



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Μορφές επικοινωνίας σε μια τάξη ενηλίκων: Ο διάλογος ως μέσο μάθησης και μετασχηματισμού»**

**Βαγενάς Απόστολος (11s19025)**

**Τριμελής Επιτροπή**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σιπητάνου Αθηνά**

**Συνεξετάστρια Α': Παμπούρη Αναστασία**

**Συνεξετάστρια Β': Παπαδήμα Γενοβέφα**

## **Κείμενο ευχαριστιών**

Κατόπιν ολοκλήρωσης της παρούσας διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Μορφές επικοινωνίας σε μια τάξη ενηλίκων: Ο διάλογος ως μέσο μάθησης και μετασχηματισμού» στα πλαίσια του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση Ενηλίκων» που διεξάγεται στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Σιπητάνου Αθηνά, που με την πλούσια εμπειρία της στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και την επιστημονική της κατάρτιση στα θέματα που μελετήθηκαν, συνέβαλε σημαντικά στην επιτυχή εκπόνησή της. Σημαντική, επίσης, ήταν η συνεισφορά των υπόλοιπων μελών της εξεταστικής επιτροπής και πιο συγκεκριμένα των Παμπούρη Αναστασία (μέλος Ε.Δ.Ι.Π.), Παπαδήμα Γενοβέφα (Διδάκτωρ στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων) που με τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους με κατεύθυναν αποτελεσματικά από την αρχή μέχρι το τέλος της παρούσας μελέτης. Τέλος, δε μπορώ να μην αναφερθώ στην επιρροή της αείμνηστης Καραβάκου Βασιλικής μιας και ήταν εκείνη που με μύησε στον ενδιαφέροντα κόσμο της Φιλοσοφίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

## Περιεχόμενα

Κείμενο ευχαριστιών.....	ii
Κατάλογος πινάκων.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vi
<b>1.Εισαγωγή.....</b>	<b>8</b>
1.1. Τοποθέτηση του προβλήματος.....	8
1.2. Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	8
1.3. Δομή της εργασίας.....	9
<b>Μέρος πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο.....</b>	<b></b>
<b>2. Εκπαίδευση ενηλίκων και κριτικός στοχασμός.....</b>	<b>10</b>
2.1. Ο ορισμός του κριτικού στοχασμού.....	10
2.2. Κριτική θεωρία και χειραφέτηση.....	11
2.3. Ο κριτικός στοχασμός με την οπτική του Brookfield.....	14
2.4. Ο κριτικός στοχασμός ως προϋπόθεση της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	16
<b>3. Η χρηστικότητα του διαλόγου και του επικοινωνιακού πράττειν.....</b>	<b>17</b>
3.1. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως κοινωνική διεργασία.....	17
3.2. Η κριτική παιδαγωγική του Freire.....	19
3.2.1. Κριτικός γραμματισμός και διάλογος.....	19
3.2.2. Το πλαίσιο της διαλογικής παιδαγωγικής.....	21
3.3. Η επικοινωνιακή μάθηση του Habermas.....	23
3.3.1. Γνωστικά ενδιαφέροντα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία.....	24
3.3.2. Η επικοινωνιακή δράση.....	27
<b>4. Η μετασχηματίζουσα μάθηση.....</b>	<b>29</b>
4.1. Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική συνειδητοποίηση.....	29
4.2. Η προσέγγιση του Jack Mezirow.....	31
4.2.1. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.....	31
4.2.2. Φάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης.....	33
4.3. Αυτόνομος τρόπος σκέψης.....	35
<b>Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Πλαίσιο.....</b>	<b></b>
<b>5. Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>37</b>
5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
5.2. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	38

5.3. Το εργαλείο της έρευνας- Συνέντευξη.....	39
5.4. Σχετικές εμπειρικές έρευνες.....	42
5.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	44
<b>6. Αναλύσεις της έρευνας.....</b>	<b>45</b>
6.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	46
6.2. Α' άξονας: Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού.....	47
6.2.1. Επίλυση προβλημάτων- Κριτικός στοχασμός.....	47
6.2.2. Απελευθερωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και μαζική κουλτούρα.....	48
6.2.3. Η συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	50
6.2.4. Έλεγχος εγκυρότητας των επιχειρημάτων.....	51
6.3. Β' άξονας: Αξιοποίηση του διαλόγου.....	52
6.3.1. Εμπειρική μάθηση.....	52
6.3.2. Εφαρμογή του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	54
6.3.3. Ανάπτυξης ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας.....	55
6.4. Γ' άξονας: Μετασχηματίζουσα μάθηση και νέα γνώση.....	56
6.4.1. Εγκατάλειψη προγενέστερων αξιών- Προσχώρηση σε νέα πλαίσια αναφοράς.....	56
6.4.2. Παραγωγή νέας γνώσης- Κριτική αντιμετώπιση υποθέσεων, αξιών και νομών συμπεριφοράς.....	57
6.4.3. Αυτόνομος τρόπος σκέψης.....	59
<b>7. Συμπεράσματα.....</b>	<b>60</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>65</b>
Παράρτημα Ι: Οδηγός συνέντευξης.....	70
Παράρτημα ΙΙ: Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών των ΣΔΕ.....	72

## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1: Άξονες έρευνας και αντιστοιχία ερωτημάτων.....	40
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.....	46

## Περίληψη

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων μιας και αναπόφευκτα συνδέεται με την επιτυχή έκβασή της. Πλην του γνωστικού μετασχηματισμού του ατόμου και της αντίληψής του για τις μαθησιακές διεργασίες, η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλει και στον κοινωνικό του μετασχηματισμό με μεταβολή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Πρόσφορο έδαφος για τα παραπάνω αποτελούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που ενώ υπάγονται στην τυπική εκπαίδευση, επιτρέπουν τη δημιουργία διαλογικού κλίματος εντός των ορίων της σχολικής τάξης. Το άτομο νιώθει την ελευθερία να εκφραστεί ελεύθερα για όσα το απασχολούν, να επικοινωνήσει με τους γύρω του, να αναστοχαστεί προγενέστερες εμπειρίες και όσα θίγονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και τέλος να μετασχηματίσει της πεποιθήσεις του, ωφελούμενο όχι μόνο βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα.

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, θα διερευνήσει το φαινόμενο της μετασχηματίζουσας μάθησης σε ΣΔΕ της δυτικής Θεσσαλονίκης (ΣΔΕ Ευόσμου- Κορδελιού & ΣΔΕ Δενδροποτάμου) καθώς και τις προϋποθέσεις επίτευξής της που δεν είναι άλλες από την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Λέξεις- Κλειδιά:** κριτικός στοχασμός, διάλογος, μετασχηματίζουσα μάθηση, ΣΔΕ, εκπαίδευση ενηλίκων

## Abstract

Transformative learning consists an inextricable part of adult education as it unavoidably connects with its successful outcome. It does not only transform learner's attitude about learning processes but education has to contribute to his/her social transformation so he can understand world and his/his interpersonal relations in a different way.

Second Chance Schools (SCS) are an acceptable ground for transformative learning as they permit dialogue development in adult classes, regardless of being an institution that belongs in formal education. The learners are free to express themselves, to communicate with each other, to think critically about their previous

experiences and finally to transform their beliefs and values, taking advantage of this situation not only in the short-term but in the long term.

In this study, we will research the phenomenon of transformative learning in SCS that are located in Western Thessaloniki (SCS Kordelio-Evosmos & SCS Dendropotamos). In addition, we will see how criting thinking and dialogue contribute to transformative learning during the educational process.

**Keywords:** critical thinking, dialogue, transformative learning, SCS, adult education

# 1. Εισαγωγή

## 1.1. Τοποθέτηση του προβλήματος

Το ερευνητικό πρόβλημα που τίγεται στην παρούσα εργασία είναι αν τελικά επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός των γνώσεων στους ενήλικες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πως ο διάλογος και ο κριτικός στοχασμός συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Οι ενήλικες κατέχουν ένα σταθερό σώμα εμπειριών· σχέσεις, ιδέες, αξίες, συναισθήματα και αντιδράσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις, κάτι που ορίστηκε από τον Mezirow ως *πλαίσια αναφοράς*. Τα πλαίσια αυτά αναφοράς ωθούν τους ανθρώπους να απορρίπτουν ιδέες που δεν ταιριάζουν με τις προκαταλήψεις τους, χαρακτηρίζοντας αυτές τις ιδέες ανάξιες επεξεργασίας. Όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν, οι μετασχηματίζοντες μαθητές εισέρχονται σε ένα πλαίσιο αναφοράς το οποίο είναι πιο περιεκτικό, πιο οξυδερκές, πιο αυτο-αντανακλαστικό και πιο ολοκληρωμένο εμπειρικά (Mezirow, 1997).

Το ζητούμενο, ωστόσο, παραμένει αν ο μετασχηματισμός τελικά επιτυγχάνεται σε μια τάξη ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η επιλογή των ΣΔΕ δεν είναι τυχαία· αν και υπάρχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρούνται ταυτόχρονα τυπική εκπαίδευση, μακριά από τις λογικές και τις πρακτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης που αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή εκπαίδευσης που λαμβάνει ένας ενήλικας. Μπορεί, λοιπόν, κάποιος να καταλάβει το μέγεθος της πρόκλησης τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτή, αν θα περιοριστεί στη στείρα μετάδοση γνώσεων ή θα ακολουθήσει συμμετοχικές μεθόδους μάθησης αλλά κυρίως για τους εκπαιδευόμενους, αν είναι πρόθυμοι να αποβάλουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν για την εκπαίδευση και μέσω της συνύπαρξής τους με άλλους εκπαιδευόμενους να μετασχηματίσουν υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες.

## 1.2. Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας

Αν και το ζήτημα της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει βρεθεί στο επίκεντρο της έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο επικρατεί μια αδυναμία κατανόησης της κεντρικής ιδέας της ενώ δεν υπάρχει κάποια επίσημη στρατηγική διαμόρφωσής της. Η αδυναμία αυτή προκύπτει, σύμφωνα με τον Illeris (2014), από την απουσία ξεκάθਾਰου ορισμού που να διαχωρίζει τη μετασχηματίζουσα από τη μη μετασχηματίζουσα μάθηση, έναν όρο που να αποτυπώνει τι ακριβώς



μετασχηματίζεται από τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τι μένει εκτός από τη στοχοθεσία της.

Στην παρούσα μελέτη, αφού γίνει η απαραίτητη βιβλιογραφική επισκόπηση του πλαισίου της μετασχηματίζουσας μάθησης καθώς και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών που συνδέονται μαζί της (ανθρωπισμός, ριζοσπαστική εκπαίδευση), θα προχωρήσουμε σε μια ποιοτική έρευνα πεδίου σε εκπαιδευτικούς ενηλίκων με σκοπό τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους μεθόδων και αν αυτές οδηγούν στον μετασχηματισμό των εμπειριών των εκπαιδευομένων. Αν και κατά γενική ομολογία, τα ζητήματα αυτά απασχολούν τους εκπαιδευτές, η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από αυτά είναι αρκετά περιορισμένη και χρήζει περαιτέρω συζήτησης.

Η μελέτη αυτή μπορεί να υπάρξει καλή αφορμή περαιτέρω διερεύνησης του ζητήματος της μετασχηματίζουσας μάθησης καθώς και δημιουργίας εργαλείων μέτρησης του κατά πόσο επιτυγχάνεται εντός της τάξης ενηλίκων. Η ποσοτικοποίησή της δε φαντάζει προτεραιότητα στην παρούσα φάση αλλά κυρίως η αναγνώριση από πλευράς εκπαιδευτικών ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τους.

### **1.3. Δομή της εργασίας**

Η παρούσα διπλωματική χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, διατυπώνονται με σαφήνεια όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από την έννοια του κριτικού στοχασμού, ο οποίος αποτελεί θεμέλιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο κριτικός στοχασμός, όμως, δε μπορεί να σταθεί από μόνος του\* η διαλογική παιδαγωγική ή αλλιώς το επικοινωνικό πράττειν, όπως παρουσιάζεται στο δεύτερο κεφάλαιο, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εμπλακούν στον στοχαστικό διάλογο και να διεκδικήσουν τη χειραφέτησή τους μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε πλήρη συνέργεια μεταξύ τους, κριτικός στοχασμός και επικοινωνιακή δράση οδηγούν τελικά τους εκπαιδευόμενους στον μετασχηματισμό τους, κάτι που θα δούμε εκτενέστερα στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού κομματιού.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, αναπτύσσεται αρχικά η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας. Μετά τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, γίνεται τμηματική παρουσίαση της έρευνας με αναφορά στο δείγμα, του οδηγού των συνεντεύξεων καθώς και στους τρόπους με τους οποίους εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της διαδικασίας. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε σε

ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων και τέλος στα συμπεράσματα γίνεται μια ευρεία συζήτηση για τα ευρήματα αυτά και κατά πόσο επιβεβαιώνουν τελικά τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αν και υπήρξαν δυσκολίες στο όλο εγχείρημα, έγινε απόπειρα αντιστοίχισης του θεωρητικού κομματιού με το ερευνητικό. Αυτό γιατί παρά την πλούσια βιβλιογραφία που υπάρχει για το ζήτημα της μετασχηματίζουσας μάθησης, κάποιες έννοιες παραμένουν δυσνόητες ακόμη και για τους πιο έμπειρους εκπαιδευτές ενηλίκων ενώ τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν, προϋποθέτουν σημαντική γνώση και τριβή ετών σε μια σειρά θεωριών και ορισμών.

## **Μέρος πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **2. Εκπαίδευση ενηλίκων και κριτικός στοχασμός**

#### **2.1. Ο ορισμός του κριτικού στοχασμού**

Ο κριτικός στοχασμός επαφίεται του ζητήματος που μελετά η παρούσα εργασία ενώ έχει κυρίαρχη θέση σε θέματα εκπαίδευσης καθώς και εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, πριν διερευνήσουμε τη σύνδεση αυτή, κρίνεται σκόπιμο να κατανοηθεί πως ορίζεται. Αν και έχουν γίνει αρκετές τέτοιες απόπειρες, θα αναφερθούν οι πιο χαρακτηριστικές.

Αρχικά, ο McPeck (1981, οπ. αναφέρεται στον Garrison, 1991) διέκρινε την κριτική σκέψη σε κατευθυνόμενη και τυχαία. Είναι χρήσιμο μιας και διακρίνει τη σκόπιμη σκέψη από το να βρίσκεσαι απλά σε μια κατάσταση συνειδητότητας. Επιπλέον, ο Halpern (1984, οπ. αναφέρεται στον Garrison, 1991) γνωστοποιεί ότι η κριτική σκέψη αποτελεί μια σύνθετη εσωτερική διεργασία κατά την οποία «λαμβάνουμε νέες πληροφορίες, τις οποίες συνδυάζουμε με πληροφορίες που βρίσκονται στη μνήμη μας και καταλήγουμε με κάτι πολύ διαφορετικό σε σχέση με αυτό που ξεκινήσαμε». Τέλος, μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι αυτή του Gordon (1988, οπ. αναφέρεται στον Garrison, 1991) που παρουσιάζει αυτόν που σκέφτεται κριτικά ως έναν άνθρωπο, ο οποίος απομακρύνεται από τον αισθητό κόσμο και εισέρχεται στην πραγματικότητα του διαλόγου, των ιδεών ή άλλων συναφών θεμάτων, ευελπιστώντας ότι θα επιστρέψει στον αισθητό κόσμο κατανοώντας τον ευρύτερα και έχοντας αποκτήσει συγκεκριμένη οπτική στα πράγματα.

Οι προσπάθειες αυτές ορισμού του κριτικού στοχασμού αποτελούν, όπως θα δούμε

και πιο κάτω, μια ασφαλής βάση ώστε να κατανοήσουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις που τον έχουν στο επίκεντρο, τον βαθμό που επιτυγχάνεται σε μια τάξη ενηλίκων αλλά και πως επηρεάζει τελικά το άτομο αλλά και την κοινωνία στο συνολό της.

## **2.2.Κριτική θεωρία και χειραφέτηση**

Η κριτική θεωρία, σε αντίθεση με άλλες θεωρίες, αναδεικνύει την αναγκαιότητα του κριτικού στοχασμού στην κριτική θεώρηση της κοινωνίας. Αναπτύχθηκε από τη σχολή της Φρανκφούρτης και έχει ρίζες στη διαλεκτική φιλοσοφία του Hegel και του Marx. Βασικοί εκπρόσωποι της σχολής της Φρανκφούρτης αποτελούν οι ιδρυτές της, Adorno και Horkheimer καθώς και οι συνεργάτες τους Marcuse και Habermas.

Στο επίκεντρο της κριτικής θεωρίας, βρίσκονται οι κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις σημερινές καπιταλιστικές κοινωνίες, η εκμετάλλευση του ανθρώπου από τον συνάνθρωπο, η γραφειοκρατία καθώς και οι απολιθωμένοι θεσμοί. Αυτό αποτρέπει τον σύγχρονο άνθρωπο από το να ασχοληθεί με τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες που τον αφορούν άμεσα μιας και πείθεται ότι οι ισχύουσες δομές της κοινωνίας λειτουργούν προς όφελός του ενώ στην πραγματικότητα λειτουργούν προς όφελος συγκεκριμένων μειοψηφιών. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διαφήμιση και τα προϊόντα μαζικής κουλτούρας ενισχύουν τις πεποιθήσεις αυτές, καθιστώντας τον αδύναμο να διακρίνει την αλλοτροίωση που ελλοχεύει παντού στη ζωή του (Κόκκος, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, η κριτική θεωρία καλείται να απελευθερώσει τους ανθρώπους από το πλέγμα των καταπιεστικών θεσμών, ιδεών και των παραγωγικών σχέσεων, ασκώντας κριτικό έλεγχο στις κυρίαρχες αντιλήψεις ενώ παράλληλα διερευνά κριτικά τους μηχανισμούς που χειραγωγούν τις συνειδήσεις. Έτσι λοιπόν, οι πολίτες θα είναι σε θέση να αμφισβητούν το αφήγημα των κυρίαρχων ιδεολογιών και μέσω εναλλακτικών δράσεων, θα μπορέσουν να μετασχηματίσουν την κοινωνική ζωή προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης (Κόκκος, 2017).

## **Η κριτική της σχολής της Φρανκφούρτης**

Με το φαινόμενο του κριτικού στοχασμού ασχολήθηκαν οι εκπρόσωποι της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης. Συγκεκριμένα, διακρίνουμε στο έργο των Habermas, Adorno, Horkheimer και Marcuse μια εστίαση στην *κριτική της ιδεολογίας* που όπως αναφέρθηκε πιο πάνω συνδέθηκε με τον Marx. Ο κριτικός

στοχασμός ως *κριτική της ιδεολογίας* ενισχύει τους ανθρώπους να αποκτήσουν συνείδηση του τρόπου με τον οποίο ο καπιταλισμός διαμορφώνει πεποιθήσεις και παραδοχές (ιδεολογίες) που δημιουργούν και συντηρούν την πολιτική και οικονομική ανισότητα (Brookfield, 2007).

Ωστόσο, η εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης με τη μορφή της απόκτησης προσόντων και δεξιοτήτων για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας οδηγεί σε κατάτμηση της γνώσης, περιορίζοντας τις κριτικές ικανότητες του ατόμου το οποίο τείνει τελικά να υιοθετεί καθώς και να αναπαραγάγει τις κοινωνικές δομές που στηρίζουν τους μηχανισμούς αυτούς αυτοσυντήρησης. Η εκπαιδευτική κατάσταση που προκύπτει, λόγω της ανεικαστικότητας που τη χαρακτηρίζει, ωθεί το άτομο σε προϊόντα (υπό)κουλτούρας μέσα από την πληθώρα των μορφωτικών αγαθών που προσφέρονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία του εξασφαλίζουν ένα «επικάλυμμα μορφωμένου» (Ηλιόπουλος, 2018).

Η παραπάνω κατάσταση οδηγεί, σύμφωνα με τους Adorno, Horkheimer, στην επιβολή της «πολιτιστικής βιομηχανίας», ένα σύστημα οργάνωσης και διαχείρισης του πολιτισμού που καθορίζεται σχεδόν αποκλειστικά από το οικονομικό κέρδος. Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται από τυποποίηση, εξάλειψη της διαφοράς μέσω της μιμητικής αφομοίωσης καθώς και υπονόμηση κάθε αξίας πέραν της εμπορευματικής. Μιας και η πολιτιστική βιομηχανία οργανώνει το πνεύμα ως πολιτιστικό εμπόρευμα το οποίο διατίθεται για την κάλυψη καταναλωτικών αναγκών, αποκτά δύναμη επιρροής και ελέγχου των περιεχομένων και των διαδικασιών παραγωγής του (Adorno & Horkheimer, 1986, *οπ. αναφέρεται στην Κόντου*, 2012).

Ως αποτέλεσμα, το άτομο λόγω της διαρκούς του έκθεσης στη μαζική κουλτούρα που είναι προϊόν της πολιτιστικής βιομηχανίας, χάνει τελικά την πρόσβαση στις δικιές του νοήσεις. Η συγχώνευση κουλτούρας και διασκέδασης αποτρέπει τις μάζες από το να έρθουν σε επαφή με τα υψηλά αγαθά ενώ ο εσωτερικός κόσμος που κρύβεται η υποκειμενικά περιορισμένη μορφή της αλήθειας, περνά στον έλεγχο εξωτερικών παραγόντων. Επιπλέον, η ίδια η εμπειρική ζωή εμποτίζεται από τις συμβολικές εκφράσεις των προϊόντων διασκέδασης με αποτέλεσμα τα νοήματα που δημιουργούνται να αποκλείουν την επάρκεια οποιασδήποτε εμπειρίας. Το άτομο καταλήγει να είναι απόλυτα αναπληρώσιμο ον, χάνει την υποκειμενικότητά του δια της ιδεολογίας της εργασίας και την κατανάλωσης και καθίσταται αντικείμενο, υπάλληλος και καταναλωτής (Ηλιόπουλος, 2018).

Από την άλλη, ο Marcuse πίστευε ότι η επαναστατική υποκειμενικότητα μπορούσε

να αναπτυχθεί μόνο με την αποδέσμευση από την καθημερινή εμπειρία, γι'αυτό υποστήριξε ότι ο πραγματικός κριτικός στοχασμός πρέπει αναγκαστικά να αποστασιοποιείται από την εσφαλμένη συγκεκριμενοποίηση της καθημερινής αιτιολόγησης. Αν και κατά τον Marcuse, ο κριτικός στοχασμός λειτουργεί σε ένα «αφηρημένο πλαίσιο» με τους μαθητές του μάλιστα να τον χαρακτηρίζουν *αρνητικό στοχασμό*, αποδεικνύεται πως μπορεί να υπάρξει αφού εντοπιστούν πρώτα παραλείψεις, αλλοιώσεις και ψεύδη στον κυρίαρχο τρόπο σκέψης. Και αυτό γιατί σύμφωνα με τον Γερμανό-Αμερικάνο στοχαστή, οι καπιταλιστικές κοινωνίες είναι μονοδιάστατες με τις εμπειρίες των ενήλικων να θεωρούνται εσφαλμένα αληθινές, προσκολλημένες στη διαρκή απόκτηση πολυτελών αγαθών χωρίς χαρακτηριστικά συλλογικής δράσης (Brookfield, 2002).

Επιπλέον, στο επίκεντρο της κριτικής του Marcuse, βρίσκεται αυτό που προσπάθησε να ορίσει ως *καταπιεστική ανεκτικότητα*, την πεποίθηση δηλαδή που αναπτύσσουν οι ενήλικες ότι ζουν σε μια ανοιχτή κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από ελευθερία στον λόγο και στην έκφραση ενώ στην πραγματικότητα η ελευθερία αυτή περιορίζεται μέρα με τη μέρα, όλο και περισσότερο. Η *καταπιεστική ανεκτικότητα*, λοιπόν, εφαρμόζεται στο όνομα της αμεροληψίας και της ευθύτητας των κυρίαρχων ιδεολογιών με την ταυτόχρονη περιθωριοποίηση των πραγματικά απελευθερωτικών αντιλήψεων (Brookfield, 2002).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης, λοιπόν, τόσο στην αφήγηση του Marcuse, όσο και σ'αυτές των Adorno, Horkheimer, δεν είναι άσχετος ως προς την αντιμετώπιση της κυρίαρχης μαζικής κουλτούρας που έχει επιβληθεί στο κοινωνικό σώμα, προκρίνοντας και οι τρεις τους τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πράξης που θα ευνοεί την αυτονομία του πνεύματος σε ιστορικό αλλά και σε ατομικό-υποκειμενικό επίπεδο. Το άτομο, άλλωστε, η υποκειμενοποίηση της πραγματικότητας, η μοναδικότητα της ατομικής συνείδησης συμβάλουν στην εξασφάλιση της ελευθερίας, εμποδίζοντας τις αξιώσεις επιβολής του ολοκληρωτισμού (Ηλιόπουλος, 2018).

Όσον αφορά τον Habermas, η χειραφέτηση επιτυγχάνεται μέσω μιας επικοινωνιακής πράξης, χαρακτηριστικά της οποίας είναι ο αυτοπροσδιορισμός και η αυτοαντανάκλαση. Ο αυτοπροσδιορισμός είναι η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να είναι αυτόνομο σε δύο διαστάσεις: α) να έχει αντανάκλαση στο πολιτισμικό περιεχόμενο και στις παραδόσεις με τις οποίες εμπλέκεται, β) να μπορεί να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική του κατάσταση (Benhabib, 1986, οπ. αναφέρεται στον Ewert, 1991). Η αυτοαντανάκλαση, επίσης, έχει δύο διαστάσεις: α)

αντανάκλαση σε υποκειμενικές συνθήκες που καθιστούν τη γνώση εφικτή- η κριτική της γνώσης σύμφωνα με τον Kant, β) η αντανάκλαση που απελευθερώνει έναν άνθρωπο από τους περιορισμούς που κρύβονται στις δομές της κοινωνικής δράσης και του λόγου- η κριτική της ιδεολογίας σύμφωνα με τον Marx (Roderick, 1986, οπ. αναφέρεται στον Ewert, 1991).

Ο συνδυασμός των παραπάνω απαρτίζει την *απελευθερωτική μάθηση*, τη μάθηση εκείνη δηλαδή που αντιλαμβάνεται με σεβασμό και στοχασμό τα αιτήματα των συμμετεχόντων, την κρίση και τις ανάγκες τους, εμπιστεύεται τα αποθέματα γνώσης τους ενώ λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αυτοκαθορισμό και στην αλληλοκατανόησή τους (Πραπαλοπούλου, 2018). Τη λειτουργία του *επικοινωνιακού πράττειν* καθώς και την εφαρμογή του στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα το εξετάσουμε αναλυτικά σε άλλη ενότητα της εργασίας.

### **2.3. Ο κριτικός στοχασμός με την οπτική του Brookfield**

Αν και ποτέ δεν υπήρξε μέλος της περίφημης Σχολής της Φρανκφούρτης, ο Stephen Brookfield επηρεάστηκε βαθιά από τους εκπροσώπους της, αναδεικνύοντας με σαφήνεια τη σύνδεση κριτικού στοχασμού και εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην καρδιά, άλλωστε, μιας ισχυρής συμμετοχικής δημοκρατίας βρίσκεται η ικανότητα των πολιτών να αμφισβητούν τις πράξεις και τις αποφάσεις των πολιτικών αρχηγών και η ικανότητα να φαντάζονται εναλλακτικές, οι οποίες είναι πιο δίκαιες και πιο σπλαχνικές από τις παρούσες κατασκευές και αξιακά συστήματα (Brookfield, 1997).

Σύμφωνα με τον Brookfield, η σύνδεση κριτικής θεωρίας και εκπαίδευσης ενηλίκων επιτυγχάνεται έχοντας στο επίκεντρό της δύο βασικούς νοηματικούς άξονες. Αρχικά, πρέπει να υπάρξει εστίαση στις διαστάσεις της μάθησης που εντοπίζονται στην κριτική θεωρία. Αυτό δημιουργεί την επιθυμία να κατανοήσουμε γιατί η αναπαραγωγή ολοφάνερα άνισων κατασκευών που στηρίζονται στην τεράστια οικονομική διαφορά γίνεται αποδεκτή ως η φυσική τάξη των πραγμάτων από ενήλικες μάλιστα διαδοχικών γενεών (Brookfield, 2005).

Για να συμβεί αυτό, κατά τον Brookfield, πρέπει να αποκαλυφθούν οι ηγεμονικές υποθέσεις. Ο όρος *ηγεμονία* παραπέμπει στη διεργασία εκείνη που ιδέες, κατασκευές και δράσεις θεωρούνται από την πλειοψηφία των ανθρώπων κάτι απολύτως φυσιολογικό και προκαθορισμένο, το οποίο εξυπηρετεί τα συμφέροντά τους ενώ στην πραγματικότητα αυτές οι ιδέες, οι κατασκευές δημιουργούνται και προωθούνται από μια ισχυρή μειοψηφία που ενδιαφέρεται μόνο να συντηρήσει το status quo της και να

προωθήσει αυτή τα δικά της συμφέροντα. Η ανεπαίσθητη βαρβαρότητα της ηγεμονίας είναι πως με το πέρασμα του χρόνου ενσωματώνεται πλήρως και γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτιστικού αέρα που αναπνέουμε. Χάνεται, λοιπόν, η δυνατότητα να εντοπιστούν οι καταπιεστές και να γνωστοποιηθούν εκείνες οι ομάδες ανθρώπων που λειτουργούν ως υποκινητές μιας ενσυνείδητης συνωμοσίας, η οποία κρατάει τους ανθρώπους βουβούς και άπραγους. Αντιθέτως, οι ιδέες και οι πρακτικές της ηγεμονίας γίνονται κομμάτι της καθημερινότητας· οι συνήθειες απόψεις, οι κοινότυπες γνώσεις και η «κοινή λογική» στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο κερδίζουν συνεχώς έδαφος (Brookfield, 1997).

Ο δεύτερος νοηματικός άξονας εστιάζει στο πως αντιλαμβανόμαστε τις σχέσεις εξουσίας στις ζωές μας. Ο κριτικός στοχασμός προϋποθέτει την κατανόηση από πλευράς ενηλίκων ότι το ρεύμα της εξουσίας έχει μόνιμη παρουσία στη ζωή τους. Στις προσωπικές σχέσεις, στις επαγγελματικές δραστηριότητες, στην εμπλοκή τους με τα κοινά, οι σχέσεις εξουσίας είναι πανταχού παρούσες, πολλές φορές χωρίς να γίνονται αισθητές. Αποκαλύπτοντας και αμφισβητώντας αυτές τις σχέσεις, μπορούμε να ανακατευθύνουμε τη ροή της εξουσίας σε ένα κυκλικό και δημοκρατικό πλαίσιο, κάτι που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κριτικού στοχασμού (Brookfield, 1997).

Οι εμπειρίες των ενηλίκων δεν είναι άσχετες με την παραπάνω διεργασία· οι προγενέστερες, οι τωρινές και οι μελλοντικές εμπειρίες παρέχουν ένα υπόβαθρο, το οποίο ο Brookfield περιγράφει ως *συναλλακτικό δράμα*. Το δράμα αυτό περιλαμβάνει προσωπικότητες, φιλοσοφίες και προτεραιότητες που αλληλεπιδρούν διαρκώς επηρεάζοντας τη φύση, την κατεύθυνση και τη μορφή της κατανόησης. Τα συμφραζόμενα επιτρέπουν να κατανοηθούν οι αλλαγές στη συνείδηση καθώς και να δημιουργηθούν νέες ερμηνείες για τις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι ενήλικες (Fornieris, 2004).

Η δυσκολία, ωστόσο, επιτυχούς εφαρμογής του κριτικού στοχασμού εντοπίζεται στην αδυναμία των εκπαιδευόμενων να βρεθούν εκτός εαυτού και να δουν πως οι πιο βαθιά ριζωμένες και πεποιθήσεις τους οδηγούν σε παραμορφωμένη και βεβιασμένη αντίληψη της ύπαρξής τους. Για να αποκτήσουν κριτική αντανάκλαση, χρειάζεται να αποκτήσουν την οπτική εκείνη που θα τους επιτρέψει να αντικατοπτρίσουν μια πιο έντονη και ξεκάθαρη εικόνα για το ποιοι είναι και τι κάνουν. Λόγω της κοινωνικής διάστασης του κριτικού στοχασμού, οι συνεκπαιδευόμενοι μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτικός καθρέφτης και να αναδείξουν τις διαστάσεις των σκέψεων και των πράξεων που χρήζουν περισσότερης διερεύνησης. Αυτό θα τους επιτρέψει να

τεκμηριώσουν, να επιδείξουν και να δικαιολογήσουν την εμπλοκή τους στον κριτικό στοχασμό (Brookfield, 1997).

#### **2.4. Ο κριτικός στοχασμός ως προϋπόθεση της μετασχηματίζουσας μάθησης**

Ο Jack Mezirow μετέφερε με τον δικό του τρόπο την προβληματική της Σχολής της Φρανκφούρτης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο κριτικός στοχασμός βρέθηκε στο επίκεντρο της θεωρίας του για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Συγκεκριμένα, τον τοποθετεί στο τρίτο και στο τέταρτο είδος μάθησης του, διαχωρίζοντας τα βασικά του χαρακτηριστικά του στα κάτωθι: α) έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία στηρίζονται οι νοητικές συνήθειες, β) επαναξιολόγηση των πρωταρχικών πηγών που έχουμε υιοθετήσει και πως αυτές βρίσκονται στη συνείδησή μας μέσω των επιδράσεων που έχουμε δεχθεί, γ) διεύρυνση των επιπτώσεων που έχουν οι νοητικές συνήθειες του καθενός στον προσωπικό και κοινωνικό του βίο (Κόκκος, 2017).

Μια αίσθηση αυτενέργειας σημαίνει ότι κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει με οξυδέρκεια. Τέτοιου είδους κατανόηση προϋποθέτει την ικανότητα και την διάθεση να στοχαζόμαστε κριτικά τόσο στις πεποιθήσεις μας όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων, να εμπλεκόμαστε ενεργά και ελεύθερα στον διάλογο ώστε να επιβεβαιώνουμε τις πεποιθήσεις των άλλων και δρώντας αντανακλαστικά να τις εφαρμόζουμε (Mezirow, 2000).

