την αιτιολόγηση των πεποιθήσεών του. Η σκέψη στη δράση κατόπιν σκέψεως περιλαμβάνει μια παύση για την επαναξιολόγηση, θέτοντας το ερώτημα: «Τι κάνω λάθος;». Η παύση αυτή μπορεί να διαρκεί ελάχιστα δευτερόλεπτα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο στοχασμός μπορεί να είναι αναπόσπαστο τμήμα της απόφασης που παίρνει κάποιος για το πόσο αποτελεσματικά πρέπει να δράσει, ή μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μια εκ των υστέρων επαναξιολόγηση των δεδομένων. Όταν ο στοχασμός χρησιμοποιείται για να αξιολογήσουμε ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να δράσουμε άμεσα, τότε γίνεται αναπόσπαστο τμήμα της δράσης κατόπιν σκέψεως. Επομένως, ο στοχασμός και η δράση χαρακτηρίζονται για τη διαλεκτική τους σχέση και δε θα πρέπει να θεωρηθούν εκ διαμέτρου αντίθετες έννοιες, όπως υποστηρίζει ο Kolb (1984).

Ο εκ των υστέρων στοχασμός που επανεξετάζει την πρότερη μάθηση, μπορεί να εστιάζει σε παραδοχές αναφορικά με το περιεχόμενο ενός προβλήματος, μπορεί επίσης να αναφέρεται στη διεργασία επίλυσης ενός προβλήματος ή στις πρότερες υποθέσεις πάνω στις οποίες το ίδιο το πρόβλημα έχει τεθεί. Ο στοχασμός πάνω στις πρότερες υποθέσεις αναφορικά με ένα πρόβλημα είναι αυτό που εννοούμε με τον όρο *κριτικός στοχασμός* (critical reflection). Αυτές οι διακρίσεις απεικονίζονται στο Σχήμα 1.1.

Σχήμα 1.1



Ο Edward Cell (1984) κάνει μια χρήσιμη διάκριση ανάμεσα στην ενεργητική (active) και τη στοχαστική ερμηνεία. Η πρώτη μπορεί να είναι μια δημιουργική διεργασία, αλλά περιλαμβάνει τις προκαταλήψεις, τις στρεβλώσεις και τη νοοτροπία μας. Η στοχαστική ερμηνεία είναι ουσιαστικά η διεργασία διόρθωσης των στρεβλώσεων στο συλλογισμό (σκέψη) και τις στάσεις μας. Η ενεργητική ερμηνεία εμπλέκεται στη δράση κατόπιν σκέψεως, ενώ η στοχαστική ερμηνεία στη στοχαστική δράση.

Λειτουργική Μάθηση (Instrumental Learning)

Όταν καταπιανόμαστε με την επίλυση ενός προβλήματος - για το πώς θα κάνουμε κάτι ή πώς θα δράσουμε - ουσιαστικά καταπιανόμαστε με αυτό που ονομάζουμε λειτουργική μάθηση. Ο στοχασμός παίζει σημαντικό ρόλο όταν επανεξετάζουμε το περιεχόμενο ενός προβλήματος ή τις διαδικαστικές υποθέσεις που οδηγούν στην επίλυσή του, για να επαναπροσδιορίσουμε την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής και της τακτικής που χρησιμοποιήσαμε. Επανεξετάζουμε αν έχουμε ορίσει όλες τις πιθανές επιλογές για δράση, αν έχουμε σωστά αξιολογήσει τις επιπτώσεις όλων των εναλλακτικών υποθέσεων ή ακόμα και των αυθόρμητων ιδεών που μας έρχονται στο νου, αν έχουμε χρησιμοποιήσει τις σωστές μεταβλητές, τις σωστές μεθόδους, αν έχουμε εξαγάγει συμπεράσματα βάσει των αποδείξεων και ανεπηρέαστα κατά το δυνατόν από προκαταλήψεις, αν έχουμε γενικεύσει χρησιμοποιώντας ένα αξιόπιστο αντιπροσωπευτικό δείγμα, και αν έχουμε σωστά ερμηνεύσει την ανατροφοδότηση που προκλήθηκε από τις πράξεις μας.

Μπορεί επίσης να επανεξετάσουμε το πρόβλημα για να σιγουρευτούμε ότι οι πράξεις μας είναι συνεπείς με τις αξίες μας, ή να δούμε κατά πόσο οι πράξεις μας σχετίζονται με τους στόχους μας, αν η στάση μας υπήρξε αντικειμενική και οι ερμηνείες των αποτελεσμάτων πειστικές. Αυτός είναι ο τρόπος που στοχαζόμαστε πάνω στη διεργασία με την οποία είχαμε μάθει να ερμηνεύουμε μέσω της λειτουργικής επίλυσης ενός προβλήματος. Η μεταγνώση (metacognition) είναι ο όρος που οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν όταν αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία που αφορά τα γνωστικά στάδια και τις λειτουργίες τους. Η λειτουργία της μεταγνώσης είναι να πληροφορεί και να ρυθμίζει τις γνωστικές συνήθειες και στρατηγικές.

Η λειτουργική μάθηση περικλείει τη διαδικασία της μάθησης με σκοπό τον έλεγχο και το χειρισμό του περιβάλλοντος και των άλλων ανθρώπων. Τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιαστούν εμπειρικά. Τα κριτήρια αξιολόγησης της εγκυρότητας των πεποιθήσεών μας, που αφορούν σε προηγούμενη λειτουργική μάθηση συνίστανται σε (1) μια συναίνεση σχετικά με τη λογική της ανάλυσης και της εξαγωγής συμπερασμάτων που είναι εγγενής στη διεργασία επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιήσαμε και (2) στις εμπειρικές αποδείξεις για το κατά πόσον οι προσπάθειές μας έχουν οδηγήσει στη λύση του προβλήματος.

