



Kegan Robert (1946 –)

Aμερικανός αναπτυξιακός ψυχολόγος και επί σειρά ετών καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Επαγγελματικής Ανάπτυξης στο Πανεπιστήμιο του Harvard. Παράλληλα, διετέλεσε Educational Chair στο Institute for Management and Leadership in Education, καθώς και Co-director στο Change Leadership Group. Στη δουλειά του διερευνά την αναπτυξιακή-μετασχηματιστική πορεία του ατόμου, η οποία συντελείται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δώσει στη συσχέτιση ανάμεσα στις ικανότητες των ενηλίκων και στις κρυφές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, καθώς και στην εξέλιξη της συνειδητοποίησης στην ενηλικιότητα και τις συνέπειες που αυτή έχει στην ενήλικη μάθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Γεννημένος στη Μινεσότα, σπούδασε στο Dartmouth College, αποφοιτώντας με τη μέγιστη διάκριση το 1968 και ολοκλήρωσε τη διδακτορική του διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Harvard το 1977. Ο ίδιος αναφέρει ότι τα κινήματα της εποχής εκείνης στην Αμερική (των πολιτικών δικαιωμάτων και εναντίον του πολέμου του Βιετνάμ) υπήρξαν επιδραστικές εμπειρίες για τον ίδιο. Δίδαξε για σαράντα χρόνια (έως το 2016 οπότε και συνταξιοδοτήθηκε) Εκπαίδευση Ενηλίκων και Επαγγελματική Ανάπτυξη στο Harvard Graduate School of Education. Έχει συγγράψει σημαντικό αριθμό κειμένων, σε πολλά από τα οποία επεξεργάζεται κι εξελίσσει τις θεωρητικές του προσεγγίσεις, ενώ έχει τιμηθεί με αρκετές διακρίσεις στην αμερικανική ήπειρο για το έργο του.

Ο Kegan διαμόρφωσε μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση, μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οικοδομούν σταδιακά την κατανόησή τους για όσα βιώνουν. Ειδικότερα, η δομο-αναπτυξιακή (constructive-developmental) θεωρία ασχολείται με

την εξέλιξη των σχημάτων με τα οποία οικοδομούμε νοήματα. Οι δύο βασικές ιδέες της θεωρίας είναι ο δομισμός/εποικοδομισμός (constructivism), σύμφωνα με τον οποίο τα πρόσωπα ή τα συστήματα αποτελούν ή δομούν την πραγματικότητα και η αναπτυξιακή θεωρία (developmentalism), όπου τα οργανικά συστήματα εξελίσσονται κάθε εποχή σύμφωνα με τις κανονιστικές αρχές της σταθερότητας και της μεταβολής.

Ο Kegan στο έργο του δέχθηκε επιδράσεις από θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με τη διαδικασία διαμόρφωσης νοήματος, όπως ο J. M. Baldwin, ο J. Dewey και ο G. H. Mead. Κυρίως όμως και περισσότερο από όλους επηρεάστηκε από τον Jean Piaget. Κοινός τόπος των θεωρητικών αυτών ήταν ότι ο άνθρωπος, από φιλοσοφική και ψυχολογική σκοπιά, αναπτύσσεται με έναν προοδευτικό τρόπο. Ωστόσο, ο Kegan δεν έμεινε, όπως ο Piaget, στη μελέτη των πρώτων σταδίων της ζωής, αλλά αξιοποιώντας από τη θεωρία του δεύτερου τις αρχές της πνευματικής οργάνωσης, προέκτεινε το εύρος της (πέρα από τη σκέψη σε συναισθηματικούς, διαπροσωπικούς και ενδοπροσωπικούς τομείς) και τη διάρκειά της (πέρα από την παιδική και την εφηβική ηλικία στην ενηλικιότητα).