Ο κριτικός στοχασμός χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο για τις υψηλότερες νοηματικές διεργασίες. Εξ ορισμού, ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει να προχωρούμε σε συμπεράσματα, γενικεύσεις, αναλογίες, διακρίσεις και εκτιμήσεις, καθώς επίσης να αισθανόμαστε, να θυμόμαστε και να επιλύουμε προβλήματα. Επίσης, αναφέρεται στη χρήση πεποιθήσεων ώστε να ερμηνεύουμε, να αναλύουμε, να αποδίδουμε, να συζητάμε ή να κρίνουμε. Αν και ο ορισμός αυτός φαντάζει ευρείας έκτασης και κοινής εφαρμοσιμότητας, πρέπει να αναλυθεί περαιτέρω μιας και ο κριτικός στοχασμός διαφοροποιείται από τον συλλογισμό ή τη μάθηση (Mezirow, 1990).

Η βασική διαφορά της *αναστοχαστικής πράξης* (reflective action) από τη *βαθυστόχαστη πράξη* (thoughtful action) είναι ότι η βαθυστόχαστη πράξη δεν είναι το ίδιο πράγμα με το να δρα κάποιος αναστοχαστικά έτσι ώστε να εξετάσει κριτικά την αιτιολόγηση των πεποιθήσεων του άλλου. Αυτό γιατί ο στοχασμός στη βαθυστόχαστη πράξη περιλαμβάνει μια παύση για να επανεκτιμηθεί τι γίνεται λανθασμένα. Η παύση



αυτή πιθανό να κρατήσει μόλις ένα κλάσμα του δευτερολέπτου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επομένως, ο στοχασμός στην βαθυστόχαστη πράξη είναι καίριας σημασίας όταν καλούμαστε να αποφασίσουμε άμεσα στο πόσο καλά μπορούμε να δράσουμε ή ενδέχεται να περιλαμβάνει μια εκ των υστέρων επανεκτίμηση της υπάρχουσας εμπειρίας (Mezirow, 1990).

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η εφαρμογή του *εκ των υστέρων κριτικού στοχασμού* (κατόπιν εμπειρίας ή συμβάντος), ο οποίος διακρίνεται σε κριτικό στοχασμό περιεχομένου, σε κριτικό στοχασμό διαδικασίας και σε κριτικό στοχασμό προϋποθέσεων. Ο στοχασμός περιεχομένου περιγράφεται ως η μάθηση μέσα σε *νοηματικά σχήματα* με σκοπό την επέκταση, την φιλοφρόνηση ή την αναθεώρηση υπάρχοντων συστημάτων γνώσης. Ο στοχασμός διαδικασίας περιγράφεται ως η μάθηση νέων νοηματικών σχημάτων, τα οποία είναι συμβατά με τα υπάρχοντα νοηματικά σχήματα και αντιλήψεις των εκπαιδευομένων ενώ ο στοχασμός προϋποθέσεων, γνωστός αλλιώς ως *κριτική αντανάκλαση*, αποτελεί τη μάθηση με σκοπό τον μετασχηματισμό νοηματικών αντιλήψεων επιτρέποντας τη δημιουργία διαφορετικών νοηματικών σχημάτων (Tatar et al., 2015).

Ο Mezirow υπήρξε πιο κριτικά στοχαστικός από τον Brookfield σε ό,τι αφορά την έμφαση που δίνεται στην πολιτική διάσταση μιας και κάθε πρόγραμμα μάθησης έχει διαφορετική στοχοθεσία. Σε έναν διάλογο που ανέπτυξαν μεταξύ τους, ο Mezirow απέρριψε τον ισχυρισμό του Brookfield ότι η πολιτική διάσταση αποτελεί την «υπερκείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού», αφού μια θεώρηση τέτοια δείχνει να ταιριάζει σε μορφές μάθησης οι οποίες αξιολογούν κριτικά τα πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά συστήματα. Τα ζητήματα πολιτικής ισχύος, λοιπόν, δεν αποτελούν το μόνο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι, θεωρώντας ότι βασικός στόχος είναι η διερεύνηση της εγκυρότητας κάθε επιχειρήματος και η αποφυγή ατεκμηριωτών γενικεύσεων και παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες (Κόκκος, 2017).

### **3. Η χρηστικότητα του διαλόγου και του επικοινωνιακού πράττειν**

#### **3.1. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως κοινωνική διεργασία**

Η εμπλοκή του κριτικού στοχασμού, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, με τις διαδικασίες χειραφέτησης και απελευθέρωσης αποτέλεσε τη βάση της θεωρίας μάθησης που μας έμεινε γνωστή ως *Ανδραγωγική* και είχε βασικό εκπρόσωπο τον

Malcom Knowles. Μαζί με συνεργάτες του, προσπάθησε να ορίσει τις βασικές αρχές του ανδραγωγικού μοντέλου που διέφεραν από τις αντίστοιχες της απλής παιδαγωγικής (Knowles, 1990, οπ. αναφέρεται στον Banda, 2014):

1. *Η ανάγκη για γνώση.* Οι ενήλικες χρειάζεται να ξέρουν γιατί είναι απαραίτητο να μάθουν κάτι πριν το μάθουν.
2. *Η αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων.* Οι ενήλικες έχουν την πεποίθηση ότι είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις τους, τις ζωές τους. Όταν η αυτοαντίληψη φτάσει στο ανώτερο της σημείο, έχουν την ψυχολογική ανάγκη να τους αναγνωρίζεται η ικανότητα της αυτοκατεύθυνσης. Όσο το άτομο ωριμάζει, η αυτοαντίληψή του μεταπηδά από μια εξαρτημένη προσωπικότητα σε ένα αυτοκατευθυνόμενο ανθρώπινο ων.
3. *Ο ρόλος της εμπειρίας των εκπαιδευομένων.* Οι ενήλικες εισέρχονται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα με μεγαλύτερη ένταση και διαφορετική ποιότητα εμπειριών από αυτές των νεότερων. Ένας ενήλικας συγκεντρώνει μεγαλύτερο φάσμα εμπειριών καθώς όσο ωριμάζει, λειτουργεί ως πλούσια πηγή μάθησης. Για τον ενήλικα, οι προσωπικές εμπειρίες καθορίζουν την ταυτότητά του γ'αυτό και θεωρούνται πολύτιμες. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ολοκληρωμένη· ο ενήλικας συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία με το εύρος των γνώσεων και των εμπειριών του. Οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν χρησιμοποιούν αυτά που γνωρίζουν και ενοποιούν τη νέα γνώση και δεξιότητες με το υπάρχον απόθεμα γνώσεων. Σε περίπτωση που η νέα γνώση έρχεται σε αντίθεση με όσα γνωρίζει ή ξέρει ο εκπαιδευόμενος, υπάρχει πάντα η πιθανότητα σύγκρουσης, κάτι που πρέπει να διευθετηθεί από τον εκπαιδευτή.
4. *Ετοιμότητα για μάθηση.* Οι ενήλικες είναι έτοιμοι να μάθουν τα πράγματα εκείνα που θα τους είναι χρήσιμα στην καθημερινή τους ζωή. Η ετοιμότητα ενός ενήλικα να μάθει σχετίζεται με τα αναπτυξιακά καθήκοντα των κοινωνικών του ρόλων.
5. *Προσανατολισμός για μάθηση.* Σε αντίθεση με τον θεματοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης στα παιδιά και στους έφηβους, το επίκεντρο της μάθησης στους ενήλικες είναι η ζωή και τα καθημερινά προβλήματα που έχουν να επιλύσουν. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη του χρόνου αφού όσο ο ενήλικας ωριμάζει, το μελλοντικό αίτημα για γνώση μετατρέπεται σε στιγμιαίο αίτημα. Επομένως, ένας ενήλικας μπορεί να χαρακτηριστεί

περισσότερο προβληματοκεντρικός παρά θεματοκεντρικός.

6. *Κίνητρο*. Καθώς οι ενήλικες καλούνται να απαντήσουν σε ορισμένα εξωτερικά κίνητρα (καλύτερη δουλειά, προαγωγή, καλύτεροι μισθοί κ.α.), τα πιο ισχυρά κίνητρα τελικά είναι εσωτερικά (η προσδοκία για μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, ποιότητα ζωής).

Η χρήση των αρχών της ανδραγωγικής απαιτεί από τους εκπαιδευτές να εμπιστεύονται τους μαθητές τους και να έχουν ενσυναίσθηση. Ο διδάσκων θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τη μαθητοκεντρική διαδικασία και να συνυπολογίσει το πόσο μοναδικός είναι ο εκπαιδευόμενος στον σχεδιασμό και την παράδοση του μαθήματος (Knowles, 1990· Henschke, 1989, οπ. αναφέρεται στην Queen, 2015). Αυτό θα πρέπει να συμβαίνει γιατί η μάθηση πλέον δε θεωρείται μια εξατομικευμένη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και αλλαγής συμπεριφοράς αλλά συνδέεται με ένα σύμπλεγμα βιολογικών παραγόντων, κοινωνικό-πολιτισμικής ολοκλήρωσης και συναισθηματικών και παρακινητικών διεργασιών. Στο πλαίσιο τέτοιων πολύπλευρων θεωρήσεων, η μάθηση παρουσιάζεται ως *κατασκευή της γνώσης*: Η μάθηση σημαίνει, μεταξύ των άλλων, ανάπτυξη της γνώσης και των ικανοτήτων στη βάση της *βιολογικής φύσης*, των προσωπικών δηλαδή εμπειριών και των υφιστάμενων γνωστικών κατασκευών που μπορούν να υπάρξουν χρήσιμες για τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Οι νέες πληροφορίες συνδέονται με την προγενέστερη γνώση, εναντιώνονται στις εμπειρίες του ενός, λειτουργώντας ουσιαστικά ως «δίκτυα» τα οποία κατασκευάζονται για την αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων (Banda, 2014).

### **3.2. Η κριτική παιδαγωγική του Freire**

Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση του Knowles θεωρείται σήμερα ξεπερασμένη, έθεσε τις βάσεις για μια μορφή μάθησης, χαρακτηριστικά της οποίας είναι ότι είναι αυτοκατευθυνόμενη και εμπειρική. Στο ίδιο μήκος κύματος, την ίδια περίοδο με τον Knowles, ο Paulo Freire ανέπτυξε μια φιλοσοφική προσέγγιση που έμεινε γνωστή ως *Κριτική Παιδαγωγική*. Αν και το έργο του έχει μεγάλη διάσταση και βρίσκεται υπό διαρκή διερεύνηση, θα προσπαθήσουμε να κατάγραψουμε τους κεντρικούς θεματικούς του άξονες.

#### **3.2.1. Κριτικός γραμματισμός και διάλογος**

Η ερμηνεία των κριτικών λειτουργιών του γραμματισμού αναπτύχθηκε από τον Freire

ως κομμάτι τόσο της ιστορικού επιχειρήματος της ανάπτυξης της κριτικής συνειδητοποίησης όσο και μιας εκπαιδευτικής πρότασης για τη σχέση της «ανάγνωσης της λέξης» και της «ανάγνωσης του κόσμου». Η βασική προβληματική στο έργο Freire είναι πως ο εκπαιδευτής αποτελεί το ερώτημα για το πως θα διευκολυνθεί η απόκτηση του κριτικού γραμματισμού. Ακολουθώντας τις αρχικές οντολογικές και επιστημολογικές του υποθέσεις για τον διάλογο υποκειμένου-υποκειμένου, ο Freire επηρεάστηκε από τη σωκρατική *μαιευτική*, τη μέθοδο του να φέρνει τις λανθάνουσες σκέψεις των άλλων σε συνειδητοποίηση. Ωστόσο, η μέθοδος του Freire διαφέρει από την αντίστοιχη του Σωκράτη μιας και δεν άργησε να απορρίψει τον σωκρατικό *πνευματισμό* ως αντιεμπειρικό (Morrow & Torres, 2002). Αυτό γιατί η παιδαγωγική, την οποία πρότεινε, έχει στο επίκεντρό της την ικανότητα των ανθρώπων να αιτιολογούν την κοινωνική πραγματικότητα μέσω διαλεκτικών συνδέσεων (Singh, 2008).

Στο πλαίσιο αυτών των διαλεκτικών συνδέσεων, η πράξη του διαβάσματος δε μπορεί να εξηγηθεί απλά ως ανάγνωση των λέξεων μιας και κάθε πράξη ανάγνωσης περιλαμβάνει μια προγενέστερη ανάγνωση και μια επακόλουθη ανάγνωση του κόσμου. Υπάρχει μια μόνιμη κίνηση πίσω και εμπρός μεταξύ της «ανάγνωσης» της πραγματικότητας και της ανάγνωσης των λέξεων· η προφερόμενη λέξη αποτελεί και την ανάγνωση για τον κόσμο. Ωστόσο, μπορεί να γίνει ένα βήμα παραπέρα μιας και η ανάγνωση της λέξης δεν περιορίζεται στην ανάγνωση του κόσμου αλλά επιτρέπει να τον γράψουμε και να τον ξαναγράψουμε. Με άλλα λόγια, είμαστε σε θέση να τον μετασχηματίσουμε μέσω της συνειδητής πρακτικής άσκησης. Για τον Freire, η παραπάνω δυναμική διαδικασία βρίσκεται στο επίκεντρο του κριτικού γραμματισμού (Freire, 1985).

Ο κριτικός γραμματισμός, επομένως, αποτελεί το θεμέλιο πιθανών μορφών *συνειδητοποίησης*, οι οποίες διασπούν την *κουλτούρα της σιωπής*. Υπάρχει, όμως, ένα παιδαγωγικό παράδοξο που εμπλέκεται στη συνειδητοποίηση και πηγάζει από τη σύνθετη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Από την άποψη της διαλογικής συνάντησης, τα κείμενα αρχικά εμφανίζονται μονολογικά, άνευ νοήματος· από το σημείο, ωστόσο, που αποκτούν κάποιο νόημα, απειλούν την ασφάλεια που παρέχεται από τις δεδομένες πραγματικότητες της *κουλτούρας της σιωπής* (Morrow & Torres, 2002).

Όπως γίνεται κατανοητό, ο ρόλος του διαλόγου μόνο άσχετος δεν είναι με αυτές τις διεργασίες. Το σχολείο, όπως είναι διαμορφωμένο από τα αναλυτικά προγράμματα

σπουδών και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, περιορίζει τους μαθητές μόνο στην ανάγνωση λέξεων, αποκόπτοντάς τους από τον κόσμο των *γεγονότων*, τον κόσμο της *ζωής*. Η σχολική ανάγνωση αποσιωπά τον κόσμο της εμπειρίας, ο οποίος παραμένει σιωπηλός χωρίς τα δικά του κριτικά κείμενα. Εδώ αναδεικνύεται η διαλογική εκπαίδευση, που όπως θα δούμε εκτενέστερα στις επόμενες ενότητες της παρούσας μελέτης, έρχεται να συνδέσει την ανάγνωση των λέξεων με την ανάγνωση της πραγματικότητας, έτσι ώστε να μπορέσουν να έρθουν σε επικοινωνία μεταξύ τους. Προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν, αλλάζοντας το αφηρημένο διανοητικό ιδίωμα της αίθουσας (Freire & Shor, 2008).

### **3.2.2. Το πλαίσιο της διαλογικής παιδαγωγικής**

Η εφαρμογή των μεθόδων του Freire στις προηγμένες κοινωνίες έχει γίνει αντικείμενο της ακαδημαϊκής και όχι μόνο συζήτησης, κάτι που καλείται να επιλύσει η εκτενής βιβλιογραφία που υπάρχει διαθέσιμη και καταπιάνεται με την πανεπιστημιακή και την κολλεγειακή διδασκαλία. Παρά τις διαφωνίες που προκύπτουν σε μια σειρά ζητημάτων, η βιβλιογραφία αυτή εγκαθιστά τόσο τη γενική εφαρμοσιμότητα των παιδαγωγικών αρχών που προκρίνει ο Freire όσο την ανάγκη αποδοχής συγκεκριμένων τεχνικών για κάθε μαθησιακή κατάσταση (Barnes, 1992· Long, 1995, οπ. αναφέρεται στους Morrow & Torres, 2002).

Αρχικά, καίρια θέση για τον Freire αποτελεί ότι ο σχεδιασμός της μάθησης είναι πλαισιωμένος ως σχέση υποκειμένου-υποκειμένου. Είναι μια μαθησιακή κατάσταση στην οποία το αντιληπτό αντικείμενο μεσολαβεί στους γνωστικούς ηθοποιούς· από τη μία πλευρά ο δάσκαλος και οι μαθητές από την άλλη. Συνεπώς, η άσκηση εκπαίδευσης υποβολής προβλημάτων προϋποθέτει την επίλυση της αντίφασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Μέσω του διαλόγου, ο δάσκαλος-των-μαθητών και οι μαθητές-του-δασκάλου παύουν να υπάρχουν και ένα νέο συμβόλαιο ξεπροβάλλει: Ο δάσκαλος δεν είναι εκείνος που διδάσκει απλά αλλά είναι εκείνος που διδάσκεται εισερχόμενος σε διαδικασία διαλόγου με τους μαθητές του. Σε αυτήν τη διεργασία, τα επιχειρήματα τα οποία στηρίζονται σε κάποια μορφή «εξουσίας» δε θεωρούνται πλέον έγκυρα. Αντιθέτως, η όποια εξουσία πρέπει να είναι με το μέρος της ελευθερίας, όχι εναντίον της. Οι συμμετέχοντες δε μαθαίνουν από μόνοι τους αλλά μαθαίνει ο ένας από τον άλλο, χωρίς να θεωρούνται κτήματα του εκάστοτε δασκάλου όπως συμβαίνει με την «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης (Freire, 2017).

Ο Freire εναντιώνεται στην «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, συνδέοντάς

την με ακροδεξιές πολιτικές και την πλύση εγκεφάλου που προκρίνουν. Η κριτική παιδαγωγική προσφέρει στους εκπαιδευόμενους νέους τρόπους να σκεφτούν κριτικά και να δράσουν αυτόνομα ως ανεξάρτητοι πολίτες τόσο στη σχολική αίθουσα όσο ευρύτερα στην κοινωνία. Ωστόσο, η εκπαίδευση δε μπορεί να είναι ουδέτερη· είναι πάντα κατευθυνόμενη στην προσπάθεια να μάθει στους εκπαιδευόμενους να υιοθετήσουν έναν συγκεκριμένο τρόπο προσφοράς, επιτρέποντάς τους να καταλάβουν τον κόσμο και τον ρόλο τους σ' αυτόν, βιώνοντας εντός της τάξης την εμπειρία της κατανόησης μιας περισσότερο δημοκρατικής ζωής (Giroux, 2010).

Το γεγονός, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ότι η παιδαγωγική είναι εξ ορισμού κατευθυνόμενη δεν την καθιστά αυτόματα μια μορφή κατήχησης (Giroux, 2010). Σύμφωνα με τον Freire, παρατηρείται μια σύνθετη σχέση μεταξύ της *κατεύθυνσης* που οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν και της ανοιχτότητας στους εκπαιδευόμενους που προσκαλεί για συμμετοχή παρά την παραπλάνηση των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας και γνώσης. Πιο συγκεκριμένα στους διαλόγους του Paulo Freire με τον μαθητή του Ira Shor, ο Βραζιλιάνος στοχαστής συνδέει την ύπαρξη *εξουσίας* με την ύπαρξη *ελευθερίας*· η εξουσία, κατά τον Freire, είναι απαραίτητη προϋπόθεση ύπαρξης ελευθερίας. Το ζήτημα, ωστόσο, για την εξουσία είναι ότι αν απορρίψει αυτή τη θεμελιώδη σχέση με την ελευθερία, μετατρέπεται σταδιακά σε *απολυταρχισμό* (Morrow & Torres, 2002· Freire & Shor, 2008).

Οι ισορροπίες μεταξύ εξουσίας και ελευθερίας είναι λεπτές σε όλο το έργο του Freire. Αυτό γιατί ακόμη και δάσκαλοι με καλές προθέσεις, λόγω έλλειψης κριτικής ηθικής ηγεσίας, συμμετέχουν κυριολεκτικά στην αποσύνδεση της ψυχής, του μυαλού και των σωμάτων των μαθητών τους, μια πράξη που αποσυνδέει τους μαθητές από την προσωπική και κοινωνική κινητοποίηση ώστε να μετασηματίσουν τον κόσμο και τους εαυτούς τους (Darder, 2011). Η απάντηση σ' αυτήν την πρόκληση για τους εκπαιδευτές βρίσκεται στη διαλογική επικοινωνία, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η *αγάπη* και η *σεμνότητα* (Singh, 2008).

Η σύνδεση του διαλόγου με την αγάπη είναι κάτι παραπάνω από προφανές στο έργο του Freire. Χαρακτηριστικά, στην *Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (2017: 62), αναδεικνύει την αγάπη ως θεμέλιο του διαλόγου, κάτι που δε μπορεί να υπάρξει σε μια κατάσταση αυταρχισμού. Η αγάπη, πέρα από μια πράξη ενθάρρυνσης, αποτελεί δέσμευση στους καταπιεσμένους, δέσμευση για απελευθέρωση. Ως πράξη γενναιότητας, η αγάπη δε μπορεί να είναι συναισθηματική· ως πράξη ελευθερίας, δε μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσχημα χειραγώγησης. Πρέπει να παράξει άλλες

δράσεις ελευθερίας, αλλιώς, δεν είναι αγάπη. Η αγάπη, με λίγα λόγια, αποτελεί προϋπόθεση εισόδου στον διάλογο.

Τέλος, στη διαλογική παιδαγωγική του Freire, γίνεται αναζήτηση των συνδέσεων μεταξύ της εμπειρίας, της γλώσσας και της εξουσίας. Οι διδάσκοντες, προτού εκκινήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν να διερευνήσουν τα γνωστικά και πολιτικά επίπεδα των συμμετεχόντων προκειμένου να δουν ποια κριτική σκέψη, ποια ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και ποιες πολιτικές ιδέες λειτουργούν. Αυτό γιατί στην πλακισωμένη παιδαγωγική, τοποθετούνται ζητήματα υποκειμενικών προβλημάτων-θεμάτων που δεν έχουν αναλυθεί επαρκώς από τους εκπαιδευόμενους, κάτι που τους επιτρέπει μεταξύ των άλλων να απεξαρτηθούν από την πρότερη άκριτη εμπειρία τους. Η πλακισοθετημένη μελέτη παρουσιάζει τα υποκειμενικά θέματα στο ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο με στόχο να αμφισβητηθούν τα δεδομένα της ζωής και το περιβάλλον σύστημα που κυριαρχεί στην καθημερινή ζωή. Ακόμη και η απλή αναγνώριση, από πλευράς εκπαιδευομένων, ότι περιστοιχίζονται από πολιτικές μεμβράνες ή όπως ορίστηκε από τον Freire από «καταστάσεις-όρια», αποτελεί επίτευγμα με την ανακάλυψη μέσων υπέρβασής τους να αποτελεί τον στόχο της κοινωνικής δράσης του διαλόγου (Freire & Shor, 2008).

### **3.3. Η επικοινωνιακή μάθηση του Habermas**

Η κοινωνική θεωρία του Habermas, σε αντίθεση με την αντίστοιχη του Freire, δεν τοποθετείται συγκεκριμένα στην παιδαγωγική υπό την στενή εκπαιδευτική σκοπιά ή τη στρατηγική δυναμική των εκπαιδευτικών συστημάτων να συμβάλουν στις διεργασίες ριζοσπαστικής αλλαγής. Το γενικό πλαίσιο της κρίσης που προκρίνει στη θεωρία της επικοινωνιακής πράξης είναι η αναθεώρηση της «αιτίας» του Διαφωτισμού και την πηγή προέλευσης της «συλλογικής μάθησης» που αποτελεί τη γενική διεργασία μέσω της οποίας οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν επιτύχει νέες προκλήσεις για περαιτέρω ανθρώπινη ανάπτυξη (Morrow & Torres, 2002).

Κυρίαρχη θέση στην ανάπτυξη της θεωρίας του κατέχει ο *ενορχηστρωμένος ορθολογισμός*, ο οποίος αναφέρεται στη χειραγώγηση και τον έλεγχο του περιβάλλοντος, στην πρόβλεψη για φυσικά ή κοινωνικά γεγονότα, στην πραγματικότητα η οποία βασίζεται στην εμπειρική γνώση και στους τεχνοκρατικούς κανόνες και τέλος στα κριτήρια αποτελεσματικού ελέγχου της πραγματικότητας που καθορίζουν την καταλληλότητα της δράσης (Mezirow, 1981, οπ. αναφέρεται στον Ewert, 1991).

Ο Habermas ανέφερε συστηματικά ότι ο ενορχηστρωμένος ορθολογισμός δεν αρκεί από μόνος του για κοινωνικό και πολιτικό συντονισμό. Υπό το πρίσμα της κριτικής θεωρίας, το κλειδί είναι ο ενορχηστρωμένος ορθολογισμός να τεθεί υπό τον έλεγχο του *επικοινωνιακού ορθολογισμού*. Δεν είναι ζήτημα απλά να υποστηριχθεί ο επικοινωνιακός ορθολογισμός ως κανονιστική αρχή αλλά επίσης ως αποτέλεσμα εμπειρικής έρευνας που αποκαλύπτει πως προκύπτει ήδη τέτοιος έλεγχος. Ο έλεγχος αυτός υπονοοεί τη συσχέτιση της πολιτικής με την κοινωνική ζωή. Επομένως, τα μοναδικά εναλλακτικά μέσα για την επίτευξη κοινωνικής ολοκλήρωσης αποτελούν αφενός η παράδοση και η ιδεολογία και αφετέρου ο επικοινωνιακός ορθολογισμός (Dryzek, 1995).

Ωστόσο, η ενασχόληση του Habermas με την εκπαίδευση υπήρξε πιο πολύ με τη μορφή παραδειγμάτων παρά ως κεντρική προβληματική του έργου του. Η προσφερόμενη βιβλιογραφία καταλήγει σε δύο κεντρικούς άξονες σύνδεσης της χαμπερμασιανής κοινωνικής θεωρίας με την εκπαίδευση ενηλίκων, τα γνωστικά-ουσιώδη ενδιαφέροντα και την επικοινωνιακή δράση (Ewert, 1991). Στις επόμενες ενότητες, θα δούμε αναλυτικά τους άξονες αυτούς.

### **3.3.1. Γνωστικά ενδιαφέροντα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία**

Αρχικά, όσον αφορά την εκπαίδευση διάσταση, ο Mezirow (1981) βλέπει το παράδειγμα των ενδιαφερόντων, της γνώσης και της επιστήμης του Habermas ως έγκυρα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων με διακριτούς μαθησιακούς στόχους, παιδαγωγικές μεθοδολογίες και μαθησιακές ανάγκες. Οι Bullogh & Goldstein (1984) εστιάζουν στα ενδιαφέροντα στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν γιατί το κομμάτι της τέχνης στους οδηγούς σπουδών βρίσκεται υπό τη διαρκή απειλή του τεχνολογικού εξορθολογισμού. Ωστόσο, απαιτείται η κριτική κάθε είδους ενδιαφέροντος ώστε να γίνει κατανοητή η χαμπερμασιανή θεματική του εμπειριστατωμένου εξορθολογισμού καθώς και η εμπλοκή των γνωστικών ενδιαφερόντων στην εκπαίδευση (Ewert, 1991).

Ο Habermas προχώρησε στη διάκριση των απελευθερωτικών ενδιαφερόντων σε σχέση με μια ταξινόμηση βασικών ενδιαφερόντων, τα οποία όπως είδαμε αναφέρονται ως γνωστικά ενδιαφέροντα. Ορίζει τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα με βάση την ανάγκη παραγωγής υλισμού και την ανάγκη επικοινωνίας με τους άλλους. Αυτό μεταφράζεται σε δύο είδη γνωστικών ενδιαφερόντων· στα ενδιαφέροντα για τον έλεγχο του περιβάλλοντος (τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικού) καθώς και



ενδιαφέροντα που σχετίζονται με την ανάπτυξη ενιαίας ερμηνείας των φαινομένων. Τα πρώτα εξ αυτών, τα κατηγοριοποιεί ως *τεχνικά γνωστικά ενδιαφέροντα* και επισημαίνει ότι βρίσκονται στο επίκεντρο των εμπειρικών-αναλυτικών επιστημών ενώ η δεύτερη κατηγορία χαρακτηρίζεται ως *πρακτικά γνωστικά ενδιαφέροντα* και σχετίζεται περισσότερο με τις ερμηνευτικές επιστήμες (Roberts, 2016).

Όσον αφορά τα *τεχνικά γνωστικά ενδιαφέροντα*, η γνώση που αναπαράγεται από τις μεθόδους των φυσικών επιστημών ή από τις μεθόδους όλων των εμπειρικών-αναλυτικών επιστημών, γίνεται κατανοητή ως ο αντανακλώμενος τύπος όλων των μαθησιακών διεργασιών, οι οποίες τοποθετούνται ήδη στο πλαίσιο της ενορχηστρωμένης δράσης (δραστηριότητα που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των εξωτερικών συνθηκών της ύπαρξης). Η επιστημονική έρευνα προβάλλει μια βελτίωση του εννοιολογικού πλαισίου σύμφωνα με το οποίο η πραγματικότητα διαμορφώνεται σε σχέση με τη σκόπιμη ορθολογική, ανατροφοδοτική δράση (Held, 1980).

Με βάση την ενορχηστρωμένη άποψη, λοιπόν, η διδασκαλία αποτελεί τον έλεγχο των τυποποιημένων σκοπών και μέσων· η μάθηση εξελίσσεται σε κατανάλωση των προσυσκευασμένων πληροφοριών και δεξιοτήτων, με την επιτυχία να εξασφαλίζεται μόνο αν μαθητές και διδάσκοντες κινούνται προς σ'αυτήν την κατεύθυνση. Με την επιτυχία των μαθητών να βρίσκεται στο επίκεντρο, η ενορχηστρωμένη άποψη εστιάζει σε εργαλεία, πηγές, περιβάλλοντα, τεχνικές, δασκάλους και μαθητές ως τα μέσα για την επιτέλεση αυτού του σκοπού. Τα εκπαιδευτικά συστήματα λογίζονται ως σύστημα εισαγωγών-εξαγωγών όπου οι πηγές και τα ακατέργαστα υλικά εισέρχονται σε ένα *τέλος* με το τελικό προϊόν, ένας «εκπαιδευμένος» μαθητής, να διαφέρει από τους υπόλοιπους. Σε αυτήν τη διεργασία, τα εκπαιδευτικά προβλήματα αντιμετωπίζονται ως εμπόδια, τα οποία προκαλούνται από ακατάλληλες συμπεριφορές των διδασκόντων, από αδυναμίες των μαθητών ή από ανεπαρκή χρήση των διαθέσιμων πηγών (Ewert, 1991).

Ο Habermas δεν απορρίπτει τις εμπειρικές-αναλυτικές επιστήμες ή τον ενορχηστρωμένο ορθολογισμό. Απορρίπτει, ωστόσο, την καθολική τους απαίτηση να επιβληθούν ως η μοναδική μορφή γνώσης. Το κριτήριο της εμπειρικής γνώσης θα πρέπει να είναι ένα πραγματικός ισχυρισμός σχετικά με τον φυσικό ή κοινωνικό κόσμο (Ewert, 1991). Η φυσική επιστήμη, λοιπόν, μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο ως προς την παραγωγή της γνώσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη χειραγώγηση και τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Σε αυτήν την περίπτωση, η ενορχηστρωμένη

αιτιολόγηση στέκεται ανίκανη να προσδιορίσει ποιες αξίες πρέπει να εξεταστούν ορθολογικά και ποιες όχι μιας και το γνωστικό ενδιαφέρον στον τεχνικό έλεγχο δεν αποτελεί απλά μια αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά έκφραση της επιτυχίας ή της αποτυχίας των διεργασιών του (Held, 1980).

Αν και με βάση όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, ο Habermas δείχνει να συνδέεται με την κριτική του θετικισμού στις κοινωνικές επιστήμες, δεν πρέπει να υπάρξει η παρανόηση ότι απορρίπτει εν γένει την εμπειρική κοινωνική έρευνα. Αν η κριτική κοινωνική έρευνα έχει ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό χαρακτηριστικό, δεν είναι απλά το κανονιστικό ιδεώδες της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη· είναι επίσης ότι ο ιδεατός στόχος της συμμετοχής προϋποθέτει μια εκ των προτέρων ικανότητα να αναλύει επιστημονικά τις ιστορικές σχέσεις μεταξύ της αυτενέργειας και της κοινωνικής κατασκευής ώστε να δικαιολογεί τις ενέργειες των συμμετεχόντων (Morrow & Torres, 2002). Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις, λοιπόν, δε μπορούν να είναι ενορχηστρώμενες αλλά υπάρχουν σε ένα υπόβαθρο πολιτικών, επαγγελματικών και δημόσιων ενδιαφερόντων (Ewert, 1991).

Αντιθέτως, ο επικοινωνιακός ορθολογισμός εστιάζει στο ερώτημα πως η γλώσσα έχει την ικανότητα να συντονίσει την δράση σε ένα συναινετικό ή συνεργατικό τρόπο ώστε να εναντιώνεται στον αντίστοιχο εξαναγκαστικό ή χειραγωγικό (Warnke, 1995). Η πιθανότητα δημιουργίας και διατήρησης επιτυχούς κοινής αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων εξαρτάται από τη γεφύρωση των κοινών εμπειριών και των γλωσσικών δεξιοτήτων, βασισμένη στην αρχή της αμοιβαίας κατανόησης. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, αυξάνεται η πιθανότητα σοβαρής σύγκρουσης. Επομένως, η γνώση της γλώσσας και της δράσης -των επικοινωνιακών κατασκευών- συνδέεται αυτόματα με ένα ενδιαφέρον που σχετίζεται με την πετυχημένη κοινωνική δράση, κάτι που ορίστηκε από τον Habermas ως *πρακτικό ενδιαφέρον*. (Held, 1980).