Μπορούμε να μετρήσουμε τις αλλαγές που απορρέουν από τον τρόπο που μάθαμε να επιλύουμε τα προβλήματα σε επίπεδο παραγωγικότητας, απόδοσης ή συμπεριφοράς. Η διεργασία επίλυσης ενός προβλήματος είναι μια οικεία διαδικασία για τη λειτουργική μάθηση. Ουσιαστικά είναι η θεσμοθετημένη από τις θετικές επιστήμες μέθοδος που όλοι χρησιμοποιούμε με σωστό ή λανθασμένο τρόπο στην προσπάθειά μας να μάθουμε πώς να *κάνουμε* τα πράγματα.

Επικοινωνιακή Μάθηση (Communicative Learning)

Δεν περιλαμβάνουν όλα τα είδη μάθησης το πώς μαθαίνουμε να δρούμε. Τη μεγαλύτερη αξία για τους περισσότερους ενήλικες έχει η *κατανόηση του νοήματος* που οι άλλοι μεταδίδουν σχετικά με τις αξίες, τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις ηθικές αποφάσεις, και άλλες έννοιες, όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η αγάπη, ο μόχθος, η αυτονομία, η αυτοδέσμευση και η δημοκρατία.

Όταν αυτό που υποστηρίζεται ή υποδηλώνεται αναφέρεται σε αυτές τις έννοιες, κρίσεις, προτάσεις, πεποιθήσεις, γνώμες ή συναισθήματα που διέπονται από νόρμες, τότε ο καθορισμός των συνθηκών εντός των οποίων ο ισχυρισμός είναι έγκυρος, απαιτεί δυσδιάστατη προσέγγιση. Αυτό περιλαμβάνει την κριτική του κάθε ισχυρισμού. Ταυτόχρονα απαιτεί την κριτική των σχετικών κοινωνικών κανόνων και των πολιτισμικών κωδίκων που καθορίζουν την επιρροή και την ισχύ των αποδεκτών ερμηνειών.

Η επικοινωνιακή μάθηση εστιάζει κυρίως στην επίτευξη συνοχής, παρά στην εξάσκηση πιο αποτελεσματικού ελέγχου πάνω στις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, όπως συμβαίνει στη λειτουργική μάθηση. Η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος στο πλαίσιο της λειτουργικής μάθησης αποτελεί μια υποθετική-επαγωγική προσέγγιση. Στην επικοινωνιακή μάθηση η προσέγγιση είναι αυτή κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να κατανοήσει αυτό που ο άλλος εννοεί, όταν εκείνος χρησιμοποιεί διάφορα μέσα επικοινωνίας όπως ο λόγος, το γράψιμο, η δραματοποίηση, η τέχνη ή ο χορός. Έτσι η επικοινωνιακή μάθηση δεν έχει να κάνει τόσο με μια υπόθεση που πρέπει να ελεγχθεί, όσο με μια συχνά διαισθητική αναζήτηση θεμάτων και μεταφορών, ώστε να ερμηνευθεί το ανοίκειο.

Όταν συναντάμε το ανοίκειο, αρχίζουμε με κάποιες διορατικές σκέψεις να κατευθύνουμε τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Συγκρίνουμε καταστάσεις, αναζητούμε βασικές έννοιες ή λέξεις κλειδιά και συνδέουμε μεταφορικά τα αναδυόμενα σχήματα με τις απόψεις μας. Όταν οι ιδιότητες ενός γεγονότος δεν ταιριάζουν με την άποψη που έχουμε διαμορφώσει, τότε δημιουργούμε νέα νοηματικά σχήματα για να το εντάξουμε. Κάθε στοιχείο από τις σχετικές πληροφορίες μετατρέπεται σε ένα είδος δομικού κομματιού για την κατανόηση, που μεταμορφώνεται με τη σειρά του από άλλες διορατικές σκέψεις. Συνεχώς κινούμεθα εμπρός και πίσω ανάμεσα στο μερικό και το όλο αυτού που επιθυμούμε να κατανοήσουμε, ανάμεσα στα γεγονότα και στις συνήθειές μας, ακολουθώντας τη διεργασία που ονομάζεται «ερμηνευτικός κύκλος» (hermeneutic circle, Bernstein, 1985, σελ.131-139). Με το πέρασμα του χρόνου, η απορρέουσα γνώση μπορεί ακόμα περισσότερο να μετατραπεί καθώς ανακαλύπτουμε τη μεταφορική της σημασία σε άλλα βιωματικά, θεωρητικά, λογοτεχνικά ή αισθητικά πλαίσια.

Ο στοχασμός στην επικοινωνιακή μάθηση είναι μια κριτική αξιολόγηση αυτής της διακριτής διεργασίας επίλυσης προβλημάτων, ελέγχοντας ότι έχουμε ορθά εντοπίσει τις ξεχωριστές δομές ομοιότητας και ότι έχουμε βρει μεταφορικές ετικέτες που τους δίνουν συνοχή σε σχέση με μια άποψη.

Ερμηνεύοντας το ανοίκειο, είναι ένας βασικός τρόπος για να κατανοούμε το νόημα. Ένας άλλος τρόπος κατανόησης του νοήματος έχει να κάνει με την επαλήθευση της εγκυρότητας μιας διατυπωμένης ιδέας.