Στη θεωρία του επικεντρώνεται σε δύο αλληλένδετα φαινόμενα, ένα ψυχολογικό κι ένα πολιτισμικό. Το ψυχολογικό φαινόμενο αναφέρεται στη διεργασία με την οποία το σύστημα δημιουργίας νοήματος ενός ενήλικου ατόμου μπορεί με την πάροδο του χρόνου να γίνει πιο σύνθετο και ουσιαστικά σχετίζεται με την εξέλιξη της συνείδησης. Το πολιτισμικό φαινόμενο είναι αυτό που ονομάζει 'κρυφή ατζέντα' της ενήλικης ζωής και αναφέρεται στις απαιτήσεις που οι σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλουν στους ενηλίκους μέσα από τους πολλαπλούς ρόλους τους (ως εκπαιδευόμενους, εργαζόμενους, γονείς, συζύγους κλπ.). Επιχειρεί, επομένως, να διερευνήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δύο φαινομένων, δηλαδή των κοινωνικών απαιτήσεων και της ψυχικής ικανότητας του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτές.

Σύμφωνα με τον Kegan, η ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως μια κίνηση μέσα από μια σειρά σταδίων κατά τη διάρκεια της ζωής, τα οποία σχετίζονται με την πολυπλοκότητα με την οποία ένα άτομο μπορεί να οργανώσει και να δώσει νόημα στο βίωμά του. Στο έργο του περιγράφει πέντε προοδευτικά πιο σύνθετα στάδια αυξανόμενης ωριμότητας και αρτιότητας αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας, τα οποία ονομάζει *στάδια συνειδητοποίησης* (orders of consciousness). Πρόκειται, δηλαδή, για επίπεδα εξέλιξης της νοητικής πολυπλοκότητας, τα οποία ξεκινούν από την παιδική ηλικία και φτάνουν στην ενηλικιότητα.

Κατά το πρώτο στάδιο συνειδητοποίησης, το οποίο αφορά τις ηλικίες μεταξύ δύο και επτά ετών, ο τρόπος σκέψης μας είναι φαντασιακός, ενώ παρατηρείται μια παρορμητικότητα και ρευστότητα στα συναισθήματά μας. Κυριαρχεί, δηλαδή, η φαντασία και η άμεση αίσθηση των πραγμάτων, ενώ δεν είμαστε σε θέση να οικοδομήσουμε μια λογική σχέση μεταξύ αιτίου και αιτιατού.

Το δεύτερο στάδιο που καλύπτει την προεφηβική και εφηβική ηλικία, χαρακτηρίζεται από έναν εργαλειώδη τρόπο απόκτησης της γνώσης. Αναπτύσσουμε μια

αίσθηση του ποιοι είμαστε και τι θέλουμε, ενώ συγκροτούμε τον πρώτο πυρήνα μιας δομής βάσης που προέρχεται κυρίως από κανόνες και συμβουλές των γονέων ή των δασκάλων μας. Ωστόσο, καθοδηγούμαστε από τις ανάγκες και τα ατομικά συμφέροντά μας, χρησιμοποιώντας συχνά τους άλλους για να πετύχουμε τους στόχους μας.

Κατά το τρίτο στάδιο κυριαρχεί ο κοινωνικοποιημένος νους, όπου χαρακτηριστικό είναι η δια-κατηγοριακή σκέψη, δηλαδή, η δυνατότητα συσχέτισης μιας δομής βάσης με μια άλλη. Ουσιαστικά σε αυτό το στάδιο δεσμευόμαστε απέναντι σε κοινωνικές ομάδες, ενώ η αίσθηση του εαυτού μας και οι παραδοχές μας καθορίζονται από τις προσδοκίες που έχουν οι σημαντικοί άλλοι από εμάς, όπως η οικογένεια, ομήλικοι, κ.ά., καθώς και το σύστημα ιδεών που έχουμε υιοθετήσει χωρίς αμφισβήτηση.