Σε ό,τι έχει να κάνει με την εφαρμογή του στις ερμηνευτικές επιστήμες και συγκεκριμένα με την εκπαίδευση ενηλίκων, η διάκριση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου που ήταν ξεκάθαρη στο τεχνικό ενδιαφέρον, δείχνει να φθίνει στο πρακτικό ενδιαφέρον, με τον εκπαιδευτή να γίνεται εκπαιδευόμενος αλλά και το αντίστροφο. Είναι ευθύνη του διδάσκοντος να δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε ο μαθητής να κατανοεί το περιβάλλον και να μπορεί να αλληλεπιδρά με αυτό. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, ο κάθε εκπαιδευόμενος εξετάζει κάθε κατάσταση ως σύνολο και προσπαθεί να βγάλει νόημα από αυτή, σαφώς επηρεασμένος από τις εμπειρίες της ζωής. Η κριτική γίνεται πιο σημαντική

από τις δεξιότητες, η γεμάτη νόημα δράση αντικαθιστά τη σωστή συμπεριφορά ενώ ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει παρά κατευθύνει (Butler, 1997).

Ωστόσο, ο Habermas χαρακτηρίζει την ερμηνευτική προσέγγιση ως εξαρτώμενη στις υποκειμενικές κρίσεις των ατόμων που εμπλέκονται. Οι κατανοήσεις τους ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα διαστρεβλωμένης κοινωνικής γνώσης και αυτογνωσίας (Ewert, 1991). Γι' αυτόν, η κάθε κυρίαρχη άποψη, στην οποία η κατανόηση του νοήματος παύει να υφίσταται, επικρατεί η καχυποψία ότι προκαλείται ψευδο-επικοινωνιακά. Η κατασκευή της βιαστικής κρίσης της κατανόησης του νοήματος δεν εγγυάται, λοιπόν, την ταύτιση μιας κυρίαρχης άποψης με την πραγματική (Held, 1980). Παρ'όλα αυτά, ο επικοινωνιακός ορθολογισμός, όπως θα δούμε και πιο κάτω, σχετίζεται άμεσα με την *επικοινωνιακή δράση*, θεματική που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του Γερμανού στοχαστή.

### **3.3.2. Η επικοινωνιακή δράση**

Η θεωρία της επικοινωνιακής δράσης αποτελεί απόπειρα ανάπτυξης μιας κοινωνικά βασισμένης θεωρίας ως εναλλακτική στα υποκειμενικά και ατομικιστικά θεμέλια της κοινωνικής θεωρίας, μια «δύο επιπέδων αντίληψη της κοινωνίας, η οποία συνδέει τον *βίοκοσμο με συστημικά παραδείγματα*», μια κριτική θεωρία του μοντερνισμού που εμπορεύεται το διαφωτιστικό ιδεώδες των ορθολογικά βασισμένων κοινωνιών και τέλος μια θεωρία νοήματος ριζωμένη στη λογική ανάπτυξης του κοσμιοιστορικού ορθολογισμού (Rochberg-Halton, 1989).

Ο Habermas διαφοροποιεί την επικοινωνιακή δράση από τη στρατηγική, δράση που επιλέγεται ορολογικά για να επηρεάσει «τις αποφάσεις ενός λογικού αντιπάλου», με σκοπό να ικανοποιήσει τους σκοπούς του εκάστοτε προβοκάτορα. Στην επικοινωνιακή δράση, υπάρχει από κοινού συντονισμός των δράσεων των συμμετεχόντων με έναν ομόφωνο τρόπο, επικαλούμενοι ισχυρισμούς που γίνονται όλοι τους αποδεκτοί ως έγκυροι ή δεσμευτικοί (Warnke, 1995). Έτσι, λοιπόν, εγκαταλείπουν τις αμιγώς υποκειμενικές τους απόψεις και κατέχοντας την αμοιβαιότητα των ορθολογικά παρακινημένων πεποιθήσεών τους, διασφαλίζουν τόσο την ενότητα του αντικειμενικού κόσμου όσο και τη διυποκειμενικότητα του βίοκοσμού τους (Rochberg-Halton, 1989).

Οι στόχοι που τέθηκαν παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν, σύμφωνα με τον Habermas, αν ενισχυθεί το πεδίο του *βίοκοσμου*, το σύνολο δηλαδή των άτυπων

θεσμών στους οποίους οι άνθρωποι συναντώνται και μοιράζονται τις εμπειρίες τους (οικογένεια, εθελοντικές ομάδες, θεσμοί κουλτούρας, θεσμοί δια βίου μάθησης) (Κόκκος, 2017). Η ενίσχυση αυτή γίνεται μέσω του *στοχαστικού διαλόγου* (discourse) με τη χρήση του οποίου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να ερευνούν ρητά και στοχαστικά, να κατανοούν τα συμφοραζόμενα ανάλογα με την κατάσταση στην οποία έχουν εισέλθει και αν αυτή η κατάσταση εν τέλει εξυπηρετεί τα σχέδιά τους, συντονίζοντας από κοινού την αλληλεπίδρασή τους (Johnson, 1991).

Η χρήση του στοχαστικού διαλόγου παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για το πώς οι πράξεις ερμηνεύονται και γίνονται κατανοητές, μιας και παρέχει στους συμμετέχοντες αμοιβαία κατανόηση ενώ προωθεί την ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας (Κόκκος, 2017). Μαζί με την αμφισβήτηση των αξιώσεων που εξασφαλίζεται με τη χρήση του στοχαστικού διαλόγου, ο κριτικός στοχασμός στοχεύει στο πλαίσιο αναφοράς του ενήλικου και στην αναθεώρηση των πεποιθήσεών του. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο οδηγείται στην χειραφέτηση (Mezirow, 1991, οπ. αναφέρεται στην Πραπαλοπούλου, 2018).

Η επικοινωνιακή δράση αποτελεί θεματική της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας μιας και βρίσκεται στο επίκεντρο του περιεκτικού ορθολογισμού. Η επικοινωνιακή δράση συνδέεται άμεσα με τη γνώση μιας και κάθε επιστήμη θέτει συγκεκριμένα εμπόδια για έγκυρη επικοινωνία (Ewert, 1991). Τα εμπόδια αυτά, κατά τον Habermas, ξεπερνιούνται μέσω της κοινωνικής ευταξίας, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η συνεννόηση και η συναίνεση. Το ανθρώπινο είδος οφείλει να αντισταθεί στην κυριαρχία των συστημικών καταναγκασμών και μέσω του χειραφετικού ενδιαφέροντος να επιτύχει την κοινωνική εξέλιξη και απελευθέρωσή του. Ο ρόλος της χειραφετικής μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός προς σ'αυτήν την κατεύθυνση, αφού ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να στοχαστεί σχετικά με τον κόσμο του, να αναγνωρίσει τα στενά του όρια και τελικά να τον μετασχηματίσει (Πραπαλοπούλου, 2018).

Δεν είναι λίγοι εκείνοι οι θεωρητικοί που ανέδειξαν τη σπουδαιότητα του επικοινωνιακού πράττειν στη διαμόρφωση της κριτικής θεωρίας της μάθησης και στην πρακτική εφαρμογή της στοχαστικής μάθησης. Αρχικά, ο Brookfield (1993) υποστήριξε ότι η επικοινωνιακή δεξιότητα είναι τόσο καθοριστική για την αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών όσο η επικοινωνιακή πράξη για τον σκοπό της εκπαίδευσης. Η έννοια του πολίτη που αποτελεί μια πολιτική επιλογή στο αντιφατικό πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνίας, ενέχει την ενεργό

συμμετοχή στην κοινωνία μέσω της συναίνεσης και της αμοιβαίας κατανόησης. Για να γίνει πραγματικότητα, δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη της εργαλειακής γνώσης αλλά κρίνεται απαραίτητη η ενδυνάμωση της επικοινωνιακής πρακτικής καθώς και της χειραφετικής γνώσης (Πραπαλοπούλου, 2018).

Ο Mezirow αξιοποίησε στο μέγιστο τον στοχαστικό διάλογο του Habermas για να προτείνει τη δική του θεωρία για την μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο πλαίσιο της σύνδεσης του στοχαστικού διαλόγου με το ιδεώδες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, συνοψίζει ότι οι συμμετέχοντες στον διάλογο πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) ακριβή και ολοκληρωμένη άποψη του ζητήματος που τίγεται, β) την ικανότητα να αιτιολογούν με επιχειρήματα και αντανάκλαση σχετικά με τους υπό αμφισβήτηση ισχυρισμούς εγκυρότητας, γ) επαρκή αυτογνωσία ώστε να εξασφαλίζουν ότι η συμμετοχή τους είναι ελεύθερη από συστολές, ανταποδοτικούς μηχανισμούς ή άλλες μορφές αυτοεξαπάτησης. Μια ιδανική κατάσταση λόγου είναι εκείνη που έχει αποβάλει τόσο τις εσωτερικές όσο και τις εξωτερικές μορφές περιορισμού και εξαναγκασμού, παρέχοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσφέρουν ερμηνείες και εξηγήσεις. Τα επιχειρήματα βασίζονται πάνω σε στοιχεία και δε διαστρεβλώνονται από τις εσκεμμένες τακτικές της λεκτικής αντιπαράθεσης ή εκείνου που θέλει να φανεί ότι υπερτερεί (Mezirow, 2000).

Όπως γίνεται κατανοήτο, στο πλαίσιο της διυποκειμενικότητας και της αμοιβαίας αναγνώρισης, η θεωρία της επικοινωνιακής δράσης είναι από τη φύση της διαλογική (Morrow & Torres, 2002). Ωστόσο, αν και είναι διακριτή η ευελιξία της σε σύγκριση με τον ενορχηστρωμένο ορθολογισμό, ο καθένας που βρίσκεται σε θέση να κατανοεί και να δικαιολογεί έναν κανόνα του πράττειν, θα πρέπει να δέχεται την αρχή της καθολικότητας της γενίκευσης. Οι επιχειρηματολογίες, άλλωστε, αποσκοπούν κατ'αρχήν στην παραγωγή βásiμων και πειστικών επιχειρημάτων, μέσω των οποίων μπορούν να ικανοποιηθούν ή να απορριφθούν αξιώσεις ισχύος. Ο έλεγχος τους, κατά τον Habermas, πρέπει να γίνεται μέσω κανόνων (βλ. κανόνες μιας ελάχιστης λογικής από τη σχολή του Popper, ο κατάλογος των κανόνων του Alexy κ.α.) (Habermas, 1997).

## **4. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση**

### **4.1. Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική συνειδητοποίηση**

Η διαλογική παιδαγωγική, όπως αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα της

παρούσας μελέτης, αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής θεωρίας που ανέπτυξε ο Paulo Freire. Ωστόσο, η γνώση που προκαλείται μέσω του διαλόγου ευσταθεί μόνο αν τελικά οδηγεί το άτομο σε *κριτική συνειδητοποίηση*. Αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Χιλανό στοχαστή, η γνώση μπορεί να επιτρέψει στο άτομο να κατανοεί τόσο την αντικειμενική όσο και την υποκειμενική πραγματικότητα αλλά η κριτική συνειδητοποίηση είναι αυτή που διαπερνά την πραγματικότητα καθώς συνδέεται με την *πράξη* και τη *συνειδητοποίηση* (Σιπητάνου, 2011).

Η κριτική συνειδητοποίηση αναφέρεται σε μια διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν, να θέτουν ερωτήματα και να αναλαμβάνουν δράση για τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικονομικά συμφραζόμενα που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις ζωές τους (Dirkx, 1998). Μέσω του διαλόγου και της υποβολής προβλημάτων, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν επίγνωση των κοινωνικών δομών που ενισχύουν την ανισότητα και την καταπίεση, επιτρέποντάς τους να ενεργοποιηθούν και να προχωρήσουν στον μετασχηματισμό τους (Σιπητάνου, 2011).

Ωστόσο, για να χαρακτηριστεί η συνειδητοποίηση κριτική, θα πρέπει αυτή η διεργασία να συναπαρτίζεται από την δράση και τον κριτικό στοχασμό σε μια διαλεκτική και συναλλακτική σχέση μεταξύ τους (πράξη). Ο Freire ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση, μέσω της πράξης, πρέπει να προωθεί την ελευθερία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, παροτρύνοντάς τους να στοχαστούν κριτικά τον κόσμο και τελικά να τον αλλάξουν (Dirkx, 1998).

Η διαδικασία απόκτησης κριτικής συνείδησης αποτελείται, κατά τον Freire, από τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση κριτικής συνειδητοποίησης, το άτομο ενισχύεται να ανακαλύψει ξανά το περιβάλλον του και να κρατήσει αποστάσεις από αυτό. Σχετίζεται με την αποβολή συνηθειών και παραδόσεων που θεωρούνταν μέχρι σήμερα δεδομένες, οδηγώντας το σταδιακά στη δεύτερη φάση κριτικής συνειδητοποίησης, κατά την οποία μαθαίνει να διαχωρίζει τη *φύση* από την *κουλτούρα*. Αν και στο δεύτερο αυτό στάδιο, το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ως πρόβλημα και ασκεί κριτική στις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, η συνείδησή του παραμένει περιορισμένη σε ασαφείς παγιωμένες διαγνώσεις, συχνά επιρρεπής στην εξάρτηση και στην εκμετάλλευση (Σιπητάνου, 2011· Mashayekh, 1974).

Όπως γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, το άτομο πρέπει να φτάσει στο τρίτο και υψηλότερο επίπεδο συνείδησης, το οποίο κατονομάζεται από τον Freire ως *κριτικό* ή

μετασχηματιστικό (Σιπητάνου, 2011). Σ' αυτό το επίπεδο, το άτομο εξετάζει διάφορα ζητήματα χωρίς να επιτρέπει στον εαυτό του να τυφλωθεί από πάθος. Στην απόπειρά του να βρει λύσεις, αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και λειτουργεί ορθολογιστικά. Όσο τα προβλήματα είναι σύνθετα και επηρεάζουν το σύνολο καθώς και το άτομο, η διάγνωση και οι λύσεις απαιτούν διάλογο και συντονισμένες προσπάθειες, με άλλα λόγια, πραγματική δημοκρατία (Mashayekh, 1974).

Προϋπόθεση επίτευξης των παραπάνω και εν τέλει του μετασχηματισμού των εκπαιδευομένων, αποτελεί η ύπαρξη μιας διαλογικής παιδαγωγικής υποβολής προβλημάτων, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η *αγάπη*, η *ταπεινότητα*, η *πίστη* και η *σιγουριά*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με διάφορους μελετητές του έργου του Freire (βλ. Moacir Gadotti, Sergio Guimaraes κ.α.), είναι άμεσος και επιτακτικός αλλά όχι απολυταρχικός. Με σεβασμό στην αυτονομία των μαθητών και χωρίς κάποια διάθεση ανταγωνισμού ή επιβολής, ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να ενισχύσει τους εκπαιδευόμενους του με εκείνα τα γνωστικά εφόδια που είναι απαραίτητα για την απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης (Bartlett, 2005).

## **4.2. Η προσέγγιση του Jack Mezirow**

### **4.2.1. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης**

Ο Jack Mezirow στις αρχές της δεκαετίας του '70, εξ αφορμής των εμπειριών της συζύγου του που επέστρεψε ως ενήλικας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ξεκίνησε μια έρευνα σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ για τις γυναίκες που επιστρέφουν στα πανεπιστημιακά έδρανα, αφενός για να ερμηνεύσει τις αλλαγές που επιφέρει η εμπειρία αυτή και αφετέρου να δημιουργήσει μια τυπολογία προτύπων προσωπικής αλλαγής (Κουλαουζίδης, 2007).

Η έρευνα αυτή υπήρξε η βάση για τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία παρουσιάστηκε σε συγκροτημένη μορφή στο σύγγραμμα με τίτλο *Transformative Dimensions of Adult Learning Learning* (εκδ. Jossey-Bass). Η μετασχηματίζουσα μάθηση, κατά τον Mezirow, αποτελεί τη διεργασία που επιφέρει αλλαγές σε ένα *πλαίσιο αναφοράς*. Οι ενήλικες έχουν αποκτήσει ένα συνεκτικό σώμα εμπειριών· σχέσεις, έννοιες, αξίες, συναισθήματα, συνηθισμένες αντιδράσεις, πλαίσια αναφοράς που καθορίζουν τον βίο τους. Τα πλαίσια αναφοράς είναι κατασκευές υποθέσεων, μέσω των οποίων, κατανοούμε τις εμπειρίες μας. Λόγω της ισχυρής τάσης των ανθρώπων να απορρίπτουν ιδέες που δε συμβαδίζουν με τις προκαταλήψεις τους, συνήθως παρατηρούνται δυσκολίες στην

μεταπήδηση από ένα πλαίσιο αναφοράς σε κάποιο άλλο. Ωστόσο, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν, οι μετασχηματίζοντες εκπαιδευόμενοι κινούνται σε ένα πλαίσιο αναφοράς πιο περιεκτικό, πιο οξυδερκές, πιο στοχαστικό και εμπειρικά ολοκληρωμένο (Mezirow, 1997).

Ένα πλαίσιο αναφοράς αποτελείται από δύο διαστάσεις: τις *νοητικές συνήθειες* και τις *άποψεις*. Η *νοητική συνήθεια* αποτελεί ένα σύνολο από παραδοχές, ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρο για την ερμηνεία μιας εμπειρίας. Οι νοητικές συνήθειες μπορούν να είναι κοινωνιογλωσσικές, ηθικές, επιστημολογικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές ή αισθητικές (Mezirow, 2007). Χαρακτηριστικό παράδειγμα νοητικής συνήθειας είναι ο εθνοκεντρισμός, η προδιάθεση να εξαιρούμε κάποιους από μια συλλογικότητα ως υποδεέστερους (Mezirow, 1997).

Μια νοητική συνήθεια εκφράζεται ως *άποψη*. Η *άποψη* απαρτίζεται από πλήθος νοηματικών σχημάτων, σύνολα δηλαδή από προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις που καθορίζουν τον τρόπο που κατηγοριοποιούμε τα πράγματα και ερμηνεύουμε την αιτιότητα. Τα νοηματικά σχήματα καθορίζουν αυθαίρετα τι βλέπουμε και τι δε βλέπουμε, τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, τις εκδοχές της διαδοχής των γεγονότων, την εικόνα μας για τους άλλους καθώς και για τον εαυτό μας που πολύ συχνά τον εξιδανικεύουμε. Προτείνουν τρόπους δράσης που η εφαρμογή τους υιοθετείται αυτόματα, εκτός αν υποβληθούν σε διεργασίες κριτικού στοχασμού (Mezirow, 2007).

Στον βαθμό που η εμπειρία και οι περιστάσεις το επιτρέπουν, όπως είδαμε και πιο πάνω, μπορούμε να προχωρήσουμε σε πιο αξιόπιστα πλαίσια αναφοράς με στόχο την καλύτερη κατανόηση της εμπειρίας μας (Mezirow, 2007). Για να επιτευχθεί αυτό, οι δεξιότητες, οι ευαισθησίες, οι γνώσεις πρέπει να επιδέχονται κριτικό στοχαστικό διάλογο· να έχουμε ανοιχτό μυαλό, να μάθουμε να ακούμε με ενσυναίσθηση, να «αγκυλώνουμε» την προγενέστερη κριτική, αναζητώντας κοινό έδαφος. Τα έμφυτα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης (η αυτοεπίγνωση και ο έλεγχος της παρόρμησης, η επιμονή, ο ζήλος και το κίνητρο, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική νοημοσύνη) αποτελούν πασιφανή εφόδια ώστε οι ενήλικες να αναπτύξουν την ικανότητα να αξιολογούν εναλλακτικές πεποιθήσεις και να συμμετέχουν ολοκληρωτικά και ελεύθερα στον κριτικό-διαλεκτικό στοχασμό. Τόσο στην επικοινωνιακή όσο και στην εργαλειακή μάθηση, δίνεται έμφαση στον κριτικό στοχασμό και αυτοστοχασμό, επαναξιολογώντας τι θεωρείται δεδομένο με σκοπό τη



δημιουργίας μιας αρχικής αλλά πιο αξιόπιστης κριτικής (Mezirow, 2003).

Ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει λογική αιτιολόγηση και διαίσθηση. Αμφότερα επηρεάζονται από περιοριστικές συναισθηματικές αντιδράσεις. Πολλές πεποιθήσεις αποτελούν αποτέλεσμα γενικεύσεων μέσα από επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις πέρα από το συνειδητό. Όπως θα δούμε παρακάτω, οι μετασχηματισμοί μπορεί να είναι εστιασμένοι και με επίγνωση, αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων συναισθητικών αντιδράσεων ή τέλος αφηρημένες αφομοιώσεις, όπως για παράδειγμα είναι η αφομοίωση μιας άλλης κουλτούρας ή η άκριτη αποδοχή των κανόνων, των νορμών και των τρόπων σκέψης που αυτή περιλαμβάνει (Mezirow, 2007).

#### **4.2.2. Φάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης**

Σύμφωνα με τον Mezirow, υπάρχουν τέσσερις διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης. Με βάση το εθνοκεντρικό παράδειγμα που αναφέρεται συχνά στο έργο του, μια διεργασία αποτελεί η ανάλυση μιας υπάρχουσας άποψης, η αναζήτηση δηλαδή περισσότερων στοιχείων όσον αφορά την αρχική προτίμηση μας σε μία ομάδα και την ανάπτυξη του εύρους ή της έντασης της άποψης αυτής. Ένας δεύτερος τρόπος μάθησης είναι να διατυπώσουμε νέες απόψεις. Μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μια νέα ομάδα παράγοντας νέα αρνητικά νοητικά σχήματα, εστιάζοντας σε αντιληπτές ελλείψεις της, όπως υπαγορεύεται από τη ροπή στον εθνοκεντρισμό (Mezirow, 1997).

Ένας τρίτος τρόπος μάθησης αποτελεί ο μετασχηματισμός μιας άποψης. Είναι αρκετά πιθανό να έχουμε μια προγενέστερη εμπειρία με μια άλλη κουλτούρα, η οποία καταλήγει στο να στοχαζόμαστε με προκατάληψη για τη συγκεκριμένη ομάδα. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι η αλλαγή στην άποψη για την ομάδα που εμπλέκεται μιας και ενδέχεται να γίνουμε περισσότερο ανεκτικοί και δεκτικοί στα μέλη της. Αν συμβαίνει ξανά και ξανά με διάφορες ομάδες, μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό της διαμόρφωσης της κυρίαρχης άποψής μας. Τέλος, μετασχηματίζουμε την εθνοκεντρική άποψή μας με το να στοχαζόμαστε κριτικά τις γενικευμένες τάσεις μας στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε μια ομάδα διαφορετική από τη δική μας. Τέτοιοι καθοριστικοί μετασχηματισμοί είναι αρκετά δύσκολο να συμβούν. Αδυνατούμε να κάνουμε μετασχηματιστικές αλλαγές στον τρόπο που μαθαίνουμε όσο αυτό που μαθαίνουμε ταιριάζει στα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς μας (Mezirow, 1997).

Οι παραπάνω διεργασίες μάθησης που οδηγούν στους μετασχηματισμούς με τους οποίους γίνεται κατανοητό κάποιο νόημα, σχετίζονται άμεσα με τις κατωτέρω φάσεις

της μετασχηματίζουσας μάθησης. Συνοπτικά, διατυπώθηκαν από τον Mezirow (1978, οπ. αναφέρεται στον Kitchenham, 2012) ως εξής: α) Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, β) αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής, γ) κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, δ) το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με το σύνολο τη διεργασία του μετασχηματισμού, ε) εξερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις, στ) σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης, ζ) απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την υλοποίηση ενός σχεδίου, η) προσωρινή δοκιμή των νέων ρόλων, θ) οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης σε νέους ρόλους και σχέσεις, ι) επανένταξη στη ζωή στη βάση των συνθηκών που έχουν πλέον διαμορφωθεί.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να υλοποιηθεί μέσω αντικειμενικής ή υποκειμενικής επαναπλαισίωσης. Η αντικειμενική επαναπλαισίωση περιλαμβάνει τον επαναπροσδιορισμό του στόχου ενός αφηγηματικού κριτικού στοχασμού, ο οποίος εξετάζει κριτικά ένα θέμα ή μια ιδέα που μεταφέρει κάποιος στον εκπαιδευόμενο ή θα μπορούσε να συμπεριλάβει έναν κριτικό στοχασμό υποθέσεων κατά τον οποίο ο εκπαιδευόμενος αξιολογεί τις προσωπικές του παραδοχές ώστε να επιλύσει ένα πρόβλημα, μια συνήθης προσέγγιση σ' αυτό που ορίζεται ως «μάθηση δράσης» (Mezirow, 2007· Kitchenham 2012).

Η υποκειμενική επαναπλαισίωση περιέχει κριτικό αυτοστοχασμό πάνω στις προσωπικές μας παραδοχές σχετικά με τα ακόλουθα (Mezirow, 2007):

- Για μια αφηγηματική δομή, την εφαρμογή δηλαδή μιας στοχαστικής αντίληψης που περιέχεται στις αφηγηματικές δομές κάποιου στην προσωπική εμπειρία ενός άλλου.
- Για ένα σύστημα οικονομικό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό, κοινοτικό ή άλλο, όπως υπήρξε η *κριτική συνειδητοποίηση* του Paolo Freire, αντίστοιχο με τα κινήματα πολιτικών δικαιωμάτων που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα.
- Για τα αισθήματα και για τις διαπροσωπικές σχέσεις, παραδείγματα των οποίων αποτελούν η ψυχολογική συμβουλευτική και η ψυχοθεραπεία.
- Για τους τρόπους με τους οποίους κάποιος μαθαίνει, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών πλαισίων αναφοράς σε διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. «μάθηση του τριπλού βρόγχου» του Isaac).

Μια ενσυνείδητη εμπειρία μετασχηματίζουσας μάθησης προϋποθέτει από τον μαθητή να λάβει μια συνειδητή απόφαση για να δράσει με βάση τις νέες στοχαστικές του αντιλήψεις. Αυτή η απόφαση μπορεί να καταλήξει σε άμεση δράση, καθυστερημένη δράση ή αιτιολογημένη επαναβεβαίωση ενός υπάρχοντος πρότυπου

δράσης. Η ανάληψη δράσης με βάση τις στοχαστικές αντιλήψεις συχνά εμπεριέχει την υπέρβαση καταστασιακών, συναισθηματικών και πληροφοριακών περιορισμών, κάτι που πιθανόν να απαιτεί νέες μαθησιακές εμπειρίες ώστε να σημειωθεί κάποια πρόοδος. Η αμφισβήτηση των πεποιθήσεων κάποιου (ένα άλμα προς το άγνωστο) συχνά προκαλεί μια απειλητική συναισθηματική εμπειρία, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη γίνονται απαραίτητες συνθήκες για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η ελευθερία δεν περιλαμβάνει μόνο την θέληση και διάθεση για αλλαγή αλλά και τη δύναμη για δράση ώστε να επιτύχει κάποιος τον σκοπό του (Mezirow, 1997· Mezirow 2000). Όπως αναφέρει και ο Novak, «ο μετασχηματισμός των απόψεων δεν αντιπροσωπεύει μόνο τη συνολική αλλαγή στην προοπτική της ζωής αλλά την πραγμάτωση αυτής της προοπτικής (Paprock, 1992, οπ. αναφέρεται στον Mezirow, 2007).

Ο κριτικός στοχασμός, η στοχαστική δράση και ο στοχαστικός διάλογος υπάρχουν στο πλαίσιο πολύπλοκων θεσμικών, ιστορικών και διαπροσωπικών συνθηκών που αναπόφευκτα επηρεάζουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση και διαμορφώνουν τη φύση της. Οι πολιτισμικοί προσανατολισμοί που είναι ενσωματωμένοι στα πλαίσια αναφοράς μας, συμπεριλαμβανομένων των θεσμών, των εθίμων, των ιδεολογιών οριοθετούν το επίπεδο της προσοχής μας, καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις δυνατότητες της μετασχηματίζουσας μάθησης. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να είμαστε κριτικά στοχαστικοί σχετικά με τις παραδοχές για όλα αυτά και τις επιπτώσεις τους (Mezirow, 2007).

### **4.3. Αυτόνομος τρόπος σκέψης**

Το να σκέφτεται κάποιος αυτόνομα και υπεύθυνα αποτελεί αναγκαιότητα για την πλήρη συμμετοχή στη δημοκρατία και την ηθική λήψη αποφάσεων σε καταστάσεις γρήγορων μεταβολών. Πολύ συχνά, οι ενήλικες εστιάζουν σε πρακτικούς και βραχυπρόθεσμους στόχους: τη λήψη ενός διπλώματος αυτοκινήτου, την πρόσληψή τους σε μια δουλειά ή την προαγωγή ή να μάθουν σε ένα παιδί να διαβάσει. Πέρα από το είδος των στόχων το οποίο θέτει, ο πραγματικός στόχος κάθε εκπαιδευόμενου είναι να γίνει κοινωνικά υπεύθυνος αυτόνομος στοχαστής (Mezirow, 1997).

Αυτό συμβαίνει γιατί οι ενήλικες βλέπουν το να μαθαίνουν να σκέφτονται ως αυτόνομοι, υπεύθυνοι άνθρωποι ως έναν σημαντικό εκπαιδευτικό σκοπό. Για παράδειγμα, το Εθνικό Ινστιτούτο για Γραμματισμό των ΗΠΑ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσοι συμμετέχουν σε προγράμματα γραμματισμού, το κάνουν για α)

να αποκτήσουν πρόσβαση σε πληροφορίες ώστε να συγχρονιστούν με τον κόσμο, β) να δώσουν φωνή στις ιδέες τους, με την πεποίθηση ότι θα ακουστούν, γ) να αποφασίζουν και να λειτουργούν ανεξάρτητα και τέλος δ) να χτίσουν μια γέφυρα στο μέλλον μαθαίνοντας πως να μαθαίνουν (Stein, 1995).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ο στοχαστικός διάλογος του Habermas συνδέεται άμεσα με την αυτόνομη σκέψη μιας και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επιδιώξουν τον κριτικό στοχασμό και τον αυτοστοχασμό (Κόκκος, 2005, οπ. αναφέρεται στον Πανσεληνά, 2013). Γι'αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ενηλίκων είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργούν όσο γίνεται περισσότερο ως αυτόνομοι, κοινωνικά υπεύθυνοι στοχαστές. Το να βοηθάς τους ανθρώπους να πετύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο, ίσως, προϋποθέτει την εμπλοκή της ενορχηστρωμένης μάθησης. Γι'αυτούς, ωστόσο, η επικοινωνιακή μάθηση είναι κάτι περισσότερο από αναγκαία (Mezirow, 1997).

Η αυτοδυναμία της σκέψης, λοιπόν, σχετίζεται άμεσα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση· η απόκτηση καλύτερης κατανόησης, διαθέσεων και ικανοτήτων ώστε κάποιος να μπορεί να αντιλαμβάνεται καλύτερα τα πλαίσια ερμηνειών και πεποιθήσεων, να εξετάζει κριτικά τις παραδοχές του, να συμμετέχει χωρίς περιορισμούς σε μια ορθολογικά διαλογική συζήτηση, κάτι που θα του επιτρέψει να δραστηριοποιείται αποτελεσματικά στις στοχαστικά μαθησιακές διεργασίες (Mezirow, 2007).

Δημιουργείται, συχνά, η παρανόηση ότι ο αυτόνομος τρόπος σκέψης αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή ακόμη χειρότερα ότι αποτελεί μια στατική αυθαίρετη νόρμα χωρίς καμία οριοθέτηση. Αντιθέτως, βρίσκεται στο επίκεντρο των διεργασιών της μετασχηματίζουσας μάθησης μιας και ωθεί το άτομο να κατανοήσει βαθύτερα τόσο τις δικές του παραδοχές όσο και των υπολοίπων. Άλλωστε, απαιτείται κριτικός στοχασμός σε αμφιλεγόμενες έννοιες όπως η αλήθεια, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η δημοκρατία με τις παραδοχές και τις πρακτικές τους να επικυρώνονται μόνο από τον συνεχή διάλογο, ο οποίος θα εξασφαλίζει τη διαφορετικότητα και θα απορρίπτει ερμηνείες καθολικής ισχύος (Mezirow, 2007).

Διατυπώνεται η εξωφρενική εικασία ότι η απόκτηση της γνώσης ή η επίτευξη των ικανοτήτων θα δημιουργήσει αυτόματα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις τάσεις που απαιτούνται έτσι ώστε κάποιος να μάθει να σκέφτεται αυτόνομα. Ωστόσο, εμπλέκονται διάφορες διεργασίες μάθησης και διάφοροι τύποι εκπαιδευτικής

παρέμβασης (Mezirow, 1997). Τα αναλυτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι διαδικασίες αξιολόγησης καθώς και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού θα πρέπει να προσανατολίζονται στη γνώση που αποκτούν οι μαθητές καθώς και στους σκοπούς της ίδιας της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 2007).

## **Μέρος δεύτερο: Ερευνητικό πλαίσιο**

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο και η διαδικασία που ακολουθήσαμε στη συλλογή των δεδομένων. Έπειτα, γίνεται εκτενής αναφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και στα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που απορρέουν από αυτήν. Τέλος, μέσω της μεθοδολογίας, θα προχωρήσουμε στην ανάλυση και στην επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε.

### **5. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση της σημασίας του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εφαρμογή του από πλευράς εκπαιδευτή στην τάξη ενηλίκων και αν τελικά επιτυγχάνονται τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω του μετασχηματισμού των υπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων. Αυτά διερευνήθηκαν μέσω συνεντεύξεων που έγιναν σε εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας).

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

EE1) Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης;

EE2) Επιτυγχάνεται κριτικός στοχασμός στις απόψεις και στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων;

EE3) Ως αποτέλεσμα της παραπάνω σύνδεσης, παρατηρείται τελικά μετασχηματισμός σε υπάρχουσες γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευομένων;

## 5.2. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα αποτελούν εκπαιδευτικοί ενηλίκων που διδάσκουν τα μαθήματα του γλωσσικού και κοινωνικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Ευόσμου-Κορδελιού και Δενδροποτάμου. Στο σύνολο έλαβαν χώρα 9 συνεντεύξεις, το διάστημα μεταξύ Μαΐου και Ιουνίου του 2020.

Το εύρος του δείγματος κρίνεται ικανοποιητικό, αν συνυπολογίσει κανείς τη συνθετότητα του ζητήματος που μελετάται καθώς και την ανάγκη για λεπτομερή ανάλυση των εννοιών που τέθηκαν. Επιπλέον, ανεξαρτήτως γραμματισμού, και οι εννιά περιπτώσεις κρίθηκαν πλούσιες σε πληροφορία (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις που προσφέρονται για μελέτη εις βάθος και από τις οποίες μπορούμε να λάβουμε γνώση για ζητήματα κεντρικής σημασίας σχετικά με τον σκοπό της έρευνας. Η επιλογή της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling) εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Patton, 2002, οπ. αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015).

