

Από τη συσσώρευση πληροφοριών
στην απόκτηση γνώσης,
προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση

Παρασκευάς Λιντζέρης

Αθήνα, 2020

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λιντζέρης, Π. (2020). Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην απόκτηση γνώσης, προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 46, σελ. 3-13. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Περίληψη

Πώς θα μπορούσε ο κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων να διευκολύνει την εκπαιδευόμενη ομάδα ώστε να κινηθεί από το επίπεδο της συσσώρευσης πληροφοριών γύρω από το εκάστοτε ειδικό «τεχνικό» αντικείμενο της επαγγελματικής κατάρτισης προς τη συμμετοχική οικοδόμηση και ιδιοποίηση σημαντικής γνώσης και, όταν είναι αναγκαίο και επιθυμητό, προς την κατεύθυνση της χειραφετητικής μάθησης και της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής; Αυτό είναι το ερώτημα στο οποίο επιχειρεί να απαντήσει το κείμενο προτείνοντας (α) την αξιοποίηση της μεθόδου του διδακτικού αιφνιδιασμού με σκοπό την ανάδυση της «πρωτογενούς αντίφασης» που θα ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και την επιθυμία νέας μάθησης εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, (β) την κριτική προσέγγιση και συμπλήρωση των τεχνικών θεμάτων της κατάρτισης με επιλεγμένα ζωτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά αντικείμενα που θα μπορούσαν, όπως τα «παραγωγικά θέματα» του Freire, να διευρύνουν τον ορίζοντα και να βαθύνουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού διαλόγου και (γ) την αξιοποίηση της ακολουθίας ενεργειών της μαθησιακής διεργασίας που έχει προτείνει ο Yrjö Engeström με τη θεωρία της διευρυνόμενης μάθησης, αποβλέποντας στην επίτευξη συνειδητής χειραφετητικής μάθησης.

Abstract

How the critical adult educator could facilitate the learning group to move from accumulating information regarding the specific "technical" subject of vocational training to the participatory building and acquisition of significant knowledge and, when necessary and desirable by the learners, towards emancipatory learning as well as personal and social transformation? This is the question to which the text attempts to contribute by proposing (a) the use of the method of didactic surprise in order to emerge the "primary contradiction" that will stimulate the interest and increase the desire for new learning by the learners, (b) the critical approach (developing and complementing) of the technical aspects of training, and the introduction of some vital, social, cultural and environmental objects that could, like Freire's "generative themes", broaden the horizon and deepen the content of educational dialogue, and (c) exploiting the sequence of the learning process' stages proposed by Yrjö Engeström's theory of expanding learning, with the aim of achieving conscious emancipatory learning.

Λέξεις κλειδιά

Χειραφετητική μάθηση, διευρυνόμενη μάθηση (Engeström), Θεωρία του μετασηματισμού, Πολιτισμική - ιστορική θεωρία της δραστηριότητας

Key words

Emancipatory learning, Expansive learning (Engeström), Transformation theory, Cultural-historical activity theory

Εισαγωγή¹

Ο Αριστοτέλης διακρίνει τη γνώση σε τρεις μορφές: *επιστήμη* (θεωρητική – επιστημονική γνώση), *τέχνη* (πρακτική – παραγωγική γνώση) και *φρόνηση* (πολιτικο-ηθική γνώση) με την έννοια των κανόνων, των αξιών και των όρων κατανόησης της ζωής, στοιχεία που είναι ενσωματωμένα στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Η φρόνηση (*φρόνησις*), όπως σημειώνει ο Βεργίδης (2011: 43) «είναι μια γνώση και ικανότητα που αφενός συμπυκνώνει αρκετές από τις οριζόντιες δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύσσονται στις δραστηριότητες διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης, αφετέρου νοηματοδοτεί και οριοθετεί τους ίδιους τους στόχους της διά βίου μάθησης». Σύμφωνα με τον Jarvis (2007) η φρόνηση αντιστοιχεί στην *πρακτική σοφία* και όχι στην απλή κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων. Πώς αποκτάται όμως αυτή η πρακτική σοφία; Και με ποιο τρόπο μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγκαίων ικανοτήτων και χαρακτηριστικών που θα αποτελούσαν ένα σύγχρονο αντίστοιχο της αριστοτελικής φρόνησης;

Συγκεκριμενοποιώντας την ανωτέρω θεματική, το κείμενο που ακολουθεί θα εξετάσει -κατ' ανάγκη υπό μια περιορισμένη και συγκεκριμένη οπτική- το ερώτημα σχετικά με το πώς θα μπορούσε ο τεχνικά καταρτισμένος αλλά και κοινωνικο-πολιτικά συνειδητοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων να εισάγει στα διάφορα περιστατικά μάθησης που αποσκοπούν στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων στοιχεία ηθικής, κοινωνικής, ανθρωπιστικής περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και προβληματισμού, με στόχο τη μετάβαση από μια μάθηση τύπου «μεταφοράς και αποθήκευσης πληροφοριών», δηλαδή από μια «τραπεζική» προσέγγιση της μάθησης, με τα λόγια του Freire (1977), σε μια μάθηση πλήρη και ουσιαστική· και όπου οι συνθήκες το επιτρέπουν αλλά και η εκπαιδευόμενη ομάδα το επιθυμεί, στη διεύρυνση προς το βαθύτερο επίπεδο γνώσης που αφορά την αυτόνομη κριτική σκέψη και την ορθολογική και δημοκρατική πράξη για προσωπικό μετασχηματισμό και κοινωνική χειραφέτηση. Από την απλή μεταβίβαση πληροφοριών στην ολοκληρωμένη «πρακτική σοφία» και την κριτική χειραφετητική γνώση. Αυτή είναι συχνά η αναγκαία, επιθυμητή αλλά και δυσχερής διαδρομή σημαντικής μάθησης. Πρόκειται για την τροχιά αναζήτησης της γνώσης όχι μόνο ως απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων αλλά και ως μαθητεία ελεύθερης και αυτοδύναμης σκέψης και δράσης μέσα στην ίδια τη ζωή.

Σχετικά με τον χαρακτήρα της γνώσης και τη φύση των εμπειριών μάθησης

Αφετηριακό ερώτημα που παρακίνησε στη μελέτη και ανάπτυξη των επιχειρημάτων που θα εκτεθούν στη συνέχεια στάθηκε η απορία σχετικά με τον χαρακτήρα της γνώσης: Είναι οι διεργασίες μάθησης και η γνώση (νοούμενη ως το αποτέλεσμα της μάθησης) ενιαία και αδιαφοροποίητη ή λαμβάνει διάφορες μορφές;

Για τον Habermas, σύμφωνα τουλάχιστον με την προσέγγιση που υιοθετούσε

¹ Το παρόν κείμενο ωφελήθηκε από τις παρατηρήσεις και προτάσεις του Αλέξη Κόκκου, του Δημήτρη Βεργίδη και του Θανάση Καραλή, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά

τη δεκαετία του 1970, όπως σημειώνει ο Giddens (2006: 177-188), δεν μπορούμε να στριμώξουμε όλη τη γνώση σε ένα καλούπι:

η γνώση μπορεί να πάρει τρεις διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τα διαφορετικά είδη διαφερόντων τα οποία εμπλέκονται στην παραγωγή και τη διατύπωσή της. Καθένα από τα τρία αυτά 'συγκροτητικά της γνώσης διαφέροντα' αντιστοιχεί σε μια ορισμένη πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας. Όλες οι κοινωνίες αναπτύσσονται μέσα σε ένα υλικό περιβάλλον και συναλλάσσονται με τη φύση -η σχέση αυτή εμπεριέχει ό,τι ο Habermas αποκαλεί γενικά 'εργασία'. Οι εν λόγω συναλλαγές προάγουν ένα γνωστικό διαφέρον για την πρόβλεψη και τον έλεγχο των γεγονότων². [...] Αλλά όλες οι κοινωνίες αναπτύσσουν επίσης διαδικασίες 'συμβολικής διαντίδρασης' -την επικοινωνία μεταξύ ατόμων. Η μελέτη της συμβολικής διαντίδρασης προκαλεί ένα διαφέρον για την κατανόηση του νοήματος [...] Τέλος, κάθε ανθρώπινη κοινωνία εμπεριέχει σχέσεις εξουσίας και μορφές κυριαρχίας. Το τρίτο 'συγκροτητικό της γνώσης' διαφέρον, το διαφέρον για τη χειραφέτηση, εκπηγάζει από τη μέριμνα να κάνει κανείς έλλογες αυτόνομες πράξεις, ελεύθερες δηλαδή από εξουσία.