Στο τέταρτο στάδιο αναπτύσσεται ο αυτοκαθοριζόμενος νους, όπου έχουμε τη δυνατότητα να αναλαμβάνουμε την ευθύνη του εαυτού μας και να εξετάζουμε κριτικά και συνθετικά τις αντιλήψεις και παραδοχές που έχουν διαμορφωθεί από το περιβάλλον μας, καθώς και τις προσδοκίες των άλλων, μέσα από το πρίσμα του δικού μας αξιακού συστήματος. Στο στάδιο αυτό είναι εφικτή η αυτοδυναμία και η αυτορρύθμιση, με τρόπο λειτουργικό και χειραφετητικό για εμάς. Η μετάβαση σε αυτό το στάδιο θεωρείται στην εκπαίδευση ενηλίκων η πιο κρίσιμη, αφού δίνει τη δυνατότητα για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ενώ παράλληλα σχετίζεται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirrow, μέσα από την κριτική επαναξιολόγηση των παραδοχών μας.

Στο πέμπτο στάδιο, το οποίο σύμφωνα με τον Kegan σπάνια επιτυγχάνεται, διαμορφώνεται ο αυτο-μετασχηματιζόμενος νους. Το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται δημιουργικά τις αντιθέσεις αλλά και την πολυπλοκότητα τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους, αποδεχόμενο τους περιορισμούς κάθε συστήματος αντιλήψεων, ανασυνθέτοντας τις πολλαπλές διαστάσεις κάθε κατάστασης και προσεγγίζοντας με ολιστικό και συνθετικό τρόπο την εμπειρία του.

Τα παραπάνω στάδια σχετίζονται στενά μεταξύ τους και η σχέση τους είναι μετασχηματιστική και ποιοτική. Η μετάβαση σε κάθε στάδιο περιλαμβάνει αλλαγή όχι μόνο στο τι γνωρίζουμε (γνώση πληροφοριακού τύπου) αλλά κυρίως στο πώς γνωρίζουμε (αλλαγή επιστημολογικού παραδείγματος και άρα μετασχηματισμός). Το δεύτερο μάλιστα είδος μάθησης θεωρείται από τον Kegan ως η ουσία της ανάπτυξης των ενηλίκων και οδηγεί σε επόμενο στάδιο συνειδητοποίησης. Η κατασκευή νοήματος ακολουθεί μια σπειροειδή διεργασία, με την έννοια ότι κάθε ανώτερο στάδιο ενσωματώνει το προηγούμενο, ως μέρος του συστήματός του, ενώ διαμορφώνεται πάνω στους περιορισμούς και τις αντιθέσεις του προηγούμενου αυτού σταδίου και αποτελεί έναν νέο τρόπο κατανόησης του κόσμου. Με άλλα λόγια, για τον Kegan η μετάβαση κάθε φορά προς έναν πιο περίπλοκο τρόπο γνώσης αποτελεί μετασχηματισμό.

Ουσιαστικά κάθε ποιοτική μετακίνηση από ένα στάδιο στο επόμενο σημαίνει ότι μια δομή γνώσεων και αντιλήψεων την οποία είχαμε βιώσει ως 'υποκείμενο', δηλαδή ήταν ενσωματωμένη μέσα μας και ταυτιζόμασταν με αυτήν, μετασχηματίζεται έτσι ώστε να την αντιλαμβανόμαστε πλέον ως 'αντικείμενο', με την έννοια ότι αποστα-

σιοποιούμεστε από τις παραδοχές μας, στοχαζόμαστε κριτικά επάνω σε αυτές, τις αξιολογούμε και τις ελέγχουμε. Το υποκείμενο ενός σταδίου μετασχηματίζεται κάθε φορά σε αντικείμενο του επόμενου σταδίου, διαμορφώνοντας έναν κεντρικό ρυθμό στην αναπτυξιακή πορεία της προσωπικότητας. Αυτά που παίρνουμε ως αντικείμενο και ως υποκείμενο δεν είναι απαραίτητα ρυθμισμένα να μας ταιριάζουν ούτε μόνιμα, αλλά μπορούν να αλλάξουν. Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη του νου επέρχεται όταν μετασχηματίζουμε τις επιστημολογίες μας και ελευθερώνουμε τον εαυτό μας από αυτό στο οποίο είχαμε εγκλωβιστεί, κάνουμε δηλαδή αντικείμενο αυτό που ήταν υποκείμενο, έτσι ώστε να μπορούμε να το 'έχουμε' αντί να 'κατεχόμαστε' από αυτό.