Η επιλογή των συγκεκριμένων γραμματισμών δεν υπήρξε τυχαία. Αρχικά, η παράδοση της κοινωνιολογίας να περιγράφει εμπειρικά τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές καταστάσεις της κοινωνίας υπήρξε χαρακτηριστικό της εργασίας όσων εμπλέκονται στην ανάδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων έτσι ώστε να είναι εφικτό να αλλάξουν. Οι κοινωνιολόγοι, λοιπόν, ως εκπαιδευτές ενηλίκων βρίσκονται κάπου στη μέση αυτής της διεργασίας· είτε θα επιλέξουν να συμμετάσχουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό των προσπαθειών επίτευξης της κοινωνικής εντολής χωρίς να προσπαθούν για δομικές αλλαγές στη φύση της, είτε θα συμμετάσχουν ενεργά στην επανάσταση για απόλυτη κοινωνική αλλαγή (Jain, unpublished report, 2005).

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί μια καινοτόμα προσέγγιση για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι εκπαιδευόμενοι παύουν να είναι παθητικοί ακροατές και αποτελούν πλέον κριτικοί συνερευνητές στον διάλογο με τον εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το υλικό προς διερεύνηση και επαναπροσδιορίζει τις παλιότερες θεωρήσεις του όσο οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις δικιές τους (Freire, 2017). Η συχνή αναφορά στη χρήση του project, τόσο στη δική μας έρευνα όσο και σε άλλες, από πλευράς φιλολόγων δεν είναι τυχαία μιας και είναι οριοθετημένο στα χαρακτηριστικά και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων ενώ εστιάζει στις εμπειρίες, την ενεργή συμμετοχή και την ευστροφία όσων εμπλέκονται (Toman, 2012, οπ. αναφέρεται στην

Lasmane, 2015).

### **5.3. Το εργαλείο της έρευνας- συνέντευξη**

Για τη συλλογή των δεδομένων, προχωρήσαμε στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας μιας και κρίθηκε καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούν την καθημερινότητα των υπό εξέταση υποκειμένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Πιο συγκεκριμένα, διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις μιας και καθοδηγούν ως έναν βαθμό τους συμμετέχοντες, διευκολύνοντάς τους καθώς τους επιτρέπουν να εστιάσουν στα ερευνητικά ερωτήματα και να επεκταθούν, όχι, όμως, να ξεφύγουν. Με αυτόν τον τρόπο, η συνέντευξη είναι ευέλικτη και εξασφαλίζει την εύρεση σημαντικών πληροφοριών για τους συμμετέχοντες, οι οποίες δε γίνονται αντιληπτές πριν από τη διεξαγωγή της (Γαλάνης, 2018).

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν το διάστημα μεταξύ Μαΐου και Ιουνίου του 2020. Αρχικά, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τη διευθύντρια του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ευόσμου-Κορδελιού, κυρία Δέσποινα Πατρικίου, η οποία με υποδέχτηκε προθύμως στη σχολική δομή και με τη στάση της συνέβαλε σημαντικά στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής έρευνας, εξασφαλίστηκε η συμμετοχή πέντε εκπαιδευτικών της εν λόγω δομής (τρεις φιλόλογοι- δύο κοινωνιολόγοι). Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις στο σχολείο του Ευόσμου, η ίδια η Πατρικίου με έφερε σε επαφή με τον διευθυντή του ΣΔΕ Δενδροποτάμου, κύριο Παναγιώτη Ανανιάδη, ο οποίος με τη σειρά του μου εξασφάλισε τη συμμετοχή άλλων τεσσάρων εκπαιδευτικών (δύο φιλόλογοι- δύο κοινωνιολόγοι). Αξίζει να αναφερθεί πως το σύνολο των συνεντεύξεων έλαβε χώρα δια ζώσης στα δύο σχολικά κτίρια.

Για την ομαλή πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκαν άξονες στους οποίους συμπεριλήφθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Πριν την διεξαγωγή των ερωτήσεων, κατέγραψα τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, τα οποία με επέτρεψαν να γνωριστώ μαζί τους καθώς και να αντιληφθώ την οικειότητά τους με τα ζητήματα που επρόκειτο να τεθούν. Πιο κάτω, παρατίθενται οι άξονες της συνέντευξης και τα ερωτήματα που περιέχει ο καθένας εξ αυτών:

**Α' άξονας: Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού**

**Β' άξονας: Αξιοποίηση του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία**

**Γ' άξονας: Μετασχηματίζουσα μάθηση και νέα γνώση**

Ο πρώτος άξονας αφορά την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, τα μέσα που τον ενισχύουν καθώς κι εκείνα που τον εμποδίζουν, την επίτευξη κριτικής αντανάκλασης από τους εκπαιδευόμενους τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων αλλά και τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων από πλευράς εκπαιδευτών.

Ο δεύτερος άξονας έχει να κάνει με την αξιοποίηση του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία, το πως τον αντιλαμβάνονται οι διδάσκοντες, τον διαμοιρασμό των εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου αλλά και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και τέλος αν τελικά παρατηρείται κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στο πλαίσιο που επιτυγχάνεται η μετασχηματίζουσα μάθηση εντός της τάξης ενηλίκων, στην παραγωγή νέας γνώσης και αν τελικά οι εκπαιδευόμενοι μετά το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας αποκτούν αυτόνομο τρόπο σκέψης και ενισχύουν την παρουσία τους στις κοινωνικές διεργασίες.

Στον πίνακα 1, ακολουθεί η αντιστοιχία μεταξύ των αξόνων και των ερωτημάτων που περιέχει ο καθένας εξ αυτών:

Άξονας	Ερωτήσεις
<p><u>Α' άξονας:</u> Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού</p>	<p>1. Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευόμενων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;</p> <p>2. Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;</p> <p>3. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;</p> <p>4. Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;</p> <p>5. Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις</p>



	<p>πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;</p> <p>6. Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;</p> <p>7. Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;</p>
<p><u>Β' άξονας:</u> Αξιοποίηση του διαλόγου</p>	<p>1. Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;</p> <p>2. Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;</p> <p>3. Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;</p> <p>4. Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στο σύνολο της τάξης;</p> <p>5. Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;</p>
<p><u>Γ' άξονας:</u> Μετασχηματίζουσα μάθηση και νέα γνώση</p>	<p>1. Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;</p> <p>2. Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;</p> <p>3. Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;</p> <p>4. Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;</p>

- |  |  |
|--|--|
|  | <p>5. Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;</p> <p>6. Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;</p> |
|--|--|

Πίνακας 1: Άξονες έρευνας και αντιστοιχία ερωτημάτων

#### **5.4. Σχετικές εμπειρικές έρευνες**

Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το ζήτημα της μετασχηματίζουσας μάθησης καθώς και των κεντρικών της θεματικών αξόνων δεν εκλείπει, ωστόσο, τόσο από την εγχώρια όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Αρχικά, η Ρογδάκη (2012) στη διδακτορική της διατριβή διερευνά μέσω μιας μελέτης περίπτωσης την υιοθέτηση των κριτικών θεωριών χειραφέτησης από πλευράς εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού και αν αυτές συμπεριλαμβάνονται στα διαμορφωμένα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ. Η Ράικου (2013) μέλετησε σε μια ομάδα εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών τη συμβολή του κριτικού στοχασμού και της αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής μάθησης ενώ στη διπλωματική εργασία της Πεδιαδιτάκη (2019) διερευνάται η εφαρμογή των βασικών αρχών της παιδαγωγικής του Freire στη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα και συγκεκριμένα σε ενήλικες εκπαιδευόμενους του μεταπτυχιακού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

Όσον αφορά τη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα, στην έρευνα της Kato (2012) συμμετείχαν 8 σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας, οι οποίοι ερωτήθηκαν για την επίδραση των αναστοχαστικών διαλόγων στην άσκηση του επαγγέλματός τους. Όσον αφορά την έρευνα των Moyer & Sinclair (2015), έγινε απόπειρα κατάταξης των εμπειριών των ερωτώμενων με βάση τις κατηγορίες μάθησης που προκύπτουν από τον κριτικό γραμματισμό (ενορχηστρωμένη μάθηση, επικοινωνιακή μάθηση, μετασχηματίζουσα μάθηση). Οι συμμετέχοντες υπήρξαν εργαζόμενοι και εθελοντές κοινωφελών προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στην Κένυα.

Τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών είναι άκρως ενδιαφέροντα. Η γλωσσική διδασκαλία, ανταποκρινόμενη στις προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών,

αποτελεί κάτι εφικτό στα ΣΔΕ σύμφωνα με τα ευρήματα της Ρογδάκη (2012) μιας και συνδυάζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, με τις εμπειρίες τους να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εμπειρίες αυτές αναδεικνύουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, επιτρέποντας την ενεργή συμμετοχή τους σε ό,τι διαδραματίζεται εντός της τάξης ενηλίκων.

Όσον αφορά την έρευνα της Ράικου (2013), επιβεβαιώνεται τελικά η αποτελεσματικότητα της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» που εφαρμόστηκε σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού επιτυγχάνει την προώθηση και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σε ζητήματα που έχουν να κάνουν τόσο με τις κοινωνικές όσο και με τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας μετατόπιση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων από εργαλειακές που ήταν μέχρι εκείνη τη στιγμή σε πιο χειραφετικές ενώ τέλος εξέφρασαν ενδιαφέρον για περαιτέρω εμπλοκή σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης.

Αντιθέτως, στην έρευνα της Πεδιαδιτάκη (2019), η εκπαίδευση ενηλίκων τοποθετεί τους εκπαιδευόμενους στο σύνολο αλλά δεν καταφέρνει να ενισχύσει την αντίληψή τους για τη δύναμη της γνώσης και του κριτικού στοχασμού ενώ ο εκπαιδευτικός ενηλίκων, σε πολλές των περιπτώσεων, δείχνει να μη λαμβάνει υπόψη του τις διαμορφωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων όταν φέρνει προς συζήτηση διάφορα ζητήματα. Αν και διαφαίνεται μιας μορφής διαλόγου όπως αυτός ορίζεται από τον Freire, τελικά δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στα γνωστικά τους ενδιαφέροντα με αποτέλεσμα να προκύπτει απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Στην έρευνα της Kato (2012), η υιοθέτηση του αναστοχαστικού διαλόγου, από πλευράς συμβούλων επαγγελματικής σταδιοδρομίας, επιτρέπει την ενεργή εμπλοκή τους σε διαδικασίες μετασχηματισμού. Αρχικά, ο αναστοχαστικός διάλογος επιτρέπει στους συμμετέχοντες να στοχάζονται κριτικά και να εξερευνούν τους εαυτούς τους διαφορετικά από ότι θα συνέβαινε σε έναν εσωτερικό διάλογο ή στις χαλαρές συζητήσεις στον χώρο εργασίας τους. Επιπλέον, ορισμένοι σύμβουλοι διέκριναν ανακολουθία μεταξύ των πεποιθήσεων και της πραγματικής τους συμπεριφοράς στις περιπτώσεις εκείνες, όμως, που ήταν πρόθυμοι να επεξεργαστούν τις απόψεις και τις σκέψεις τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στο βάθος και στην ποιότητα του κριτικού στοχασμού μιας και δεν υπήρξαν ικανοί όλοι οι συμμετέχοντες να στοχαστούν το ίδιο σε στόχους, πεποιθήσεις, αξίες και εννοιολογικό πλαίσιο.

Τέλος, στην έρευνα των Moyer & Sinclair (2015), αφού έγινε καταγραφή των μαθησιακών κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους όπως αυτές προέκυψαν από τις διεργασίες στις οποίες εμπλέκονται οι εργαζόμενοι των κοινωφελών προγραμμάτων στην Κένυα, οι ερευνητές προχώρησαν στην κατανομή τους με βάση τα πεδία μάθησης που απορρέουν από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ωστόσο, ζητήματα που έχουν να κάνουν με την κοσμοθεωρία και τις πεποιθήσεις του καθενός, τις αξίες και τις στάσεις, την προσωπική ταυτότητα και την εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του, την πίστη και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, δε μπορούν να τοποθετηθούν με ευκρίνεια στο ένα ή το άλλο πεδίο. Γι'αυτό, οι ερευνητές προτείνουν τη δημιουργία ενός υποπεδίου συνδυαστικά με τα υπάρχοντα πεδία. Στη συνέχεια της έρευνας, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, αναδεικνύεται η σύνδεση των μαθησιακών πεδίων της μετασχηματίζουσας μάθησης ως προϋπόθεση επίτευξής της.

### **5.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Παρά τις αντιρρήσεις που εκφράζονται από διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα, οι έννοιες της εγκυρότητας (validity) και της αξιοπιστίας (reliability) είναι χρήσιμες και έχουν αξία στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αν και παρατηρούνται κατά βάση στις στατιστικές και ποσοτικές μεθόδους, ο χαρακτήρας τους διαφέρει σημαντικά στις ποιοτικές μεθόδους και δεν πρέπει σε καμία των περιπτώσεων να ταυτίζονται στη συνείδηση των ερευνητών (Ιωσηφίδης, 2008).

Η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στην αντιστοιχία των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή κατά πόσο τα δεδομένα που προέκυψαν, ανταποκρίνονται στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα. Όσον αφορά την έννοια της αξιοπιστίας, αναφέρεται στον βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας και κατά πόσο τα αποτελέσματα έχουν ευρύτερη αξία και σημασία (Ιωσηφίδης, 2008).

Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, η μορφή εγκυρότητας που υιοθετήθηκε είναι αυτή της ερμηνευτικής εγκυρότητας (interpretative validity), η καταγραφή δηλαδή των ερμηνειών που έδωσαν οι συμμετέχοντες στα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν. Το κλειδί στην παρούσα μορφή είναι ότι οι ερμηνείες δε στηρίζονται στην οπτική του ερευνητή αλλά σ'αυτή του συμμετέχοντα. Ο ερευνητής οφείλει να αναζητήσει στοιχεία στις σημειώσεις που κράτησε (πιθανό ο συμμετέχων να χαρακτηρίσει τη διαδικασία ως

πράξη που του προκάλεσε θυμό ή απογοήτευση) ή στη γλώσσα του σώματος (πιθανό ένα χαμόγελο, ακόμη και γέλιο) (Thomson, 2011). Για να εξασφαλιστεί η ισχύς των παραπάνω, δώθηκαν τόσο τα αποτελέσματα όσο και το σύνολο των συνεντεύξεων σε εξωτερικό παρατηρητή/ερευνητή, ο οποίος προχώρησε σε αξιολόγηση της διαδικασίας και του προϊόντος (Lather 1986, 1993, 1995, 1997 οπ. αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015).`

Μια άλλη πρακτική που εφαρμόστηκε ήταν αυτή της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison), η οποία πηγαίνει χέρι με χέρι με τη θεωρητική δειγματοληψία. Ο ερευνητής, εν προκειμένω, αποφασίζει ποια δεδομένα θα συλλέξει και που θα τα αναζητήσει στη βάση διαμορφωμένων θεωρητικών ιδεών. Με αυτόν τον τρόπο, είναι εφικτό να απαντηθούν ερωτήματα που ανέκυψαν από την ανάλυση και την κριτική σε προγενέστερα δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά, όσο εξελίσσεται η ερευνητική διαδικασία, αναλύονται ξανά και συγκρίνονται με τα νέα δεδομένα που προκύπτουν. Οι ενότητες πρέπει να επιλέγονται με τέτοιο τρόπο ώστε τα ερωτήματα που δημιουργούνται να απαντώνται αποτελεσματικά, ενισχύοντας έτσι τη συγκριτική εξέλιξη της έρευνας. Αποτελεί, λοιπόν, μια κυκλική διαδικασία σύγκρισης παλιών και νέων δεδομένων που είναι πιθανό να επαναληφθεί πολλές φορές στο πλαίσιο οριοθέτησης των κατηγοριών και της αντιστοίχισης των υπό εξέταση τμημάτων (Boeije, 2002).

Τέλος, προς ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας, προχωρήσαμε σε τριγωνοποίηση (triangulation) των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα σε θεωρητική τριγωνοποίηση μιας και ενεργοποιήθηκαν διάφορα θεωρητικά σχήματα και έννοιες για την ερμηνεία των φαινομένων και την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων και των ερευνητικών ευρημάτων (Noble & Heale, 2019). Θα δούμε αναλυτικά πιο κάτω πως επιτεύχθηκε αυτό στην παρούσα μελέτη.

## **6. Αναλύσεις της έρευνας**

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων που δώθηκαν, προχώρησα στην ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν με βάση του άξονες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και παρουσιάζονται ως εξής:

### 6.1. Δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, παρουσιάζεται σημαντικό εύρος στις ηλικίες των εκπαιδευτικών (35-56 έτη) καθώς και διαφοροποίηση στη διδακτική τους εμπειρία σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σε άλλες δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιπλέον, κάποιοι εξ αυτών δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο πεδίο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και οι απαντήσεις που έδωσαν έχουν να κάνουν είτε με το γνωστικό τους αντικείμενο είτε ως αποτέλεσμα της παρουσίας τους στις τάξεις ενηλίκων. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, τέσσερις εξ αυτών έχουν αντικείμενο διδασκαλίας τον κοινωνικό γραμματισμό και οι υπόλοιποι τον ελληνικό γραμματισμό με τους δύο εξ αυτών να διδάσκουν παράλληλα και την αγγλική γλώσσα. Η συλλογή των δημογραφικών στοιχείων έγινε μέσω εισαγωγικών ερωτήσεων πριν την έναρξη του κυρίως κομματιού των συνεντεύξεων.

A/A	Ημερομηνία Συνέντευξης	Ηλικία	Γραμματισμός	Προϋπηρεσία σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (*χρόνια)	Μεταπτυχιακός τίτλος στην εκπαίδευση ενηλίκων
1	19/05/20	56	Κοινωνιολογία	10 χρόνια	ΟΧΙ
2	19/05/20	40	Ελληνική Γλώσσα	10 χρόνια	ΟΧΙ
3	19/05/20	42	Κοινωνιολογία	5 χρόνια	ΝΑΙ
4	28/05/20	40	Ελληνική/Αγγλική Γλώσσα	4 χρόνια	ΟΧΙ
5	28/05/20	38	Ελληνική/Αγγλική Γλώσσα	5 χρόνια	ΝΑΙ
6	01/06/20	35	Κοινωνιολογία	10 χρόνια	ΟΧΙ
7	09/06/20	38	Κοινωνιολογία	6 χρόνια	ΝΑΙ
8	09/06/20	40	Ελληνική Γλώσσα	7 χρόνια	ΝΑΙ
9	09/06/20	51	Ελληνική Γλώσσα	ΟΧΙ	ΝΑΙ

## Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

### **6.2. Α' άξονας: Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού**

#### **6.2.1. Επίλυση άμεσων προβλημάτων- Κριτικός στοχασμός**

Αρχικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους για το αν η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να περιορίζεται στην επίλυση άμεσων καθημερινών προβλημάτων ή να ενεργοποιεί τις εσωτερικές λειτουργίες των εκπαιδευομένων, επιτρέποντάς τους να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά. Λόγω της συνθήκης των ΣΔΕ, κάποιοι εκ των εκπαιδευτών εστίασαν περισσότερο σε ζητήματα κριτικού στοχασμού:

*«...Από εκεί και πέρα, όμως, μέσα από αυτό μπορούν να μπουν στη διαδικασία της κριτικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης, της αυτενέργειας κλπ. Βέβαια, όλα αυτά έχουν να κάνουν με το πως είναι η σύνθεση της εκάστοτε τάξης, δηλαδή μπορείς να πας έχοντας κάτι στο μυαλό σου και αλλιώς να σου βγει σε ένα τμήμα, αλλιώς σε κάποιο άλλο τμήμα και σε κάποιο άλλο τμήμα να μη σου βγει και καθόλου. Εδώ, ας πούμε, βρισκόμαστε σε ένα σχολείο με Ρομά, δηλαδή βλέπεις ότι από μόνοι τους θα σου ανοίξουν θέματα τα οποία τους αφορούν άμεσα, δηλαδή η ανεργία, η περιθωριοποίηση, ενδεχομένως η χρήση ουσιών. Όλα αυτά είναι θέματα τα οποία και άπτονται του αντικειμένου μου αλλά και οι ίδιοι εμπειρικά επειδή το έχουν βιώσει οι οικογένειές τους ή το ζουν οι ίδιοι, έχουν να δώσουν. Προσπαθούμε, μέσα από τα προβλήματά τους τα οποία δε μπορούμε να επιλύσουμε, τουλάχιστον να προτείνουμε έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Και φυσικά να μπορέσουν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.» Σ8*

*«Στις οδηγίες λέει ότι πρέπει να μαθαίνουν με βάση τις επικοινωνιακές καταστάσεις, που απαιτείται από τη δουλειά της, τις προσωπικές ανάγκες και βιώματα. Ωστόσο, επειδή το ΣΔΕ είναι μια δομή που προσφέρει γενική εκπαίδευση ενηλίκων, όχι επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων, νομίζω ότι όλοι μας, κι εγώ προσωπικά, προσπαθούμε αρκετά στο να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά.» Σ5*

*«Μιας και ταυτόχρονα με την ιδιότητα της φιλολόγου, διαθέτω και την ιδιότητα της ηθοποιού, είμαι υπέρ της προέκτασης της διδασκαλίας προς σ'αυτές της κατευθύνσεις, έχοντας εκτεθεί ουκ ολίγες φορές προς τον σκοπό αυτό. Μεταξύ αυτών που αναφέρεις, θεωρώ πως μεγαλύτερη πρόκληση αποτελεί η δημιουργία κριτικού*

*αναστοχασμού, για μένα είναι το ζητούμενο από ένα σημείο και μετά.» Σ2*

Ορισμένοι, από την άλλη, δε διέκριναν κάποια εννοιολογική αντίφαση και συμφώνησαν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ικανή να συνδράμει και στις δύο κατευθύνσεις:

*«Και τα δύο, ως έναν βαθμό. Σίγουρα πρέπει να τους βοηθά να λύσουν τα προβλήματά τους άλλα αν δε στοχαστούν, δεν έχει απολύτως κανένα νόημα.» Σ3*

*«Και τα δύο πιστεύω, ιδίως στον κοινωνικό γραμματισμό να το πω έτσι, θα πρέπει να ενισχύεται και ο κριτικός στοχασμός. Δηλαδή, μέσω της δημιουργικής σκέψης, να μπορούν να επιλύουν τα θέματατα οποία διαπραγματευόμαστε κατά το μάθημα.» Σ6*

*«Νομίζω ένας συνδυασμός αυτών. Αν εστιάσουμε στο γλωσσικό μάθημα, καλό θα είναι να δώσουμε περισσότερη έμφαση στο δεύτερο αλλά σίγουρα το ότι έχουμε να κάνουμε με πληθυσμό που, όπως είπα και πριν, φέρνει κάποιο φορτίο, φέρνει κάποια θέματα, ένα κομμάτι είναι καλό να εστιάζει και σ'αυτό ή τουλάχιστον να το λαμβάνουν υπόψιν σοβαρά.» Σ8*

Τέλος, διατυπώθηκε η άποψη πως η εκπαίδευση δε μπορεί ούτε να επιλύσει τα άμεσα προβλήματα, ούτε να ενισχύσει στοχαστικά τους εκπαιδευόμενους:

*«Ούτε το ένα, ούτε το άλλο. Άμεσα προβλήματα, άλλωστε, δε μπορεί να επιλύσει. Να τους ενισχύει να στοχάζονται, ναι, τώρα να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά, φιλοσοφικά, αποτελεί έναν αρκετά φιλόδοξο στόχο που δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να το επιτύχει.» Σ5*

### **6.2.2. Απελευθερωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και μαζική κουλτούρα**

Ένα φλέγον ζήτημα, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφία, είναι αν τελικά μέσω του κριτικού στοχασμού οι εκπαιδευόμενοι απελευθερώνονται από τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει. Σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται κάτι τέτοιο μιας και το σχολείο προσδίδει ερεθίσματα που δεν υπάρχουν στα περιβάλλοντα των εκπαιδευόμενων:

*«Είναι καθ'αυτή απελευθερωτική γιατί θα αναστοχαστεί πάνω στις δικιές του εμπειρίες προκειμένου να απελευθερωθεί. Αν δεν έχει αυτόν τον σκοπό η εκπαίδευση, δε μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων, μιλάμε για τυπική εκπαίδευση, για συμβατική εκπαίδευση που δεν έχει σχέση με ενήλικες κάτι τέτοιο.» Σ3*

*«Όχι, ίσα-ίσα πρέπει να απελευθερωθούν και να βοηθήσει η εκπαίδευση σ'αυτό. Αν μείνουμε στο ότι έχουν μια πολύ συγκεκριμένη κουλτούρα και αυτή θα πρέπει να είναι*



μια ζωή, χωρίς να πάρουν τίποτα από την εκπαιδευτική διαδικασία, τότε είναι σαν να αποδεχόμαστε ότι δε μπορούμε να κάνουμε τίποτα. Αργά με σταθερά βήματα δίνουμε ερεθίσματα ώστε να δώσουμε και μια άλλη οπτική των πραγμάτων, ειδικά και σε τέτοια περιβάλλοντα εδώ που τα πράγματα είναι αρκετά περιορισμένα σε ερεθίσματα.» Σ8

«Θεωρώ ότι πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, όσο γίνεται περισσότερο. Έχει σχέση, όμως, πόσα χρόνια διδάσκεις στο συγκεκριμένο σχολείο, πόσο καλά ξέρεις τους εκπαιδευόμενούς σου. Δε μπορείς από την αρχή να απαιτήσεις, ούτε να επιδιώξεις κάτι τέτοιο. Υπάρχουν κάποια όρια, θεωρώ.» Σ6

Αν και η πλειοψηφία των απαντήσεων ανέδειξε τη σπουδαιότητα του απελευθερωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η αλήθεια είναι ότι οι συμμετέχοντες υπήρξαν καχύποπτοι για το αν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποβάλουν πλήρως τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει. Η επαφή τους με τις απελευθερωτικές διαδικασίες, άλλωστε, περιορίζεται στα στενά πλαίσια του ΣΔΕ ενώ αποτελεί υπερβολή να απαιτείται κάτι τέτοιο από εκπαιδευόμενους αφού η μαζική κουλτούρα, λίγο ή πολύ, μας επηρεάζει όλους:

«Αυτό που λες «μαζική κουλτούρα», να πω ένα παράδειγμα, τον έχουν ακούσει τον Χατζιδάκι, εδώ μπορώ εγώ εκπαιδευτικά να φέρω μια αφορμή, να κάνω κάτι με Χατζιδάκι, ένα τραγούδι, τη βιογραφία του, οπότε τους δίνω το ερέθισμα και είναι καλό. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι θα τους στιγματίσει για μια ζωή. Το πολύ δύσκολο στα ΣΔΕ, σε όλα τα επίπεδα, είναι αυτό που έχουν πει και οι μεγάλοι θεωρητικοί, ότι ο ενήλικας πρέπει να «ξεμάθει» για να «ζαναμάθει.» Σ2

«Την κριτική σκέψη προσπαθούμε να την αναπτύξουμε, οπότε ναι φυσικά. Καλό είναι, λοιπόν, να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα με αυτή την έννοια. Να μπορούν τουλάχιστον να κρίνουν αυτά που βλέπουν. Τη μαζική κουλτούρα δε μπορούν να την αποφύγουν, τουλάχιστον, όμως, να τη στοχάζονται. Ωστόσο, λόγω του τεράστιου μεγέθους της, δε μπορούν να αποκλείονται τα ποιοτικά κομμάτια της.» Σ4

«Σίγουρα, όμως, η μαζική κουλτούρα είναι κάτι που τους διακατέχει επειδή μιλάμε για ενήλικες οι οποίοι έχουν παγιωμένες στάσεις και τάσεις συμπεριφορών, απόψεων κλπ, δε μπορείς να το αλλάξεις εύκολα αυτό.» Σ7

«Σαφώς και πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα η εκπαίδευση αλλά και το δεύτερο (η αποφυγή της μαζικής κουλτούρας) δεν είναι εύκολο. Εδώ εμείς, πολλές φορές, δε μπορούμε να αποφύγουμε τη μαζική κουλτούρα που μας περιβάλλει. Νομίζω ότι είναι μια δυναμική διαδικασία η εκπαίδευση και ο απελευθερωτικός χαρακτήρας έτσι όπως τον θέτεις, κάτι που ο άνθρωπος προσπαθεί χωρίς ποτέ να έχει τέλος. Όσο

για τη μαζική κουλτούρα, καλώς ή κακώς, όλοι μας σε κάποιον βαθμό νομίζω ότι δε μπορούμε να τη βγάλουμε από πάνω μας.» Σ9

Τέλος, διατυπώθηκε η άποψη ότι η μαζική κουλτούρα έχει παγιωθεί στους εκπαιδευόμενους και αποτελεί κάτι που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί:

«Θα μπορούσε να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα αλλά πιστεύω ότι η μαζική κουλτούρα έχει ισχυρή επίδραση σ'αυτούς.» Σ5

### **6.2.3. Η συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Εξ αφορμής του ζητήματος της μαζικής κουλτούρας που τέθηκε πιο πάνω, οι εκπαιδευτές ρωτήθηκαν αν χρησιμοποιούν έργα τέχνης προς αντιμετώπιση της ανεικαστικότητας που την χαρακτηρίζει αλλά και προς ενίσχυση της ίδιας της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτές αναφέρθηκαν στη χρήση γνωστών ποιημάτων και διηγημάτων καθώς και σε πίνακες ζωγραφικής:

«Βεβαίως, χρησιμοποίησα και ποιήματα και διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα δεν έτυχε ακόμη αλλά να πω ότι η φετινή χρονιά ήταν μισή. Ας πούμε, στην πρώτη διδακτική ενότητα που είχε θέμα το σχολείο και ήθελα να κάνω μια σύνδεση της παλιότερης εμπειρίας τους με την τωρινή, χρησιμοποίησα την «Ιθάκη» του Καβάφη. Τη μέρα της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποίησα ποιήματα της Κικής Δημουλά. Πάντα έβρισκα αφορμές να χρησιμοποιώ έργα τέχνης και το ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα οι εκπαιδευόμενοι. Μάλιστα, κατ'ιδίαν, άκουσα πάρα πολύ ωραία λόγια, μέχρι που μου ζήτησαν και βιβλία με ποιήματα να τους δώσω.» Σ9

«Χρησιμοποιώ κατά βάση πίνακες ζωγραφικής. Πριν από λίγες μέρες, μάλιστα, χρησιμοποίησα σε μια τάξη την «Γκουέρνικα» του Πικάσο για να αναλύσω τις προεκτάσεις που είχε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στις κοινωνίες εκείνης της εποχής. Ενώ στην αρχή δε δείχνουν ικανοί να τα κατανοήσουν, στη συνέχεια αναδιπλώνουν τις δυνατότητές τους.» Σ3

«Όχι, τα χρησιμοποιούμε. Εγώ χρησιμοποίησα στον ελληνικό γραμματισμό που έκανα ποιήματα κατά βάση και αυτό γιατί στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα ΣΔΕ, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν επαφή με τους Έλληνες ποιητές. Επιπλέον ποιήματα από ξένους ποιητές, διηγήματα ενώ φέτος φτιάξαμε στο σχολείο λέσχη ανάγνωσης.» Σ4

«Ναι, χρησιμοποιώ πάντα προσαρμοσμένα στο γλωσσικό μάθημα, κατά βάση ποιήματα και διηγήματα. Ωστόσο, έχει τύχει να χρησιμοποιώ διάφορα είδη μουσικής, κατά καιρούς μάλιστα και εικαστικά.» Σ2

*«Βασικά κυρίως και μέσω της μεθόδου της μετασηματιζουσας μάθησης, οπότε και έργα τέχνης έχω χρησιμοποιήσει, διηγήματα ναι, ποιήματα όχι.» Σ6*

Διατυπώθηκε, βέβαια, και η άποψη ότι οι εκπαιδευόμενοι αδυνατούν να τα καταλάβουν, γι' αυτό και δε χρησιμοποιούνται στο μάθημα από τον αναφερόμενο εκπαιδευτή:

*«Δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν.» Σ5*

#### **6.2.4. Έλεγχος εγκυρότητας των επιχειρημάτων**

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν προχωρούν σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων. Αν και κάποιοι δεν υπήρξαν αρνητικά διακείμενοι, ανέφεραν ότι το κάνουν με προσοχή ή ακόμη και καθόλου μιας και ένας διαρκής έλεγχος θα επηρέαζε το κλίμα και την ηρεμία στις τάξεις της ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι, άλλωστε, που προσέρχονται στα ΣΔΕ είναι ιδιαίτερες περιπτώσεις, συνήθως με δηλωμένες ευαισθησίες πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα:

*«Σαφώς θα προσπαθήσω με έναν αποδεκτό τρόπο χωρίς να τον κάνω να αισθανθεί άσχημα, επιχειρηματολογώντας να γίνει διάλογος πάνω στο θέμα. Δε μπορώ να μιλήσω προσβλητικά, δε μπορώ να κρίνω με τρόπο απόλυτο, να «κουνήσω το δάχτυλο», αυτό δε γίνεται στην τυπική εκπαίδευση με παιδιά και εφήβους, πόσο μάλλον σε ενήλικες που έχουν πιο αποκρυσταλλωμένες απόψεις και στη συγκεκριμένη δομή μάλιστα είναι αρκετά ευαίσθητοι.» Σ8*

*«Συνήθως αυτό το καταλαβαίνεις από τα λεγόμενά τους. Σε περίπτωση που δε διακρίνω ορθολογική βάση, δε θα τους φέρω σε δύσκολη θέση φυσικά. Αντιλαμβάνεσαι, ωστόσο, αυτά που θα πουν, τα επιχειρήματά τους κατά πόσο είναι ορθά ή όχι.» Σ6*