Σύμφωνα με τον Habermas λοιπόν η γνώση δεν είναι ουδέτερη, ούτε ενιαία. Το γνωστικό / τεχνικό διαφέρον αφορά στο ερώτημα σχετικά με το ποιες είναι οι αναγκαίες για το εκάστοτε αντικείμενο μάθησης γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται να περιληφθούν σε ένα κύκλο εκπαίδευσης. Το επικοινωνιακό διαφέρον αφορά στην κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος των ανθρώπινων πράξεων και το χειραφετητικό διαφέρον αφορά στον κριτικό αναστοχασμό των αλλοτριωτικών παραδοχών που περιορίζουν την ανθρώπινη ελευθερία και αυτονομία και λειτουργούν ανασχετικά στην προοπτική της κοινωνικής αλλαγής. Το ερώτημα του συνειδητοποιημένου εκπαιδευτή ενηλίκων είναι λοιπόν πολύ συχνά πώς θα βαδίσει, μαζί με την εκπαιδευόμενη ομάδα, από το επίπεδο της τεχνικής στο επίπεδο της επικοινωνιακής και -ει δυνατόν- της χειραφετητικής μάθησης.

Αναδιατυπώνοντας λοιπόν το ερώτημα: Είναι όλες οι εμπειρίες μάθησης το ίδιο ευεπίφορες στον κριτικό στοχασμό και τον στοχαστικό διάλογο με σκοπό το μετασχηματισμό των προβληματικών και δυσλειτουργικών παραδοχών και συμπεριφορών; Είναι όλα τα περιβάλλοντα και τα αντικείμενα μάθησης το ίδιο κατάλληλα για την εφαρμογή πρακτικών μάθησης με ορίζοντα την βαθιά προσωπική και κοινωνική πρόοδο και αλλαγή;

Σίγουρα όχι. Εάν βασιστούμε στην ιδέα -η οποία εξάλλου είναι κοινή σε πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων- ότι αφετηρία μιας

² Αυτό το γνωστικό ή τεχνικό διαφέρον που συνδέεται με την εργασία και την κατοχή πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων συχνότατα στις μέρες μας επεκτείνεται και «εποικίζει» το σύνολο της γνώσης σαν να μην υπάρχει άλλη μορφή γνώσης ή σαν η γνώση να εξαντλείται στην πρόβλεψη και τον έλεγχο των πραγμάτων.

διεργασίας βαθιάς μάθησης που μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στην ταυτότητα αυτού που μαθαίνει είναι μια πρωτογενής (ή πρωταρχική) αντίφαση (Engeström, 2009) ή ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Mezirow, 1990) ή μια δυσαρμονία ανθρώπου – κοινωνίας (ή γνώσης – εμπειρίας) (Jarvis, 2009), τότε δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλες οι ανθρώπινες εμπειρίες που περιέχουν μαθησιακό περιεχόμενο και δυναμική, εκδηλώνουν εκείνη την ταραγμένη κατάσταση κρίσης που μπορεί, υπό συνθήκες, να συσσωρεύσει την απαραίτητη διανοητική και ψυχική ενέργεια ώστε το άτομο να συνειδητοποιήσει την ανάγκη και να επιλέξει εμπρόθετα μια διαδρομή αμφισβήτησης (και αυτο-αμφισβήτησης), στοχασμού (και αυτο-στοχασμού) και ενδεχομένως ριζικής αλλαγής του τρόπου που βλέπει και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις της ζωής του.

Η εμπειρία μιας βαθιάς προσωπικής κρίσης (ασθένεια, θάνατος προσφιλούς προσώπου, απόλυση από την εργασία και φτωχοποίηση, οδυνηρός χωρισμός κοκ) είναι πολύ πιθανόν να επιφέρει προσωπικούς προβληματισμούς και αμφισβητήσεις ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων και έτσι να αυξήσει την ενεργή επιθυμία σημαντικών αλλαγών. Ο προσωπικός μετασχηματισμός, σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να αναδυθεί ως ανάγκη και να ακολουθηθεί ως επιλογή. Το εξωτερικό κίνητρο, το γεγονός που δημιούργησε την πρωταρχική αντίφαση ή το αποπροσανατολιστικό δίλημμα συνδέεται με -και αναπτύσσει- την κρίσιμη εσωτερική δύναμη υποκίνησης για αλλαγή.

Σε μια «συνηθισμένη», όμως, μαθησιακή εμπειρία (π.χ. ένα σεμινάριο επαγγελματικής κατάρτισης), και ενώ δεν έχει προκύψει κάποιο γεγονός ή κατάσταση που να προξενήσει ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», προφανώς δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Σε τέτοιες περιπτώσεις, το άτομο δεν έχει λόγο, ούτε επιθυμεί να εγκαταλείψει την «ζώνη ασφαλείας», τον εδραιωμένο τρόπο σκέψης του και τις καθιερωμένες καθημερινές συμπεριφορές οι οποίες αποτελούν εμπεδωμένα χαρακτηριστικά και στοιχεία της ταυτότητάς του. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι εκατοντάδες βιωμένες πρακτικές συνήθειες με τις οποίες «έχει μάθει να ζει» δεν έχουν χάσει τη λειτουργικότητά τους. Οι «αυτοματισμοί» της καθημερινής ζωής του ατόμου, όσο μοιάζουν -και, εκ των πραγμάτων, όσο αποδεικνύονται- αποτελεσματικοί, αντιπάρρονται τους κλυδωνισμούς και την αστάθεια. Σε μια τέτοια περίπτωση όχι μόνο δεν υπάρχει ισχυρή εσωτερική υποκίνηση μετασχηματισμού, αλλά αντιθέτως είναι πολύ πιθανόν να αναπτύσσονται συναισθήματα και προδιαθέσεις αντίστασης στην αλλαγή.

Έχει θέση λοιπόν η θεώρηση της διευρυνόμενης μάθησης (expansive learning) του Engeström, η θεωρία μετασχηματισμού του Mezirow ή οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων η οποία επαγγέλλεται την βαθιά προσωπική αλλαγή και την ανάληψη ατομικής ή συλλογικής χειραφετητικής δράσης, στις περιπτώσεις των συνηθισμένων καθημερινών εμπειριών μάθησης που αποσκοπούν στην «απλή» απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (εργαλειακή μάθηση για τον Mezirow, σωρευτική ή / και αφομοιωτική μάθηση για τον Illeris κοκ);

Οι επαγγελίες των θεωρητικών σχημάτων της χειραφετητικής εκπαίδευσης ενηλίκων από τη μια μεριά και η πρακτική εφαρμογή τους από την άλλη δεν αποτελούν μια εύκολη σχέση. Όπως έχει επισημάνει ο Κόκκος (Kokkos, 2019), αναφερόμενος στη θεωρία του Mezirow, υπάρχει ένα διπλό πρόβλημα: αφενός πολλές αναφορές που επικαλούνται το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν συνδέονται με εμπειρικά παραδείγματα εκπαιδευτικών προσπαθειών εφαρμογής του, αφετέρου αρκετές αναφορές εκπαιδευτικών αποπειρών εφαρμογής -ή εμπειρικού ελέγχου- της θεωρίας έχουν είτε χαλαρή, είτε αδιευκρίνιστη και ασαφή σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο.

Τα χαρακτηριστικά της συμμετοχής στη τεχνική επαγγελματική μάθηση και οι δυσκολίες μετάβασης στη χειραφετητική προσέγγιση της γνώσης

Γνωρίζουμε καλά ότι στις μέρες μας το μεγαλύτερο μέρος των δράσεων εκπαίδευσης ενηλίκων αφορά δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή άτυπης μάθησης που είναι προσανατολισμένες στην απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αναμφίβολα η επιδίωξη απόκτησης γνώσεων σχετικών με την εργασία, είτε συντελείται σε οργανωμένους εκπαιδευτικούς χώρους είτε συμβαίνει κατά την άσκηση ενός επαγγέλματος στους χώρους εργασίας, συνιστά την πλειονότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αυτό οφείλεται όχι πάντα στην ενεργή και συνειδητή επιθυμία των ίδιων των ατόμων αλλά -πολύ συχνά- στην πίεση που ασκεί το κοινωνικο-οικονομικό και εργασιακό περιβάλλον· στην ανάγκη ανεύρεσης ή διατήρησης της εργασίας που αποτελεί βασική πηγή εισοδήματος· στη διαθεσιμότητα περισσότερων ευκαιριών και επιλογών επαγγελματικής επιμόρφωσης (π.χ. σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης επιδοτούμενα από το ΕΣΠΑ) σε σύγκριση με τις δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων· στην ανάγκη προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις που προκύπτουν από τον ψηφιακό μετασχηματισμό που βρίσκεται σε εξέλιξη σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, και στην επιδίωξη απόκτησης μη τεχνικών, γενικών, οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, η αποδοτική συνεργασία κτλ) που θεωρούνται απαραίτητες σε όλα τα σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας (Κουλαουζίδης & Κουτρούκис, 2018).