Τα στοιχεία που θεωρούμε ως 'αντικείμενο' είναι ορατά από εμάς αλλά αυτά που είναι 'υποκείμενα' μάς είναι αόρατα επειδή αποτελούν κομμάτι του εαυτού μας. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να παρατηρήσουμε το 'αντικείμενο' αλλά το 'υποκείμενο' είναι το πρίσμα μέσα από το οποίο γίνεται η παρατήρηση. Με βάση αυτό το σκεπτικό, τα όσα γνωρίζουμε δεν σχετίζονται μόνο με το 'γνωστικό' τμήμα του εαυτού μας, διότι η γνώση έχει μια επιπρόσθετη συναισθηματική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική διάσταση. Κατά συνέπεια, η 'σχέση υποκειμένου-αντικειμένου' επηρεάζει όχι μόνο τη σκέψη αλλά και τα συναισθήματά μας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιοριζόμαστε και σχετιζόμαστε με τους άλλους.

Ωστόσο, η αναπτυξιακή διεργασία δεν είναι γραμμική ούτε απλή. Είναι πιθανό ένα άτομο που εισήλθε σε ένα καινούριο στάδιο να παλινδρομήσει αρκετές φορές στο προηγούμενο μέχρι να σταθεροποιηθεί στο πρώτο, ενώ στη διάρκεια της μετάβασης είναι δυνατόν να συνυπάρχουν στοιχεία δύο σταδίων. Επιπλέον, στο πλαίσιο κάθε σταδίου και ιδιαίτερα στη φάση της μετάβασης, την οποία ο Kegan παρομοιάζει ως το πέρασμα μιας 'γέφυρας', το άτομο βιώνει ευρύ φάσμα διλημάτων, προκλήσεων και παρορμήσεων. Θεωρεί μάλιστα τον κριτικό στοχασμό ως βασικό συστατικό των μεταβάσεων προκειμένου το άτομο να διαχειρίζεται τις προκλήσεις αυτές, ωστόσο αναφέρει ότι η εμφάνισή του είναι εφικτή κατά τη μετάβαση από το τρίτο στάδιο συνειδητοποίησης προς το τέταρτο και από αυτό στο πέμπτο, διότι δεν μπορεί να υπάρξει κριτικός στοχασμός αν το άτομο δεν έχει φτάσει στο επίπεδο όχι μόνο να συνειδητοποιεί ότι και οι άλλοι έχουν σχέψεις, ιδέες και διαίσθηση, αλλά κυρίως να κρατά κάποια απόσταση και να στοχάζεται πάνω στις ιδέες των άλλων και τις δικές του.

Προκειμένου ωστόσο να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, ο Kegan επισημαίνει ως αναγκαία την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος που λειτουργεί υποστηρικτικά (holding environment) στο άτομο, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν μεταξύ άλλων τη διεργασία κριτικού και στοχαστικού διαλόγου, καθώς και την έκφραση και ανταλλαγή συναισθημάτων. Θεωρεί άλλωστε ότι η υποστήριξη της πορείας προς την αυτοδυναμία και την αυτο-συνειδητοποίηση είναι η ουσία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι σημαντικό, προκειμένου να μπορέσει να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενό του να διασχίσει μια γέφυρα, να γνωρίζει πρώτα πού βρίσκεται και τι καταλαβαίνει, ώστε να ξεκινήσει από εκεί. Όπως ο ίδιος

αναφέρει: «Εάν η αναπτυξιακή εκπαίδευση είναι θέμα συνεργατικού χτισίματος μιας ‘γέφυρας συνείδησης’ τότε ο χτίστης θα πρέπει να σέβεται εξίσου και τις δύο άκρες, δημιουργώντας γερά θεμέλια και στις δύο πλευρές του χάσματος που οι εκπαιδευόμενοι θα διασχίσουν» (Kegan, 1994: 278).