*«Έχει αλλά το αποφεύγω για να μην υπάρξουν τριβές. Δίνω τον λόγο, όπως είπα και πιο πάνω, στους εκπαιδευόμενους αλλά επιδιώκω παράλληλα την ειρήνη μεταξύ των συμμετεχόντων και μια πιο ολιστική, «ολική» αντιμετώπιση όσων συμβαίνουν μέσα στην τάξη.» Σ2*

*«Μερικές φορές, αν διαπιστώσω ότι είναι κάτι εντελώς παράλογο, μπορεί να το κάνω. Προσπαθώ, όμως, πολύ ήπια γιατί είναι ευαίσθητα θέματα. Συνήθως, να πω την αλήθεια, αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να βάλω ένα άλλο επιχείρημα στο τραπέζι παρά να πω ότι το δικό σου επιχείρημα έχει αυτό το πρόβλημα, λειτουργώ έτσι. Προσπαθώ να μην έρθω σε κόντρα. Ό,τι γίνεται, να γίνει με διάλογο.» Σ4*

Κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι ο έλεγχος στα επιχειρήματα των εκπαιδευομένων

ενισχύει την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας μιας και οι απόψεις των εκπαιδευομένων είναι αυτές που καθορίζουν τελικά την κατεύθυνση του μαθήματος. Η συζήτηση και η ενεργή συμμετοχή καθορίζουν τη φύση του μαθήματος, ιδίως στον κοινωνικό γραμματισμό:

*«Φυσικά, θα τον αφήσεις ελεύθερα να ξεδιπλώσει αυτό που θέλει, να πει αυτό που θέλει και από εκεί και πέρα το παίρνεις και το χρησιμοποιείς ως έναν τρόπο για να συνεχιστεί η κουβέντα, να πάει η κουβέντα και σε άλλα σημεία. Είναι το μάθημα τέτοιο, η κοινωνική εκπαίδευση είναι γενικώς ένα ελεύθερο μάθημα στο οποίο ένα θέμα μπορείς να το αγγίζεις από πολλές διαφορετικές πλευρές. Τουλάχιστον στο συγκεκριμένο (στην κοινωνική εκπαίδευση), να ανοίξει λίγο το μυαλό τους και να δούνε ότι δεν είναι όλα άσπρο-μαύρο, μπορεί να είναι πολύπλευρα και πολυδιάστατα και όλα να ισχύουν.» Σ7*

*«Ναι, γιατί θέλω να τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν στη συζήτηση αλλά με την πάροδο του χρόνου προσπαθώ σιγά-σιγά να τους κάνω να σκέφτονται όσον αφορά τα επιχειρήματά τους, να τους κάνω να προσπαθούν να πείσουν και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, θα 'λεγα να λένε πιο τεκμηριωμένα επιχειρήματα. Στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, θέλω να τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν, δηλαδή το πρωτεύον για μένα είναι η συμμετοχή, όχι αυτά που λένε και μετά προσπαθώ να ελέγχω την εγκυρότητα όσων λένε.» Σ3*

Τέλος, υπήρξε εκπαιδευτής που αρνείται να προβεί σε έλεγχο εγκυρότητας των επιχειρημάτων μιας και κατά τη γνώμη του είναι ορθολογικά ασταθή:

*«Πολλές φορές τα επιχειρήματα είναι αίοια. Δε θεωρώ ότι πρέπει να προβώ σε έλεγχο της εγκυρότητας. Έχουν αυτά τα επιχειρήματα, από εκεί και πέρα δε μπορεί να αλλάξει κάτι με το να ελέγχω αν είναι ορθά ή σε ισχύ.» Σ5*

### **6.3. Β' άξονας: Αξιοποίηση του διαλόγου**

#### **6.3.1. Εμπειρική μάθηση**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αφού προχώρησαν σε ερμηνεία της έννοιας «εμπειρική μάθηση», συμφώνησαν ότι συμβάλλει σημαντικά στις διεργασίες μάθησης που επιτελούνται στα ΣΔΕ ενώ παράλληλα αποτελεί προαπαιτούμενο ανάπτυξης κλίματος διαλόγου εντός της τάξης ενηλίκων. Αν και οι ερμηνείες διαφέρουν μερικώς, αναδείχθηκε η σημασία της εμπειρίας για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία:

*«Φυσικά έχει θέση η εμπειρική μάθηση, όχι μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά*

και στην εκπαίδευση γενικότερα. Πιστεύω ότι η εμπειρία των εκπαιδευομένων, εδώ στα ΣΔΕ που βρισκόμαστε, εισφέρει στο μάθημα. Είναι μεγάλο εργαλείο για τον εκπαιδευτή γιατί με αυτόν τον τρόπο δομεί και επεκτείνει τις γνώσεις, πατώντας βέβαια σε κάτι που προϋπάρχει στον κοινωνικό και επαγγελματικό βίο του εκπαιδευομένου.» Σ1

«Εντάξει, εμπειρική μάθηση την ταυτίζω ίσως με τη βιωματική μάθηση. Μέσω βιώματος και εμπειριών προγενέστερων μπορούν να καθορίσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος. Έχει θέση στην εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ενηλίκων περισσότερο μιας και οι ενήλικες μαθαίνουν βιωματικά.» Σ5

«Θεωρώ ότι μόνο μέσω εμπειρίας, μόνο η εμπειρική μάθηση έχει θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων δε μπορεί να σταθεί αλλιώς, δηλαδή θα ακολουθήσεις κάποια πολύ γενικά πρωτόκολλα και γενικές οδηγίες, από εκεί και πέρα όμως η εμπειρία των εκπαιδευομένων είναι η γέφυρα για να μπορέσεις και συ να δώσεις τη γνώση, το θεωρητικό πλαίσιο ώστε αυτά τα δύο να τα προσαρμόσεις και να τα ενώσεις. Αλλά σίγουρα επειδή είναι ενήλικες και έχουν τεράστια εμπειρία ζωής οι άνθρωποι, πολλές φορές γνωρίζουν περισσότερα πράγματα από σένα. Εσύ μπορεί να τα ξέρεις θεωρητικά αλλά αυτοί εμπειρικά μπορεί να σου δώσουν πολλά περισσότερα πράγματα.» Σ7

«Εμπειρική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία, τόσο η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας, όσο και η μάθηση από την προηγούμενη εμπειρία. Ουσιαστικά, δηλαδή, οι γνώσεις οι οποίες είναι σαν μικρά κομματάκια μέσα από την εμπειρία συνενώνονται και αποκτούν αξία και ουσία. Σαφώς και έχει θέση στην εκπαίδευση, ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων που η αξιοποίηση της εμπειρίας τους είναι βασικό κομμάτι της διαδικασίας μάθησης.» Σ9

Ωστόσο, παρά τη σύμπνοια που υπήρξε για τα οφέλη της εμπειρικής μάθησης, κάποιοι εκ των συμμετεχόντων ανέδειξαν την αδυναμία εφαρμογής της καθώς και τους κινδύνους που εγκυμονούν με την άνευ όρων αποδοχή της:

«Στον αγγλικό γραμματισμό, αλλά και στον ελληνικό, δεν είναι τόσο εύκολο, δηλαδή να προχωρήσεις με την προϋπάρχουσα εμπειρία τους γιατί πολλοί δεν έχουν εμπειρίες από την ξένη γλώσσα. Γενικά τους αφήνουμε να μιλήσουν για τον εαυτό τους, ειδικά στο project, εκεί υπάρχει περισσότερος χώρος να γίνει κάτι τέτοιο.» Σ4

«Ίσως είναι παγίδα η ερώτηση μιας και αντιλαμβάνομαι ότι μπορεί να έχει μεγάλη προέκταση η κουβέντα αυτή. Έχει θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων, νομίζω ότι και πρέπει να έχει. Παρ'όλα αυτά, μπορώ να σκεφτώ κάποια πράγματα, τα οποία μπορεί να μας κρατήσουν λίγο πίσω. Δηλαδή, στο όνομα της «εμπειρικής μάθησης» αλλά με την

τελείως λαϊκή έννοια, κάποιος μπορεί να «σβήνει» και τελείως την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, είμαι υπέρ με την πρώτη διάσταση που της έδωσα». Σ2

### **6.3.2. Εφαρμογή του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Παράλληλα με την ανάδειξη της εμπειρικής μάθησης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η εφαρμογή του διαλόγου αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή έκβαση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μάλιστα, σε κάποιες εκ των απαντήσεων, παρατηρήθηκε σύνδεση με τη διαλογική θεωρία του Freire που αναλύθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας ενώ παράλληλα αποδομήθηκε η αξία της εκτεταμένης εισήγησης:

*«Χωρίς διάλογο δε μπορεί να γίνει αυτό το μάθημα (της κοινωνιολογίας). Δημιουργεί μια διαλεκτική, διαρκής σχέση μέσα στο μάθημα, η οποία και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να νιώθουν ότι εισφέρουν και αυτοί, βοηθά τον εκπαιδευτή να κατανοήσει τις τυχόν παρανοήσεις που υπάρχουν, τα κενά, όλα αυτά τα ζητήματα ενώ βοηθά και στη συνεργασία μιας και οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται πόσο κοντά μπορεί να βρίσκονται μεταξύ τους.» Σ1*

*«Η εισήγηση πάνω από 5-10 λεπτά στους ενήλικες δεν έχει νόημα, δε σε παρακολουθούν. Όλα είναι διαλογικά και καταγισμός ιδεών, αν δεν είναι ομαδοσυνεργατική η διδασκαλία.» Σ3*

*«Εντάξει, έχει μεγάλη αξία. Κατ'αρχάς, είναι ενήλικες που πολλές των περιπτώσεων είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από μένα. Οπότε, ο διάλογος είναι ουσιαστικός, από τη στιγμή που υπάρχει σεβασμός στον ρόλο του καθενός.» Σ5*

*«Μόνο αυτό εφαρμόζω. Δεν υπάρχει το μετωπικό, δε μπορεί να υπάρξει τέτοια διδασκαλία. Μέσα από τον διάλογο και εφόσον ακούσεις γνώμες, προσπαθείς έντεχνα να κατευθύνεις την κουβέντα σε αυτό που θέλεις εκείνη την στιγμή να μάθουν αλλά μόνο μέσω διαλόγου. Αν κάποιος πάει να κάνει στην εκπαίδευση ενηλίκων μετωπική διδασκαλία, θα αποτύχει παταγωδώς.» Σ7*

*«Ναι, η διαδικασία της μάθησης γίνεται διαλογικά. Έχει κεντρικό ρόλο ο διάλογος. Γενικά, αποκλείω εντελώς το μοντέλο της «αυθεντίας», εκείνο το παλιό και μου αρέσει η «μαιευτική» και η «διαλεκτική.» Σ8*

Αναπτύχθηκε, όμως, και η άποψη ότι ο μη οριοθετημένος διάλογος μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία:

*«Πολλές φορές μπορεί να προκύψει ένα ζήτημα από το πουθενά, ασχέτως τι έχεις*

προγραμματίσει να κάνεις στην ώρα σου, και να προκύπτει ένα θέμα το οποίο να σε οδηγήσει σε έναν διάλογο άλλου τύπου, μια συζήτηση άλλου τύπου. Εδώ υπάρχει ένας κίνδυνος: Πολλές φορές, η επιστροφή στο μάθημα «σώζει» γιατί σε γλιτώνει από ατροπούς που είναι κάπως περίεργες, παγίδες, πολιτικά θέματα, τίθενται διάφορα και λες καλύτερα να τον διακόψεις φαινομενικά (τον διάλογο) αλλά «σώξεις» το κλίμα...Σαφέστατα και μιλάνε οι ενήλικες, εδώ που τα λέμε αν δε μιλούσαν οι ενήλικες, δε θα ήταν το σχολείο αυτό που είναι. Είναι πολύ πυρηνικό το θέμα της επικοινωνίας και του διαλόγου στα ΣΔΕ, το θέλουμε δηλαδή. Απλά, ορισμένες φορές το βάζεις σε κάποια κανάλια για να σώσεις άλλες καταστάσεις...Γι'αυτό και πολλές φορές, ειδικά στις φυλακές τώρα που το θυμήθηκα, ήταν επαινετέο να κλείσουμε την άσκηση, οπότε το ρίχναμε στο φιλότιμο του γραμματισμού για να μη φύγουμε σε άλλους περίεργους δρόμους.» Σ2

### **6.3.3. Ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας**

Αν και υπήρξαν φειδωλοί ως προς την απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτές συμφώνησαν ότι όσο περνάει ο καιρός και αναπτύσσεται ο διάλογος σε σταθερά θεμέλια, οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να τις ενισχύσουν. Ορισμένοι εκ των εκπαιδευτών, μάλιστα, εμβάθυναν σε κάθε έννοια ξεχωριστά:

«Ως προς τους εκπαιδευόμενους, στην αρχή όχι αλλά αργότερα πιστεύω ότι τα αναπτύσσουν.» Σ1

«Τα παρατηρούμε, ναι. Ωστόσο, θέλει ένα πλαίσιο και ένα συμβόλαιο μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων. Δε μπορούν να συμβούν αυτά τα πράγματα χωρίς την κατάλληλη καθοδήγηση.» Σ2

«Ναι, όσο προχωρά ο καιρός, αυτό ενδυναμώνει. Αν δεν το δει αυτό ο εκπαιδευτικός, σημαίνει ότι έχει αποτύχει.» Σ3

«Όχι, όταν έρχονται. Γενικά, εννοώ ότι είναι κάτι το οποίο δουλεύουμε, οι έννοιες τις οποίες αναφέρεις είναι κάτι που πρέπει να δουλέψουμε ώστε να τις κατακτήσουν ίσως στον δεύτερο κύκλο. Ξέρεις εδώ έρχονται, θέλουν να μιλήσουν όλοι μαζί, ταυτόχρονα, να επιβάλουν τη γνώμη τους. Εμείς, βέβαια, προσπαθούμε να δουλέψουμε πολύ τις έννοιες «ακούω προσεκτικά», «μπαίνω στη θέση του άλλου», «προσπαθώ να μην προσβάλω», «να μη θίξω», «προσπαθώ να αντιληφθώ τι μου λέει, τον τρόπο που το λέει» κλπ, αυτά προσπαθούμε να τα ενισχύσουμε και να τα δουλέψουμε πολύ.

*Μιλάμε για ένα πολύ σημαντικό κομμάτι, δεν είναι όλοι έτσι. Κάποιοι, από μόνοι τους, όντως το έχουν αλλά δεν είναι η πλειοψηφία.» Σ7*

*«Αισθήματα συνεργασίας και αμοιβαιότητας, ναι. Η ενσυναίσθηση υπάρχει όταν ένας εκπαιδευόμενος μπορεί μπει στη θέση του άλλου σε περίπτωση που αισθανθεί ότι έχει το ίδιο πρόβλημα, μόνο σε αυτήν την περίπτωση. Η ενεργητική ακρόαση υπάρχει αλλά δε νομίζω ότι κρατάει για πολύ, παίρνουν ένα έναυσμα και θέλουν να πουν κάτι δικό τους μετά παρά να ακούσουν ενεργά τον άλλο και να συναισθανθούν, να «μπούν» στα παπούτσια του.» Σ5*

#### **6.4. Γ' άξονας: Μετασχηματίζουσα μάθηση και νέα γνώση**

##### **6.4.1. Εγκατάλειψη προγενέστερων αξιών- Προσχώρηση σε νέα πλαίσια αναφοράς**

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι εκπαιδευτές ανέδειξαν τη δυσκολία εγκατάλειψης προγενέστερων αξιών και εμπειριών από πλευράς εκπαιδευομένων. Ωστόσο, με τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές διεργασίες, μπορούν να εμπλουτίσουν τον τρόπο σκέψης και κατ'επέκταση την οπτική τους για τον κόσμο και τα πράγματα. Η εστίαση, άλλωστε, πρέπει να είναι είναι ατομοκεντρική με τον εκπαιδευτή να σέβεται τις διαμορφωμένες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων:

*«Δύσκολο. Είναι πρόθυμοι να ακούσουν, είναι δύσκολο, όμως, να εγκαταλείψουν αξίες. Όταν έχουν έναν άνθρωπο 50 χρονών, 40 χρονών, 35 χρονών, είναι πολύ δύσκολο να εγκαταλείψει κάποιες εμπειρίες γιατί αυτές οι εμπειρίες τον διαμόρφωσαν. Σίγουρα, όμως, κάτι θα πάρει καινούργιο, ίσως αυτό τον κάνει πιο πλούσιο στον τρόπο σκέψης του.» Σ7*

*«Εξαρτάται, κάποιοι είναι πιο πρόθυμοι, κάποιοι λιγότερο. Το ζήτημα είναι να το αφήσουμε σε ένα βάθος χρόνου αυτό να γίνεται και όχι πιεστικά, ούτε σε χρόνο, ούτε σε ποιότητα. Πιστεύω πολύ στο να δίνουμε ερεθίσματα παντός τύπου αλλά αξιολογώντας και την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο καθένας. Στο τέλος, όλοι θα πάρουν κάτι.» Σ8*

*«Το πιο δύσκολο πράγμα αλλά ως έναν βαθμό, ίσως, τα καταφέρεις. Σκοπός μου δεν είναι να τους αλλάξω τελείως, απλά να αναστοχαστούν και να δουν και μια άλλη οπτική. Θα ήμουν πλάνος αν έλεγα ότι θέλω να τους αλλάξω και να τους μάθω να σκέφτονται όπως εγώ, σε καμία περίπτωση.» Σ4*

*«Η πλειοψηφία δυσκολεύεται να αλλάξει αξίες ή συναισθήματα, ωστόσο εκτός από ορισμένους που βλέπουμε ότι έχουν αλλαγή, οι υπόλοιποι φεύγοντας μπορεί να μην*



έχουν άλλαξει αξίες αλλά τουλάχιστον είναι κάπως πιο ανεκτικοί, δηλαδή αν στην αρχή είναι έτοιμοι να πλακώσουν κάποιον άλλο στο ζύλο επειδή υποστηρίζει κάτι διαφορετικό, προς το τέλος είναι πιο πρόθυμοι να συζητήσουν, έστω και αν δεν κάνουν πίσω στα δικά τους πιστεύω.» Σ5

«Κανένας δεν είναι πρόθυμος να εγκαταλείψει αυτό που είναι η ταυτότητά του, αυτό που του δίνει ασφάλεια. Ωστόσο, αυτό συμβαίνει και πολλές φορές συμβαίνει συνειδητά ή εκ των υστέρων συνειδητοποιείται.» Σ1

«Και ναι και όχι. Είναι πρόθυμοι αλλά έχει να κάνει με το δικό τους πλαίσιο αναφοράς, ανάλογα τι τους ζητείται και τι μπορούν να αναθεωρήσουν, πόσο τους ταραάζει αυτό στη δική τους καθημερινότητα, πόσο είναι ασφαλές ή επισφαλές... Πολλές γυναίκες στα ΣΔΕ επειδή παντρεύτηκαν μικρές, μπήκανε σε μια διαδικασία τεκνοποίησης από γάμους που δεν ήθελαν, ξαφνικά βρίσκονται στο ΣΔΕ και βλέπουν εμένα, ότι η γυναίκα δεν παντρεύεται αν δεν το επιθυμεί, δεν κάνει παιδιά αν δε θέλει και όλα αυτά τα σύγχρονα. Πολλές το δέχονται, πολλές το επικρίνουν. Γι'αυτό λέω και ναι και όχι. Θέλω να πιστεύω, όμως, ότι το ΣΔΕ είναι μια καλή αφορμή, εγώ τουλάχιστον προς εκεί δουλεύω.» Σ2

Υπήρξαν εκπαιδευτές που υποστήριξαν ότι δεν είναι απλά δύσκολο να εγκαταλειφθούν προγενέστερες αξίες και εμπειρίες αλλά σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί κάτι αδύνατο να πραγματοποιηθεί:

«Θα ήταν εφικτό, θεωρώ όμως ότι οι απόψεις τους είναι μπετόν, δύσκολα μετασχηματίζονται.» Σ5

«Αναλόγως τα ζητήματα, δεν είναι εύκολο. Αν έχει να κάνει με τις παραδόσεις και την κουλτούρα τους (γιατί έχει γίνει ένα αντίστοιχο μάθημα), σε κάποια σημεία ίσως να μην το δεχτούν καν.» Σ6

#### **6.4.2. Παραγωγή νέας γνώσης- Κριτική αξιολόγηση υποθέσεων, αξιών και νορμών συμπεριφοράς**

Αρχικά, ρωτήθηκε στους συμμετέχοντες κατά πόσο θα ωφελήσει η νέα γνώση που παράγεται σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποκρίθηκαν θετικά, αισθητά επηρεασμένοι από το ελεύθερο περιβάλλον των ΣΔΕ:

«Ναι, αρκετοί συνεχίζουν. Όταν πηγαίνουν στα επαγγελματικά λύκεια (Εσπερινά ΕΠΑΛ), βλέπουν εκεί ένα πιο τυπικό περιβάλλον για να πω την αλήθεια. Τους λείπει το

ΣΔΕ, τους φαίνεται πιο ελεύθερο, ότι εδώ μπορούσαν να εκφραστούν περισσότερο, να πουν τη γνώμη τους πιο εύκολα. Κάτι κερδίζουν προφανώς από τη γνώση που τους παρέχεται εδώ, μαθαίνουν κάποια πράγματα και τα χρησιμοποιούν μετά αλλά και μέσω της ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών.» Σ4

«Φυσικά, υπάρχει feedback τόσο από εμάς στο ΣΔΕ όσο και σε επόμενες μαθησιακές διαδικασίες. Το θέμα είναι ότι επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με τη μάθηση.» Σ1

«Ναι, θα μπορούσε αν συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία. Είναι μια βάση, χτίζουν πάνω σ'αυτό. Μάλιστα, πολλοί εξ αυτών συνεχίζουν στο Λύκειο (ΕΠΑΛ).» Σ5

«Θεωρώ πως ναι. Αν και σ'αυτό το σχολείο επειδή είναι καινούργιο, δεν έχουμε τέτοια δείγματα προς το παρόν.» Σ6

«Ναι, σαφώς. Πολλοί έχουν μετασηματίσει και προηγούμενες απόψεις τους για πολλά ζητήματα και μαθησιακά βέβαια. Είναι ένας από τους στόχους που όταν επιτυγχάνεται, αποτελεί μια ιδιαίτερα θετική συγκυρία για εμάς.» Σ8

Υπήρξε περίπτωση εκπαιδευτή που δεν περιορίστηκε στο αμιγώς μαθησιακό κομμάτι, προβάλλοντας τον αντίκτυπο της νέας γνώσης στον καθημερινό βίο των εκπαιδευομένων και στον κοινωνικό της αντίκτυπο:

«Όχι μόνο μαθησιακές, μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν και κάποια πολύ σημαντικά και κρίσιμα ζητήματα στη ζωή και την καθημερινότητά τους. Για παράδειγμα, συμπεριφορές μέσα στο σπίτι τους, την οικογένειά τους, στη ζωή τους, όχι μόνο μαθησιακά να μάθουν κάτι, έμμεσος στόχος είναι το κάνουν και πράξη. Δηλαδή, όταν κάποιος υπάρχει βία μέσα στο σπίτι, σίγουρα μαθαίνοντας κάποια πράγματα, μπορούν να το αντιμετωπίσουν εντελώς διαφορετικά ή ας πούμε αν υπάρχουν έντονες εκρήξεις, προσπαθούμε μέσα απ'όλα αυτά που κάνουμε και με τον τρόπο που αναλύουμε πράγματα ή ακόμη πολλές φορές που κάνουμε μικρά σκετσάκια, τους δίνω διαλόγους έτσι με κοινωνικά/οικογενειακά ζητήματα και υποδυόμαστε ρόλους, κάποιος μπορεί να ταυτίζεται γιατί μπορεί να έχει αυτήν την περίπτωση σπίτι του. Όμως, μέσα από αυτήν τη διαδικασία, κάποιος που θα αντιμετωπίσει κάτι τέτοιο μέσα, θα μάθει να το αντιμετωπίζει πιο ήπια. Οπότε, θεωρώ σίγουρα ότι η γνώση που αποκτούν τους βοηθά και σε πρακτικά ζητήματα της ζωής τους.» Σ7

Ως απόρροια της γνώσης που παράγεται μέσω της μετασηματίζουσας μάθησης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν κριτικά υποθέσεις, αξίες και νόρμες συμπεριφοράς. Οι ερωτώμενοι εστίασαν για ακόμη μια φορά στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου:

«Αυτό τώρα είναι και ανάλογα και στην περίπτωση. Υπάρχουν αυτοί που έρχονται εδώ και έχουν μια μπετόν-αρμέ αντίληψη για τη ζωή που δεν την αλλάζουν με τίποτα και φεύγοντας δεν έχουν αλλάξει ιδιαίτερα. Άλλοι αρκετοί αναπτύσσουν κάπως καλύτερα αυτήν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν κριτικά. Στην ουσία, μέσα στο σχολείο και από τους εκπαιδευτικούς, ακούνε τόσα πολλά πράγματα. Είναι σαν να βιώνουν εμπειρίες μαζεμένες, έστω και εμπειρίες άλλων ή απόψεις διαφορετικές. Έτσι συμπυκνωμένα, σε μικρό χρονικό διάστημα, αποκτούν γνώσεις που δεν είχαν γι'αυτά τα θέματα, θέματα στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων κλπ. Σίγουρα τους βοηθάει αλλά όχι όλους. Υπάρχει μια ομάδα που δυσκολεύεται να ξεφύγει.» Σ4

«Τους δίνει ένα ερέθισμα να αντιμετωπίζουν κριτικά καταστάσεις της ζωής τους και αξίες που είχαν. Από εκεί και πέρα, επαφίεται σ'αυτούς κατά πόσο δύνανται να χρησιμοποιήσουν κριτικά διάφορες αξίες και νόρμες. Δεν αλλάζει τίποτα στο σχολείο, ούτε μετασχηματίζει, ούτε τίποτα. Ερεθίσματα δίνει. Έγκειται στο άτομο πόσο θα τα αξιοποιήσει για να προχωρήσει τη ζωή του.» Σ5

«Αν και ίσως είναι δύσκολο γι'αυτούς τους πληθυσμούς (των Ρομά), θεωρώ πως ναι.» Σ6

«Ελπίζω αλλά δείχνοντας καλά στοιχεία εντός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέλω να πιστεύω ότι αυτό θα συνεχίσει.» Σ8

«Ναι, σίγουρα γιατί θα λέγαμε ότι θα παραδειγματιστούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ή θα πάρουν κάποια ερεθίσματα ούτως ώστε να τα χρησιμοποιήσουν μετέπειτα στη ζωή τους ή ταυτόχρονα στη μεγάλη διαδικασία της ζωής.» Σ3

#### **6.4.3. Αυτόνομος τρόπος σκέψης**

Τέλος, οι εκπαιδευτές συμφώνησαν ότι ο αυτόνομος τρόπος σκέψης είναι κάτι εφικτό να επιτευχθεί στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης, αν και δεν υιοθετείται από το σύνολο των εκπαιδευομένων. Η αξία των απαντήσεων που δώθηκαν είναι σημαντική μιας και επιτρέπει στους αναγνώστες να αντιληφθούν αν επιτυγχάνεται τελικά ο μετασχηματισμός των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ:

«Πάλι θα απαντήσω ότι έχει να κάνει με την προσωπικότητα του καθενός. Δεν είναι ο αντίκτυπος του ΣΔΕ και της κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ίδιος για όλους. Θεωρώ, όμως, τους δίνει τη δυνατότητα να σκεφτούν ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι δράσης πέρα από αυτό που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν στο μυαλό τους ή είχαν μάθει. Έμμεσα, προφανώς, τους δίνει και κάποιον πιο αυτόνομο τρόπο δράσης.» Σ7

*«Τώρα ο αυτόνομος τρόπος σκέψης αποτελεί ένα περίπλοκο θέμα, μπορεί κάποιος να έχει τελειώσει και το Λύκειο και να μην τον κατέχει ενώ κάποιος μπορεί να έχει τελειώσει το Δημοτικό και να τον έχει, είναι κάτι σχετικό. Θέλω να πιστεύω ότι τους βοηθάει σε κάτι τέτοιο. Εφόσον η διδασκαλία μας είναι προσανατολισμένη σ'αυτό, σίγουρα.» Σ9*

*«Αυτός είναι ο στόχος τουλάχιστον. Είναι ο στόχος μας να μπορούν να αυτονομήσουν την σκέψη τους, αν και δεν το καταφέρνουν όλοι.» Σ4*

*«Με το παράδειγμα αυτό που σε γενικές γραμμές αποφεύγω τέτοιες συμπεριφορές, θέλω να πω ότι είναι εφικτός ο αυτόνομος τρόπος σκέψης, αρκεί να υπάρξει καλή σπρωξιά και ώθηση από τον εκπαιδευτή.» Σ2*

*«Ναι. Σ'αυτό βέβαια συμβάλλουν και οι εμπειρίες τους, τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν κριτικά και να οδηγήσουν σ'αυτόν τον αυτόνομο τρόπο σκέψης.» Σ6*

Υπήρξε, ωστόσο, περίπτωση εκπαιδευτή που απέρριψε a priori οποιαδήποτε συσχέτιση του αυτόνομου τρόπου σκέψης με την εκπαιδευτική διαδικασία και κατ'επέκταση με τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους:

*«Φυσικά και όχι.» Σ5*

## **7. Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης, υπήρξαν όλες εκείνες οι απαραίτητες διεργασίες που ενισχύουν τους εκπαιδευόμενους να στοχάζονται κριτικά και τελικά να μετασχηματίζονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν και ο αριθμός των συνεντεύξεων κρίθηκε ικανοποιητικός, δε μπορούμε να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις μιας και οι συνεντεύξεις από τη φύση τους αποτυπώνουν απόψεις πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα.

Αρχικά, στα πλαίσια της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, τέθηκε το δίλημμα αν η μάθηση στα ΣΔΕ επιλύει απλά τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή τους επιτρέπει να στοχάζονται βαθύτερα σε θέματα εντός κι εκτός τάξης ενηλίκων. Λόγω της ιδιαιτερότητας των ΣΔΕ, τα οποία αφενός ανήκουν στην γενική εκπαίδευση προσφέροντας τίτλο ομότιμο με το απολυτήριο του γυμνασίου, αφετέρου προωθούν μια εναλλακτική κουλτούρα πάλης με εκπαιδευτικά στερεότυπα και πειραματισμού με αρχές και μεθόδους, η ενίσχυση του κριτικού στοχασμού αποτελεί από ένα σημείο και μετά κορυφαίος εκπαιδευτικός στόχος

(Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2008). Ωστόσο, στο κλίμα αυτό ριζοσπαστικοποίησης της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκομίσουν όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να αντιμετωπίζουν από εδώ και πέρα διαφορετικά τα προβλήματα του καθημερινού τους βίου.

Η επίδραση της μαζικής κουλτούρας που μελετήθηκε διεξοδικά από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, διερευνήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Παρά τη δυναμική των στοχαστικών διαδικασιών στα ΣΔΕ, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είναι δύσκολο για τους εκπαιδευόμενους να αποβάλουν εντελώς τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει. Αυτό γιατί ο κριτικός αναστοχασμός περιορίζεται συνήθως στα στενά όρια των ΣΔΕ ενώ διατυπώθηκε και η άποψη ότι η μαζική κουλτούρα είναι τόσο ισχυρή στους εκπαιδευόμενους που κάθε απόπειρα αντιμετώπισής της θα ήταν μάταιη.

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, σε γενικές γραμμές δείχνουν πρόθεση να αντιμετωπίσουν την ανεικαστικότητα που χαρακτηρίζει τη μαζική κουλτούρα, ενισχύοντας έτσι τον απελευθερωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Άλλωστε, οι Adorno, Horkheimer και Marcuse ανέδειξαν τη σύνδεση της κριτικής σκέψης με την τέχνη, οι οποίες συνθέτουν ένα πεδίο που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές επιταγές της καθημερινότητας. Αυτό επιτρέπει την αποστασιοποίηση από τις κυρίαρχες νόρμες και την αμφισβήτηση παγιωμένων παραδοχών που συναντώνται στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις (Κόκκος, 2017). Κάτι τέτοιο διαφαίνεται και στην παρούσα μελέτη μιας και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές προκρίνουν την αξιοποίηση έργων τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, ποιήματα, διηγήματα κ.α.) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, για να χαρακτηριστεί επιτυχής η έκβαση του κριτικού στοχασμού, απαιτείται, μεταξύ των άλλων, έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, λόγω της επίδρασης της μαζικής κουλτούρας στους εκπαιδευόμενους, πολλές φορές τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν στερούνται ορθολογισμού. Ωστόσο, για να μην επηρεαστεί αρνητικά το κλίμα μεταξύ των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι αποφεύγουν να προβούν σε έλεγχο εγκυρότητας και όταν το κάνουν, το κάνουν συνήθως διακριτικά σεβόμενοι τα πιστεύω και τις ευαισθησίες των εκπαιδευόμενων.

Στη συνέχεια, οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να δώσουν μιας μορφής ορισμού για την έννοια «εμπειρική μάθηση» όπως αυτή αναδείχθηκε από την ανδραγωγική

θεωρία του Malcolm Knowles και την κριτική παιδαγωγική του Paolo Freire. Επιβεβαιώνοντας τις προσδοκίες μου, έδειξαν να κατανοούν πλήρως τη σημασία της για την εξέλιξη του μαθήματος και την ανάπτυξη κλίματος διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων. Ωστόσο, κάποιοι εξέφρασαν επιφυλάξεις για το αν μπορεί όντως να εφαρμοστεί, ιδίως σε γραμματισμούς με αυστηρά προκαθορισμένο πρόγραμμα ενώ σε πολλές περιπτώσεις ο συνεχής διαμοιρασμός εμπειριών είναι ικανός να ακυρώσει το ίδιο το νόημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο διάλογος εντός τάξης ενηλίκων υπήρξε κεντρική θεματική της μελέτης μας, κάτι που δεν άφησε φυσικά ανεπηρέαστους τους εκπαιδευτικούς. Η μετωπική εισήγηση, όπως προέκυψε και από τα ερευνητικά ευρήματα, δεν αποδίδει ιδιαίτερα μιας και ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει το μάθημα με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων ενώ ο διάλογος συμβάλλει στο καλό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, βοηθώντας να αποφευχθούν πιθανές παρεξηγήσεις και παρανοήσεις. Ωστόσο, ο μη οριοθετημένος διάλογος μπορεί να προκαλέσει και τα αντίθετα αποτελέσματα, δυσχαιρένοντας το κλίμα εντός της τάξης με την επιστροφή στο μάθημα πολλές φορές να αποτελεί μονόδρομο.