Σε αυτές τις δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων θεμελιώδης σκοπός είναι η απόκτηση συγκεκριμένων τεχνικών επαγγελματικών γνώσεων και το σύνθημα κίνητρο η απόκτηση ενός πιστοποιητικού, μιας βεβαίωσης παρακολούθησης (όσο γίνεται συντομότερα και με το μικρότερο κόστος), που να πιστοποιεί την κατοχή των ζητούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Το κρίσιμο θέμα είναι ότι μελέτες (βλ. για παράδειγμα Καραλής, 2018) αλλά και η ίδια η εμπειρική γνώση των πραγμάτων δείχνουν πως σε αυτά τα πολυάριθμα περιστατικά μάθησης συχνά διαπιστώνεται (α) διάσταση (ή μη ταύτιση) ανάμεσα στο κίνητρο και τον σκοπό (βλ. στην επόμενη ενότητα) και (β) αδιαφορία ή έλλειψη επιθυμίας, και εντέλει δυσκολία -ή ακόμη και πλήρης αδυναμία- υπέρβασης του απλού εργαλειακού χαρακτήρα της συμβατικής επαγγελματικής μάθησης, η οποία

συχνά συνίσταται στην μεταφορά από τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους των «αναγκαίων» σχετικά με το θέμα πληροφοριών, υπέρ μιας μαθησιακής εμπειρίας πιο ουσιαστικής, βαθιάς και διαμορφωτικής, τέτοια που θα μπορούσε, μέσω του κριτικού στοχασμού και του δημοκρατικού διαλόγου, να οδηγήσει στην αύξηση του προβληματισμού, της ευαισθησίας και της υπευθυνότητας για την κοινωνική σημασία και τις επιπτώσεις του επαγγελματικού έργου, και σε ορισμένες περιπτώσεις, στη συνειδητοποίηση (απόκτηση επίγνωσης) και άρση προβληματικών παραδοχών, καθώς και στην απόρριψη και εγκατάλειψη τυχόν αρνητικών στάσεων και πρακτικών.

Η προσπάθεια, αυτές οι επαγγελματικά προσανατολισμένες δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, των οποίων αφετηριακός σκοπός είναι η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, να γίνουν αντιληπτές ως μια ευκαιρία για να εξελιχθούν σε κάτι περισσότερο από μια απλή προσθήκη πληροφοριών πάνω στο «σώμα» των υφιστάμενων γνώσεων, τρόπων σκέψης και αντιμετώπισης των πραγμάτων είναι σχεδόν πάντοτε ...«εκτός προγράμματος». Μάλιστα, αντί για ευκαιρίες σημαντικής μάθησης και προσωπικής αλλαγής αποτελούν δυστυχώς πολλές φορές ένα ακόμη βήμα αλλοτρίωσης και ετερονομίας. Η βιασύνη που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ζωή (Eriksen, 2005), η «έλλειψη χρόνου» για ουσιαστικό διάλογο, η επιβολή ενός περιορισμένου θεματολογίου ενδιαφερόντων από το κυρίαρχο παραγωγικό και πολιτιστικό πρότυπο που έχει αναγάγει σε υπέρτατες αξίες και ρυθμιστές της ανθρώπινης ζωής το εμπόρευμα (κατανάλωση) και το χρήμα, η καθημερινή επικοινωνιακή και πληροφοριακή χειραγώγηση (διαμέσου παραδοσιακών και σύγχρονων μέσων και δικτύων) και η διαρκής αγωνία εξασφάλισης εργασίας και εισοδήματος για τον αναγκαίο βιοπορισμό –για να αναφέρουμε μόνο μερικά βασικά- λειτουργούν αποτρεπτικά και αποδιοργανωτικά στην αξιοποίηση των εμπειριών μάθησης ως «ευκαιρίες ανθρωποποίησης» και χειραφέτησης.

Τι μπορεί να κάνει σε αυτό το πλαίσιο ο ενημερωμένος και κοινωνικά συνειδητοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων ώστε να συμβάλει στη δημιουργία προϋποθέσεων και συνθηκών αλλαγής των προβληματικών αντιλήψεων, αρνητικών συνηθειών και αναποτελεσματικών μορφών δράσης των εκπαιδευομένων;

Πριν επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε μια επιχειρηματολογία προς απάντηση του ερωτήματος αυτού ας επιστρέψουμε για λίγο στις αρχικές διαπιστώσεις σχετικά με την φύση των τυπικών δράσεων επαγγελματικής μάθησης (οργανωμένη επαγγελματική κατάρτιση ή μάθηση κατά την εργασία σε επιχείρηση ή οργανισμό). Πιθανόν, στην καλύτερη κατανόηση της φύσης αυτών των μαθησιακών εμπειριών βρίσκεται μια από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την υπέρβαση της εργαλειοακής μάθησης, όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο, αναγκαίο και δυνατό.

Σκοπός και κίνητρο της μάθησης: Η έννοια της δραστηριότητας

Πρώτα – πρώτα, τι σημαίνει και τι συνεπάγεται η διάσταση μεταξύ κινήτρου και σκοπού της μάθησης στην οποία αναφερθήκαμε;

Για να γίνει κατανοητή αυτή η διαφορά πρέπει να σκιαγραφηθεί η έννοια της δραστηριότητας, έννοια που θα φανεί κεντρική και στη συνέχεια του κειμένου με αναφορά στο έργο του Engeström και της πολιτισμικής - ιστορικής θεωρίας της δραστηριότητας (Engeström, 2009, 2016· Δαφέρμος, 2002).

Όπως σημειώνει ο Charlot (2012), αναφερόμενος στον διάσημο συνεργάτη του Vygotsky, Aleksei Leontiev, δραστηριότητα (activity) είναι μια σειρά δράσεων/πράξεων (actions) και ενεργειών/λειτουργιών (operations) που διαθέτουν ένα κίνητρο και ένα σκοπό. Γιατί γίνεται κάτι είναι ο σκοπός· για ποιο λόγο εγώ κάνω κάτι είναι το κίνητρο. Πως μπορεί να επιτευχθεί κάποιος σκοπός; Μέσω δράσεων που απαιτούν μια σειρά ενεργειών. Μια δραστηριότητα έχει ένα ορισμένο αποτέλεσμα και ένα νόημα. Η δραστηριότητα θεωρείται αποτελεσματική όταν οδηγεί στην επίτευξη του σκοπού. Το νόημά της εξαρτάται από τη σχέση ανάμεσα στο κίνητρο και στον σκοπό. Εάν αυτά τα δυο συμπίπτουν τότε πρόκειται για πραγματική δραστηριότητα (activity). Εάν όχι, πρόκειται για μια απλή δράση/πράξη (action), μια διεκπεραίωση, χωρίς βαθύτερο νόημα και διαρκές ουσιαστικό αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον σκοπό.

Το παράδειγμα που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο Leontiev είναι κάποιος που διαβάζει ένα βιβλίο για να επιτύχει στις εξετάσεις (κίνητρο α) ή γιατί τον ενδιαφέρει να μάθει κάτι (κίνητρο β). Ο σκοπός της μελέτης είναι η απόκτηση γνώσης, η κατανόηση του περιεχομένου του βιβλίου. Στην πρώτη όμως περίπτωση (κίνητρο α) έχουμε μια δράση/πράξη (διότι δεν ταυτίζεται το κίνητρο με το σκοπό), ενώ στη δεύτερη περίπτωση έχουμε μια δραστηριότητα.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η ανάλυση μιας δραστηριότητας, όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, προϋποθέτει την κατανόηση του νοήματος και της αποτελεσματικότητάς της. Από τη μια μεριά, τίθεται το ερώτημα γιατί συντελείται μια διεργασία εκπαίδευσης ενηλίκων (σκοπός) και από την άλλη το ερώτημα γιατί κάποιος/α συμμετέχει σε αυτήν (κίνητρο). Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να σκεφτούμε, ως παράδειγμα, την περίπτωση ενός σεμιναρίου επαγγελματικής κατάρτισης με αντικείμενο την «Υγιεινή και Ασφάλεια Τροφίμων» (δράση επαγγελματικής κατάρτισης που είναι υποχρεωτική για πολλές κατηγορίες απασχολούμενων σε επιχειρήσεις της διατροφικής αλυσίδας, προκειμένου να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό ως προϋπόθεση για τη συνέχιση της ομαλής άσκησης των εργασιακών καθηκόντων τους). Είναι προφανές ότι το εν λόγω σεμινάριο γίνεται

- ▶ για να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση και να εμπλουτιστούν οι γνώσεις και δεξιότητες των εργαζομένων και των επιχειρηματιών σχετικά με τα θέματα της ασφάλειας τροφίμων,
- ▶ για τη αποφυγή διατροφικών ατυχημάτων και κρίσεων,
- ▶ για την ανάδειξη της σημασίας των ορθών πρακτικών συντήρησης των πρώτων υλών και των επεξεργασμένων τροφίμων κοκ.