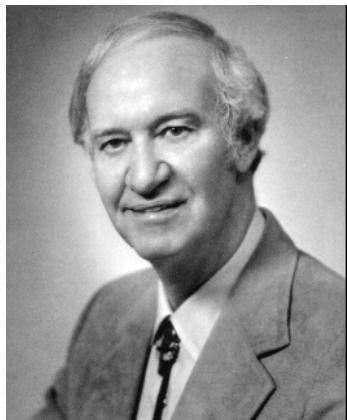
Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kegan, R. (2007). Ποιο ‘σχήμα’ μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ.). (σσ. 73-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Σηφράκις, Ν., & Κορδία, Σ. (2019). Ο Mezirow συναντά τον Kegan: Εννοιολογικοί σύνδεσμοι και εφαρμογές στη διδασκαλία της Αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος & συν. (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 143-163). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σημαντικότερα έργα Kegan:

- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R., & Lahey, L. (2009). *Immunity to change*. Boston: Harvard Business Press.

Νατάσσα Ράικου



Knowles Malcolm (1913 – 1997)

Μαθαίνουν διαφορετικά οι ενήλικοι από τους ανηλίκους; Πως πρέπει να σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για ενήλικους σύμφωνα με τις ανάγκες τους; Ποια η σημασία των εμπειριών των ενηλίκων και πως επενεργούν στη μαθησιακή διαδικασία;

Ερωτήσεις όπως αυτές βρίσκονται στον πυρήνα της πρωτοποριακής θεωρίας της ανδραγωγικής, στην διασκευασμένη εκδοχή του Malcolm Knowles, η οποία μετουσίωσε σημαντικά την παιδαγωγική σκέψη και πράξη σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων από τα τέλη της 10ετίας του 1960. Η ανδραγωγική θεώρηση του Knowles είναι συνυφασμένη με έννοιες και αρχές, όπως αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self directed learning), εμπειρική μάθηση (experiential learning) και βασισμένη σε προβλήματα μάθηση (problem-based learning), οι οποίες συνεχίζουν να επηρεάζουν τον χαρακτήρα, το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαδικασιών μάθησης ενηλίκων.

Οι προσπάθειες του Malcolm Knowles να αναπτύξει μια διακριτή εννοιολογική βάση για την εκπαίδευση και τη μάθηση των ενηλίκων, σε αντιπαράθεση με την Παιδαγωγική, κατέληξαν στη διατύπωση της θεωρίας της Ανδραγωγικής την οποία ενστερνήθηκαν με ενθουσιασμό γενεές εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο κλασσικό του έργο «The Adult Learner: A Neglected Species» (1973) [Ο ενήλικος μαθητευόμενος: ένα παραμελημένο είδος], ο Knowles οριοθέτησε την Ανδραγωγική ως την «τέχνη και επιστήμη της διδασκαλίας και μάθησης ενηλίκων».

Ο Malcolm Shepherd Knowles γεννήθηκε το 1913 στη Μοντάνα όπου πέρασε τα πρώτα του χρόνια. Ολοκλήρωσε τις λυκειακές του σπουδές στο West Palm Beach της Φλόριντα και στη συνέχεια σπούδασε με υποτροφία στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ

όπου παρακολούθησε μαθήματα φιλοσοφίας, λογοτεχνίας, ιστορίας, πολιτικών επιστημών, ηθικής και διεθνούς δικαίου. Μετά από τέσσερα χρόνια, το 1934, αποφοίτησε αποκτώντας πτυχίο Bachelor of Arts. Είχε έντονη συμμετοχή και δράση σε εθελοντικές οργανώσεις νέων ήδη από τα φοιτητικά του χρόνια.