Η Επαλήθευση του Νοήματος (Validating Meaning)

Επειδή η λειτουργική μάθηση περιλαμβάνει τη μάθηση για τον έλεγχο και το χειρισμό του περιβάλλοντος ή άλλων ανθρώπων, τα αποτελέσματά της μπορούν να δειχθούν εμπειρικά. Η επαλήθευση μιας πεποίθησης στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μάθησης περιλαμβάνει την αξιολόγηση σχετικά με τις συνθήκες στις οποίες οι ισχυρισμοί αιτιολογούνται. Για την κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης ή μιας

διατυπωμένης ιδέας, κανείς θα πρέπει να κατανοήσει κάτω από ποιες συνθήκες η πρόταση ή η ιδέα αυτή είναι αληθινή (σε σχέση με την ουσία της πρότασης ή της ιδέας) ή έγκυρη (αιτιολογημένη) (Habermas, 1984, σελ.276). Μπορούμε να βασιστούμε σε μια αυθεντία ή σε μια παράδοση, για να διαπιστώσουμε την εγκυρότητα ενός ισχυρισμού, ή μπορεί να πάρουμε μια απόφαση ύστερα από μια λογική συζήτηση, δηλαδή επιτυγχάνοντας συναίνεση σχετικά με την αιτιολόγησή της. Στην επικοινωνιακή μάθηση δεν υπάρχουν εμπειρικά τεστ αλήθειας που θα αποδείξουν την ορθότητα των σκέψεών μας. Βασιζόμαστε στη συναινετική επαλήθευση του ισχυρισμού.

Στις καθημερινές μας συναλλαγές αμφισβητούμε την εγκυρότητα του μηνύματος που μεταδίδεται γραπτά ή προφορικά, όταν έχουμε αμφιβολίες σχετικά με την αληθοφάνεια, την κατανόηση, την καταλληλότητα (σε σχέση με τις κοινωνικές νόρμες), ή την αυθεντικότητα (σε σχέση με τα συναισθήματα) αυτού του μηνύματος. Ο διάλογος παύει, όταν διαπιστώσουμε ότι ο προβληματικός ισχυρισμός έχει αιτιολογηθεί. Εμπλεκόμαστε στη στοχαστική μάθηση μέσα από ένα είδος διαλόγου, κατά τον οποίο κατηγοριοποιούμε τις προηγούμενες κρίσεις μας, κρατούμε σε απόσταση τις προκαταλήψεις μας και, δια μέσου μια κριτικής αναθεώρησης των ενδείξεων και των επιχειρημάτων, αποφασίζουμε αν η διατυπωμένη ιδέα της οποίας το νόημα αμφισβητείται είναι αιτιολογημένη. Αυτός ο πολύ ειδικός τρόπος συνομιλίας διακρίνεται επίσης από το στόχο του, που είναι να επιτευχθεί συμφωνία σχετικά με την αιτιολόγηση της διατυπωμένης ιδέας.

Επειδή όλοι παγιδευόμαστε από τις προσωπικές μας απόψεις, δεν μπορούμε να δώσουμε ανεπηρέαστες ερμηνείες της εμπειρίας μας. Επομένως η μεγαλύτερη διασφάλιση αντικειμενικότητας προκύπτει από την έκθεση μιας διατυπωμένης ιδέας σε λογική και στοχαστική συζήτηση. Η μη στοχαστική μάθηση, χαρακτηρίζεται από τον Habermas (1976, σελ.11) σαν τη μάθηση που συμβαίνει σε επίπεδο δράσης, κατά το οποίο ανεπιφύλακτα εγείρονται θεωρητικοί και πρακτικοί ισχυρισμοί εγκυρότητας, οι οποίοι αφελώς θεωρούνται δεδομένοι και αποδεκτοί ή μη αποδεκτοί χωρίς περαιτέρω διερεύνηση.

Για την αναζήτηση συναίνεσης, στρεφόμαστε προς αυτούς που θεωρούμε ότι είναι οι καλύτερα πληροφορημένοι, οι λιγότερο προκατειλημμένοι, οι περισσότερο λογικοί στην κριτική αξιολόγηση των γεγονότων. Καθώς αναδύονται νέα στοιχεία και νέες όψεις της πραγματικότητας, αυτή η αρχική κρίση για την εγκυρότητα μιας αμφισβητούμενης πεποίθησης ενδέχεται να αλλάξει. Επειδή κάθε κατάσταση στην οποία ένας ισχυρισμός θεωρείται αληθινός υπαγορεύεται από κοινωνικές νόρμες και πολιτισμικούς κώδικες, ο έλεγχος της εγκυρότητας προϋποθέτει επίσης μια κριτική αξιολόγηση της καταλληλότητας αυτών των κανόνων και κωδίκων τη δεδομένη χρονική στιγμή. Καθώς οι συνθήκες αλλάζουν, οι κοινωνικές νόρμες αλλάζουν, και η εγκυρότητα των ισχυρισμών αλλάζει κι αυτή με τη σειρά της. Η συναίνεση που αναζητούμε είναι προσωρινή. Είναι ό,τι καλύτερο διαθέτουμε ετούτη εδώ τη στιγμή. Μπορεί να αλλάξει με την προσθήκη νέων στοιχείων ή νέων επιχειρημάτων που βασίζονται σε περισσότερο περιεκτικά παραδείγματα ή απόψεις.

Ιδεατά, η συναίνεση θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε ο οποιοσδήποτε ενημερωμένος, αντικειμενικός και λογικός άνθρωπος που εξετάζει τα στοιχεία και ακούει τα επιχειρήματα να συμφωνεί, όπως δηλαδή συμβαίνει στο δικαστήριο όπου ένας ένορκος μπορεί να αντικατασταθεί από έναν άλλον, αλλά η απόφαση των ενόρκων παραμένει η ίδια.

Στην πραγματικότητα, η συναίνεση από την οποία εξαρτώμεθα για να επαληθεύσουμε τις ιδέες ποτέ δεν αγγίζει το ιδεατό. Ποτέ δεν έχουμε ολοκληρωμένη

πληροφόρηση, ποτέ δεν είμαστε εντελώς ανεπηρέαστοι από εξωτερικούς ή ψυχικούς καταναγκασμούς κάθε είδους, δεν είμαστε πάντα ανοικτοί σε άγνωστες και αποκλίνουσες προσεγγίσεις, μπορεί να μη διαθέτουμε την ικανότητα λογικής και κριτικής επιχειρηματολογίας, μπορεί να επιμένουμε σπάνια να έχουν όλοι οι συμμετέχοντες ελευθερία και ισότητα στο διάλογο (να μιλούν, να αμφισβητούν, να κρίνουν, να υπερασπίζονται) και μόνο μερικές φορές αφήνουμε τα συμπεράσματά μας να βασίζονται στη δύναμη των επιχειρημάτων και μόνο.