Αυτός είναι ο σκοπός για τον οποίο θεσπίστηκε και καθιερώθηκε το συγκεκριμένο

σεμινάριο επαγγελματικής κατάρτισης. Ωστόσο, όπως μπορεί κάποιος βάσιμα να ισχυριστεί, πολλοί συμμετέχοντες προσέρχονται σε αυτό -παρά την προφανή σημασία του για την ανθρώπινη υγεία και ευημερία- με βασικό (και συχνά αποκλειστικό) κίνητρο την όσο το δυνατόν γρηγορότερη και οικονομικότερη απόκτηση της απαραίτητης πιστοποίησης που έχει τεθεί ως τυπική προϋπόθεση εργασίας. Ο σκοπός δεν ταυτίζεται με το κίνητρο. Πρακτικά, το κίνητρο «επιβάλλεται» του σκοπού και έτσι έχουμε μια απλή πράξη, μια διεκπεραίωση και όχι μια πλήρους νοήματος μαθησιακή δραστηριότητα.

Συχνά η αρχική θέση ενός καταρτιζόμενου εκφράζεται από την ακόλουθη ενδεικτική και σχηματική διατύπωση: «Η εμπειρική μου γνώση είναι επαρκής συνθήκη για να εργαστώ και να εξελιχθώ επαγγελματικά. Δεν με ενδιαφέρει η 'επιστημονική γνώση' του εκπαιδευτή. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι η απόκτηση του απαραίτητου για την εργασία μου πιστοποιητικού. Εξίσου δεν με ενδιαφέρουν τα διάφορα ηθικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και άλλα θέματα γύρω από την εργασία μου. Εάν είναι να μάθω κάτι, στον λίγο χρόνο που διαθέτω, θέλω να συνδέεται με τις αμιγώς τεχνικές επαγγελματικές πτυχές της εργασίας μου, αυτές ακριβώς που θεωρώ χρήσιμες για την επιτυχή πορεία της επιχείρησής.»³

Τι οφείλει και τι μπορεί λοιπόν να κάνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων που αντιλαμβάνεται και συνειδητοποιεί την ατομική και ευρύτερη κοινωνική σημασία ενός σεμιναρίου σαν το προαναφερόμενο έτσι ώστε να εισάγει διαστάσεις και παραμέτρους ουσιαστικής επαγγελματικής μάθησης η οποία αποσκοπεί όχι στην απλή μετάδοση ψηγμάτων πληροφοριών (με κριτήριο π.χ. την προετοιμασία των καταρτιζόμενων για την δοκιμασία των εξετάσεων πιστοποίησης) αλλά -εκτός της όποιας μεταβίβασης αναγκαίων πληροφοριών και δεδομένων- να προχωρήσει στην διερεύνηση, κριτική αξιολόγηση και μεταβολή των τυχόν ατεκμηρίωτων και προβληματικών απόψεων και πρακτικών, και πιθανόν στην εισαγωγή στοιχείων διευρυνόμενης ή μετασχηματίζουσας μάθησης, με σκοπό την βαθιά θετική μεταβολή του ευρύτερου νοηματικού πλαισίου του κάθε ενδιαφερόμενου ατόμου;

Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην ενεργή συμμετοχή στην οικοδόμηση και ιδιοποίηση ουσιαστικής γνώσης

Οποιαδήποτε απόπειρα απάντησης στο κεντρικό μας ερώτημα θα έπρεπε να επεξεργαστεί πολλά επιμέρους θέματα. Επιλέξαμε να πραγματευτούμε, στο παρόν κείμενο, τρία από αυτά:

3 Στη διατύπωση αυτή υποβόσκει ένα προφανές αλλά συχνό λάθος, η σύγχυση μεταξύ δύο διακριτών ειδών λόγου: του πρακτικο-βιωματικού και του επιστημονικού. Η -από άγνοια- υπερτίμηση της προσωπικής εμπειρίας αποτελεί συχνό φαινόμενο σε πολλές κατηγορίες επαγγελματιών, όπως άλλωστε και το αντίθετο, η φετιχοποίηση της τρέχουσας επιστημονικής γνώσης και η άκριτη θεώρησή της ως απόλυτης και αιώνιας αλήθειας. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Κουζέλης (2005) μία διδακτική που θα πετύχαινε το στόχο της «κριτικής συμπλήρωσης» της εμπειρικής γνώσης, θα επέτρεπε στους μαθητάνοντες να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά μεταξύ των δύο «ανταγωνιστικών» γνωστικών προσεγγίσεων (εμπειρική - βιωματική γνώση vs επιστημονική γνώση). Έτσι, θα είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επίγνωση της πλάνης που συνοδεύει συχνά τις βιωματικές παραστάσεις και αυτό θα συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας κοινωνικά κριτικής στάσης.

- i. πώς ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και την ενεργή διάθεση της εκπαιδευόμενης ομάδας ώστε αυτή να αρθεί από το επίπεδο πληροφοριών για τις τεχνικές επαγγελματικές διαστάσεις του αντικειμένου στο επίπεδο του στοχαστικού διαλόγου και της κριτικής αξιολόγησης των παραδοχών;
- ii. ποιες κατηγορίες θεμάτων και ποια είδη ερωτημάτων θα μπορούσαν να εισάγονται από τον εκπαιδευτή στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση, αποτίμηση και αλλαγή των προβληματικών αντιλήψεων;
- iii. ποια χρειάζεται να είναι τα βασικά στάδια και οι κύριες δράσεις της μαθησιακής διεργασίας; ⁴

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη συμμετοχή σε ποιοτική επικοινωνιακή και χειραφετητική μάθηση είναι αναμφίβολα καθοριστικός. Πώς όμως θα μπορούσε να διεγείρει το ενδιαφέρον της εκπαιδευόμενης ομάδας στην προοπτική της εμπλοκής της σε διεργασία στοχαστικής και κριτικής μάθησης;

Αρχικά, χρειάζεται να αντιμετωπιστεί η έλλειψη εκείνης της απαραίτητης συνθήκης διανοητικής και συναισθηματικής εγρήγορσης, που εκδηλώνεται με την ύπαρξη μιας ανησυχίας («τι συμβαίνει εδώ;»), μιας διαφοράς («από τη μία μεριά» αυτό, «από την άλλη» εκείνο), ενός διλήμματος (να πράξω έτσι ή αλλιώς;) ή μιας αντιφατικής κατάστασης «αβεβαιότητας» («μάλλον δεν ισχύει αυτό που πίστευα...»).

Χωρίς αυτό, χωρίς την απαραίτητη διανοητική και ψυχική διέγερση, δεν γίνεται κατανοητό (και συναισθηματικά επιθυμητό) σε κάποιον/αν το γιατί πρέπει να σκεφτεί, να επανεξετάσει την κατάσταση, να μπει σε διάλογο, να προβληματιστεί και να εμβαθύνει πάνω στο υπό εξέταση θέμα. Η εκδήλωση μιας «ανησυχίας» για αυτό που συμβαίνει, με άλλα λόγια ο συνειδητός χαρακτηρισμός της υφιστάμενης κατάστασης ως «προβληματικής» και χρήζουσας αλλαγής, αποτελεί προαπαιτούμενο για την εγκατάλειψη της «ζώνης ασφάλειας» («ξεβόλεμα») και την αναζήτηση (α) νέων απαντήσεων, για καλύτερη και κυρίως διαφορετική κατανόηση του θέματος και (β) εναλλακτικών λύσεων, για την τυχόν υιοθέτηση νέων πιο αποτελεσματικών πρακτικών.