Η πρώτη του δουλειά ήταν στην Εθνική Υπηρεσία Νέων (EYN) στη Μασαχουσέτη όπου μεταξύ των καθηκόντων του ήταν να ανακαλύπτει ποιες δεξιότητες αναζητούσε η τοπική αγορά εργασίας, να σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων και να προσελκύει νέους να τα παρακολουθήσουν. Τότε γνωρίστηκε και με τον Eduard Lindeman, ο οποίος είχε την επίβλεψη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της EYN. Ο Lindeman θεωρείται μια από τις μεγαλύτερες φυσιογνωμίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι απόψεις του για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν εμπνευσμένες από την πραγματιστική φιλοσοφία του John Dewey, με τον οποίον συνδέονταν φιλικά και συναδελφικά. Επιπλέον, μοιράζονταν την ίδια δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, τη βαθιά πίστη στη δημοκρατία, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών. Οι ιδέες του Dewey σχετικά με την προοδευτική εκπαίδευση, την απελευθέρωση και τη διεύρυνση της εμπειρίας είναι έκδηλες στο κλασικό έργο του Lindeman «*The Meaning of Adult Education*» (1926) [“Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων”].

Η γνωριμία του Knowles με τον Lindeman και το έργο του ήταν καθοριστική για τη διαμόρφωσή του ως εκπαιδευτού ενηλίκων ενώ η σχέση τους εξελίχθηκε σε σχέση μέντορα-μαθητευόμενου. Χαρακτηριστική είναι η ομολογία του Knowles για το πόσο επηρεάστηκε από το περιεχόμενο του *The Meaning of Adult Education* του Lindeman: «Ήμουν τόσο ενθουσιασμένος όταν το διάβαζα που δεν ήθελα να το αφήσω. Έγινε η βασική πηγή της έμπνευσής μου και των ιδεών μου για ένα τέταρτο του αιώνα » (Knowles 1989, σελ. 8).

Το 1940, ο Knowles ανέλαβε τη διεύθυνση του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Χριστιανικής Αδελφότητας Νέων (XAN, αγγλικά: Young Men’s Christian Association, YMCA) στη Βοστώνη και το 1943 κατετάγη στο Ναυτικό των Ηνωμένων Πολιτειών. Το 1946, μετακόμισε στο Σικάγο για να εργαστεί ως Διευθυντής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο YMCA και παράλληλα έκανε Μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, το οποίο ολοκλήρωσε το 1949. Η διατριβή του αποτέλεσε τη βάση του πρώτου του βιβλίου «*Informal Adult Education*» [“Ατυπη Εκπαίδευση Ενηλίκων”] που εκδόθηκε το 1950. Στη διάρκεια των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο γνωρίστηκε με δύο άλλους σπουδαίους εκπροσώπους του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον Cyril O. Houle και τον Carl Rogers, το έργο των οποίων επηρέασε την εν γένει επιστημονική και παιδαγωγική του συγκρότηση. Αναφερόμενος στην περίοδο εκείνη ο Knowles ομολογεί ότι τότε άρχισε να συνειδητοποιεί τη σημασία τού να «ενεργοποιείται στη μάθηση» και να μη συμπεριφέρεται σαν ένας παραδοσιακός δάσκαλος αλλά ως ένας «διευκολυντής της μάθησης».

Ο Knowles θεωρείται κεντρική μορφή του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

(ΗΠΑ) αλλά και διεθνώς. Τη δεκαετία του 1950 διετέλεσε Εκτελεστικός Διευθυντής της Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων των ΗΠΑ, σκοπός της οποίας ήταν να ενώσει όλους τους επαγγελματίες και μη επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων σε έναν εθνικό οργανισμό και να διευκολύνει την μεταξύ τους επικοινωνία σε ζητήματα σχετικά με τον τότε αναδυόμενο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σταδιακά, οι στόχοι της Ένωσης διευρύνθηκαν ώστε να καλύπτουν όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται «για να ενισχυθεί η αποδοχή της εκπαίδευσης, ως μιας διαδικασίας που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής· να παρέχονται ευκαιρίες σε επαγγελματίες και μη επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους· να συλλέγονται και να διαδίδονται πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων· να αναπτύσσονται οι προσφερόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για ενήλικες και να προωθείται η συνεργασία με φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων διεθνώς».