Πάντως ο Habermas υποστηρίζει ότι αυτά τα πρότυπα εξυπακούονται και ενυπάρχουν στην ίδια τη φύση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Δεν θα συμμετείχαμε σε συζήτηση εάν δεν αποδεχόμαστε σιωπηρά την προϋπόθεση ότι η γνήσια συναίνεση είναι εφικτή και ότι μπορούμε να τη διακρίνουμε από την ψευδή συναίνεση (McCarthy, 1978, σελ.307-308).

Επομένως αυτά τα πρότυπα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως φιλοσοφικό θεμέλιο και ως κριτήρια αξιολόγησης τόσο της εκπαίδευσης όσο και των κοινωνικών συνθηκών που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή στη στοχαστική συζήτηση. Άλλωστε καμιά ανάγκη μας δεν είναι πιο βαθιά ανθρώπινη από την ανάγκη να κατανοήσουμε το νόημα των εμπειριών μας. *Η ελεύθερη και πλήρης συμμετοχή στην κριτική και στοχαστική συζήτηση* μπορεί να ερμηνευθεί ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Αυτή η έννοια προϋποθέτει μια επιστημολογική βάση για την κατανόηση ζητημάτων όπως λογική συμπεριφορά, ελευθερία, αντικειμενικότητα, ωρίμανση, δημοκρατία, κοινωνική ευθύνη, αυτοδυναμία του ατόμου, εκπαίδευση ενηλίκων.

Κριτικός Στοχασμός (Critical Reflection)

Ενώ ο στοχασμός περικλείει την αξιολόγηση των παραδοχών που ενυπάρχουν στις πεποιθήσεις μας, στις οποίες περιλαμβάνονται και οι πεποιθήσεις για το πώς μπορεί να επιλυθεί ένα πρόβλημα, υπάρχει και μια άλλη κατηγορία υποθέσεων όπου υπεισέρχεται ο στοχασμός που διαφέρει από την προηγούμενη διαδικαστική προσέγγιση των φαινομένων που αναφέραμε.

Ενώ γενικά ο στοχασμός εμπεριέχει στοιχεία κριτικής, ο όρος *κριτικός στοχασμός* (critical reflection) εδώ θα αναφέρεται αποκλειστικά στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των *πρότερων υποθέσεων* της προαποκτηθείσας μάθησης. (Ίσως εδώ θα ήταν πιο σωστό να χρησιμοποιήσουμε τον όρο *εισαγωγικός στοχασμός* (premise reflection), αλλά σχεδόν όλοι χρησιμοποιούμε τον όρο *κριτική σκέψη-στοχασμός* (critical reflection), για να δηλώσουμε το ίδιο πράγμα, γι αυτό και χρησιμοποιώ τον όρο κριτικός στοχασμό.

Ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στο ζήτημα της αιτιολόγησης των συλλογισμών μας με βάση τους οποίους αρχικά αντιμετωπίζουμε ή προσδιορίζουμε το πρόβλημα. Πολύ συχνά ελέγχουμε την προηγούμενη μάθησή μας για να επιβεβαιώσουμε ότι έχουμε προχωρήσει σωστά ως προς την επίλυση ενός προβλήματος. Το να συνειδητοποιήσουμε όμως με κριτικό τρόπο τις ίδιες τις πρότερες υποθέσεις μας απαιτεί να αμφισβητήσουμε τα παγιωμένα και συνήθη σχήματα των προσδοκιών μας, τις απόψεις με τις οποίες εκλογικεύουμε και κατανοούμε τον κόσμο, τους άλλους και τον εαυτό μας.

Για να αμφισβητήσουμε την εγκυρότητα μιας βαθιά ριζωμένης άποψης που θεωρούμε ως δεδομένη και που βασίζεται σε μια πρότερη υπόθεση για τον εαυτό μας, ενδέχεται να χρειασθεί να αρνηθούμε τις αξίες που βρίσκονται πολύ κοντά στο κέντρο της αντίληψής μας. Ένα παράδειγμα είναι ο τιμητικός ορισμός του τι σημαίνει: «καλή γυναίκα», που αμφισβητήθηκε με τη συνειδητοποίηση που αναδύθηκε από το γυναικείο κίνημα.

Η αμφισβήτηση και η άρνηση των συμβατικών κριτηρίων αυτο-αξιολόγησης είναι πάντα μια δυνατή εμπειρία, που διαταράσσει συναισθηματικά το άτομο. Η αλλαγή άποψης (transformation of perspective) έχει γνωστική, συναισθηματική και βουλητική (conative) διάσταση. Η δραστηριοποίηση προς μια νέα αντίληψη των πραγμάτων μπορεί να εμποδιστεί από εσωτερικές ή εξωτερικές ανάγκες (ή και τα δύο), περιστασιακά γεγονότα, ψυχικούς παράγοντες, ή απλά από ανεπαρκή πληροφόρηση ή από έλλειψη της ικανότητας να προχωρήσουμε.

Γινόμαστε κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι αμφισβητώντας τον καθιερωμένο ορισμό ενός προβλήματος, ίσως βρίσκοντας μια νέα μεταφορά που να επαναπροσδιορίζει τις προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Αυτή η πολύ σημαντική προσωπική δυναμική μάθησης, είναι ανάλογη της διεργασίας αλλαγής παραδείγματος, που ο Thomas Kuhn (1970) χαρακτήρισε ως τον τρόπο με τον οποίο γεννιούνται οι επαναστατικές ιδέες στην επιστήμη, οι οποίες τελικά δεν είναι παρά ένας πιο τυπικός τρόπος έρευνας για να αποδώσουμε νόημα σε μια εμπειρία. Καθώς συναντάμε νέες απόψεις που μας βοηθούν να εξηγήσουμε τις ανωμαλίες που αντιμετωπίζουμε στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε την πραγματικότητα, οι αλλαγές παραδείγματος (paradigm shifts) τόσο σε προσωπικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο μπορούν να επαναπροσανατολίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο.