Όπως σημειώνει ο Κουζέλης (2005: 53)

η μάθηση αρχίζει εκεί που τελειώνει η επάρκεια των κοινών τόπων, των στερεότυπων, των καθημερινών ερμηνειών, των προφανών απαντήσεων, εκεί δηλαδή που αποδεικνύεται η ερμηνευτική αναποτελεσματικότητα

4 Εξαιρετικά κρίσιμο ερώτημα είναι φυσικά το με ποια μέσα μπορεί ο εκπαιδευτής να πλοηγήσει, κλιμακώσει και κατευθύνει την πορεία του μαθησιακού περιστατικού προς τον στόχο της ουσιαστικής γνώσης. Επιλέξαμε να μην επεκταθούμε στο ερώτημα αυτό, μεταξύ άλλων, διότι εκτιμούμε πως υπάρχουν ήδη σημαντικές πρόσφατες συμβολές που μπορεί να συμβουλευθεί ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης, κυρίως το βιβλίο «Εκπαίδευση και χειραφέτηση» του Α. Κόκκου (2017), όπου αναλύονται διεξοδικά η θεωρία και οι πρακτικές του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου.

των προ-καταλήψεων και διαπιστώνει κανείς ότι τα πράγματα δεν είναι όπως τα περίμενε, πως δεν ξέρει τι συμβαίνει, εκεί που συνειδητοποιεί την άγνοιά του.

Ελλείψει, όμως, εκείνου του «μη αναμενόμενου συμβάντος» (Brookfield, 2000) ή της «διαρκούς αθροιστικής διεργασίας» μη ικανοποίησης (Taylor, 2007) που μπορούν να υποκινήσουν κριτικό αναστοχασμό ως προς την ασυμφωνία ανάμεσα στις αξιώσεις, τους κανόνες, τις αξίες, τα πιστεύω μας, από τη μία, και την νέα «αποπροσανατολιστική» εμπειρία μας από την άλλη, η παρέμβαση του εκπαιδευτή συνίσταται ακριβώς σε αυτό: στη δημιουργία και «εισαγωγή» της σημαντικής αντίφασης ή / και του αρχικού διλήμματος τα οποία θα πυροδοτήσουν το ενδιαφέρον, αλλά και θα γονιμοποιήσουν και εξελίξουν τη διεργασία της κριτικής μάθησης της εκπαιδευόμενης ομάδας. Πως μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο;

Η αξία του διδακτικού αιφνιδιασμού

Ενδεχομένως, μεταξύ άλλων δυνατοτήτων, το έργο του εκπαιδευτή στο σημείο αυτό χρειάζεται (και δύναται) να είναι η αναπλαισίωση του αντικειμένου μάθησης μέσω του ξαφνιάσματος και της έκπληξης. Με τον τρόπο αυτό, η ανάγκη διέγερσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων «φέρει στο προσκήνιο ένα παραγνωρισμένο παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας: τον αιφνιδιασμό» (Κουζέλης, 2005: 55) και τη σχέση έκπληξης και εννοιολογικής αλλαγής. Κοινός τόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σημειώνει ο Κουζέλης (2005: 55), αναφερόμενος στη σχολική διεργασία μάθησης, είναι η διαπίστωση ότι

τόσο το ενδιαφέρον των μαθητών, όσο και η αίσθησή τους ότι «έμαθαν κάτι» πηγάζει από την ανατροπή της ομαλής ροής του μαθήματος, από τις στιγμές εμφάνισης απρόσμενων εξελίξεων, μη αναμενόμενων απαντήσεων, εξηγήσεων που εναντιώνονται στην καθημερινή αντιμετώπιση του κόσμου ή διαψεύδουν «προφανείς» ερμηνείες και προσδοκίες, με άλλα λόγια ακριβώς τις προ-καταλήψεις.

Εκτός από την άμεση διδακτική εμπειρία στην αξιοποίηση του αιφνιδιασμού ως διδακτικής πρακτικής συνηγορεί και η σύγχρονη εικόνα που δίνει η φιλοσοφία για την ανάπτυξη της επιστήμης ως μιας διαδοχής ασυνεχειών. Με την έννοια αυτή, στην εκπαιδευτική διεργασία μπορεί να συμβεί κατ' αναλογία ό,τι συμβαίνει και στην επιστημονική έρευνα: η «ασυνεχής» μετάβαση από την άμεση εμπειρία (και παρατήρηση) στη θεωρητική εξήγηση· με άλλα λόγια η υπέρβαση της εμπειρίας, στην οποία συχνά διεισδύουν η πλάνη, η μεροληψία ή η μερικότητα του εμπειρικού βιώματος, υπέρ της θεωρητικής (επιστημονικής) σύλληψης των φαινομένων ή της στοχαστικής και κριτικής ερμηνείας του νοήματος των ανθρώπινων πράξεων και καταστάσεων. Όπως σημειώνει ο Bachelard (2000: 8), θυμίζοντας τα λόγια του Nietzsche, «ό,τι είναι αποφασιστικής σημασίας γεννιέται μόνο *παρά ταύτα*. Τούτο ισχύει στον κόσμο της πράξης αλλά και στον κόσμο της σκέψης. Κάθε καινούργια αλήθεια γεννιέται παρά την προφάνεια, κάθε νέα εμπειρία γεννιέται παρά την άμεση εμπειρία».

Ο διδακτικός αιφνιδιασμός αποσκοπεί, εκτός από τη διέγερση του ενδιαφέροντος και της κινητοποίησης των απαραίτητων διανοητικών και συναισθηματικών δυνάμεων για τη συμμετοχή σε κριτική σκέψη και διάλογο, στη διατύπωση κάποιου ανοίκειου ερωτήματος, κάποιου «προβλήματος», στου οποίου την επίλυση στοχεύει (και καταλήγει) η νέα γνώση. Και όπως τονίζει ο Young (2015), οι άνθρωποι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και μαθαίνουν πώς να επιλύουν προβλήματα διατυπώνοντας νέα ερωτήματα, τα οποία αποτελούν ακριβώς το περιεχόμενο της νέας γνώσης.

Αναζητώντας παραδείγματα μορφών διδακτικού αιφνιδιασμού αξίζει να αναφερθούμε σε μια ανάλογη πρακτική, προερχόμενη από τον χώρο της τέχνης και ειδικότερα του θεάτρου: πρόκειται για την μπρεχτική αποστασιοποίηση / αποξενοποίηση ή -κατ' άλλους- το παραξένισμα (βλ. Εισαγωγή στο Μπρέχτ, 2015), πρακτική η οποία, παρά τη στενή συνάφειά της με το θέμα μας, δεν έχει συστηματικά αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Μια καίρια κεντρική ιδέα του «επικού θεάτρου» του Μπρέχτ είναι το «σπάσιμο» της συνεχούς αφήγησης με μορφικές ασυνέχειες, η ανατροπή της αναμενόμενης εξέλιξης με την εισαγωγή απρόβλεπτων στοιχείων, ο κλωνισμός της συνήθειας και η υπονόμηση του αυτονόητου, η ώθηση του συμμετέχοντος να αξιολογήσει και να κρίνει εκ νέου τις παραδοσιακές πεποιθήσεις και παραδοχές. Όπως το θέτει ο Σταυρίδης (1999: 94), πρόκειται για την «ανάδειξη μιας καινούργιας ματιάς με την επέμβαση στο οικείο. Μια τέτοια ματιά θα έκανε το οικείο παράξενο, αφαιρώντας του τα αυτονόητα γνωρίσματά του, υπονομεύοντας τις καταξιωμένες ερμηνείες του, διαλύοντας τις αναγνωρισμένες σαν προφανείς συνάφειές του».

Ο διδακτικός αιφνιδιασμός μπορεί λοιπόν να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον, τη δημιουργική περιέργεια και την ενεργή επιθυμία των εκπαιδευόμενων να επαν-εξετάσουν εδραιωμένες αντιλήψεις και να εξερευνήσουν εναλλακτικές τοποθετήσεις. Βασικά μέσα για κάτι τέτοιο αποτελούν ο διάλογος και ο κριτικός στοχασμός, που όπως προαναφέραμε δεν θα αναπτυχθούν στο παρόν κείμενο. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μία απάντηση στο ερώτημα ποια θέματα θα μπορούσαν να τίθενται στο πλαίσιο ενός κύκλου τεχνικής επαγγελματικής μάθησης, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων, αλλά και στην αποτίμηση και αλλαγή των προβληματικών αντιλήψεων.