(<https://library.syr.edu/digital/guides/a/aaace.htm>)

Παράλληλα με τα καθήκοντά του στην Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων ολοκλήρωσε τις διδακτορικές του σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Το 1959, διορίστηκε στο Πανεπιστήμιο της Βοστώνης ως Αναπληρωτής καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στη διάρκεια της 14χρονης θητείας του εκεί δημοσίευσε δύο από τα πλέον σημαντικά του έργα, τα οποία τον καθιέρωσαν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΗΠΑ και εκλαΐκευσαν την ανδραγωγική του θεώρηση: *The Modern Practice of Adult Education* (1970) και το προαναφερόμενο *The Adult Learner* (1973).

Το 1974 εντάχθηκε στο διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας, όπου στα τέσσερα χρόνια που υπηρέτησε εκεί και τα οποία ήταν και τα τελευταία της ακαδημαϊκής του καριέρας, σχεδίασε και πρόσφερε μαθήματα ανδραγωγικής. Την περίοδο εκείνη ξαναεπεξεργάστηκε τα βασικά του έργα και δημοσίευσε ένα νέο για την «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» («Self Directed Learning», 1975). Μετά τη συνταξιοδότησή του το 1979, διατήρησε τη σχέση του με το πανεπιστήμιο υπό την ιδιότητα του ομότιμου καθηγητή και παρέμεινε ενεργός κάνοντας διαλέξεις, προσφέροντας συμβουλευτικές υπηρεσίες σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και συγγράφοντας βιβλία και άρθρα. Το 1997, ολοκλήρωσε τον κύκλο της ζωής του, μιας ζωής την οποία, όπως ο ίδιος ομολόγησε, δεν θα μπορούσε να τη φανταστεί «πιο καλύτερη και πλουσιότερη» από αυτή που έζησε (Knowles 1989, σελ. 24). Καθοριστική ήταν η συμβολή της συζύγου του Hulda Fornell, με την οποία συνδέθηκε ενώ σπούδαζε στο Χάρβαρντ, στην προσωπική και επαγγελματική του πορεία καθώς και στη συγγραφή βιβλίων για την ηγεσία, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και τη δυναμική της ομάδας. Άφησε την τελευταία του πνοή στο σπίτι του στο Fayetteville της Αρκάνσας, από εγκεφαλικό επεισόδιο.

Η ανδραγωγική του Malcolm Knowles αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις με την οποία γαλουχήθηκαν γενιές εκπαιδευτών ενηλίκων από τη δεκαετία του 1960. Όπως κάθε θεωρητική προοπτική, έτσι και η ανδραγωγική, ανταναχλά το συγκεκριμένο – το κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό-φιλοσοφικό πλαίσιο – μέσα στο οποίο εμφανίζεται και τις πεποιθήσεις του/της/των

δημιουργών της. Από τότε που ο Knowles εισήγαγε τη θεωρία του εκφράστηκαν επιφυλάξεις για την εμπειρική της εγκυρότητα.

Όταν όμως πρωτοπαρουσιάστηκε η θεωρία, έγινε δεκτή με ενθουσιασμό από τους εκπαιδευτικούς ενηλίκων, τουλάχιστον στον δυτικό κόσμο. Η επιθυμία για μια θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν διακαής και η ανδραγωγική χρησιμοποιήθηκε ως ισχυρό επιχείρημα επαγγελματικοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Έγινε σημείο αναφοράς όλων όσων διέκριναν την εκπαίδευση ενηλίκων από άλλες μορφές εκπαίδευσης. Ο ίδιος ο Knowles ανήκε σε έναν κύκλο γνωστών στοχαστών και εκπαιδευτών που προσπάθησαν ενεργά να καθιερώσουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως μια ξεχωριστή δραστηριότητα που έπρεπε να μελετηθεί, να ερευνηθεί και να αναπτυχθεί.