Σίγουρα, η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή περιλαμβάνει τον κριτικό αυτο-στοχασμό, δηλαδή την επαναξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο έχουμε θέσει τους προβληματισμούς μας και επίσης τον επαναπροσδιορισμό του προσανατολισμού μας ως προς τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, γνωρίζουμε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε. Ο Arlin (1975) ανακάλυψε ότι ο τρόπος που θέτουμε ένα πρόβλημα αποτελεί το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της ωρίμανσης του ανθρώπου.

Αν και ο στοχασμός μπορεί να είναι αναπόσπαστο μέρος της ανάληψης αποφάσεων για δράση, καθώς και μια εκ των υστέρων κριτική της διεργασίας καθ'εαυτής, ο κριτικός στοχασμός δεν μπορεί να θεωρηθεί αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας άμεσης δράσης. Απαιτεί ένα χάσμα, ένα κενό, πάνω στο οποίο θα επαναξιολογηθούν οι απόψεις κι αν είναι απαραίτητο θα αλλάξουν. Ο κριτικός στοχασμός δε σχετίζεται με το πώς να πράξουμε αλλά με το γιατί, τους λόγους και τις συνέπειες των πράξεών μας.

Αλλαγή - Μετασχηματισμός Άποψης (Perspective Transformation)

Η ενηλικίωση είναι η εποχή για επαναξιολόγηση των παραδοχών που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής μας και οι οποίες συχνά οδήγησαν σε στρέβλωση της πραγματικότητας.

Τα νοηματικά σχήματά μας μπορεί να μετασχηματίζονται μέσω του στοχασμού μας πάνω στις δυσκολίες που συναντήσαμε. Για παράδειγμα, μια νοικοκυρά πηγαίνει σε μια σχολή γραμματέων το απόγευμα και ανακαλύπτει με έκπληξη ότι οι άλλες γυναίκες δε χρειάζεται να βιαστούν για να γυρίσουν σπίτι τους και να μαγειρέψουν το βραδινό για το σύζυγό τους, όπως κάνει εκείνη. Η αλλαγή (μετασχηματισμός) άποψης μπορεί να συμβεί μέσα από μια επαύξηση τέτοιων μετασχηματισμένων νοηματικών σχημάτων.

Καθώς η νοικοκυρά μετασχηματίζει τα νοηματικά σχήματα που συνδέονται με τον παραδοσιακό ρόλο της, θέτει σε αμφισβήτηση την ίδια την ταυτότητά της που έχει βασιστεί σε προγενέστερα στερεότυπα σε σχέση με τα δύο φύλα.

Επιπροσθέτως, και πιο προφανώς, η αλλαγή άποψης συμβαίνει ως απάντηση σε ένα εξωτερικά επιβαλλόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα π.χ. διαζύγιο,

θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, αλλαγή εργασίας, συνταξιοδότηση κ.ά. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να προκληθεί από μια ανοικτή-διαφοριστική συζήτηση, από ένα βιβλίο, ένα ποίημα, έναν πίνακα ζωγραφικής, ή από την προσπάθεια κάποιου να καταλάβει μια διαφορετική κουλτούρα που αμφισβητεί τις πρότερες υποθέσεις του. Οι ανωμαλίες και τα διλήμματα που οι παλιοί τρόποι σκέψης αδυνατούν να εξηγήσουν, αποτελούν τους καταλύτες - πυροδοτούν τρόπον τινά - τη γέννηση του κριτικού στοχασμού και των μετασχηματισμών. Η αλλαγή κοινωνικών νορμών μπορεί να υποθάλψει αλλαγές προς εναλλακτικές κατευθύνσεις.

Η αλλαγή άποψης μπορεί να είναι προσωπική υπόθεση όπως συμβαίνει στην ψυχοθεραπεία, ή ομαδική, όπως στους κύκλους μάθησης του Freire (1970), ή στη λαϊκή επιμόρφωση στη Λατινική Αμερική. Μπορεί επίσης να είναι συλλογική, όπως στα πολιτειακά δικαιώματα, στην εναντίωση στον πόλεμο στο Βιετνάμ ή στα γυναικεία κινήματα. Η αλλαγή άποψης είναι μια διεργασία κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί κριτικά το πώς και το γιατί οι υποθέσεις του καθορίζουν τον τρόπο που σκέφτεται, αντιλαμβάνεται και συναισθάνεται τον κόσμο. Το άτομο συνειδητοποιεί κριτικά το πώς θα επαναδιατυπώσει αυτές τις υποθέσεις ώστε να πετύχει μια πιο περιεκτική, οξυδερκή, διαπερατή και ολοκληρωμένη προοπτική και το πώς θα λάβει αποφάσεις ή θα δράσει βάσει αυτής της νέας κατανόησης. Οι πλέον περιεκτικές, οξυδερκείς, διαπερατές και ολοκληρωμένες απόψεις είναι απόψεις ανώτερες που οι ενήλικες επιλέγουν αν το μπορούν, επειδή έχουν ως κίνητρο να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα των εμπειριών τους. Οι απόψεις που μας επιτρέπουν να ασχοληθούμε με ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών, να είμαστε περισσότερο οξυδερκείς και ανοικτοί σε άλλες, νέες απόψεις και να εντάσσουμε καλύτερα τις εμπειρίες μας, είναι απόψεις ανώτερες. Ωστόσο υπάρχουν τρία πεδία όπου παρατηρούνται στρεβλώσεις απόψεων.