Επομένως, η διαλογική παιδαγωγική ως πράξη υποκειμένου-υποκειμένου και ενάντια στην «τραπεζική αντίληψη» της εκπαίδευσης, προκαλεί μια σειρά θετικών συναισθημάτων στις τάξεις των εκπαιδευομένων. Σ' αυτό δείχνουν να συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αφού διέκριναν ότι αναπτύσσεται αμοιβαιότητα και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, ακόμη και σε πολλές περιπτώσεις ενσυναίσθηση. Βέβαια όλα αυτά δεν προκύπτουν από τη μία στιγμή στην άλλη μιας και οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν να τα θέσουν στο εκπαιδευτικό συμβόλαιο που συνάπτουν με τους εκπαιδευόμενους, προσδοκώντας ότι θα λάβουν σάρκα και οστά όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα πλαίσια ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και του επικοινωνιακού πράττειν, το ζητούμενο κάθε μαθησιακής κατάστασης είναι τελικά η επίτευξη του μετασχηματισμού των συμμετεχόντων. Αρχικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη δυσκολία εγκατάλειψης προγενέστερων πλαισίων αναφοράς μιας και είναι δύσκολο να αφήσουν πίσω την ταυτότητα τους και το αξιακό σύστημα που τους διαμόρφωσε στα χρόνια. Ωστόσο, μέσω της εκπαίδευσης που λαμβάνουν στα ΣΔΕ, είναι σε θέση να αναστοχαστούν και να εμπλουτίσουν τον τρόπο σκέψης με αποτέλεσμα κάποιοι, έστω, από τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν νέα

οπτική για τα πράγματα. Η δυσκολία του όλου εγχειρήματος φάνηκε και από το γεγονός ότι υπήρξαν απαντήσεις πως τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευόμενων είναι τόσο ισχυρά διαμορφωμένα που είναι αδύνατο να υποβληθούν σε κάποια μετασχηματιστική διεργασία.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρά τις δυσκολίες που παρατηρούνται ως προς την προσχώρηση σε νέα πλαίσια αναφοράς, παράγεται τελικά νέα γνώση στα ΣΔΕ, η οποία θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά. Οι εκπαιδευτές το απέδωσαν στο περιβάλλον του ΣΔΕ μιας και παρά τον τυπικό χαρακτήρα του, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να ανταλλάξουν απόψεις και τελικά να μετασχηματιστούν. Επιπροσθέτως, διατυπώθηκε και η άποψη ότι η νέα αυτή κατάσταση δεν περιορίζεται στο αμιγώς εκπαιδευτικό κομμάτι, με τα οφέλη να έχουν και κοινωνικό αντίκτυπο μιας και η γνώση αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επιλύουν με μεγαλύτερη νηφαλιότητα τις προκλήσεις της καθημερινότητας.

Βέβαια, τα εμπόδια δε σταματούν στην προσχώρηση σε νέα πλαίσια αναφοράς αλλά και στην κριτική αντιμετώπιση αξιών, υποθέσεων και νορμών συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτές απέρριψαν την πιθανότητα να υιοθετηθεί από το σύνολο των εκπαιδευομένων, εστιάζοντας στην προσωπικότητα του καθενός ξεχωριστά. Παρόμοια τοποθέτηση είχαν και στο ζήτημα του αυτόνομου τρόπου σκέψης, που αν και αναδείχθηκε ως θεμελιώδης στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι εκπαιδευτές συμφώνησαν ότι μπορεί να αναπτυχθεί ανάλογα με την προθυμία του κάθε συμμετέχοντα να εμπλακεί σ'αυτή τη διαδικασία, αξιοποιώντας όσο γίνεται περισσότερο παλιότερες εμπειρίες καθώς και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που του προσφέρει η μάθηση στα ΣΔΕ.

Σε γενικές γραμμές, το τρίπτυχο κριτικός στοχασμός- διάλογος- μετασχηματίζουσα μάθηση που τέθηκε στην παρούσα έρευνα, δείχνει να επιβεβαιώνεται. Η εκπαίδευση στα ΣΔΕ επιτρέπει τη δημιουργία διαλογικού κλίματος, ωθώντας το άτομο στον αναστοχασμό και τελικά στον μετασχηματισμό του. Ωστόσο, κάποια ζητήματα που συνδέονται αναπόφευκτα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, χρήζουν μελλοντικής διερεύνησης μιας και υπήρξε αμηχανία από πλευράς εκπαιδευτών να περιγράψουν πως μπορούν να επιτευχθούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτά τα ζητήματα μπορούν να τεθούν σε

κάποια άλλη ερευνητική δραστηριότητα, πιθανόν και με τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων ώστε να γίνουν ακόμη περισσότερο κατανοητές οι μετασχηματιστικές διεργασίες στα ΣΔΕ.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα διενεργήθηκε σε ΣΔΕ που φοιτούν μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, συνήθως αποκλεισμένοι από το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι (Μπαλούρδος, Σαρρής, Τραμουντάνης & Χρυσάκης, 2014). Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η επίδραση της μετασχηματίζουσας μάθησης στους ενήλικες εκπαιδευόμενους, προκρίνεται η διεύρυνση της παρούσας έρευνας σε πιο προηγμένες περιοχές (βλ. Ανατολική Θεσσαλονίκη) μιας και υπάρχει η πιθανότητα να προκύψουν διαφορετικά ευρήματα.

Τέλος, λόγω της συνθετότητας του ζητήματος που μελετήσαμε, προτείνεται η συλλογική μελέτη περίπτωσης (case study) μιας και επιτρέπει στον ερευνητή να αποκτήσει σφαιρική αντίληψη του ζητήματος που θίγεται ενώ μέσω της εξέτασης συγκεκριμένων στοιχείων, συμβάλλει στην παραγωγή εξειδικευμένης γνώσης (Crowe, Cresswell, Robertson, Huby, Avery & Sheikh, 2011). Η μελέτη περίπτωσης, εν προκειμένω, μπορεί να αναδείξει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων καθώς και την ενεργοποίησή τους στις μετασχηματιστικές διεργασίες. Κάτι τέτοιο θα επιτρέψει την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου στην πρακτική του διάσταση, κάτι που δεν αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ., & Υφαντή, Μ. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή;. *Επιστήμες Αγωγής, τεύχ. 2*, σσ. 169-185.
- Brookfield, S. D. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Jack Mezirow και Συνεργάτες: Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, σσ. 157-179. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 35 (2)*, σσ. 268-277.
- Freire, P., & Shor, I. (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Habermas, J. (1997). *Η Ηθική της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Ηλιόπουλος, Π. (2018). Η κοινωνία, η εκπαίδευση και η μαζική κουλτούρα στους Adorno, Horkheimer και Marcuse. Στο Καραβάκου, Β. (Επιμ.), *Η Φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη δια βίου μάθηση*, σσ. 110-119. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόντου, Α. (2012). *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση. Adorno & Horkheimer, Habermas, Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2010). Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχ. 10*, σσ. 36-39.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, σσ. 43-71. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α., & Χρυσάκης, Μ. (2014). *Ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (ΕΚΟ) και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις

Παπαζήση.

Πανσεληνάς, Γ. (2013). «Εισαγωγή στη χρήση Η/Υ για δημοσίους υπαλλήλους»: σχεδιάζοντας διδακτικά κατά Mezirow και κατά Freire. 7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 50-58).

Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), σσ. 72-81.

Πραπαλοπούλου, Δ. (2018). Η κριτική θεωρία του Habermas και η σημασία της για τη δια βίου μάθηση. Στο Καραβάκου, Β. (Επιμ.), *Η Φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη δια βίου μάθηση*, σσ. 120-131. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σιπητάνου, Α. Α. (2011). *Πάολο Φρέϊρε. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

### **Ξενόγλωσση**

Banda, S. (2014). *Dialogue Education in Adult Education. Enhancing environmental sustainability*. Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Bartlett, L. (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Students Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49 (3), pp. 344-364.

Boeje, H. R. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality & Quantity*, 36, pp. 391-409.

Butler, S. L. (1997). *Habermas Cognitive Interests: Teacher and Student Interests and their Relationship in an Adult Education Setting* (Διδακτορική Διατριβή). Auburn: Auburn University.

Brookfield, S. (2002). Reassessing subjectivity, criticality, and inclusivity: Marcuse's challenge to adult education. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), pp. 265-280.

Brookfield, S. D. (1997). Assessing Critical Thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, v. 75, pp. 17-29.

Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011).

- The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, pp. 11-19.
- Darder, A. (2011). Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work. Στο Darder, A. (Επιμ.), *A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy, and Power*, pp. 179-194. Bern: Peter Lang AG.
- Dirkx, M. J. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, v. 7, pp. 1-14.
- Dryzek, J. (1995). Critical theory as a research programme. Στο White, S. (Επιμ.), *The Cambridge Companion to Habermas*, pp. 97-119. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewert, G. D. (1991). Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature. *Review of Educational Research*, 61 (3), pp. 345-378.
- Finger, M. (1991). Can critical theory save adult education from post-modernism?. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, v. 5, pp. 133-144.
- Fornieris, S. G. (2004). Exploring the Attributes of Critical Thinking: A Conceptual Basis. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1(1), pp. 1-18.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62 (1), pp. 15-21.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Opressed*. United Kingdom: Penguin Classics.
- Garrison, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10 (4), pp. 287-303.
- Giroux, H. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8 (6), pp. 715-721.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. California: University of California Press.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), pp. 148-163.
- Johnson, J. (1991). Habermas on strategic and communicative action. *Political Theory*, 19 (2), pp. 181-201.
- Kitchenham, A. (2012). Jack Mezirow on Transformative Learning. Στο Seel, N. M. (Επιμ.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, pp. 1660- 1661. Boston, MA: Springer.
- Lasmane, I. (2015). Project Method in Adult Education: Self-Experience Analysis.

SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, v. 4, pp. 80-89, May 2015.

Mashayekh, F. (1974). Freire, the Man, his ideas and their implications. Στο Ryan, J. (Επιμ.), *Paulo Freire, Literacy through Conscientization*, pp. 1-62. Teheran: International Institute for Adult Literacy Methods.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, pp. 5-12.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. Στο Mezirow, J., & Associates (Επιμ.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, pp. 3-33. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58-63.

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York: Teachers College Press.

Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evid Based Nurs*, 22 (3), pp. 67-68.

Queen, V. (2015). Andragogy through social enterprise: Engaging students in the learning process is borderless. Proceedings of the 2015 International Pre-Conference, Oklahoma 15-17 November 2015.

Rochberg-Halton, E. (1989). Jurgen Habermas' Theory of Communicative Etherealization. *Symbolic Interaction*, 12 (2), pp. 333-360.

Roberts, J. (2016). Knowledge Constitutive Interests and the World Wide Web: Can the Internet be an Emancipatory Medium?. *Towson University Journal of International Affairs*, 50 (1), pp. 80-98.

Singh, J. P. (2008). Paulo Freire: Possibilities for a dialogic communication in a market-driven information age. *Information, Communication & Society*, 11 (5), pp. 699-726.

Tatar, N., Nguyen, A., & Gewirtz, C. A. (2015). Assessing first-year students' ability to critically reflect and build on their team experiences. ASEE Annual Conference & Exposition: Excellence in Education.

Thomson, S. B. (2011). Qualitative Research: Validity. *JOAAG*, 6(1), pp. 77-82.

Warnke, G. (1995). Communicative rationality and cultural values. Στο White, S. (Επιμ.), *The Cambridge Companion to Habermas*, pp. 120-142. Cambridge:

Cambridge University Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Οδηγός συνέντευξης

### Ερωτήσεις Συνέντευξης

- 1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;
- 2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- 3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;
- 4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;
- 5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;
- 6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;
- 7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;
- 8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;
- 9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;
- 10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;
- 11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;
- 12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;
- 13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;
- 14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία

βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;

15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;

16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;

17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;

18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;

19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;

20. Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;

21. Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;

22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;

23) Θα μπείτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;

24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;

## **Παράρτημα II: Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών των ΣΔΕ**

*Συνέντευξη #1, Δ.Π.*

Ιδιότητα: Κοινωνιολόγος

Ηλικία: 56 ετών

Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΌΧΙ

### **Εισαγωγικές ερωτήσεις**

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Έχω εργαστεί 10 χρόνια σε ΣΔΕ ενώ έχω 600 ώρες προϋπηρεσία στα δημόσια ΙΕΚ (ΔΙΕΚ).*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Δεν υπάρχει σαφής ύλη από το υπουργείο, μας δίνονται άξονες. Ωστόσο, προσπαθώ να καθορίζω την ύλη με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Θερμή, ανθρώπινη σχέση. Σε κάποιες περιπτώσεις, έχω διατηρήσει καλές σχέσεις με παλιότερους εκπαιδευόμενους μου.*

### **Κριτικός Στοχασμός**

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**



*Απ.: Και τα δύο φυσικά.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Φυσικά.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Η διάθεση απελευθέρωσης είναι διαφορετική σε κάθε εκπαιδευόμενο, πολλές φορές και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν την ενισχύει.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Πολλές φορές αφήνουμε τον καθένα με την δική του άποψη, παρ'ότι ξέρουμε ότι επιδέχεται διαπραγμάτευσης για μεγάλο διάστημα για να του δοθεί ο χρόνος ώστε ο ίδιος να δει κάποια πράγματα. Είναι πολύ σημαντικό να μη νιώσει κάποιος θιγμένος, προσβεβλημένος, παραβιασμένος. Περισσότερη σημασία δίνουμε στο να διευκολυνθεί ο ίδιος να δει κάποια πράγματα στην προσωπικότητά του, στις απόψεις του.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Το σχολείο αφήνει απόηχο στις ζωές τους, από τη φύση του ενισχύει τις ατομικές ελευθερίες και κατά συνέπεια επηρεάζει ευρύτερα τον βίο των συμμετεχόντων.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία**

**βασίζονται οινοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Νομίζω το απάντησα πιο πάνω.*

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

*Απ.: Σίγουρα η παρουσία τους στο σχολείο τους επηρεάζει τη μετέπειτα πορεία τους αλλά δεν αξιολογώ το πως τοποθετούνται στο μάθημα, σε καμία διάσταση.*

### Διάλογος

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ: Φυσικά έχει θέση η εμπειρική μάθηση, όχι μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα. Πιστεύω ότι η εμπειρία των εκπαιδευομένων, εδώ στα ΣΔΕ που βρισκόμαστε, εισφέρει στο μάθημα. Είναι μεγάλο εργαλείο για τον εκπαιδευτή γιατί με αυτόν τον τρόπο δομεί και επεκτείνει τις γνώσεις, πατώντας βέβαια σε κάτι που προϋπάρχει στον κοινωνικό και επαγγελματικό βίο του εκπαιδευομένου. Επίσης διευκολύνει τον εκπαιδευτή να προκαλεί εμπειρίες πραγματικής ζωής μέσα στο μάθημα μιας και ό,τι κάνουμε στον δικό μας γραμματισμό έχει να κάνει με αυτό.*

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

*Απ.: Χωρίς διάλογο δε μπορεί να γίνει αυτό το μάθημα (της κοινωνιολογίας). Δημιουργεί μια διαλεκτική, διαρκής σχέση μέσα στο μάθημα, η οποία και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να νιώθουν ότι εισφέρουν και αυτοί, βοηθά τον εκπαιδευτή να κατανοήσει τις τυχόν παρανοήσεις που υπάρχουν, τα κενά, όλα αυτά τα ζητήματα ενώ βοηθά και στη συνεργασία μιας και οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται πόσο κοντά μπορεί να βρίσκονται μεταξύ τους.*

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Όχι όλες αλλά πρέπει να τις μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων. Πάντα με διάκριση και βοηθητική χρήση για την ομάδα.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή (του διαλόγου) ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Πιστεύω ότι διαμορφώνει κυριολεκτικά τις ομάδες ενηλίκων, μιας και μέσω των εντάσεων, οδηγούνται στην ατομική και στη συνολική μεταμόρφωσή τους.*

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Ως προς τους εκπαιδευόμενους, στην αρχή όχι αλλά αργότερα πιστεύω ότι τα αναπτύσσουν.*

### **Μετασηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Την επιτρέπω με εστίαση στα projects που είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή του κοινωνικού γραμματισμού.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Κανένας δεν είναι πρόθυμος να εγκαταλείψει αυτό που είναι η ταυτότητά του, αυτό που του δίνει ασφάλεια. Ωστόσο, αυτό συμβαίνει και πολλές φορές συμβαίνει συνειδητά ή εκ των υστέρων συνειδητοποιείται.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Φυσικά, υπάρχει feedback τόσο από εμάς στο ΣΔΕ όσο και σε επόμενες μαθησιακές διαδικασίες. Το θέμα είναι ότι επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με τη μάθηση.*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Ναι, φυσικά.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Θεωρώ πως είναι μακροπρόθεσμα και όπως είπα πιο πάνω, έχουν θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση. Πέρα από αυτό, παρατηρούμε ότι επηρεάζουν θετικά και τους γύρω τους μιας και στους επόμενους κύκλους των ΣΔΕ, σε πολλές των περιπτώσεων, συμμετέχουν άτομα από τον στενό τους κύκλο (φιλικό, οικογενειακό κλπ).*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Κάποιοι ναι, όχι, όμως, όλοι στον απόλυτο βαθμό.*

### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Θετικά συναισθήματα, όχι άγνωστες έννοιες.*

**23) Θα μπειτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Ασχολούμαι ήδη μαζί τους σε μεγάλο βαθμό, αν και ποτέ δεν είναι αρκετός.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

*Απ.: Ναι, σίγουρα. Άλλωστε, βελτιώνεσαι μόνο μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό*

*Συνέντευξη # 2, Ο.Κ.*

*Ιδιότητα: Φιλολόγος (ελληνικός γραμματισμός)*

*Ηλικία: 40 ετών*

*Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΌΧΙ*

### **Εισαγωγικές ερωτήσεις**

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Σε ΣΔΕ διδάσκω εδώ και δέκα χρόνια ενώ έχω περάσει και από ΔΙΕΚ και ΚΔΒΜ.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες/δύσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Προσαρμόζω το υλικό με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Θα έλεγα δημιουργική, φιλελεύθερη αλλά ταυτόχρονα και οριοθετημένη, με σεβασμό πάντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

### **Κριτικός Στοχασμός**

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Μιας και ταυτόχρονα με την ιδιότητα της φιλόλογου, διαθέτω και την ιδιότητα της ηθοποιού, είμαι υπέρ της προέκτασης της διδασκαλίας προς σ'αυτές της κατευθύνσεις, έχοντας εκτεθεί ουκ ολίγες φορές προς τον σκοπό αυτό. Μεταξύ αυτών που αναφέρεις, θεωρώ πως μεγαλύτερη πρόκληση αποτελεί η δημιουργία κριτικού αναστοχασμού, για μένα είναι το ζητούμενο από ένα σημείο και μετά.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Ναι, χρησιμοποιώ πάντα προσαρμοσμένα στο γλωσσικό μάθημα, κατά βάση ποιήματα και διηγήματα. Ωστόσο, έχει τύχει να χρησιμοποιώ διάφορα είδη μουσικής, κατά καιρούς μάλιστα και εικαστικά.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Σαν ιδεοσυγκρασία, σαφέστατα η εκπαίδευση είναι απελευθέρωση. Τώρα, στην ενηλίκων τίθεται ένα θέμα, ότι αντιπαλεύεις την συνήθεια και την ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα των εκπαιδευομένων. Αυτό που λες «μαζική κουλτούρα», να πω ένα παράδειγμα, τον έχουν ακούσει τον Χατζιδάκι, εδώ μπορώ εγώ εκπαιδευτικά να φέρω μια αφορμή, να κάνω κάτι με Χατζιδάκι, ένα τραγούδι, τη βιογραφία του, οπότε τους δίνω το ερέθισμα και είναι καλό. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι θα τους στιγματίσει για μια ζωή. Το πολύ δύσκολο στα ΣΔΕ, σε όλα τα επίπεδα, είναι αυτό που έχουν πει και οι μεγάλοι θεωρητικοί, ότι ο ενήλικας πρέπει να «ξεμάθει» για να «ζαναμάθει». Αυτό είναι το πιο δύσκολο και το βλέπουμε καθημερινά· μπορεί να γοητευτεί, να κάνει μαζί μου θέατρο αλλά όταν πάει να δει θέατρο, αν δεν το κάνει μαζικά από εδώ και επιλέξει μόνος του σαν ενήλικας, θα πάει να δει το πιο εύκολο ή και τίποτα, αυτό είναι πάρα*

πολύ δύσκολο. Οπότε, στο σχολείο ενηλίκων, εγώ πιστεύω η εκπαίδευση έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα και πάντα είναι η αφορμή για να αναθεωρούμε και να εξελισσόμαστε αλλά υπάρχουν πολλά είδη εκπαιδευομένων, δεν είναι ούτε το ένα ούτε το άλλο. Υπήρχαν σχολεία, ας πούμε, μια χρονιά σε ΣΔΕ έκανα μόνο Λογοτεχνία, το είχε ζητήσει το τμήμα και τώρα Γλώσσα κάνω «βάλτε μου το ουσιαστικό στην κατάλληλη πτώση», δηλαδή που το άνοιγμα του ενός και που του άλλου. Θέλω να πιστεύω ότι το στοίχημα είναι ανοιχτό και παραμένει ανοιχτό και νομίζω ότι κάθε χρόνο παλεύουμε από την αρχή, και το λέω αισιόδοξα.

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Όπως ανέφερα και στην προηγούμενη ερώτηση, και ναι και όχι. Κάποιοι είναι αλλά σε πολλές των περιπτώσεων δε διακρίνω προθυμία.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Ένα ακόμη ενδιαφέρον ζήτημα προς διερεύνηση. Σίγουρα είναι επιθυμητό αλλά πρέπει να τους δωθεί ένα άνοιγμα, μια εξοικείωση. Μόνο έτσι θα έχουν τη δυνατότητα να απενεχοποιήσουν πεποιθήσεις που πιθανόν να μην είναι καθολικά αποδεκτές.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οιοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Τώρα αυτό είναι ένα ρίσκο, εγώ επειδή κάνω γλωσσικό γραμματισμό, τώρα αυτό με πάει σε ένα επικίνδυνο πεδίο, έτσι όπως το αντιλαμβάνομαι. Αν ας πούμε επειδή τώρα αναφέραμε τον φεμινισμό, 8 Μαρτίου πήρα ένα κείμενο, έβγαλα κάποιες λέξεις, τις έβαλα από κάτω και λέω «συμπληρώστε το κείμενο με τις λέξεις που λείπουν», το κείμενο είναι αυτό που είναι, δεν είναι δικό μου, από το διαδίκτυο, κάποιο λήμμα για την ιστορική αξία της ημέρας, πως ξεκίνησε η γιορτή της γυναίκας κλπ. Όταν, λοιπόν, την περιχαράκωνω την άσκηση έτσι, στο τέλος ναι τους δίνω τη δυνατότητα να μιλήσουν, ναι σήμερα η μέρα της γυναίκας είναι γιορτή, ξεχνάμε της στάση εργασίας που έγινε*

στην Αμερική, αυτό το συζητάμε ναι. Τώρα, αν κάποιος αρχίζει και μου λέει «σιγά και εκείνο και τι, σήμερα οι γυναίκες τα έχουν όλα», μπούμε σε έναν κύκλο φαύλο και με επιχειρήματα, δεν ξέρω, δε θα μπω σε μια διαδικασία για να «τσεκάρω» ότι συμμετέχει στην κουβέντα, να ελέγξω τι λέει σαν επιχείρημα. Στο είπα και στην αρχή, νομίζω ότι δεν ξεχνάω ποτέ τη διαδικασία στην οποία είμαι. Δεν ξεχνάω ότι δεν είμαι σε καφέ, δεν παρασύρομαι εύκολα. Μπορεί εκείνη τη στιγμή ναι, και εμένα να μου ανέβει το αίμα στο κεφάλι και γω άνθρωπος είμαι αλλά θέλω να κρατήσω αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οπότε να μη χρειαστεί να μπω στη διαδικασία «τι μου λες τώρα». Όπως αντίστοιχα και εκείνοι οι άνθρωποι ακούγοντας κάτι από μένα. Το δικό μου το μάθημα δε θέλω να αγγίζει πολύ αυτά τα θέματα, θέματα κοινωνικά, θέματα πίστης, παρ'ότι θα μπορούσα να κάνω εξαιρετικά κείμενα που να έχουν σχέση με την πίστη, τις θρησκείες. Λίγο τα αποφεύγω, ίσως λίγο βλέπω και την βολή μου. Με την έννοια ότι θα κάνω κάποια γλωσσικά πράγματα με άλλα κείμενα, πιο ανώδυνα κοινωνικά. Οπότε, ας μιλήσουν με τον κοινωνιολόγο, τον ιστορικό για κάποια άλλα θέματα, ας μιλήσουν ξέρω γω με άλλους ανθρώπους μέσα στο ΣΔΕ. Όχι ότι δε θέλω να αναλάβω την ευθύνη, νομίζω ότι θα μπούμε σε έναν κύκλο φαύλο που δεν ξέρω αν θα μπορέσω να τον διαχειριστώ και δε θα χάσω και γω το δικό μου *temper*.

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

**Απ.:** Έχει αλλά το αποφεύγω για να μην υπάρξουν τριβές. Δίνω τον λόγο, όπως είπα και πιο πάνω, στους εκπαιδευόμενους αλλά επιδιώκω παράλληλα την ειρήνη μεταξύ των συμμετεχόντων και μια πιο ολιστική, «ολική» αντιμετώπιση όσων συμβαίνουν μέσα στην τάξη.

**Διάλογος**

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**



**Απ.:** Αυτό με πάει σε βιώματα πιο καθαρής παιδαγωγικής. Εγώ πως το αντιλαμβάνομαι όσον αφορά την ενασχόληση μου στα ΣΔΕ· είναι το μεγαλύτερο, ίσως, στοίχημα για τα ΣΔΕ. Οι άνθρωποι ξεκινάνε από αυτό που οι ίδιοι μπορούν να αντιληφθούν με τις εμπειρίες τους, είτε είναι σοβαρή ακαδημαϊκή γνώση είτε είναι ένα πρόβλημα, μια πρόσθεση, μια διαίρεση, μια γλωσσική αλλαγή. Όχι μόνο έχει θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων, νομίζω ότι, υπό όρους, είναι βασικός άξονας. Ίσως είναι παγίδα η ερώτηση μιας και αντιλαμβάνομαι ότι μπορεί να έχει μεγάλη προέκταση η κουβέντα αυτή. Έχει θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων, νομίζω ότι και πρέπει να έχει. Παρ'όλα αυτά, μπορώ να σκεφτώ κάποια πράγματα, τα οποία μπορεί να μας κρατήσουν λίγο πίσω. Δηλαδή, στο όνομα της «εμπειρικής μάθησης» αλλά με την τελείως λαϊκή έννοια, κάποιος μπορεί να «σβήνει» και τελείως την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, είμαι υπέρ με την πρώτη διάσταση που της έδωσα.

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

**Απ.:** Ο «διάλογος» είναι πάλι ένας όρος που σηκώνει λίγο οριοθέτηση. Τι σημαίνει διάλογος; Δηλαδή όλοι μπορούν να μιλήσουν ισότιμα και μάλιστα αυτό που λέω εγώ καμια φορά στις τάξεις, έτσι σαν παιδάκια «Μιλάει πάντα ένας, οπότε ακούμε οι υπόλοιποι» και πάει κύκλος η «μπάλα» του διαλόγου. Τώρα, αν αυτό εννοούμε σαν πρόσβαση στον λόγο, φυσικά εννοείται. Επίσης, πολλές φορές μπορεί να προκύψει ένα ζήτημα από το πουθενά, ασχέτως τι έχεις προγραμματίσει να κάνεις στην ώρα σου, και να προκύπτει ένα θέμα το οποίο να σε οδηγήσει σε έναν διάλογο άλλου τύπου, μια συζήτηση άλλου τύπου. Εδώ υπάρχει ένας κίνδυνος: Πολλές φορές, η επιστροφή στο μάθημα «σώζει» γιατί σε γλιτώνει από ατροπούς που είναι κάπως περίεργες, παγίδες, πολιτικά θέματα, τίθενται διάφορα και λες καλύτερα να τον διακόψεις φαινομενικά (τον διάλογο) αλλά «σώζεις» το κλίμα. Σ'αυτό σαφέστατα και παρεμβαίνουμε, νομίζω ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός ενηλίκων να παρεμβαίνει παρ'ότι ένας ψυχαναλυτής θα έλεγε «μιλήστε». Δεν είναι ψυχαναλυτική διαδικασία η εκπαιδευτική και είναι λίγο επικίνδυνη η προσέγγιση αυτή. Αλλά ότι μπορώ να συζητήσω ή να προσαρμόσω κάτι για το μάθημα, κατόπιν αιτήματος των εκπαιδευομένων, μπορεί να γίνει πολύ άνετα. Σαφέστατα και μιλάνε οι ενήλικες, εδώ που τα λέμε αν δε μιλούσαν οι ενήλικες, δε θα ήταν το σχολείο αυτό που είναι. Είναι πολύ πυρηνικό το θέμα της επικοινωνίας και του

διαλόγου στα ΣΔΕ, το θέλουμε δηλαδή. Απλά, ορισμένες φορές το βάζεις σε κάποια κανάλια για να σώσεις άλλες καταστάσεις. Δεν είμαστε όλοι ψυχολόγοι γιατί τίθενται και τέτοια θέματα, δηλαδή μπορεί να αγγίζεις ένα ευαίσθητο θέμα όπως είναι ένας θάνατος με δική σου αφορμή ή αφορμή κάποιου και να προκύψει ένα θέμα που μπορεί να προκαλέσει έναν τραυματισμό τόσο βαθύ και τόσο παλιά ριζωμένο που εκεί πρέπει να παρεμβαίνουμε ή να παραπέμπουμε σε πιο ειδικούς. Γι'αυτό και πολλές φορές, ειδικά στις φυλακές τώρα που το θυμήθηκα, ήταν επαινετέο να κλείσουμε την άσκηση, οπότε το ρίχναμε στο φιλότιμο του γραμματισμού για να μη φύγουμε σε άλλους περιέργους δρόμους.

**7) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Όχι, δεν συνηθίζω να δίνω προσωπικά στοιχεία εντός της τάξης. Ωστόσο, υπάρχουν εμπειρίες και πεποιθήσεις στο πλαίσιο της ανθρώπινης επαφής και των διαπροσωπικών ζυμώσεων, και αυτό καλούμαι να υποστηρίξω.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Ο γόνιμος διάλογος σίγουρα βοηθά αλλά δεν επιδιώκει την άκριτη κριτική. Θα έλεγα ότι είναι σκόπιμη η δημιουργία και η προετοιμασία ομάδων επιχειρηματολογίας.*

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Τα παρατηρούμε, ναι. Ωστόσο, θέλει ένα πλαίσιο και ένα συμβόλαιο μεταξύ εκπαιδευτή- εκπαιδευομένων. Δε μπορούν να συμβούν αυτά τα πράγματα χωρίς την κατάλληλη καθοδήγηση.*

### **Μετασχηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων,**

**στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Σάφως είμαι υπέρ των συμμετοχικών ομάδων αλλά θεωρώ ότι μερικές φορές είναι επίφοβο μιας και μπορεί να επιφέρει συγκρούσεις. Ωστόσο, ζητήματα που μπορεί να προκύψουν, τα μεταφέρω προς μελλοντική διερεύνηση ώστε να μην ανακόπτουν την ροή του μαθήματος.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Και ναι και όχι. Είναι πρόθυμοι αλλά έχει να κάνει με το δικό τους πλαίσιο αναφοράς, ανάλογα τι τους ζητείται και τι μπορούν να αναθεωρήσουν, πόσο τους ταραάζει αυτό στη δική τους καθημερινότητα, πόσο είναι ασφαλές ή επισφαλές. Να πω ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: Είχαμε τώρα πρόσφατα, σ'αυτό εδώ το ΣΔΕ, είχε αποφοιτήσει μια κυρία που είχε χάσει τον άντρα της. Μια ωραία κυρία, έχασε τον άντρα της τον Μάρτιο ας πούμε, έλειπε ένα μήνα μέχρι που εμφανίστηκε ξανά. Εγώ είμαι τύπος ανθρώπου πολύ ενθαρρυντικός και της λέω «χωριζόμαστε κάποια στιγμή, ο θάνατος είναι η κατάληξη για όλους μας». Πριν τελειώσει μάλιστα η χρονιά, της έκανα πλάκα και της είπα ότι την θέλω με έναν κύριο δίπλα της μιας και ήταν ωραία γυναίκα. Βέβαια, με έπαιρνε να το κάνω, η σχέση μέσα στο τμήμα ήταν ζεστή που ουσιαστικά την ενθάρρυνα να προχωρήσει τη ζωή της με έναν νέο σύντροφο. Το έκανα λίγο χαλαρά, το σηκώνω, θα το κάνω λίγο θεατρinίστικά, λίγο ναζιάρικα. Αυτό, λοιπόν, μπορεί στην αρχή λίγο να την «πάγωσε» αλλά στο τέλος νομίζω ότι το αποζητούσε κιόλας. Έμαθα, κιόλας, ότι προχώρησε τη ζωή της, όχι αναγκαστικά λόγω της δικής μου παρότρυνσης αλλά ξαναβλέπουν αυτοί οι άνθρωποι κάποια πράγματα διαφορετικά. Επίσης, έχω συναντήσει σε διάφορα ΣΔΕ θέματα γυναικείας θέσης. Πολλές γυναίκες στα ΣΔΕ επειδή παντρεύτηκαν μικρές, μπήκανε σε μια διαδικασία τεκνοποίησης από γάμους που δεν ήθελαν, ξαφνικά βρίσκονται στο ΣΔΕ και βλέπουν εμένα, ότι η γυναίκα δεν παντρεύεται αν δεν το επιθυμεί, δεν κάνει παιδιά αν δε θέλει και όλα αυτά τα σύγχρονα. Πολλές το δέχονται, πολλές το επικρίνουν. Γι'αυτό λέω και ναι και όχι. Θέλω να πιστεύω, όμως, ότι το ΣΔΕ είναι μια καλή αφορμή, εγώ τουλάχιστον προς εκεί δουλεύω.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Κατηγορηματικά ναι. Η παρουσία τους στα ΣΔΕ τους βοηθάει ηθικοψυχολογικά, η αίσθηση ότι πράγματα που θα συναντήσουν στη ζωή τους από δω και πέρα, τα έχουν συναντήσει σε προγενέστερη φάση.*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Αποτελεί ισχυρό διακύβευμα στα ΣΔΕ μιας και αν εξασφαλίσουμε ότι το πετυχαίνουμε, συμβάλλουμε κι εμείς στην αναμόρφωση και στην εξέλιξη της κοινωνίας. Σίγουρα προσφέρει ωφέλεια για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ότι επιτελεί τον ρόλο του.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Και τα δύο. Όσοι περνάνε από το ΣΔΕ, δε μπορούν να βρουν καλύτερο σχολείο μετά.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Είναι η χρονιά που έκανα στις κυρίες Λογοτεχνία. Εκείνη τη χρονιά, λοιπόν, όλες οι μαθήτριες ήταν καταπληκτικές, τις έδινα ένα, μου φέρνανε δέκα. Μια από τις κυρίες εκεί, μια πολύ γλυκιά φιγούρα, Κατερίνα την λέγανε αν θυμάμαι το μικρό της, κάποια στιγμή προς τα τέλη της χρονίας μου λέει «Όλγα, εγώ σκέφτομαι να το σταματήσω το ΣΔΕ». Παθαίνω ένα σοκ εγώ, επανήλθε το θέμα, να μην τα πολυλογώ το είχε μοιραστεί με τις υπόλοιπες και υπήρχε ένα κλίμα εχεμύθειας μέσα στην τάξη, κάποια στιγμή ανοίχτηκε η ίδια. Παρένθεση· αυτή η κυρία ήταν πολύ κοντά στην εκκλησία και τα Σάββατα μάζευε αυτή και έκανε αυτό που λέμε ανάγνωση Αγίας Γραφής, Καινής Διαθήκης. Η ίδια έκανε τον κύκλο, τώρα καταλαβαίνεις για τι επίπεδο μιλάμε. Αντιμετώπιζε το κείμενο της Καινής Διαθήκης, είτε σε αττική διάλεκτο είτε από*

μετάφραση, και η ίδια δούλεψε πάνω σ'αυτό. Το θέμα είναι μου λέει ότι «Έχω κλείσει το σπίτι μου, τα απογεύματα λείπω, ο άντρας μου είναι μόνος του, δε μου άρεσει, πω πω το σκέφτομαι και λυπάμαι». Εκείνη την ώρα έκανα κάτι πολύ προκλητικό, βέβαια δε θα το έκανα σε άλλη τάξη, το έκανα στη συγκεκριμένη τάξη. Τη λέω «Κοίταξε, είναι τόσο σημαντικό το αγαθό της γνώσης και τόσο εξαιρετικό αυτό που δίνεις στον εαυτό σου που μένα αν ρωτάς τη γνώμη μου, χώρισε». Εγώ φυσικά το έκανα με έναν τρόπο προκλητικό, γελάνε οι υπόλοιποι, παγώνει αυτή, δεν είπαμε κάτι περισσότερο, δεν το συνέχισε. Βέβαια, της επιχειρηματολόγησα πολύ υπέρ του είναι κρίμα να μην ολοκληρώσεις κάτι στο οποίο πας περίφημα, είναι μια θυσία χρόνου δύο ετών και θα σου δώσει ένα χαρτί. Με το παράδειγμα αυτό που σε γενικές γραμμές αποφεύγω τέτοιες συμπεριφορές, θέλω να πω ότι είναι εφικτός ο αυτόνομος τρόπος σκέψης, αρκεί να υπάρξει καλή συμρωξιά και ώθηση από τον εκπαιδευτή.

### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

**Απ.:** Όχι, γνωρίζω όσα αναφέρθηκαν. Προβληματίστηκα μόνο με το κομμάτι της «εμπειρικής μάθησης».

**23) Θα μπείτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

**Απ.:** Ναι και νομίζω ότι όλα αυτά πρέπει να συζητούνται από κοινού και με τους άλλους συναδέλφους. Αν και στα ΣΔΕ, δυστυχώς, δεν υπάρχει τέτοια κουλτούρα διαλόγου.

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

**Απ.:** Το κάνω, θα συνεχίσω να το κάνω και θα το κάνω όπου νιώθει ότι με παίρνει. Ακόμη και την απλή γνώση της ορθογραφίας, θέλω να την αντιλαμβάνονται κριτικά.

Συνέντευξη #3, Θ. Τ.

Ιδιότητα: Κοινωνιολόγος (κοινωνικός γραμματισμός)

Ηλικία: 42 ετών

Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΝΑΙ

### Εισαγωγικές ερωτήσεις

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Διδάσκω 5 χρόνια σε ΣΔΕ.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Δεν υπάρχει προβλεπόμενη ύλη, την καθορίζω με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Άριστη, δε θυμάμαι να έχουν προκληθεί ποτέ θέματα.*

### Κριτικός Στοχασμός

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Και τα δύο, ως έναν βαθμό. Σίγουρα πρέπει να τους βοηθά να λύσουν τα προβλήματά τους αλλά αν δε στοχαστούν, δεν έχει απολύτως κανένα νόημα.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Χρησιμοποιώ κατά βάση πίνακες ζωγραφικής. Πριν από λίγες μέρες, μάλιστα, χρησιμοποίησα σε μια τάξη την «Γκουέρνικα» του Πικάσο για να αναλύσω τις προεκτάσεις που είχε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στις κοινωνίες εκείνης της εποχής. Ενώ στην αρχή δε δείχνουν ικανοί να τα κατανοήσουν, στη συνέχεια αναδιπλώνουν τις δυνατότητές τους.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Είναι καθ'αυτή απελευθερωτική γιατί θα αναστοχαστεί πάνω στις δικιές του εμπειρίες προκειμένου να απελευθερωθεί. Αν δεν έχει αυτόν τον σκοπό η εκπαίδευση, δε μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων, μιλάμε για τυπική εκπαίδευση, για συμβατική εκπαίδευση που δεν έχει σχέση με ενήλικες κάτι τέτοιο.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Στην αρχή, όχι. Στη διάρκεια του χρόνου, ωστόσο, ζυμώνονται, διαμορφώνονται και εν τέλει υιοθετούν την όλη κουλτούρα του σχολείου.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Ως έναν βαθμό, κάποιοι ναι, κάποιοι όχι.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Ναι, γιατί θέλω να τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν στη συζήτηση αλλά με την πάροδο του χρόνου προσπαθώ σιγά-σιγά να τους κάνω να σκέφτονται όσον αφορά τα επιχειρήματά τους, να τους κάνω να προσπαθούν να πείσουν και τους υπόλοιπους*

*συμμαθητές τους, θα 'λεγα να λένε πιο τεκμηριωμένα επιχειρήματα. Στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, θέλω να τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν, δηλαδή το πρωτεύον για μένα είναι η συμμετοχή, όχι αυτά που λένε και μετά προσπαθώ να ελέγγω την εγκυρότητα όσων λένε.*

### **Διάλογος**

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ.: Ναι, η «εμπειρική μάθηση» είναι κομμάτι μάθησης και θα 'λεγα ότι ολοκληρώνει την μάθηση γιατί μπορούν, μέσα από τις εμπειρίες τους και τα παραδείγματα, να μάθουν πολύ καλύτερα άτομα τα οποία δεν έχουν κανένα γνωστικό υπόβαθρο.*

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματα σας;**

*Απ.: Σε όλα τα μαθήματα εφαρμόζω τον διάλογο. Δε γίνεται να διδάξεις κάτι στους ενήλικες χωρίς διάλογο. Η εισήγηση πάνω από 5-10 λεπτά στους ενήλικες δεν έχει νόημα, δε σε παρακολουθούν. Όλα είναι διαλογικά και καταιγισμός ιδεών, αν δεν είναι ομαδοσυνεργατική η διδασκαλία.*

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Ως έναν βαθμό πρέπει αλλά προτιμώ να μοιράζομαι τις εμπειρίες με τους συναδέλφους μου.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Σίγουρα, αλίμονο. Όλη η δομή του ΣΔΕ τους βοηθά να αλληλεπιδρούν.*



**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Ναι, όσο προχωρά ο καιρός, αυτό ενδυναμώνει. Αν δεν το δει αυτό ο εκπαιδευτικός, σημαίνει ότι έχει αποτύχει.*

### **Μετασηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Όχι απλά την επιτρέπω αλλά την ενθαρρύνω κιόλας.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Το πιο δύσκολο πράγμα αλλά ως έναν βαθμό, ίσως, τα καταφέρεις. Σκοπός μου δεν είναι να τους αλλάξω τελείως, απλά να αναστοχαστούν και να δουν και μια άλλη οπτική. Θα ήμουν πλάνος αν έλεγα ότι θέλω να τους αλλάξω και να τους μάθω να σκέφτονται όπως εγώ, σε καμία περίπτωση.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Ναι, γιατί πάνω στη νέα γνώση θα στηρίζουν την μετέπειτα πορεία τους.*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Ναι, σίγουρα γιατί θα λέγαμε ότι θα παραδειγματιστούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ή θα πάρουν κάποια ερεθίσματα ούτως ώστε να τα χρησιμοποιήσουν μετέπειτα στη ζωή τους ή ταυτόχρονα στη μεγάλη διαδικασία της*

ζωής.

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Σίγουρα και τα δύο, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Συγκεκριμένα, μάλιστα, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που θυμάμαι σ' αυτό εδώ το σχολείο ήταν μια κυρία που με το χαρτί των ΣΔΕ, κατάφερε και διορίστηκε στον δήμο Ευόσμου-Κορδελιού. Στις υπηρεσίες καθαριότητας, μεν, αλλά η ζωή της άλλαξε σίγουρα προς το καλύτερο.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Ως έναν βαθμό, δε μπορούν να αλλάξουν όλοι.*

#### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Όχι, δεν ήρθα. Τις γνωρίζω όλες.*

**23) Θα μπείτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Όχι, μου είναι οικείες.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

*Απ.: Εφαρμόζω και θα εφαρμόζω και στο μέλλον.*

Συνέντευξη # 4, Ν.Κ.

Ιδιότητα: Φιλολόγος (ελληνικός/αγγλικός γραμματισμός)

Ηλικία: 40 ετών

Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΟΧΙ

### Εισαγωγικές ερωτήσεις

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Στο ΣΔΕ έχω από το 2016, 4 διδακτικά έτη δηλαδή. Σε κάποια άλλη δομή εκπαίδευσης ενηλίκων όχι, μόνο σε ΣΔΕ.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Ούτως ή άλλως, η πρόβλεψη από το υπουργείο για τη συγκεκριμένη δομή είναι να την προσαρμόζουμε στις ανάγκες. Υπάρχουν κάποιες γενικές οδηγίες, με βάση αυτές προσαρμόζουμε κατάβαση τις ανάγκες.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Όπως με κάθε άνθρωπο, έτσι και με κάθε εκπαιδευόμενο/-η έχουμε μια γκάμα διαφορετικών σχέσεων. Η συνισταμένη είναι ότι οι σχέσεις είναι καλές, εμπιστοσύνης θα έλεγα. Πολλές φορές σε συνηθίζουν τόσο πολύ, αν είσαι και υπεύθυνος τμήματος μπορεί να έρθουν να σου πουν και τα προσωπικά τους που λέει ο λόγος. Καλά είναι σε γενικές γραμμές, πιστεύω ανταποκρίνονται καλά.*

### Κριτικός Στοχασμός

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Στις οδηγίες λέει ότι πρέπει να μαθαίνουν με βάση τις επικοινωνιακές καταστάσεις, που απαιτείται από τη δουλειά της, τις προσωπικές ανάγκες και βιώματα. Ωστόσο, επειδή το ΣΔΕ είναι μια δομή που προσφέρει γενική εκπαίδευση ενηλίκων, όχι επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων, νομίζω ότι όλοι μας, και γω προσωπικά, προσπαθούμε αρκετά στο να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Όχι, τα χρησιμοποιούμε. Εγώ χρησιμοποίησα στον ελληνικό γραμματισμό που έκανα ποιήματα κατά βάση και αυτό γιατί στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα ΣΔΕ, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν επαφή με τους Έλληνες ποιητές. Επιπλέον ποιήματα από ξένους ποιητές, διηγήματα ενώ φέτος φτιάξαμε στο σχολείο λέσχη ανάγνωσης.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Την κριτική σκέψη προσπαθούμε να την αναπτύξουμε, οπότε ναι φυσικά. Καλό είναι, λοιπόν, να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα με αυτή την έννοια. Να μπορούν τουλάχιστον να κρίνουν αυτά που βλέπουν. Τη μαζική κουλτούρα δε μπορούν να την αποφύγουν, τουλάχιστον, όμως, να τη στοχάζονται. Ωστόσο λόγω του τεράστιου μεγέθους της, δε μπορούν να αποκλείονται τα ποιοτικά κομμάτια της.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Σταδιακά γίνονται πρόθυμοι. Η ομάδα περνάει από διάφορες φάσεις, από τη στιγμή που θα ωριμάσει η ομάδα μετά ναι αρχίζουν και ακούνε. Γίνονται πιο δεκτικοί στο να ακούσουν τουλάχιστον, το να αλλάξουν είναι πιο δύσκολο πράγμα και συμβαίνει πιο σπάνια.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Συμβαίνει και αυτό, είναι πιο δύσκολο όμως. Να αμφισβητήσουν αυτά που πίστευαν μέχρι τα 40 ή τα 50 τους είναι λίγο δύσκολο. Ωστόσο, μπαίνουν στη διαδικασία να το σκεφτούν, να βρουν επιχειρήματα. Έχει τα θετικά της η διαδικασία*

αυτή.

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Μερικές φορές, αν διαπιστώσω ότι είναι κάτι εντελώς παράλογο, μπορεί να το κάνω. Προσπαθώ, όμως, πολύ ήπια γιατί είναι ευαίσθητα θέματα. Συνήθως, να πω την αλήθεια, αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να βάλω ένα άλλο επιχείρημα στο τραπέζι παρά να πω ότι το δικό σου επιχείρημα έχει αυτό το πρόβλημα, λειτουργώ έτσι. Προσπαθώ να μην έρθω σε κόντρα. Ό,τι γίνεται, να γίνει με διάλογο.*

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

*Απ.: Αυτό βγαίνει από μόνο του κάπως, όχι επί τούτου. Ας πούμε βλέπουν στο project ένα έργο τέχνης, μια σειρά. Στη σειρά αυτή υπάρχουν οι εργάτες κάνουν απεργία κλπ κλπ. Από μόνο του θίγεται αυτό το θέμα αναγκαστικά.*

### Διάλογος

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ.: Στον αγγλικό γραμματισμό, αλλά και στον ελληνικό, δεν είναι τόσο εύκολο, δηλαδή να προχωρήσεις με την προϋπάρχουσα εμπειρία τους γιατί πολλοί δεν έχουν εμπειρίες από την ξένη γλώσσα. Γενικά τους αφήνουμε να μιλήσουν για τον εαυτό τους, ειδικά στο project, εκεί υπάρχει περισσότερος χώρος να γίνει κάτι τέτοιο.*

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

*Απ.: Νομίζω, περισσότερο από καθετί άλλο, διάλογο κάνουμε. Και για να μπούμε ομαλά στη διαδικασία μάθησης (small talk) και αργότερα, ανάλογα με το μάθημα βέβαια. Σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να εξελιχθεί όλο το μάθημα με διάλογο, ειδικά στον ελληνικό γραμματισμό προσφέρεται πολύ.*

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Τα αποφεύγουμε τα πολύ προσωπικά, όταν λέμε π.χ. πεποιθήσεις θρησκευτικές ή πολιτικές, έχουμε μια ουδέτερη στάση, τουλάχιστον εγώ. Τώρα, πάνω στη συζήτηση, όταν το θέμα είναι τέτοιο, μπορεί να φανούν οι πεποιθήσεις οι δικές μου αλλά και των συμμετεχόντων, με έναν τρόπο, ωστόσο, κάπως διαλλακτικό. Προσπαθώ, όποια και αν είναι η άποψή τους, να μην εξελιχθεί σε διαφωνία έντονη, σε διαμάχη.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Ναι, αυτό που έλεγα πιο πριν. Το θετικό αποτέλεσμα που κυρίως παρατηρώ είναι ότι γίνονται πιο ανεκτικοί στην άποψη του άλλου χωρίς απαραίτητα να αλλάζουν τη δική τους άποψη. Νομίζω και να είσαι ανεκτικός και να μην είσαι έτοιμος να μαλώσεις με τον άλλο, αποτελεί μια μορφή προόδου.*

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Πιστεύω ναι, αρκετά. Προσέχουν κυρίως όταν μιλάει κάποιος άλλος και κυρίως αυτά τα βιώματα όταν τα περιγράφουν. Τον προσέχουν πολύ, ακούνε και είτε θα ταυτιστούν είτε θα πουν κάτι διαφορετικό με βάση τα δικά τους βιώματα αλλά υπάρχει αυτή η διαδικασία ακρόασης κλπ.*

### **Μετασηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Με ομάδες κάνουμε δράσεις γενικά, αν το θέμα προβλέπει κάτι τέτοιο, θα μοιραστούν και τις εμπειρίες τους. Αν κάνουμε για παράδειγμα μια άσκηση δραματικής ή αν συζητήσουν για ένα κείμενο και πουν την άποψή τους για ένα θέμα, τότε θα μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Δεν απαγορεύεται, αντιθέτως, προβλέπεται στα ΣΔΕ. Τώρα φυσικά με τον κορωνοϊό, η εργασία σε ομάδες καταργήθηκε.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Η πλειοψηφία δυσκολεύεται να αλλάξει αξίες ή συναισθήματα, ωστόσο εκτός από ορισμένους που βλέπουμε ότι έχουν αλλαγή, οι υπόλοιποι φεύγοντας μπορεί να μην έχουν αλλάξει αξίες αλλά τουλάχιστον είναι κάπως πιο ανεκτικοί, δηλαδή αν στην αρχή είναι έτοιμοι να πλακώσουν κάποιον άλλο στο ξύλο επειδή υποστηρίζει κάτι διαφορετικό, προς το τέλος είναι πιο πρόθυμοι να συζητήσουν, έστω και αν δεν κάνουν πίσω στα δικά τους πιστεύω.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Ναι, αρκετοί συνεχίζουν. Όταν πηγαίνουν στα επαγγελματικά λύκεια (Εσπερινά ΕΠΑΛ), βλέπουν εκεί ένα πιο τυπικό περιβάλλον για να πω την αλήθεια. Τους λείπει το ΣΔΕ, τους φαίνεται πιο ελεύθερο, ότι εδώ μπορούσαν να εκφραστούν περισσότερο, να πουν τη γνώμη τους πιο εύκολα. Κάτι κερδίζουν προφανώς από τη γνώση που τους παρέχεται εδώ, μαθαίνουν κάποια πράγματα και τα χρησιμοποιούν αλλά και μέσω της ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών.*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Αυτό τώρα είναι και ανάλογα και στην περίπτωση. Υπάρχουν αυτοί που έρχονται εδώ και έχουν μια μπετόν-αρμέ αντίληψη για τη ζωή που δεν την αλλάζουν με τίποτα και φεύγοντας δεν έχουν αλλάξει ιδιαίτερα. Άλλοι αρκετοί αναπτύσσουν κάπως καλύτερα αυτήν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν κριτικά. Στην ουσία, μέσα στο σχολείο και από τους εκπαιδευτικούς, ακούνε τόσα πολλά πράγματα. Είναι σαν να βιώνουν εμπειρίες μαζεμένες, έστω και εμπειρίες άλλων ή απόψεις διαφορετικές. Έτσι συμπυκνωμένα, σε μικρό χρονικό διάστημα, αποκτούν γνώσεις που δεν είχαν γι'αυτά τα θέματα, θέματα στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων κλπ. Σίγουρα τους βοηθάει αλλά όχι όλους. Υπάρχει μια ομάδα που δυσκολεύεται να ξεφύγει.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Τώρα αυτό για να το απαντήσω, θα πρέπει να συναντηθώ χρόνια πολλά μετά με κάποιους για να δω πόσο έχουν εξελιχθεί. Υπάρχουν άτομα, με τα οποία διατηρώ επαφή, έρχονται καμιά φορά στο σχολείο ή μιλάμε στο ίντερνετ και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τους βλέπω ότι συνεχίζουν. Ανάλογα με τον εκπαιδευόμενο, κάποιοι αλλάζουν αρκετά, κάποιοι λιγότερο. Σίγουρα κοινωνικοποιούνται εδώ πέρα. Υπάρχουν, λόγω χάρη, γυναίκες που δεν έβγαιναν από το σπίτι, είναι εγκλωβισμένες με τις δουλειές του σπιτιού, και ερχόμενες εδώ αλλάζει η στάση τους.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Αυτός είναι ο στόχος τουλάχιστον. Είναι ο στόχος μας να μπορούν να αυτονομήσουν την σκέψη τους, αν και δεν το καταφέρνουν όλοι.*

#### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Δε θα το έλεγα, πέρα από την «εμπειρική μάθηση» που ήθελα μια διευκρίνηση. Με βοήθησε να αναστοχαστώ για τη διαδικασία μάθησης στο ΣΔΕ.*

**23) Θα μπειτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Γιατί όχι, ναι. Αρκετά από αυτά, βέβαια, μας έχουν γίνει γνωστά μέσω σεμιναρίων που έχουμε κάνει. Τώρα πρόσφατα, μάλιστα, σε ένα σεμινάριο που παρακολούθησα «έπαιζε» ο τρόπος μάθησης και η απελευθερωτική δύναμη που μπορεί να προκύψει από την εκπαίδευση των ΣΔΕ.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**



*Απ.: Ούτως ή άλλως προσπαθώ να το κάνω αυτό στον βαθμό που μου επιτρέπει ο γραμματισμός. Ο ελληνικός γραμματισμός και το project το επιτρέπουν πολύ, στον αγγλικό γραμματισμό είναι πιο δύσκολο αλλά ακόμη και εκεί το προσπαθώ.*

*Συνέντευξη #5, Δ.Μ.*

*Ιδιότητα: Φιλολόγος (ελληνικός/αγγλικός γραμματισμός)*

*Ηλικία: 38 ετών*

*Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΝΑΙ*

### **Εισαγωγικές ερωτήσεις**

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: 5 χρόνια στο σύνολο, σε ΣΔΕ, ΔΙΕΚ και ΚΔΒΜ.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Δεν υπάρχει καθορισμένη ύλη, οπότε..*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Σχέση βασισμένη σε αρχές και σε αμοιβαία συμφωνία για το τι θέλει ο κάθενας και με σεβασμό πάντα στα όρια του καθενός.*

### **Κριτικός Στοχασμός**

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Ούτε το ένα, ούτε το άλλο. Άμεσα προβλήματα, άλλωστε, δε μπορεί να επιλύσει. Να τους ενισχύει να στοχάζονται, ναι, τώρα να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά,*

*φιλοσοφικά, αποτελεί έναν αρκετά φιλόδοξο στόχο που δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να το επιτύχει.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Θα μπορούσε να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα αλλά πιστεύω ότι η μαζική κουλτούρα έχει ισχυρή επίδραση σ'αυτούς.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Να ακούσουν με την έννοια του ακούω, ναι, να ενστερνιστούν δύσκολα, να αλλάζουν τις δικές τους παγιωμένες αντιλήψεις.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Σπάνια.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Πολλές φορές τα επιχειρήματα είναι αίοια. Δε θεωρώ ότι πρέπει να προβώ σε έλεγχο της εγκυρότητας. Έχουν αυτά τα επιχειρήματα, από εκεί και πέρα δε μπορεί να αλλάξει κάτι με το να ελέγχω αν είναι ορθά ή σε ισχύ.*

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

*Απ.: Όχι, μιας και δεν προχωρώ σε έλεγχο της εγκυρότητας.*

### **Διάλογος**

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ.: Εντάξει, εμπειρική μάθηση την ταυτίζω ίσως με τη βιωματική μάθηση. Μέσω βιώματος και εμπειριών προγενέστερων μπορούν να καθορίσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος. Έχει θέση στην εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ενηλίκων περισσότερο μιας και οι ενήλικες μαθαίνουν βιωματικά. Ούτως ή άλλως, είναι πιο δύσκολο να μάθουν από ένα βιβλίο παρά από πράγματα βασισμένα σε προγενέστερες εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να μετασχηματιστούν σε κάτι καλύτερο.*

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

*Απ.: Εντάξει, έχει μεγάλη αξία. Κατ'αρχάς, είναι ενήλικες που πολλές των περιπτώσεων είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από μένα. Οπότε, ο διάλογος είναι ουσιαστικός, από τη στιγμή που υπάρχει σεβασμός στον ρόλο του καθενός.*

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Είναι προσωπική υπόθεση γιατί πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι επηρεάζονται από προσωπικές πεποιθήσεις και νομίζουν ότι ταιριάζετε. Πρέπει να μένουν εκτός τάξης.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά**

**θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

**Απ.:** Όχι.

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Αισθήματα συνεργασίας και αμοιβαιότητας, ναι. Η ενσυναίσθηση υπάρχει όταν ένας εκπαιδευόμενος μπορεί μπει στη θέση του άλλου σε περίπτωση που αισθανθεί ότι έχει το ίδιο πρόβλημα, μόνο σε αυτήν την περίπτωση. Η ενεργητική ακρόαση υπάρχει αλλά δε νομίζω ότι κρατάει για πολύ, παίρνουν ένα έναυσμα και θέλουν να πουν κάτι δικό τους μετά παρά να ακούσουν ενεργά τον άλλο και να συναισθανθούν, να «μπουν» στα παπούτσια του.*

### **Μετασχηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Όχι, παρ'όλα αυτά, σε πολλές ευκαιρίες οι εκπαιδευόμενοι θέλουν να μοιραστούν εμπειρίες και συναισθήματα.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Θα ήταν εφικτέο, θεωρώ όμως ότι οι απόψεις τους είναι μπετόν, δύσκολα μετασχηματίζονται.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Ναι, θα μπορούσε αν συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία. Είναι μια βάση, χτίζουν πάνω σ'αυτό. Μάλιστα, πολλοί εξ αυτών συνεχίζουν στο Λύκειο (ΕΠΑΛ).*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Τους δίνει ένα ερέθισμα να αντιμετωπίζουν κριτικά καταστάσεις της ζωής τους και αξίες που είχαν. Από εκεί και πέρα, επαφίεται σ'αυτούς κατά πόσο δύνανται να χρησιμοποιήσουν κριτικά διάφορες αξίες και νόρμες. Δεν αλλάζει τίποτα στο σχολείο, ούτε μετασχηματίζει, ούτε τίποτα. Ερεθίσματα δίνει. Έγκειται στο άτομο πόσο θα τα αξιοποιήσει για να προχωρήσει τη ζωή του.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Η εκπαίδευση είναι μια αέναη διαδικασία, τα ερεθίσματα που παίρνει εξελίσσονται σε βάθος χρόνου οπότε θεωρώ μακροπρόθεσμα. Έχουν τεράστιο όφελος με το να έρχονται σε δομές τέτοιες. Τώρα για την κοινωνική δράση κατά πόσο θα έχει αντίκτυπο, πάλι εξαρτάται από το ίδιο το άτομο κατά πόσο θα αξιοποιήσει τα εναύσματα που έχει λάβει από τη μαθησιακή του πορεία.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Φυσικά και όχι.*

### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Όχι ήταν γνωστές οι έννοιες, παρόλο αυτά δεν είχα ερωτηθεί ξανά για παρόμοιες έννοιες όπως η «εμπειρική μάθηση», αυτό ήταν το καινούργιο.*

**23) Θα μπειτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Αν έχω χρόνο.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

*Απ.: Αυτό έχει να κάνει με το ακροατήριο που έχεις. Αν το ακροατήριο είναι δεκτικό στην εφαρμογή κριτικών μεθόδων, τότε ναι.*

*Συνέντευξη #6, Σ.Χ.*

*Ιδιότητα: Νομικός/ Κοινωνιολόγος (κοινωνικός γραμματισμός)*

*Ηλικία: 35 ετών*

*Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΟΧΙ*

### **Εισαγωγικές ερωτήσεις**

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Δέκα χρόνια σε ΣΔΕ και σε ΔΙΕΚ.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Στα ΣΔΕ το καθορίζεις εσύ με βάση τις ανάγκες.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Είναι σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου αλλά είναι και σχέση φιλική. Μετά από ένα διάστημα, μπορώ να πω, ότι είναι και συμβουλευτική.*

## Κριτικός Στοχασμός

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Και τα δύο πιστεύω, ιδίως στον κοινωνικό γραμματισμό να το πω έτσι, θα πρέπει να ενισχύεται και ο κριτικός στοχασμός. Δηλαδή, μέσω της δημιουργικής σκέψης, να μπορούν να επιλύουν τα θέματατα οποία διαπραγματευόμαστε κατά το μάθημα.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Βασικά κυρίως και μέσω της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης, οπότε και έργα τέχνης έχω χρησιμοποιήσει, διηγήματα ναι, ποιήματα όχι.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Θεωρώ ότι πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, όσο γίνεται περισσότερο. Έχει σχέση, όμως, πόσα χρόνια διδάσκεις στο συγκεκριμένο σχολείο, πόσο καλά ξέρεις τους εκπαιδευόμενούς σου. Δε μπορείς από την αρχή να απαιτήσεις, ούτε να επιδιώξεις κάτι τέτοιο. Υπάρχουν κάποια όρια, θεωρώ.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Είναι πρόθυμοι, θα ακούσουν το διαφορετικό. Θα αναπτυχθεί και συζήτηση πάνω σ'αυτό. Για να αλλάξει, όμως, η δική τους η άποψη νομίζω ότι απαιτεί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Δε θα γίνει αυτόέτσι άμεσα και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μη γίνει και καθόλου.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Ναι, υπάρχει αυτό το στοιχείο. Υπάρχει η κριτική σκέψη αλλά την ενισχύουμε κι εμείς. Αυτό είναι ένα βασικό κομμάτι. Δηλαδή θέλουν μια καθοδήγηση για το πως θα αναπτυχθεί αυτό.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Συνήθως αυτό το καταλαβαίνεις από τα λεγόμενά τους. Σε περίπτωση που δε διακρίνω ορθολογική βάση, δε θα τους φέρω σε δύσκολη θέση φυσικά. Αντιλαμβάνεσαι, ωστόσο, αυτά που θα πουν, τα επιχειρήματά τους κατά πόσο είναι ορθά ή όχι.*

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

*Απ.: Συνήθως αυτό το καταλαβαίνεις από τα λεγόμενά τους. Σε περίπτωση που δε διακρίνω ορθολογική βάση, δε θα τους φέρω σε δύσκολη θέση φυσικά. Αντιλαμβάνεσαι, ωστόσο, αυτά που θα πουν, τα επιχειρήματά τους κατά πόσο είναι ορθά ή όχι.*

### Διάλογος

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ.: Νομίζω ότι έχει θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Με βάση τον όρο αυτό, μπορείς μετά να πορευτείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων θα έλεγα ότι έχει θέση.*

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

*Απ.: Κατά βάση, η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται μέσω του διαλόγου. Είναι και κάτι*



που το ζητάνε οι εκπαιδευόμενοι. Θέλουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς τους, οπότε έτσι δημιουργείται ο διάλογος.