Το περιεχόμενο του διαλόγου και του κριτικού στοχασμού: Επιλέγοντας και προετοιμάζοντας «παραγωγικά θέματα»

Κατά την εξέλιξη ενός σεμιναρίου επαγγελματικής κατάρτισης και ενώ έχει προχωρήσει η αναγκαία παρουσίαση των ειδικών «τεχνικών» αντικειμένων, ο «εισαγόμενος» από τον εκπαιδευτή διδακτικός αιφνιδιασμός ανοίγει μια διαφορετική προοπτική, προκαλεί μια νέα επιθυμία μάθησης, μια στροφή από την εργαλειακή μάθηση είτε προς άλλη, τροποποιημένη εργαλειακή μάθηση είτε προς επικοινωνιακή μάθηση (κατανόηση του νοήματος) είτε, πολύ σπανιότερα, προς χειραφετητική μάθηση (κριτικά αναστοχαστική με στόχο την αυτονομία και

την κοινωνική αλλαγή). Η στροφή αυτή ανοίγει ένα «παράθυρο ευκαιρίας» που μπορεί να οδηγήσει την εκπαιδευόμενη ομάδα στη συζήτηση και διαπραγμάτευση άλλων -πέραν των τεχνικών- διαστάσεων των υπό εξέταση ειδικών επαγγελματικών θεμάτων. Ας ονομάσουμε το ζητούμενο της στροφής αυτής «ευρύτερες κοινωνικές γνώσεις, ικανότητες και στάσεις», οι οποίες είναι αναγκαίες προκειμένου να γίνει κατανοητό το πλήρες νόημα του επαγγελματικού έργου και κυρίως προκειμένου να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια προσωπικά αυτόνομη και κοινωνικά υπεύθυνη στάση αναφορικά με το επάγγελμά μας, ως εργαζόμενοι αλλά και ως κοινωνικά ενεργοί πολίτες. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι το πεδίο της εργασίας δεν είναι διαχωρισμένο από αυτό της προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Ποτέ δεν ήταν, αλλά ιδιαίτερα στις μέρες μας που η ραγδαία επέκταση των μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης έχει εδραιώσει τεχνολογίες και εφαρμογές αδιάκοπης αλληλεπίδρασης (διαδίκτυο, «έξυπνες» συσκευές, κοινωνικά δίκτυα κοκ) οι εμπειρίες και η γνώση -ακόμη συχνότερα η άγνοια ή η μερική, λανθασμένη, παραμορφωτική και χειραγωγική γνώση- που συσσωρεύεται κατά την καθημερινή ζωή διαμορφώνει νοήματα, τρόπους σκέψης και συμπεριφορές, με άλλα λόγια δομεί και αναδομεί την προσωπική μας ταυτότητα, κάτι που κατά συνέπεια επηρεάζει κάθε πτυχή και όψη της παρουσίας μας (σχέσεις με άλλους ανθρώπους, στάσεις απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα, αντιλήψεις και πρακτικές ως προς το φυσικό περιβάλλον κοκ) -φυσικά και την εργασία. Από την άποψη αυτή, γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που πιθανόν πιστεύουμε ότι δεν επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ζωή και συμπεριφορά μας, και μπορούν να υφίστανται ανεξάρτητα από τους εργασιακούς ρόλους, έχουν μεγάλη σημασία και επιδρούν στις διεργασίες και τα αποτελέσματα του επαγγελματικού μας έργου με πολλούς τρόπους. Στο πλαίσιο αυτό, είναι φανερό ότι όπως ακριβώς τα θεμελιώδη συστατικά της ανθρώπινης κοινωνικής ζωής, λ.χ. η μέριμνα για την προσωπική υγεία συνδέεται άμεσα με την (ικανότητα για) εργασία, έτσι, για παράδειγμα, η αντίληψη και οι πρακτικές ενός ατόμου ως προς την προστασία και διαφύλαξη του περιβάλλοντος ή η μέριμνα για την προστασία των προσωπικών δεδομένων επηρεάζουν την εργασιακή του συμπεριφορά σε πληθώρα διαφορετικών επαγγελματικών ειδικοτήτων. Στο βαθμό που αυξάνεται η σημασία των γενικών (μη εξειδικευμένων) δεξιοτήτων (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων), το ίδιο ισχύει με την ανάγκη που υπάρχει στον σύγχρονο κόσμο για «ευρύτερες κοινωνικές ικανότητες» όπως η πολυπολιτισμική συνείδηση, η αντιμετώπιση της ξενοφοβίας, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η κοινωνική ένταξη, η ικανότητα αναζήτησης και αξιολόγησης πληροφοριών, η ικανότητα αναγνώρισης ψευδών ειδήσεων, η ευθυκρισία, η συμβολή στη μείωση των κοινωνικών, φυλετικών και έμφυλων ανισοτήτων κοκ. Από την άλλη μεριά, το επάγγελμα που ασκούμε και οι εργασιακοί ρόλοι που αναλαμβάνουμε δεν αποτελούν απλά ένα σύνολο εξειδικευμένων τεχνικών διευθετήσεων, αλλά φέρουν εξίσου ένα σημαντικό φορτίο κοινωνικής σημασίας και προσωπικής ευθύνης. Αυτή, πιθανόν, η αδιάσπαστη σύνδεση του τεχνικού / εργαλειακού με το ηθικό / κοινωνικο-πολιτικό στοιχείο κάνει τον Πλάτωνα (2007: 426), σε ένα ευρύτερο, φυσικά, πλαίσιο αναφοράς, να τονίζει ότι «πᾶσά τε ἐπιστήμη

χωριζομένη δικαιοσύνης και τῆς ἄλλης ἀρετῆς πανουργία, οὐ σοφία φαίνεται»⁵.

Με βάση αυτούς τους συλλογισμούς, θα προτείναμε ο εκπαιδευτής ενηλίκων να εντάξει στο διδακτικό του «οπλοστάσιο» τα ακόλουθα θέματα, τα οποία αφορούν ευρύτερες κοινωνικές ικανότητες και στάσεις:

- ▶ Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και αλληλέγγυα συμπεριφορά.
- ▶ Περιβαλλοντική συνείδηση, μέριμνα και προστασία.
- ▶ Μέριμνα για τη υγεία και ασφάλεια στην εργασία.
- ▶ Διασφάλιση της δημόσιας υγείας και προστασία του καταναλωτή.
- ▶ Σεβασμός και προστασία των προσωπικών δεδομένων.
- ▶ Ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη.

Γύρω από αυτά τα αντικείμενα που συνδέονται εσωτερικά με την εργασία (και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται ότι εισάγονται απ' έξω) και αφορούν πτυχές της ηθικής και κοινωνικής υπόστασης και λειτουργίας του (κάθε) επαγγέλματος, θα μπορούσε ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων να προετοιμάσει μαθησιακό υλικό και να εφαρμόσει συμμετοχικές τεχνικές ευαισθητοποίησης, στοχαστικού διαλόγου, επεξεργασίας νέων προσεγγίσεων και ανάληψης πρακτικών πρωτοβουλιών και δράσεων. Εάν λοιπόν, όπως λέει ο Freire (1977: 109),

για τον οπαδό του διαλόγου, τον προβληματίζοντα δάσκαλο-μαθητή η διδακτέα ύλη δεν είναι ούτε δώρο, ούτε κάτι που επιβάλλεται-αποσπασματικές πληροφορίες που «καταθέτονται» στο μυαλό των μαθητών- αλλά η οργανωμένη, η συστηματοποιημένη και αναπτυγμένη «ανα-παράσταση» στα άτομα, των πραγμάτων πάνω στα οποία θέλουν να μάθουν περισσότερα»,

τότε τα προαναφερόμενα αντικείμενα χρειάζεται να παρουσιάζονται με τρόπο που να προσιδιάζει στα φρεϊρικά «παραγωγικά θέματα», δηλαδή [να παρουσιάζονται] ως σημαντικά «θέματα της εποχής» και ως θέματα που γεννούν άλλα θέματα διευρύνοντας τον χώρο του στοχαστικού διαλόγου και μετατρέποντας τη συμβατική εκπαίδευση σε «άσκηση ελευθερίας» (Freire, 1977).