Στρεβλωση Απόψεων (Distortion in Meaning Perspective)

Οι απόψεις μετασχηματίζονται μέσω μιας κριτικής αξιολόγησης των επιστημικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και ψυχικών στρεβλώσεων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της ενδοπροβολής (introjection), δηλαδή της άκριτης αποδοχής των αξιών των άλλων.

Ενώ είναι επιθυμητό για τους εκπαιδευόμενους, να καταλάβουν πώς η ιδεολογία, υπό την ευρεία έννοια επηρεάζει τις στρεβλωμένες επιστημικές και ψυχικές αντιλήψεις, για τους σκοπούς των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αυτές οι απόψεις πρέπει να διαφοροποιηθούν από τις στρεβλωμένες, κανονιστικές κοινωνικές αντιλήψεις, που εδώ ορίζονται ως ιδεολογικές αντιλήψεις.

Επιστημικές Στρεβλώσεις (Epistemic Distortions)

Οι επιστημικές στρεβλώσεις αφορούν τη φύση και τη χρήση της γνώσης. Το αντίστοιχο κεφάλαιο σε αυτό το βιβλίο των Kitchener και King αναφέρεται στην εκτεταμένη εμπειρική τους έρευνα για τη στοχαστική αξιολόγηση, η οποία εντοπίζει τα αναπτυξιακά στάδια σύμφωνα με τα οποία απομακρυνόμαστε από τις στρεβλωμένες υποθέσεις, ότι δηλαδή κάθε πρόβλημα έχει μια σωστή λύση αρκεί να βρούμε τον ειδικό, και προχωρούμε προς μια προσωρινή συναινετική αξιολόγηση βάσει της κριτικής συζήτησης.

Τα άτομα σε κάθε αναπτυξιακό τους στάδιο έχουν μια ξεχωριστή άποψη για την επίλυση των προβλημάτων. Ίσως να είναι ορθότερο να αναφερόμαστε στους προηγούμενους τρόπους μάθησης ως λιγότερο ανεπτυγμένους παρά στρεβλωμένους,

ωστόσο κάθε είδος δόμησης νοήματος στη λογική του ενήλικα, εκτός από την κριτική αξιολόγηση - που αναπτυξιακά είναι περισσότερο περιεκτική, διαφοροποιημένη, διαπερατή και ολοκληρωμένη - μπορεί να θεωρηθεί ως στρέβλωση του ιδεατού.

Μια άλλη επιστημική στρέβλωση είναι η αντικειμενοποίηση, όταν δηλαδή βλέπουμε ένα φαινόμενο που παράγεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση ως μια αμετάβλητη κατάσταση, πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο, όπως ο νόμος, η κυβέρνηση, ο πυρηνικός πόλεμος, η καταστροφή του περιβάλλοντος, το πρόβλημα των αστέγων, ο λιμός, ή η πολεμική βιομηχανία. Μια τρίτη στρέβλωση χρησιμοποιεί ως κανόνα τη γνώση που βασίζεται στην περιγραφή: Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας αυτό που οι ψυχολόγοι περιγράφουν ως στάδια ζωής, ως μοντέλο για να κριθεί η ανάπτυξη κάποιου συγκεκριμένου ατόμου.

Επιπλέον, μια άλλη στρέβλωση είναι η αντιμετώπιση της αφαίρεσης ως υπαρκτού αντικειμένου και η συγκεκριμενοποίησή του (κατά τον Whitehead: «η πλάνη της εσφαλμένης συγκεκριμενοποίησης»). Η ερμηνεία της πραγματικότητας με συγκεκριμένο τρόπο, όταν αυτό που απαιτείται είναι η αφαιρετικότητα, αποτελεί μια γνωστή επιστημική στρέβλωση. Επιπλέον, μια άλλη στρέβλωση είναι η πρόωμη θετικιστική άποψη ότι μόνο οι εμπειρικά επαληθεύσιμες προτάσεις έχουν νόημα.

Κοινωνικοπολιτισμικές Στρεβλώσεις (Sociocultural Distortions)

Οι κοινωνικοπολιτισμικές στρεβλώσεις θεωρούν ως δεδομένα κάποια συστήματα πεποιθήσεων που αναφέρονται στη δύναμη και τις κοινωνικές σχέσεις, ειδικά σε αυτές που πρόσφατα επικρατούν, νομιμοποιούνται και ενισχύονται από θεσμούς. Μια κοινή κοινωνικοπολιτισμική στρέβλωση είναι η σύγχυση μεταξύ πεποιθήσεων αυτο-εκπλήρωσης και αυτο-επαλήθευσης και των πεποιθήσεων που δεν διαθέτουν αυτές τις ιδιότητες. Αν θεωρούμε ότι τα μέλη μιας υποομάδας είναι τεμπέληδες, ανόητοι, αναξιόπιστοι και τους συμπεριφερόμαστε αναλόγως, αυτοί οι άνθρωποι μπορεί να γίνουν πράγματι τεμπέληδες, ανόητοι, αναξιόπιστοι. Έχουμε δημιουργήσει μια προφητεία αυτοεκπλήρωσης. Όταν βασίζεται σε λανθασμένους αρχικούς συλλογισμούς, μια τέτοια πεποίθηση μετατρέπεται σε στρεβλωμένη άποψη. Ένα άλλο είδος στρέβλωσης αυτού του τύπου είναι να υποθέτουμε ότι το ειδικό ενδιαφέρον μιας υποομάδας αποτελεί και το γενικό ενδιαφέρον της ομάδας στο σύνολό της (Geuss, 1981, σελ.14). Όταν οι άνθρωποι θεωρούν την ιδεολογία ως ένα στρεβλωμένο σύστημα πεποιθήσεων, συνήθως αναφέρονται σ' αυτό που εδώ θεωρούμε ως κοινωνικοπολιτισμική στρέβλωση.

