

## Πρώθηση του κριτικού στοχασμού των φοιτητών/τριών - Μετασχηματίζουσα μάθηση

*Νατάσσα Ράικου, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
1 Θεωρία Μετασχηματισμού .....	5
2 Κριτικός Στοχασμός και Θεωρία Μετασχηματισμού .....	11
3 Κριτικός Στοχασμός και Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση .....	13
4 Καταληκτικές σκέψεις .....	17
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	18
ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ .....	20

## Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή αναλύεται η έννοια και ο ρόλος του κριτικού στοχασμού για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την προσέγγιση της θεωρίας μετασχηματισμού. Γιατί όμως μας ενδιαφέρει ο κριτικός στοχασμός στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση; Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι στην πορεία προς την ενήλικη ζωή τίθεται ως αναγκαιότητα η επεξεργασία της εμπειρίας, η γνωριμία με τον εαυτό και η απόκτηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Όλες αυτές οι διεργασίες, για να μπορέσουν να λάβουν χώρα με γόνιμο και λειτουργικό τρόπο για το άτομο, προϋποθέτουν την παράλληλη ύπαρξη αναστοχαστικών διεργασιών και κριτικού στοχασμού (Raïkou, 2019). Η παροχή, επομένως, αναστοχαστικών ευκαιριών από το πανεπιστημιακό περιβάλλον αναδύεται ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους φοιτητές<sup>1</sup>.

Εκκινώντας από τον διδάσκοντα, αυτός διαμορφώνει την προσωπική του θεωρία για τη διδασκαλία μέσα από την αλληλεπίδραση των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων του με την εμπειρία που αποκτά από την εκπαιδευτική πράξη, αφού η καθημερινή εμπειρία ανατροφοδοτεί διαρκώς τις σκέψεις και τις ενέργειές του. Ωστόσο, η βιβλιογραφία επισημαίνει τη δυσκολία που υπάρχει στη μεταβολή της προσωπικής θεωρίας ενός ατόμου, ακόμα και έπειτα από συστηματική προσπάθεια (Αυγητίδου, 2014). Όπως αναφέρει ο Dewey, «όταν το τεχνητό και σύνθετο καθιερώνεται θεσμικά κι ενσωματώνεται στο έθιμο και στη ρουτίνα, είναι ευκολότερο ν' ακολουθήσει κανείς τα μονοπάτια που έχουν ήδη χαραχτεί, παρά να χαράξει ένα νέο δρόμο» (Dewey, 1938/1980 σ.20). Η υιοθέτηση μιας απελευθερωτικής παιδαγωγικής από έναν διδάσκοντα προϋποθέτει την ανακάλυψη εκ νέου του εαυτού του, μέσα από την αμφισβήτηση της παράδοσης και της μαζικής

---

<sup>1</sup> Στο κείμενο υιοθετείται η χρήση του αρσενικού γένους αποκλειστικά για λόγους χρηστικότητας και διευκόλυνσης της ανάγνωσης. Η χρήση του αποδίδει μόνον την ιδιότητα ή τον ρόλο των ουσιαστικών και των επιθετικών προσδιορισμών τους και όχι την έμφυλη διάστασή τους.

κουλτούρας (Freire & Shor, 2011). Επομένως, όταν θέλουμε να μιλάμε για έναν ικανό και επιδέξιο δάσκαλο, αυτός δεν μπορεί παρά να υιοθετεί μια κριτικά στοχαστική στάση απέναντι στις πρακτικές του (Brookfield, 2015, σ. 15).

Αντίστοιχα για τους φοιτητές, η ανάπτυξη κριτικά στοχαστικών δεξιοτήτων αναδύεται από τη βιβλιογραφία ως μία από τις θεμελιώδεις και επιθυμητές δεξιότητες οι οποίες θα έπρεπε να επιδιώκονται στο σύγχρονο πανεπιστήμιο διεθνώς (Raïkou, 2020). Η κριτική σκέψη τίθεται μάλιστα από ορισμένους ερευνητές ως προτεραιότητα πριν από την ανάληψη οποιουδήποτε λειτουργικού ρόλου στην κοινωνία, αφού συχνά η ικανότητα για κριτική επεξεργασία της γνώσης είναι πιο σημαντική από την ίδια τη γνώση, ως μια από τις πλέον αποτελεσματικές και με διάρκεια αλλαγές στη ζωή των φοιτητών (Rogers 2001; Fink, 2003; Tsui, 2003; Illeris, 2009).