Ορίζοντας την ανδραγωγική ως την «τέχνη και επιστήμη της διδασκαλίας και μάθησης ενηλίκων», ο Knowles διατύπωσε αρχικά τέσσερις βασικές παραδοχές (υποθέσεις, αξιωματικές αρχές), οι οποίες μερικά χρόνια αργότερα συμπληρώθηκαν από άλλες δύο:

1. Ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους ενήλικους να εισέλθουν σε μια διαδικασία που τους καθιστά σταδιακά πιο αυτοδιοικούμενους και λιγότερο εξαρτημένους στη μάθησή τους από τις εμπειρίες των άλλων.
2. Οι ενήλικοι διαθέτουν ευρεία και πλούσια δεξαμενή εμπειριών οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μαθησιακή τους διαδικασία.
3. Είναι πρόθυμοι να μάθουν πράγματα που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στην πραγματική ζωή.
4. Η εκπαίδευση θεωρείται μέσο για την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους.
5. Οι ενήλικοι χρειάζονται (και απαιτούν) να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο πρέπει να μάθουν κάτι.
6. Οι ισχυρότεροι παράγοντες παρακίνησης των ενηλίκων μαθητευομένων είναι εσωτερικοί, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους.

Αυτές οι ανδραγωγικές αρχές έχουν έντονο ουμανιστικό προσανατολισμό και διαπνέουν με τη σειρά τους τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Σημαντική πτυχή του ανδραγωγικού διδακτικού σχεδιασμού είναι η συμμετοχή των μαθητευομένων σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης μαζί με τον εκπαιδευτή, μέσω της οποίας διαμορφώνεται το μαθησιακό συμβόλαιο όπου διατυπώνονται οι μαθησιακοί στόχοι και οι μέθοδοι εργασίας.

Ήδη από την εμφάνισή της προέκυψε έντονη συζήτηση αναφορικά με το εάν η ανδραγωγική ήταν μια θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, μια μέθοδος διδασκαλίας, ένα σύνολο φιλοσοφικών παραδοχών ή όλα αυτά. Ακόμα και σήμερα, αμφισβητείται

εάν η ανδραγωγική είναι μια θεωρία της μάθησης, μια προσέγγιση στη διδασκαλία των ενηλίκων ή μερικές χρήσιμες «παιδαγωγικές» αρχές που μπορούν να εμπνεύσουν όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Η πιο σοβαρή κριτική προς τον Knowles ήταν ότι θεωρούσε δεδομένο ότι όλοι οι ενήλικοι μαθητές είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία δημοκρατικής διάδρασης γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση τους. Αυτό μπορεί να εναρμονίζεται με μια δυτική έννοια της ανδρικής ατομικότητας, αλλά να μην συμπεριλαμβάνει άτομα που ζούν σε άλλες κοινωνίες με διαφορετικά έμφυλα στερεότυπα και αντίληψη περί ατομικής ελευθερίας. Υπάρχει επομένως λόγος να είμαστε σκεπτικοί και να στεκόμαστε κριτικά απέναντι σε ισχυρισμούς που θεωρούν τη μάθηση ως αποκλειστικά ατομική υπόθεση παραβλέποντας, ή ακόμα και απορρίπτοντας, τον συλλογικό, συνεργατικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας.

Είναι προφανές ότι οι ανδραγωγικές αρχές δεν μπορεί να έχουν καθολική ισχύ και να εφαρμόζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενηλίκων. Αδιαμφισβήτητο όμως μπορεί να ισχύουν για συγκεκριμένους τύπους μάθησης και σε συγκεκριμένες περιόδους ή φάσεις της ζωής ενός ενήλικα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education. A guide for administrators, leaders, and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. S. (1973; 1990). *The Adult Learner. A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S. (1989). *The Making of an Adult Educator. An autobiographical journey*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. [https://openlibrary.org/books/OL14361073M/The_meaning_of_adult_education]

Πέτρος Γουγουλάκης