Όπως έχουν τονίσει οι θεωρητικοί της κριτικής κοινωνιολογίας, η ιδεολογία μπορεί να γίνει μια μορφή ψευδούς συνείδησης διότι υποστηρίζει, σταθεροποιεί ή νομιμοποιεί κοινωνικούς θεσμούς που παράγουν εξάρτηση, άδικες κοινωνικές πρακτικές και σχέσεις εκμετάλλευσης, αποκλεισμού και κυριαρχίας. Αντανακλά την ηγεμονία της συλλογικής και κυρίαρχης άποψης και των υπαρχουσών σχέσεων ισχύος που ενεργά στηρίζουν την καθεστηκυία τάξη. Η ιδεολογία είναι ένα είδος προστοχαστικής συνείδησης, που δεν αμφισβητεί την εγκυρότητα των υπαρχουσών κοινωνικών δομών και δεν επηρεάζεται από την κριτική που δέχεται. Αυτή η κοινωνική αμνησία εκδηλώνεται σε κάθε όψη της ζωής: οικονομική, πολιτική, κοινωνική, υγείας, θρησκευτική, εκπαιδευτική, επαγγελματική και οικογενειακή.

Μάλιστα η τηλεόραση αποτελεί μια δύναμη διαιώνισης και εξάπλωσης της ηγεμονίας της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Η δουλειά του Paulo Freire (1970) σε παραδοσιακές κοινότητες με τη δική τους κουλτούρα απέδειξε πώς ένας εκπαιδευτής μπορεί να επιταχύνει και να διευκολύνει τη μάθηση, η οποία αμφισβητεί κριτικά τις καθιερωμένες και καταπιεστικές κοινωνικές νόρμες.

Ψυχικές Στρεβλώσεις (Psychic Distortions)

Οι ψυχολογικές στρεβλώσεις έχουν να κάνουν με πρότερες υποθέσεις που προκαλούν αδικαιολόγητο άγχος, το οποίο εμποδίζει το άτομο να δράσει. Ο ψυχίατρος Roger Gould στην 'επιγενετική' θεωρία του για την ανάπτυξη των ενηλίκων (1978, 1988), ισχυρίζεται ότι τα τραυματικά γεγονότα στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσουν σε γονεϊκές απαγορεύσεις, που εξακολουθούν - αν και υποσυνείδητα - να αναστέλλουν τη δράση του ενηλίκου δημιουργώντας αισθήματα άγχους όταν υπάρχει κίνδυνος παραβίασής τους. Αυτή η δυναμική καταλήγει σε μια χαμένη λειτουργία - όπως η ικανότητα για αντιπαράθεση, η αίσθηση της σεξουαλικότητας, η ανάληψη ρίσκων - που πρέπει να ανακτηθεί προκειμένου κάποιος να ενηλικιωθεί πλήρως.

Η ενηλικίωση είναι η χρονική περίοδος για την ανάκτηση τέτοιων χαμένων λειτουργιών. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να βοηθήσει τον εαυτό του να ξεκαθαρίσει δύο πράγματα: τους επί μέρους τομείς όπου νιώθει εγκλωβισμένος ως προς το να δράσει και την πηγή και φύση του άγχους του ως προς το να πάρει αποφάσεις. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να βοηθηθεί να προσδιορίσει την πηγή αυτών των αναστολών και να διαφοροποιήσει το άγχος που προκαλείται λόγω παιδικών τραυματικών εμπειριών από το άγχος που προκαλείται από καθημερινές καταστάσεις της ενήλικης ζωής. Με καθοδήγηση, ο ενήλικας μπορεί να μάθει να διαχωρίζει ανάμεσα στις πιέσεις του παρελθόντος και του παρόντος, ανάμεσα στις λογικές και παράλογες ανησυχίες και να αμφισβητεί στρεβλωμένες παραδοχές (όπως: 'Αν αντιπαρατεθώ ίσως χάσω τον έλεγχο και αντιδράσω βίαια'), που αναστέλλουν την ανάληψη δράσης και την ανάκτηση της χαμένης λειτουργίας.

Η ψυχολογική-εκπαιδευτική διεργασία κατά την οποία ο ενήλικας βοηθάται να ξεπεράσει αυτές τις συνηθισμένες υπαρξιακές ψυχολογικές στρεβλώσεις, μπορεί να διευκολυνθεί από κατάλληλους εκπαιδευτές, συμβούλους, θεραπευτές. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να ενεργήσουν έτσι, δεδομένου ότι η πιο σημαντική μάθηση για τους ενήλικες συμβαίνει σε συνάρτηση με τα μεταβατικά στάδια της ζωής.

Ενώ οι ψυχοθεραπευτές εξάγουν συμπεράσματα στο πλαίσιο κάποιας αγωγής για τους ασθενείς, οι εκπαιδευτές δε δρουν έτσι αλλά μπορούν να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και να συνεργάζονται ως συνεκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας. Πρόσφατες εξελίξεις στη μεθοδολογία της συμβουλευτικής, έχουν βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες παροχής αυτού του είδους υποστήριξης. Για παράδειγμα, το θεραπευτικό πρόγραμμα του Roger Gould παρουσιάζει μια ασυνήθιστη πηγή βοήθειας για τους θεραπευτές και εκπαιδευτές που δουλεύουν με ενήλικες, οι οποίοι δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αγχογόνες υπαρξιακές μεταβατικές καταστάσεις στη ζωή, όπως διαζύγιο, σύνταξη, επανένταξη στο χώρο εργασίας ή στην εκπαίδευση, αλλαγή του επαγγελματικού προσανατολισμού. Αυτό το αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα καθοδηγούμενης αυτο-παρατήρησης μέσω υπολογιστή, παρέχει στον εκπαιδευόμενο τα κλινικά στοιχεία (clinical insights) και πολλά από τα οφέλη που σχετίζονται με τη βραχυπρόθεσμη ψυχοθεραπεία. Ο σύμβουλος ή ο εκπαιδευτής παρέχει συναισθηματική υποστήριξη, βοηθά τον εκπαιδευόμενο να σκεφτεί μέσω επιλογών που θέτει το πρόγραμμα, του

εξηγεί το θεωρητικό πλαίσιο, παρέχει επιπλέον πληροφορίες σχετικές με τη μεταβατική φάση της ζωής που βιώνει το άτομο, παραπέμπει σε άλλους ειδικούς ή σε βιβλιογραφία και συντονίζει τις ομαδικές συζητήσεις όπου χρειάζεται.