Φάσεις και περιεχόμενα της μαθησιακής διεργασίας που μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικό μετασχηματισμό

Το τελευταίο, αλλά εξίσου κρίσιμο ερώτημα, αφορά στις βασικές ενέργειες της μαθησιακής διεργασίας που οδηγεί στην αλλαγή των νοηματικών δομών, αντιλήψεων και συμπεριφορών, δηλ. τις φάσεις που μπορεί να διατρέχει η στοχαστική, διανοητική και κριτική (διευρυνόμενη ή μετασχηματίζουσα) μάθηση. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, το οποίο άλλωστε έχει μεγάλη

5 «Κάθε πνευματική επίδοση, όταν δεν συνοδεύεται από τη δικαιοσύνη και τις άλλες αρετές, αποδεικνύεται πανουργία και όχι σοφία». Πλάτωνος Μενέξενος, 247a

πρακτική αξία για τους κριτικά σκεπτόμενους εκπαιδευτές ενηλίκων. Σημαντικές συμβολές στη διερεύνηση αυτού του ερωτήματος πρέπει να θεωρηθούν, μεταξύ άλλων, αυτές των Mezirow (1991: 168–169) και Jarvis, (2009: 42). Για τις ανάγκες του παρόντος κειμένου θα επικεντρωθούμε συνοπτικά στην πρόταση του Engeström.

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Engeström (2016) όταν ένα σύστημα δραστηριότητας (activity system) διεμβολίζεται από επίμονα διλήμματα σημαίνει ότι βρίσκεται στην πρώτη φάση του αναπτυξιακού του κύκλου που τον ονομάζει *πρωτογενή/πρωταρχική αντίφαση (primary contradiction)*⁶. Αυτή η πρωταρχική ή πρωτογενής αντίφαση εμφανίζεται ως κάτι προβληματικό και άβολο, αλλά δεν συνιστά ακόμη μια κατάσταση κρίσης η οποία απαιτεί αναπόφευκτα ριζικό επανασχεδιασμό και μετασχηματιστική δράση. Η κατάσταση διλήμματος που επικρατεί σε αυτή τη φάση προκαλεί, αργά ή γρήγορα, αμφισβήτηση της ισχύουσας (αλλά προβληματικής πλέον) σταθερότητας και κατά συνέπεια προκαλεί το ερώτημα εάν κάποια/ος θα παραμείνει στην (προβληματική) θέση που έχει βρεθεί ή θα πάρει την ευθύνη να προχωρήσει σε κάτι διαφορετικό, να επιχειρήσει τη διερεύνηση νέων προοπτικών. Στο λεξιλόγιο της θεωρίας της δραστηριότητας η κίνηση αυτή αφορά την ένταξη στη «ζώνη της επικείμενης [ή εγγύτερης] ανάπτυξης» (zone of proximal development) όπου, με τη βοήθεια του εκπαιδευτή ή/και των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας, μπορούν να αποκτηθούν γνώσεις και ικανότητες τις οποίες ο εκπαιδευόμενος δεν θα μπορούσε να κατακτήσει πλήρως με τις δικές του μόνο δυνάμεις. Η λειτουργία του διδακτικού αιφνιδιασμού (όπως και άλλα μέσα που πιθανόν θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν) για την περίπτωση ενός μαθησιακού περιστατικού επαγγελματικής εκπαίδευσης – κατάρτισης σαν αυτό που προαναφέραμε, αποσκοπεί στο να δημιουργήσει μια πρωτογενή αντίφαση (δυσαρμονία πρότερων γνώσεων και νέας πραγματικότητας) και βάσει αυτής να ωθήσει την/τον εκπαιδευόμενη/ο στην αμφισβήτηση της υφιστάμενης κατάστασης, στην -έστω μερική- εγκατάλειψη της «ασφαλούς θέσης» και στη συνειδητοποίηση των πραγματικών αναγκών ώστε αυτή η κατάσταση να αποτελέσει αφετηρία νέας προοπτικής.

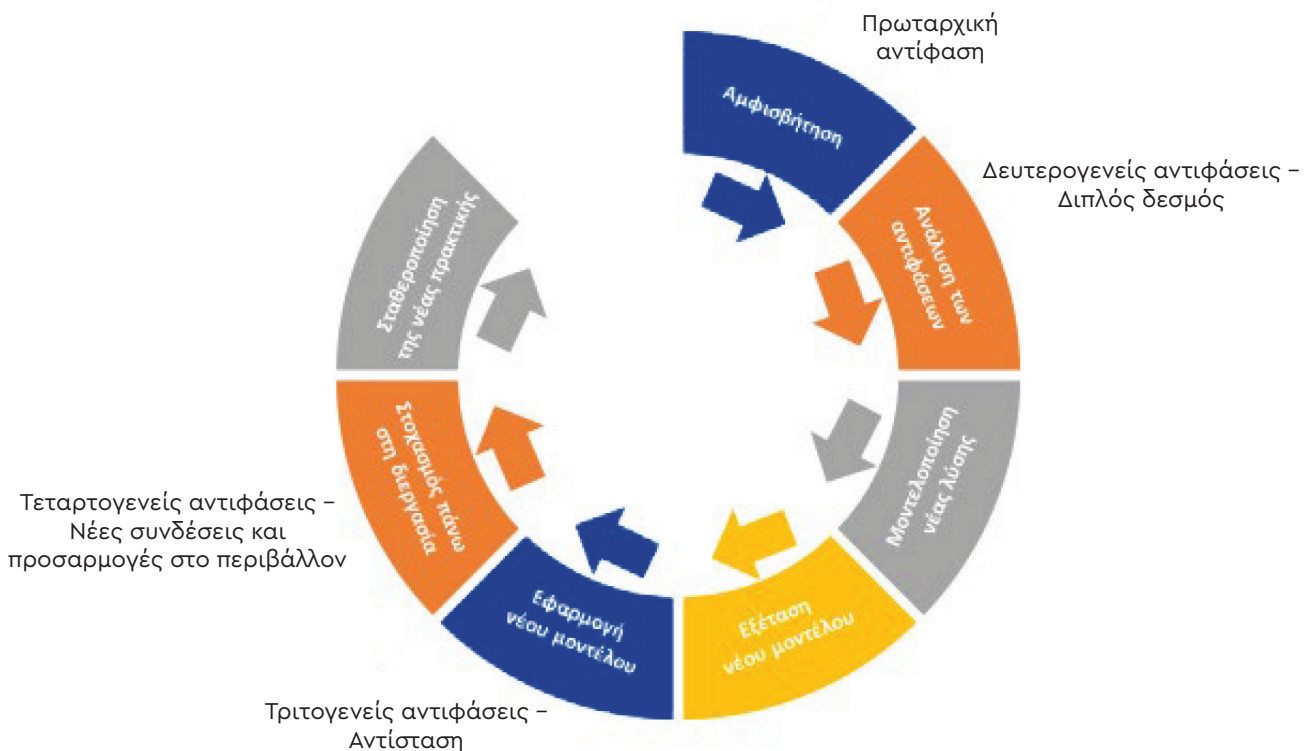
Κατά την επεξεργασία της πρωτογενούς αντίφασης (που χαρακτηρίζεται από σκέψεις, διάλογο με σημαντικούς άλλους, επισήμανση λαθών, ανάδυση εναλλακτικών επιλογών κοκ) νέα αντικείμενα και διαστάσεις εισάγονται στο σύστημα δραστηριότητας διαμορφώνοντας επιδεινούμενες *δευτερογενείς αντιφάσεις* (Engeström, 2016: 6). Το σύστημα δραστηριότητας σταδιακά χάνει τη σταθερότητά του και δυσκολεύεται να επιδιορθώνει τις αυξανόμενες δυσλειτουργίες που εκδηλώνονται. Παράλληλα, το αντικείμενο (δηλ. η ατομική ή συλλογική οντότητα την οποία αφορά η υπό εξέταση δραστηριότητα) αρχίζει να «ανοίγει», δεχόμενο νέες

⁶ Σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας και ειδικότερα την προσέγγιση του Engeström για την διευρυνόμενη μάθηση «ο ρόλος των αντιφάσεων ως πηγών αλλαγής και ανάπτυξης είναι κεντρικός. Οι αντιφάσεις δεν είναι το ίδιο με τα προβλήματα ή με τις συγκρούσεις. Οι αντιφάσεις είναι ιστορικά αθροιζόμενες δομικές εντάσεις εντός και μεταξύ των συστημάτων δραστηριότητας. Η κατά κυριολεξία πρωτογενής αντίφαση των δραστηριοτήτων στον καπιταλισμό είναι αυτή μεταξύ της αξίας χρήσης και της αξίας ανταλλαγής των εμπορευμάτων. Αυτή η πρωταρχική αντίφαση διαποτίζει όλα τα στοιχεία των συστημάτων δραστηριότητάς μας» (Engeström, 2009: 85).