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Ναι, απλά πρέπει πρώτα να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή για να οδηγηθούμε σε μια πιο οριακή γι'αυτούς συζήτηση μιας και υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να το θεωρήσουν προσβολή. Αλλά, εντάζει, πάντα με μέτρο.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Νομίζω πως ναι.*

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Υπάρχει αυτό και ιδιαίτερα σ'αυτό το σχολείο είναι πιο έντονο.*

### **Μετασηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Στην πορεία μπορούν να γίνουν αυτά αλλά και πάλι σ'αυτό το κομμάτι, οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που θα το ζητήσουν, θα σε πλησιάσουν. Πρέπει να αποκτήσουν την εμπιστοσύνη.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Αναλόγως τα ζητήματα, δεν είναι εύκολο. Αν έχει να κάνει με τις παραδόσεις και την κουλτούρα τους (γιατί έχει γίνει ένα αντίστοιχο μάθημα), σε κάποια σημεία ίσως να*

*μην το δεχτούν καν.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Θεωρώ πως ναι. Αν και σ'αυτό το σχολείο επειδή είναι καινούργιο, δεν έχουμε τέτοια δείγματα προς το παρόν.*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Αν και ίσως είναι δύσκολο γι'αυτούς τους πληθυσμούς (των Ρομά), θεωρώ πως ναι.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Πιστεύω πως θα είναι μακροπρόθεσμα και θεωρώ ότι σίγουρα θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική δράση.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Ναι. Σ'αυτό βέβαια συμβάλλουν και οι εμπειρίες τους, τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν κριτικά και να οδηγήσουν σ'αυτόν τον αυτόνομο τρόπο σκέψης.*

### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Θετικά συναισθήματα. Σε επαφή με άγνωστες έννοιες, δε μπόρεσα να κατανοήσω τον «έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων» αλλά εντάζει τα υπόλοιπα κατανοητά.*

**23) Θα μπείτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Ναι, τον τρόπο ας πούμε με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

*Απ.: Πιστεύω, ούτως ή άλλως, είμαι θετική ως προς σ'αυτό αλλά νομίζω ότι είναι κάτι που θα 'πρεπε να γίνεται ίσως και συχνότερα.*

*Συνέντευξη # 7, Σ.Γ.*

*Ιδιότητα: Κοινωνιολόγος (κοινωνικός γραμματισμός)*

*Ηλικία: 38 ετών*

*Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΝΑΙ*

### **Εισαγωγικές ερωτήσεις**

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Περίπου 6 σε ΣΔΕ.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες που προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Προφανώς και όχι, δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ύλη. Έχουμε κάποιο πλαίσιο, από εκεί πέρα όμως αυτό διαφοροποιείται με βάση τις ανάγκες και την ομοιομορφία ή την ανομοιομορφία του τμήματος.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Μάλλον θα μπορούσα να πω φιλική. Δε μπορεί να είναι το τυπικό, το δασκαλοκεντρικό γιατί φυσικά είναι ενήλικες οπότε εκεί τα πράγματα είναι λίγο πιο φιλικά και πιο διαλλακτικά.*

### **Κριτικός Στοχασμός**

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων**

**ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Τι θα πρέπει; Δε νομίζω ότι στα ΣΔΕ τουλάχιστον βάζουμε το πρέπει. Όλα ξεκινάνε γιατί αυτοί οι άνθρωποι έρχονται με κάποια ανάγκη εδώ πέρα, είτε ανάγκη γιατί είναι παλιό τους αποθημένο που δεν τελείωσαν το σχολείο, είτε γιατί πρέπει να έχουν το χαρτί για να βρουν μια δουλειά κλπ. Οπότε οι περισσότεροι έρχονται για να λύσουν κάποιο άμεσο πρόβλημά τους. Από εκεί και πέρα, όμως, μέσα από αυτό μπορούν να μπουν στη διαδικασία της κριτικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης, της αυτενέργειας κλπ. Βέβαια, όλα αυτά έχουν να κάνουν με το πως είναι η σύνθεση της εκάστοτε τάξης, δηλαδή μπορείς να πας έχοντας κάτι στο μυαλό σου και αλλιώς να σου βγει σε ένα τμήμα, αλλιώς σε κάποιο άλλο τμήμα και σε κάποιο άλλο τμήμα να μη σου βγει και καθόλου. Εδώ, ας πούμε, βρισκόμαστε σε ένα σχολείο με Ρομά, δηλαδή βλέπεις ότι από μόνοι τους θα σου ανοίξουν θέματα τα οποία τους αφορούν άμεσα, δηλαδή η ανεργία, η περιθωριοποίηση, ενδεχομένως η χρήση ουσιών. Όλα αυτά είναι θέματα τα οποία και άπτονται του αντικειμένου μου αλλά και οι ίδιοι εμπειρικά επειδή το έχουν βιώσει οι οικογένειές τους ή το ζουν οι ίδιοι, έχουν να δώσουν. Προσπαθούμε, μέσα από τα προβλήματά τους τα οποία δε μπορούμε να επιλύσουμε, τουλάχιστον να προτείνουμε έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Και φυσικά να μπορέσουν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Κάτι τέτοιο δεν έχω χρησιμοποιήσει. Χρησιμοποιώ, όμως, πολλά αποκόμματα από εφημερίδες, πολλά δοκίμια ενδεχομένως αλλά πάλι όλα αυτά εξαρτάται από του απευθύνεσαι. Ωστόσο, φυσικά, είναι σε θέση να τα κατανοήσουν.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Πιστεύω ότι θα πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, τώρα το ζήτημα είναι αν μπορεί να έχει. Σίγουρα, όμως, η μαζική κουλτούρα είναι κάτι που τους διακατέχει επειδή μιλάμε για ενήλικες οι οποίοι έχουν παγιωμένες στάσεις και τάσεις συμπεριφορών, απόψεων κλπ, δε μπορείς να το αλλάξεις εύκολα αυτό. Το γεγονός ότι υπάρχει μια ανταλλαγή γνώμων και απόψεων, κάτι που στο παρελθόν πολλοί μπορεί να μην το είχαν βιώσει στο παρελθόν γιατί μέσα στο πλαίσιο που ζουν μπορεί να ήταν πολύ διαφορετικές οι συνθήκες, σίγουρα βοηθάει να αποκτήσει αυτόν τον απελευθερωτικό χαρακτήρα.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Ναι, ακούνε διαφορετικές απόψεις. Απαντάω και στην επόμενη ερώτηση· φυσικά ακούνε διαφορετικές απόψεις, δε σημαίνει βέβαια ότι συμφωνούν μόνο. Υπάρχει μπορεί και η κριτική, και η έντονη κριτική στο σημείο που δε θίγονται κάποια προσωπικά τους βιώματα και πιστεύω, είναι πολύ ανοιχτοί φυσικά να ακούσουν και να ανταλλάξουν απόψεις.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απαντήθηκε στην ερώτηση 12.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Φυσικά, θα τον αφήσεις ελεύθερα να ξεδιπλώσει αυτό που θέλει, να πει αυτό που θέλει και από εκεί και πέρα το παίρνεις και το χρησιμοποιείς ως έναν τρόπο για να συνεχιστεί η κουβέντα, να πάει η κουβέντα και σε άλλα σημεία. Είναι το μάθημα τέτοιο, η κοινωνική εκπαίδευση είναι γενικώς ένα ελεύθερο μάθημα στο οποίο ένα θέμα μπορείς να το αγγίζεις από πολλές διαφορετικές πλευρές. Τουλάχιστον στο συγκεκριμένο (στην κοινωνική εκπαίδευση), να ανοίξει λίγο το μυαλό τους και να δούνε ότι δεν είναι όλα άσπρο-μαύρο, μπορεί να είναι πολύπλευρα και πολυδιάστατα και όλα να ισχύουν.*

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

*Απ.: Γενικά το αποφεύγω, ως προ το «πολιτική». Πολλές φορές, όμως, εγώ δε θα το ξεκινήσω έτσι αλλά σίγουρα θα του παρουσιάσω την άλλη άποψη, δε θα προσπαθήσω να μεταπείσω κάποιον. Σίγουρα, θέλω να του παρουσιάσω ότι αυτό που λέει αν το επιχειρηματολογήσει, εγώ θα το δεχτώ. Πάνω, όμως, σε μια άποψη ή γνώμη, σίγουρα υπάρχει και το αντίθετο ή και πολλές άλλες διαστάσεις αυτής της γνώμης. Συνήθως αυτό δεν το κάνω εγώ, η τάξη από μόνη της έχει διαφορετικές απόψεις, δηλαδή όταν είναι 10-15 άνθρωποι σε μια τάξη, οι οποίοι έχουν μια εμπειρία ζωής μεγάλη και έντονη, μοιραία και αναγκαστικά θα βγουν και διαφορετικές απόψεις, δε χρειάζεται εγώ να οδηγήσω κάπου. Απλά, εγώ ίσως διευθύνω, ίσως «κοντρολάρω» λίγο την κουβέντα και μετά φυσικά θα τοποθετηθώ σ' αυτό που ακούω στην τάξη, δε θα πάρω θέση, δε θα προσπαθήσω να μεταπείσω κάποιον κάπου.*

**Διάλογος**

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ.: Θεωρώ ότι μόνο μέσω εμπειρίας, μόνο η εμπειρική μάθηση έχει θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων δε μπορεί να σταθεί αλλιώς, δηλαδή θα ακολουθήσεις κάποια πολύ γενικά πρωτόκολλα και γενικές οδηγίες, από εκεί και πέρα όμως η εμπειρία των εκπαιδευομένων είναι η γέφυρα για να μπορέσεις και συ να δώσεις τη γνώση, το θεωρητικό πλαίσιο ώστε αυτά τα δύο να τα προσαρμόσεις και να τα ενώσεις. Αλλά σίγουρα επειδή είναι ενήλικες και έχουν τεράστια εμπειρία ζωής οι άνθρωποι, πολλές φορές γνωρίζουν περισσότερα πράγματα από σένα. Εσύ μπορεί να τα ξέρεις θεωρητικά αλλά αυτοί εμπειρικά μπορεί να σου δώσουν πολλά περισσότερα πράγματα.*

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

*Απ.: Μόνο αυτό εφαρμόζω. Δεν υπάρχει το μετωπικό, δε μπορεί να υπάρξει τέτοια*

διδασκαλία. Μέσα από τον διάλογο και εφόσον ακούσεις γνώμες, προσπαθείς έντεχνα να κατευθύνεις την κουβέντα σε αυτό που θέλεις εκείνη την στιγμή να μάθουν αλλά μόνο μέσω διαλόγου. Αν κάποιος πάει να κάνει στην εκπαίδευση ενηλίκων μετωπική διδασκαλία, θα αποτύχει παταγωδώς.

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Σίγουρα μοιράζομαι εμπειρίες αλλά τόσο όσο θα μπορέσει να καταλάβει και η τάξη ή αυτές να αποτελέσουν ένα εφελκυστικό για να συνεχίσουμε την κουβέντα. Πεποιθήσεις και τοποθετήσεις περιεχομένου πολιτικού, θρησκευτικού περιεχομένου κλπ, όχι δε θα διατυπώσω γιατί δε θέλω να επηρεάσω αλλά εμπειρίες κοινωνικού περιεχομένου προφανώς και ναι.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Ναι, φυσικά. Σκέψου ότι αυτοί οι άνθρωποι έχουν εγκαταλείψει το σχολείο ή δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο. Και όσοι το εγκατέλειψαν, το εγκατέλειψαν είτε λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους που τους ώθησε να εργαστούν ή επειδή είχαν κάποιο κακό δάσκαλο, ο οποίος τους έκανε κάποια πολύ σκληρή κριτική και από τότε φοβήθηκαν όλη αυτήν τη διαδικασία και το σταμάτησαν γιατί μπορεί να υπήρχαν χαρακτηρισμοί άσχημου τύπου κλπ. Οπότε αυτό τους «πουσάρισε» να πουν τη γνώμη τους και τους έδωσε να καταλάβουν ότι δεν υπάρχει λάθος, υπάρχει διαφορετικό ή διαφορετικότητα γενικώς. Αυτό τους δίνει μια ώθηση στο να ξεδιπλωθούν.*

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Όχι, όταν έρχονται. Γενικά, εννοώ ότι είναι κάτι το οποίο δουλεύουμε, οι έννοιες τις οποίες αναφέρεις είναι κάτι που πρέπει να δουλέψουμε ώστε να τις κατακτήσουν ίσως στον δεύτερο κύκλο. Ξέρεις εδώ έρχονται, θέλουν να μιλήσουν όλοι μαζί, ταυτόχρονα, να επιβάλουν τη γνώμη τους. Εμείς, βέβαια, προσπαθούμε να δουλέψουμε πολύ τις έννοιες «ακούω προσεκτικά», «μπαίνω στη θέση του άλλου», «προσπαθώ να μην προσβάλω», «να μη θίζω», «προσπαθώ να αντιληφθώ τι μου λέει, τον τρόπο που*

το λέει» κλπ, αυτά προσπαθούμε να τα ενισχύσουμε και να τα δουλέψουμε πολύ. Μιλάμε για ένα πολύ σημαντικό κομμάτι, δεν είναι όλοι έτσι. Κάποιοι, από μόνοι τους, όντως το έχουν αλλά δεν είναι η πλειοψηφία.

### **Μετασηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Ναι, φυσικά.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Δύσκολο. Είναι πρόθυμοι να ακούσουν, είναι δύσκολο, όμως, να εγκαταλείψουν αξίες. Όταν έχεις έναν άνθρωπο 50 χρονών, 40 χρονών, 35 χρονών, είναι πολύ δύσκολο να εγκαταλείψει κάποιες εμπειρίες γιατί αυτές οι εμπειρίες τον διαμόρφωσαν. Σίγουρα, όμως, κάτι θα πάρει καινούργιο, ίσως αυτό τον κάνει πιο πλούσιο στον τρόπο σκέψης του.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Όχι μόνο μαθησιακές, μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν και κάποια πολύ σημαντικά και κρίσιμα ζητήματα στη ζωή και την καθημερινότητά τους. Για παράδειγμα, συμπεριφορές μέσα στο σπίτι τους, την οικογένειά τους, στη ζωή τους, όχι μόνο μαθησιακά να μάθουν κάτι, έμμεσος στόχος είναι το κάνουν και πράξη. Δηλαδή, όταν κάπου υπάρχει βία μέσα στο σπίτι, σίγουρα μαθαίνοντας κάποια πράγματα, μπορούν να το αντιμετωπίσουν εντελώς διαφορετικά ή ας πούμε αν υπάρχουν έντονες εκρήξεις, προσπαθούμε μέσα απ'όλα αυτά που κάνουμε και με τον τρόπο που αναλύουμε πράγματα ή ακόμη πολλές φορές που κάνουμε μικρά σκετσάκια, τους δίνω διαλόγους έτσι με κοινωνικά/οικογενειακά ζητήματα και υποδυόμαστε ρόλους, κάποιος*



μπορεί να ταυτίζεται γιατί μπορεί να έχει αυτήν την περίπτωση σπίτι του. Όμως, μέσα από αυτήν τη διαδικασία, κάποιος που θα αντιμετωπίσει κάτι τέτοιο μέσα, θα μάθει να το αντιμετωπίσει πιο ήπια. Οπότε, θεωρώ σίγουρα ότι η γνώση που αποκτούν τους βοηθά και σε πρακτικά ζητήματα της ζωής τους.

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Ναι, θα τους επιτρέψει, να μην τα ζαναπω.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Αυτό, τώρα, εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου. Σίγουρα, μια γνώση, μια συμπεριφορά για να παγιωθεί, θέλει επανάληψη και θέλει να αντιληφθεί και να θέλει να αλλάξει αυτό που έχει. Δεν είναι παιδιά, τα οποία τους τα μαθαίνεις και απλά έτσι το έμαθαν, έτσι το κάνουν. Είναι άνθρωποι που ήδη έχουν ένα background συμπεριφορών, γνώσεων και παγιωμένων απόψεων, οπότε είναι δύσκολο να το αλλάξεις. Θεωρώ ότι θα τους βοηθήσει, το κατά πόσο θα έχει αντίκτυπο στη δράση τους, αυτό είναι κάτι που εξαρτάται και από την προσωπικότητα. Σίγουρα, όμως, βλέπουμε αλλαγές συμπεριφορών, δεν έρχονται απλά και άσκοπα οι άνθρωποι, βλέπουμε αλλαγές στις συμπεριφορές και αυτό είναι πολύ χαρωπό.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Πάλι θα απαντήσω ότι έχει να κάνει με την προσωπικότητα του καθενός. Δεν είναι ο αντίκτυπος του ΣΔΕ και της κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ίδιος για όλους. Θεωρώ, όμως, τους δίνει τη δυνατότητα να σκεφτούν ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι δράσης περά από αυτό που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν στο μυαλό τους ή είχαν μάθει. Έμμεσα, προφανώς, τους δίνει και κάποιον πιο αυτόνομο τρόπο δράσης.*

**Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Όχι, δεν ήρθα σε επαφή με άγνωστες έννοιες. Τα συναισθήματά μου είναι ότι μια πολύ ωραία διαδικασία.*

**23) Θα μπείτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Όχι, γιατί τις δουλεύω ούτως ή άλλως.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

*Απ.: Στο δικό μας το μάθημα, στην κοινωνική εκπαίδευση, μόνο έτσι μπορεί να είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, πιο κριτικές και πιο ανοιχτές. Οπότε, τις εφαρμόζουμε ήδη, είναι δηλαδή μέσα στο βασικό πρόγραμμα σπουδών και στο πλαίσιο εκπαιδευτικής διδασκαλίας των ΣΔΕ.*

*Συνέντευξη # 8, Π.Μ.*

*Ιδιότητα: Φιλολόγος (ελληνικός γραμματισμός)*

*Ηλικία: 40 ετών*

*Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΝΑΙ*

### **Εισαγωγικές ερωτήσεις**

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Στα ΣΔΕ είμαι 7 χρόνια και σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, παράλληλα βέβαια γινόταν αυτό, άλλα 5-6 χρόνια.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Δεν υπάρχει προβλεπόμενη ύλη. Παρ'όλα αυτά, ειδικά για το γλωσσικό μάθημα που διδάσκουμε, προσπαθούμε τουλάχιστον για κάποιους που ενδιαφέρονται να συνεχίσουν μετά στα ΕΠΑΛ, στον δεύτερο κύκλο τουλάχιστον των ΣΔΕ, να καλύψουμε κάποια από τα πιο βασικά θέματα ώστε να υπάρξει ομαλή μετάβαση στις απαιτήσεις του ΕΠΑΛ.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Ισότιμη. Από την άποψη ότι θεωρώ κι εκείνοι επειδή έχουν ένα φορτίο, εννοώντας ότι έχουν κάποιες εμπειρίες, φέρνουν στοιχεία όπως κι εμείς, κάπως πρέπει να βρεθούμε στη μέση.*

**Κριτικός Στοχασμός**

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Νομίζω ένας συνδυασμός αυτών. Αν εστιάσουμε στο γλωσσικό μάθημα, καλό θα είναι να δώσουμε περισσότερη έμφαση στο δεύτερο αλλά σίγουρα το ότι έχουμε να κάνουμε με πληθυσμό που, όπως είπα και πριν, φέρνει κάποιο φορτίο, φέρνει κάποια θέματα, ένα κομμάτι είναι καλό να εστιάζει και σ'αυτό ή τουλάχιστον να το λαμβάνουν υπόψιν σοβαρά.*

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Όχι, χρησιμοποιώ οποιοδήποτε δυνατό ερέθισμα και ακόμη αν δεν το κατανοούν στην αρχή, γίνεται μια επιλογή έτσι ώστε σιγά-σιγά να πάμε από το πιο προσιτό σε κάτι που ενδεχομένως να φαίνεται πολύ μακριά από τα δικά τους τα ερεθίσματα αλλά έστω να ακούσουν κάτι γι'αυτό.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο**

**πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Όχι, ίσα-ίσα πρέπει να απελευθερωθούν και να βοηθήσει η εκπαίδευση σ' αυτό. Αν μείνουμε στο ότι έχουν μια πολύ συγκεκριμένη κουλτούρα και αυτή θα πρέπει να είναι μια ζωή, χωρίς να πάρουν τίποτα από την εκπαιδευτική διαδικασία, τότε είναι σαν να αποδεχόμαστε ότι δε μπορούμε να κάνουμε τίποτα. Αργά με σταθερά βήματα δίνουμε ερεθίσματα ώστε να δώσουμε και μια άλλη οπτική των πραγμάτων, ειδικά και σε τέτοια περιβάλλοντα εδώ που τα πράγματα είναι αρκετά περιορισμένα σε ερεθίσματα.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Πάλι εξαρτάται. Κάποιοι ναι και κάποιοι είναι πιο σκληροπυρηνικοί, έρχονται με πολύ παγιωμένες θέσεις. Κι εκεί θέλει προσοχή στον τρόπο παρουσίασης των θεμάτων.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Γίνεται μια προσπάθεια γι' αυτό.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Σε κάποια ζητήματα, ναι.*

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

*Απ.: Μέχρι κάποιο βαθμό που να μην είναι αυτοκατευθυνόμενη.*

**Διάλογος**

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ.: Απόλυτα, ναι. Είναι καλό αυτό να το διαλευκάνουμε στις πρώτες συναντήσεις, να γνωρίζουμε το υλικό που έχουμε, εννοώντας από που προέρχεται αυτός ο πληθυσμός, τις εμπειρίες τους, οτιδήποτε μπορεί να έχουν και από οποιονδήποτε τομέα. Προσωπικά, αυτό προσπαθώ να το αντλήσω στις πρώτες μας συναντήσεις.*

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

*Απ.: Ναι, η διαδικασία της μάθησης γίνεται διαλογικά. Έχει κεντρικό ρόλο ο διάλογος. Γενικά, αποκλείω εντελώς το μοντέλο της «αυθεντίας», εκείνο το παλιό και μου αρέσει η «μαιευτική» και η «διαλεκτική».*

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τισμοιράζετε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Αν κάποιες από αυτές μπορούν να δέσουν με στοιχεία του μαθήματος χωρίς, όμως, να εστιάζουν πολύ σε προσωπικά ζητήματα, νομίζω ότι μπορείς να το φέρεις και να γίνει πιο οικείο έτσι ώστε να ανοιχτούν και οι εκπαιδευόμενοι αλλά σε καμία περίπτωση να γίνει μιας μορφής εξομολόγηση από τη μεριά του εκπαιδευτή.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Σαφώς ωφελεί το να δίνουμε μια τέτοια διάσταση, αρκεί να γίνεται με πολλή προσοχή γιατί δεν είναι όλοι πάντα δεκτικοί.*

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Σταδιακά, ναι. Είναι ένα από τα ζητούμενα.*

### Μετασχηματίζουσα μάθηση

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Ναι. Όχι μόνο το επιτρέπω από τη μεριά μου αλλά είναι κάτι που προσπαθώ να τους ωθήσω, να δουλέψουν ομαδικά, συμμετοχικά, να μοιράζονται.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Εξαρτάται, κάποιιοι είναι πιο πρόθυμοι, κάποιιοι λιγότερο. Το ζήτημα είναι να το αφήσουμε σε έναβάθος χρόνου αυτό να γίνεται και όχι πιεστικά, ούτε σε χρόνο, ούτε σε ποιότητα. Πιστεύω πολύ στο να δίνουμε ερεθίσματα παντός τύπου αλλά αξιολογώντας και την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο καθένας. Στο τέλος, όλοι θα πάρουν κάτι.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Ναι, σαφώς. Πολλοί έχουν μετασχηματίσει και προηγούμενες απόψεις τους για πολλά ζητήματα και μαθησιακά βέβαια. Είναι ένας από τους στόχους που όταν επιτυγχάνεται, αποτελεί μια ιδιαίτερα θετική συγκυρία για εμάς.*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Ελπίζω αλλά δείχνοντας καλά στοιχεία εντός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέλω να πιστεύω ότι αυτό θα συνεχίσει.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα**

**για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Είναι μακροπρόθεσμα, πολλές φορές δε φαίνονται και με τη λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά ελπίζουμε ότι και στη μετέπειτα δράση του και σε οποιοδήποτε πεδίο, θα φανούν.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι. Αυτό χρειάζεται μια συνεχή διαδικασία για όλους μας.*

### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Με άγνωστες έννοιες, όχι καθώς έχω ασχοληθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα συναισθήματα έχουν να κάνουν με το ότι ήταν μια ωραία δομημένη συνέντευξη με πολύ εύστοχες ερωτήσεις που ειδικά και σε ΣΔΕ είναι καλό όλοι να φέρνουμε στον νου μας ανά διαστήματα.*

**23) Θα μπείτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Μπαίνω διαρκώς, προσπαθώ να παρακολουθώ τι γίνεται στο πεδίο αυτό.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

*Απ.: Όσο γίνεται, ναι.*

Συνέντευξη # 9, Δ.Δ.

Ιδιότητα: Φιλολόγος (ελληνικός γραμματισμός)

Ηλικία: 51 ετών

Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη ΔΒΜ: ΝΑΙ

### Εισαγωγικές ερωτήσεις

**1) Πόσα χρόνια διδάσκετε σε ΣΔΕ ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

*Απ.: Φέτος είναι η πρώτη χρονιά που διδάσκω σε ΣΔΕ. Παλιότερα είχα δουλέψει σε προγράμματα ΝΕΛΕ της νομαρχίας Θεσσαλονίκης, διδασκαλία γλώσσας σε παλλινოსτούντες ελληνοπόντιους.*

**2) Διδάσκετε την προβλεπόμενη ύλη από το Υπουργείο ή την καθορίζετε με βάση τις ανάγκες όσων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Απ.: Το δεύτερο, την καθορίζω με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.*

**3) Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σας;**

*Απ.: Πάρα πολύ καλή. Υπάρχει διάδραση, υπάρχει πολύ καλή επικοινωνία, εξαιρετική θα έλεγα.*

### Κριτικός Στοχασμός

**5) Η διδασκαλία πρέπει να επιλύει τα άμεσα προβλήματα των εκπαιδευομένων ή θα πρέπει να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά ακόμη και φιλοσοφικά;**

*Απ.: Κοίταξε, σαφώς το δεύτερο (να στοχάζονται δημιουργικά). Ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι έρχονται με μια διαφορετική αντίληψη για τη διδασκαλία. Κουβαλάνε την αντίληψη που είχαν από το σχολείο και μου λέγανε στα πρώτα μαθήματα «θέλουμε να μάθουμε ορθογραφία». Σαφώς, το να τους διδάξω μόνο ορθογραφία, καθόλου δε θα τους ενίσχυε να στοχάζονται κριτικά και δημιουργικά, οπότε νομίζω ότι γίνεται ένας συγκερασμός, δηλαδή ο εκπαιδευτής θα πρέπει ως πρωταρχικό του στόχο να έχει το να τους ενισχύει να στοχάζονται κριτικά, δημιουργικά αλλά ταυτόχρονα να τους δίνει και την αίσθηση ότι ασχολείται με το πρόβλημα έτσι όπως αυτοί το αντιλαμβάνονται. Οφείλω να πω ότι στην πορεία της διδασκαλίας κατάλαβαν την λανθασμένη αρχική*



τους εντόπωση που είχαν για τον γλωσσικό γραμματισμό και φυσικά ευχαριστήθηκαν πιο πολύ το μάθημα όταν είδαν ότι γινόταν πιο κριτικά, πιο ελεύθερα και όχι στα περιορισμένα πλαίσια της ορθογραφίας έτσι όπως αυτοί το αντιλαμβάνονταν πρώτα.

**6) Χρησιμοποιείτε έργα τέχνης (ποιήματα, διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα) για την ενίσχυση της διδασκαλίας σας ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να τα κατανοήσουν;**

*Απ.: Βεβαίως, χρησιμοποίησα και ποιήματα και διηγήματα, εικαστικά αριστουργήματα δεν έτυχε ακόμη αλλά να πω ότι η φετινή χρονιά ήταν μισή. Ας πούμε, στην πρώτη διδακτική ενότητα που είχε θέμα το σχολείο και ήθελα να κάνω μια σύνδεση της παλιότερης εμπειρίας τους με την τωρινή, χρησιμοποίησα την «Ιθάκη» του Καβάφη. Τη μέρα της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποίησα ποιήματα της Κικής Δημουλά. Πάντα έβρισκα αφορμές να χρησιμοποιώ έργα τέχνης και το ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα οι εκπαιδευόμενοι. Μάλιστα, κατ'ιδίαν, άκουσα πάρα πολύ ωραία λόγια, μέχρι που μου ζήτησαν και βιβλία ποιήματα να τους δώσω.*

**9) Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός και εκτός τάξης ενηλίκων, ή θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούν να αποφύγουν τη μαζική κουλτούρα που τους περιβάλλει;**

*Απ.: Σαφώς και πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα η εκπαίδευση αλλά και το δεύτερο (η αποφυγή της μαζικής κουλτούρας) δεν είναι εύκολο. Εδώ εμείς, πολλές φορές, δε μπορούμε να αποφύγουμε τη μαζική κουλτούρα που μας περιβάλλει. Νομίζω ότι είναι μια δυναμική διαδικασία η εκπαίδευση και ο απελευθερωτικός χαρακτήρας έτσι όπως τον θέτεις, κάτι που ο άνθρωπος προσπαθεί χωρίς ποτέ να έχει τέλος. Όσο για τη μαζική κουλτούρα, καλώς ή κακώς, όλοι μας σε κάποιον βαθμό νομίζω ότι δε μπορούμε να τη βγάλουμε από πάνω μας.*

**12) Είναι πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να ακούσουν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους;**

*Απ.: Σαφώς, είναι.*

**13) Αναπτύσσουν κριτική αντανάκλαση τόσο στις πεποιθήσεις τους όσο και στις πεποιθήσεις των άλλων;**

*Απ.: Νομίζω πως ναι, σε κάποιον βαθμό.*

**14) Προχωρείτε σε έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Σαφώς θα προσπαθήσω με έναν αποδεκτό τρόπο χωρίς να τον κάνω να αισθανθεί άσχημα, επιχειρηματολογώντας να γίνει διάλογος πάνω στο θέμα. Δε μπορώ να μιλήσω προσβλητικά, δε μπορώ να κρίνω με τρόπο απόλυτο, να «κουνήσω το δάχτυλο», αυτό δε γίνεται στην τυπική εκπαίδευση με παιδιά και εφήβους, πόσο μάλλον σε ενήλικες που έχουν πιο αποκρυσταλλωμένες απόψεις και στη συγκεκριμένη δομή μάλιστα είναι αρκετά ευαίσθητοι.*

**15) Προσδίδετε κοινωνικοπολιτική διάσταση στη διαδικασία αυτή επαναξιολόγησης;**

*Απ.: Όπως να τα αξιολογήσω εγώ, είναι κάτι προσωπικά, δεν είναι κάτι που μοιράζομαι με την τάξη. Απλά προσπαθώ να τους δώσω τροφή ή να τους βάλω να σκεφτούν επιχειρήματα υπέρ ή κατά κάποιας θέσης αλλά δε μπορώ να τους επιβάλω τη σκέψη μου ή το πως αξιολογώ αυτά τα επιχειρήματα.*

### Διάλογος

**4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «εμπειρική μάθηση»; Πιστεύετε έχει θέση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

*Απ.: Εμπειρική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία, τόσο η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας, όσο και η μάθηση από την προηγούμενη εμπειρία. Ουσιαστικά, δηλαδή, οι γνώσεις οι οποίες είναι σαν μικρά κομματάκια μέσα από την εμπειρία συνενώνονται και αποκτούν αξία και ουσία. Σαφώς και έχει θέση στην εκπαίδευση, ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων που η αξιοποίηση της εμπειρίας τους είναι*

βασικό κομμάτι της διαδικασίας μάθησης.

**7) Τι αξία έχει για εσάς ο διάλογος στη διαδικασία μάθησης; Τον εφαρμόζετε στα μαθήματά σας;**

*Απ.: Η αξία του διαλόγου είναι ανυπολόγιστη, είναι η βάση των μαθημάτων μου. Φυσικά και τον εφαρμόζω. Δεν υπάρχει μάθημα χωρίς διάλογο.*

**8) Θεωρείτε ότι οι πεποιθήσεις/εμπειρίες σας αποτελούν προσωπική υπόθεση ή πρέπει να τις μοιράζεστε με το σύνολο της τάξης;**

*Απ.: Οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες περνάνε από ένα μεγάλο φιλτράρισμα. Δε μπορείς να κάνεις ένα μάθημα απολιτικό, απ'οτιδήποτε λες, περνάει μια θέση και στάση. Ο εκπαιδευτικός, όμως, πρέπει να τα φιλτράρει ώστε να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει, δεδομένης της συνθήκης και του κοινού που έχει και κατά πόσο εξυπηρετούν το μάθημα. Σαφώς και θα αναφερθείς σε μια προσωπική εμπειρία αλλά αυτή η εμπειρία πρέπει να είναι εφαλτήριο για κάτι άλλο, είτε να πουν αυτοί μια δική τους εμπειρία είτε θα είναι συνδεδεμένη με το μάθημα.*

**16) Πιστεύετε ότι η διαδικασία αυτή ωφελεί το σύνολο της τάξης; Επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Φυσικά. Μάλιστα, έχουμε οργανώσει εντός τμημάτων και αγώνα επιχειρηματολογίας, ένα υποτυπώδες παιχνίδι για να τους βάλω σ'αυτήν τη διαδικασία, να σκέφτονται και να επιχειρηματολογούν.*

**17) Παρατηρείτε ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης καθώς και αισθήματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων;**

*Απ.: Ναι.*

### **Μετασχηματίζουσα μάθηση**

**10) Επιτρέπετε τη δημιουργία συμμετοχικής ομάδας εντός της τάξης ενηλίκων,**

**στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και βιώνουν από κοινού συναισθήματα;**

*Απ.: Ναι, επιτρέπω τη δημιουργία ομάδας και υπάρχει αναφορά στις εμπειρίες και στη βίωση συναισθημάτων, κυρίως μέσα από τη χρήση έργων τέχνης περισσότερο αλλά δεν είναι πάντα ο αυτοσκοπός αυτός. Προσπαθώ να υπάρχει μια ευελιξία στο μάθημα. Σαφώς, υπάρχουν και ομάδες και πολλά γίνονται ατομικά.*

**11) Είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείψουν αξίες και συναισθήματα προγενέστερων εμπειριών και να προσχωρήσουν σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς;**

*Απ.: Δεν είναι πάντα εύκολο αλλά πολλές φορές συμβαίνει. Όπως είπα προηγουμένως, η αντίληψη που είχαν από πριν σχηματισμένη για το σχολείο, ότι θα έρθουν εδώ να μάθουν ορθογραφία. Όταν πρωτοέκαναν κείμενο, δε μπορούσαν να καταλάβουν τον διάλογο που γινόταν με βάση το κείμενο, τις απόψεις που κατατίθενται. Θεωρούσαν ότι θα κάθουμε και θα τους μάθω πως κλίνεται το κάθε ρήμα και το κάθε ουσιαστικό. Η βάση του μαθήματος είναι άλλη.*

**18) Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί να ωφελήσει τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχες μαθησιακές καταστάσεις μελλοντικά;**

*Απ.: Φυσικά, οπωσδήποτε.*

**19) Θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν κριτικά, από εδώ και πέρα, υποθέσεις, αξίες ακόμη και νόρμες συμπεριφοράς;**

*Απ.: Η νέα γνώση; Βέβαια ναι.*

**20) Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για τον εκπαιδευόμενο; Θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική του δράση;**

*Απ.: Θέλω να πιστεύω μακροπρόθεσμα. Δε μπορώ να προδιαγράψω την πορεία αλλά θέλω να πιστεύω μακροπρόθεσμα.*

**21) Πέρα από τα καθαρά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται πλέον από αυτόνομο τρόπο σκέψης;**

*Απ.: Τώρα ο αυτόνομος τρόπος σκέψης αποτελεί ένα περίπλοκο θέμα, μπορεί κάποιος να έχει τελειώσει και το Λύκειο και να μην τον κατέχει ενώ κάποιος μπορεί να έχει τελειώσει το Δημοτικό και να τον έχει, είναι κάτι σχετικό. Θέλω να πιστεύω ότι τους βοηθάει σε κάτι τέτοιο. Εφόσον η διδασκαλία μας είναι προσανατολισμένη σ' αυτό, σίγουρα.*

### **Συμπερασματικές ερωτήσεις**

**22) Ποια είναι τα συναισθήματα σας μετά το πέρας της συνέντευξης; Θεωρείτε ότι ήρθατε σε επαφή με άγνωστες έννοιες;**

*Απ.: Όχι, εντάξει. Πέρα από κάποιες διευκρινήσεις στη σύνταξη που δεν κατάλαβα, μια χαρά. Καλά τα συναισθήματά μου, ευχάριστα.*

**23) Θα μπειτε στη διαδικασία να διερευνήσετε περαιτέρω τις έννοιες αυτές;**

*Απ.: Εντάξει αυτές τις έννοιες τις γνωρίζω και γω, έχω κάνει μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.*

**24) Θα εφαρμόζετε από δω και πέρα περισσότερο κριτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

*Απ.: Αυτό προσπαθώ, είναι ο στόχος πάντα.*