Περίληψη

Το παρόν κεφάλαιο σκιαγραφεί εν συντομία μια αναδυόμενη μετασχηματιστική θεωρία για τη μάθηση ενηλίκων όπου η οικοδόμηση του νοήματος παίζει κεντρικό ρόλο. Ακολουθώντας τον Habermas (1984), θέτω μια θεμελιώδη διάκριση μεταξύ της λειτουργικής και της επικοινωνιακής μάθησης. Εντοπίζω ως κεντρική λειτουργία του στοχασμού την αξιολόγηση αυτού που γνωρίζουμε. Ο στοχασμός, στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων, εστιάζει συνήθως σε διαδικασίες ή μεθόδους. Μπορεί επίσης να εστιάζει σε αρχικούς συλλογισμούς. Ο στοχασμός πάνω στους αρχικούς συλλογισμούς συνεπάγεται μια κριτική αναθεώρηση των στρεβλωμένων πρότερων υποθέσεων, που μπορεί να είναι επιστημικές, κοινωνικοπολιτισμικές ή ψυχικές. Τα νοηματικά σχήματα και οι απόψεις που δεν είναι βιώσιμες μετασχηματίζονται μέσω του στοχασμού. Άκριτα αφομοιωμένες απόψεις, που προσδιορίζουν το τι, πώς, και γιατί μαθαίνουμε, μπορεί να μετασχηματιστούν μέσω του κριτικού στοχασμού. Ο στοχασμός πάνω στους αρχικούς συλλογισμούς μπορεί να οδηγήσει στη μετασχηματιστική μάθηση.

Στην επικοινωνιακή μάθηση, το νόημα επαληθεύεται μέσω της κριτικής συζήτησης. Η φύση της συζήτησης υποδηλώνει ιδεατές συνθήκες συμμετοχής σε μια συναινετική αξιολόγηση της αιτιολόγησης μιας διατυπωμένης ή υπονοούμενης ιδέας όταν αμφισβητείται η εγκυρότητά της. Αυτές οι ιδεατές συνθήκες ανθρώπινης επικοινωνίας παρέχουν ένα σταθερό φιλοσοφικό θεμέλιο για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει μια ειδική λειτουργία του στοχασμού: επαναξιολόγηση των πρότερων υποθέσεων πάνω στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις μας και ανάληψη δράσης βάσει διορατικών σκέψεων που προέρχονται από τη μετασχηματισμένη άποψη, σαν αποτέλεσμα αυτών των επαναξιολογήσεων. Αυτή η μάθηση μπορεί να συμβεί στους τομείς είτε της λειτουργικής είτε της επικοινωνιακής μάθησης. Μπορεί να περιλαμβάνει τη διόρθωση στρεβλωμένων υποθέσεων - επιστημικών, κοινωνικοπολιτισμικών, ή ψυχικών - που είναι αποτέλεσμα προηγούμενης μάθησης. Αυτό το εισαγωγικό κεφάλαιο αποτελεί το πλαίσιο στη θεωρία μάθησης των ενηλίκων για να κατανοήσουμε τις προσπάθειες των συγγραφέων στα υπόλοιπα κεφάλαια, οι οποίοι προτείνουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις για τη χειραφετούσα εκπαίδευση ενηλίκων.

Η χειραφετούσα εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη προσπάθεια να βοηθήσουμε τον εκπαιδευόμενο να αμφισβητήσει πρότερες υποθέσεις, να εξερευνήσει εναλλακτικές απόψεις, να μετασχηματίσει παλιούς τρόπους κατανόησης και να δράσει βάσει νέων απόψεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arlin, P.K. "Cognitive Development in Adulthood: A Fifth Stage?" *Developmental Psychology*, 1975, II, 602-606.
- Berkson, W., and Wettersten, J. *Learning from Error: Karl Poppers's Psychology of Learning*, La Salle, III: Open Court, 1984.
- Bernstein, R. J. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (eds.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- Cell, E. *Learning to Learn from Experience*. Albany: State University of New York, 1984.
- Dewey, J. *Experience and Nature* (2nd ed.) Chicago: Open Court, 1925.
- Dewey, J. *How We Think*. Chicago: Regnery, 1933.
- Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herter and Herter, 1970.
- Geuss, R. *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: England: Cambridge University Press, 1981.
- Goleman, D. *Vital Lies, Simple Truths: The Psychology of Self-Deception*. New York: Simon & Schuster, 1985.
- Gould, R. *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. Simon & Schuster, 1978.
- Gould, R. "Adulthood", In H. I. Kaplan and B.J. Sadock (eds.), *Comprehensive Textbook on Psychiatry*. (5th ed.) Baltimore, Md.: Williams & Wilkins, 1988.
- Habermas, J. *Legitimation Crisis*. London: Heinemann, 1976.
- Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. Vol. I: *Reason and Rationalization of Society*. (T. McCarthy, trans.) Boston: Beacon Press, 1984.
- Kolb, D.A. *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.
- Kuhn, T.S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- McCarthy, T. *The Critical Theory of Jurgen Habermas*. Cambridge: MIT Press, 1978.
- Ostrow, J. «*Habit and Inhabitation: An Analysis of Experience in the Classroom*». *Human Studies*, 1987, 10, 213-224.
- Shon, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- Shor, I. *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston: South End Press, 1980.
- Webster's International Dictionary. (2nd ed.) Baltimore, Md.: Merziam-Webster, 1950.