εισορές· οι πληροφοριακοί και γνωστικοί πόροι -και η συναφής με αυτούς μαθησιακή προσπάθεια- διευρύνονται.

Η διεύρυνση αυτή σημαίνει ότι ενεργοποιείται η μαθησιακή δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας ώστε να ξεπεράσει τη μονοσήμαντη ερμηνεία των πληροφοριών, να υπερβεί ακόμη και το ερέθισμα – πλαίσιο που έθεσε ο κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτής, να ξεκινήσει τη διερεύνηση του νοήματος της κατάστασης, συνδέοντάς την με το υλικό και πολιτιστικό περιβάλλον της, και να επιχειρήσει την παραγωγή (επινοήση, κατασκευή) και μοντελοποίηση μιας νέας απάντησης στην προβληματική κατάσταση, όχι μόνο σε διανοητικό, αλλά και σε πρακτικό υλικό επίπεδο (Engeström, 2016: 9). Αυτό που συνήθως θα ακολουθήσει είναι η εξέταση, επεξεργασία, εξειδίκευση και κυρίως εφαρμογή αυτής της νεοφυούς απάντησης (σταδιακή εγκαθίδρυση νέου μοντέλου σκέψης και δράσης). Κατά την εφαρμογή του το καινούργιο μοντέλο δοκιμάζει την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητά του παράγοντας νέες (τριτογενείς) αντιφάσεις οι οποίες με τη σειρά τους προκαλούν στοχασμό επί της διεργασίας προσέγγισης και εφαρμογής της νέας δομής σκέψης και συμπεριφοράς. Κάθε φάση, η οποία φυσικά συντελείται μέσα σε ένα συνεχές, χωρίς σαφή όρια με την προηγούμενη και την επόμενη, προκαλεί νέες αντιφάσεις, καινούργιες συνδέσεις με το περιβάλλον, νέες προσαρμογές και ευθυγραμμίσεις, σε μια διαρκή κίνηση διεύρυνσης του μαθησιακού ορίζοντα έως την -πάντοτε προσωρινή, για μικρότερο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα- σταθεροποίηση του νέου τρόπου σκέψης και δράσης.

Το «σπирάλ» της διευρυνόμενης μάθησης, σύμφωνα με τον Engeström.



Πηγή: Προσαρμογή από Engeström 2009: 102

Η πρόταση του Engeström για την μαθησιακή διεργασία που μπορεί να οδηγήσει τον/ην εκπαιδευόμενο/η σε σημαντικές αλλαγές είναι άμεσα συγκρίσιμη με την αντίστοιχη του Mezirow (βλ. Λιντζέρης, 2007: 57-58) και του Jarvis (βλ. Illeris, 2009: 48). Και στις τρεις περιπτώσεις

- i. αφετηρία είναι ένα παρόμοιο αποσταθεροποιητικό γεγονός (πρωταρχική αντίφαση, αποπροσανατολιστικό δίλλημα, δυσαρμονία μεταξύ υφιστάμενης γνώσης και εμπειρίας),
- ii. σημαντικό ρόλο παίζει ο στοχασμός (κριτικά στοχαστική μάθηση και εξέλιξη),
- iii. εμφανίζεται ως κοινή η φάση της προσέγγισης, διαμόρφωσης / μοντελοποίησης και δοκιμαστικής εφαρμογής ενός νέου τρόπου σκέψης και δράσης,
- iv. η ροή ενεργειών και εξελισσόμενων καταστάσεων που απεικονίζει τη μαθησιακή πορεία μετασχηματισμού μπορεί να παρασταθεί με έναν κύκλο που επαναλαμβάνεται μέσα στον χρόνο (σπιδράλ) με αρχή του τη διαταραχή της υφιστάμενης επισφαλούς σταθερότητας και (προσωρινό) τέλος του την επίτευξη μιας νέας αναβαθμισμένης και πιο λειτουργικής σταθερότητας.

Επίλογος

Αρχικά υποστηρίξαμε ότι η υπέρβαση της εργαλειακής φύσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσανατολίζεται στην απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ποιοτικής -και σε ειδικές περιπτώσεις της χειραφετητικής- μάθησης είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο για τον κριτικά σκεπτόμενο εκπαιδευτή ενηλίκων. Ωστόσο, αποτελεί την σημαντικότερη πρόκληση στο έργο του αφού η συντριπτική πλειονότητα των δράσεων εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλο τον κόσμο αφορά ακριβώς την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων.

Διατυπώσαμε τη θέση ότι για να περάσουμε από την απλή συσσώρευση πληροφοριών για ένα αντικείμενο μάθησης στην ενεργή συμμετοχή για την οικοδόμηση και ιδιοποίηση ουσιαστικής γνώσης, ο ρόλος του εκπαιδευτή, ως συστατικού στοιχείου της εκπαιδευόμενης ομάδας, είναι καθοριστικός.

Τέλος, επιχειρήσαμε να δείξουμε ότι στην προσπάθεια «ανόδου» από την τεχνική-εργαλειακή προς την αφυπνιστική και απελευθερωτική μάθηση έχουν μεγάλη σημασία ο διδακτικός αιφνιδιασμός (ως αφετηρία του προβληματισμού και καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για νέα μάθηση), η διεύρυνση του μαθησιακού ορίζοντα μέσω μιας στροφής προς την απόκτηση νέων ευρύτερων κοινωνικών γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων, και η διασφάλιση μιας μαθησιακής διεργασίας που αναπτύσσεται από την διαπίστωση μιας αφετηριακής αντίφασης (δίλημματος, δυσαρμονίας) προς την υιοθέτηση μιας νέας διεξοδικής σκέψης και πρακτικής διαμέσου ανάλυσης της αντίφασης, επεξεργασίας και εφαρμογής νέας προσέγγισης και στοχασμού επί αυτής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.) *Διά βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σελ. 35–47). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011–2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μπρέχτ, Μ. (2015) *Μικρό όργανο για το θέατρο* (Εισαγωγή – μετάφραση: Π. Σκούφης). Αθήνα: Θεμέλιο
- Σταυρίδης, Σ. (1999) Μπρεχτική αποστασιοποίηση και ετερότητα: οι μετέωροι τόποι των κατωφλιών. *Σύγχρονα Θέματα*, 21, 71–72, 94–98
- Bachelard, G. (2000). *Το νέο επιστημονικό πνεύμα* (μετάφραση, σημειώσεις Γ. Φαράκλας). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Engeström, Y. (2009). Διευρυμένη μάθηση: Προς έναν επαναπροσδιορισμό της θεωρίας της δραστηριότητας. Στο Κ. Illeris (Επ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (σελ. 80–105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eriksen, T.H. (2005). *Η τυραννία της στιγμής. Γρήγορος και αργός χρόνος στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Giddens, A. (2006). Jürgen Habermas. Στο Q. Skinner (Επ.) *Μετά τον εμπειρισμό. Φιλοσοφία και σύγχρονες θεωρητικές αναζητήσεις στις επιστήμες του ανθρώπου* (σελ. 171–194). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Jarvis, P. (2009). Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο Κ. Illeris (Επ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (σελ. 38–54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλάτων (2007) *Μενέξενος*, (Εισαγωγή, κείμενο, μετάφραση: Κωνσταντίνος Π. Αθανασάτος). Αθήνα: Δαίδαλος, Ι. Ζαχαρόπουλος

Taylor, E. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 307-348). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

Brookfield, S. (2000). Adult cognition as a dimension of lifelong learning. In J. Field and M. Leicester (Eds.) *Lifelong Learning: Education across the Lifespan* (pp. 89-101). London: Routledge.

Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning. Learning what is not yet there*. New York: Cambridge University Press.

Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge.

Kokkos, A. (2019) Introducing the Method Transformation Theory in Educational Practice. In T. Fleming, A. Kokkos and F. Finnegan (Eds.) *European Perspectives on Transformation Theory*, (pp. 129-144). Switzerland: Palgrave Macmillan

Koulaouzides, A.G. & Koutroukis, T. (2020). Critical Reflection in Contemporary Adult Education: An Essential Element for Personal and Collective Capacity Building. In S. Sava, C. Borca and G. Clitan (Eds.) *Collective Capacity Building. Shaping Education and Communication in Knowledge Society*. International Issues in Adult Education, Volume: 30, pp.99-106. Brill – Sense Publishers

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.) *Fostering critical reflection in adulthood* (pp.1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Young, M. (2015). What is learning and why does it matter? *European Journal of Education*, 50, 1, 17-20.