Στο κείμενο αυτό εστιάζουμε στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού με όρους μετασχηματίζουσας μάθησης κατά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αναφερόμενοι στους φοιτητές. Ωστόσο, θεωρούμε ότι δεν μπορεί να υπάρξει κριτικά στοχαστική διεργασία σε μια εκπαιδευόμενη ομάδα χωρίς την κριτικά στοχαστική εμπλοκή και του ίδιου του διδάσκοντα σε αυτή. Και αυτό διότι η στοχοθεσία της διδασκαλίας του, οι μεθοδολογικές του προσεγγίσεις, η οργάνωση και ο τρόπος διδασκαλίας του, καθώς και οι αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές ενέργειές του, δεν μπορούν παρά να αντανακλούν τις προσωπικές παραδοχές του για την εκπαίδευση και τη μάθηση και, κατά συνέπεια, να αποτελούν και αυτές αντικείμενο στοχαστικής επεξεργασίας κατά τη διάρκεια μιας μετασχηματιστικής μαθησιακής διεργασίας σε μια ομάδα.

## 1 Θεωρία Μετασχηματισμού

Όπως επισημάνθηκε στην αρχή, στην ενότητα αυτή εστιάζουμε στον κριτικό στοχασμό, μέσα από την προσέγγιση της θεωρίας μετασχηματισμού. Τι είναι όμως η θεωρία μετασχηματισμού και πώς συνδέεται με τη μάθηση; Προτού εστιάσουμε στην έννοια του κριτικού στοχασμού, θα αναφερθούμε στα είδη μάθησης και στη συνέχεια θα περάσουμε στις βασικές αρχές της θεωρίας μετασχηματισμού, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε πληρέστερα την κριτικά στοχαστική διεργασία υπό το πρίσμα της θεωρίας αυτής.

Ο Habermas (1971 ό.α. στο Mezirow, 1991) αναφέρει τρεις κύριες περιοχές μάθησης, με διαφορετικό σκοπό, λογική αναζήτησης, ορθολογικά κριτήρια και τρόπους επαλήθευσης των πεποιθήσεων. Η μία περιοχή είναι η απόκτηση τεχνικών γνώσεων, η οποία αποκαλείται εργαλειακή μάθηση (instrumental knowledge), όπου στόχος της είναι ο έλεγχος και η χειραγώγηση του περιβάλλοντος ή των ανθρώπων. Ως εργαλειακή ικανότητα εννοούμε την επίτευξη βελτιωμένης απόδοσης, προσανατολισμένης σε ένα συγκεκριμένο έργο. Η δεύτερη είναι η πρακτική ή επικοινωνιακή μάθηση (communicative knowledge), η οποία στοχεύει στην κατανόηση αυτών που οι άλλοι εννοούν όταν επικοινωνούν μαζί μας (Cranton, 2006, Mezirow, 2007). Η επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να διαπραγματεύεται τους δικούς του σκοπούς, αξίες, συναισθήματα και νοήματα και όχι απλώς να δρα σύμφωνα με τους σκοπούς, αξίες, συναισθήματα και νοήματα των άλλων. Εξετάζουμε τις ερμηνείες και τις πεποιθήσεις μας εργαλειακά, με ελέγχους υποθέσεων και εμπειρικές μετρήσεις, όταν μπορούμε, ενώ όταν δεν μπορούμε, αιτιολογούμε επικοινωνιακά μέσα από στοχαστικό διάλογο. Η τρίτη είναι η χειραφετική μάθηση (emancipatory knowledge), η οποία εξαρτάται από την ικανότητά μας να αυτοπροσδιοριζόμαστε και να αυτοστοχαζόμαστε. Ο Mezirow (2007) την θεωρεί ως την περιοχή μετασχηματισμού, η οποία αναφέρεται τόσο στην εργαλειακή όσο και στην επικοινωνιακή μορφή μάθησης. Πρόκειται για τη μάθηση

μέσω μιας διεργασίας κριτικής προσέγγισης του εαυτού μας και του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο ζούμε (Cranton, 2006).

Έχοντας κατά νου το παραπάνω σκεπτικό του Habermas και λαμβάνοντας υπόψη και το έργο άλλων σημαντικών παιδαγωγών, ψυχολόγων, φιλοσόφων και κοινωνιολόγων (ενδεικτικά: Dewey, Freire, Gould), ο Jack Mezirow ανέπτυξε τη Θεωρία Μετασχηματισμού (1991), η οποία αποτελεί κεντρικό πυρήνα της μετασχηματίζουσας μάθησης, μιας μάθησης που στοχεύει στην κριτική επεξεργασία και αλλαγή των δυσλειτουργικών αντιλήψεών μας, προκειμένου να αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα με λειτουργικό για εμάς τρόπο και να δρούμε σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες μας (Κόκκος, 2019). Ο ίδιος ο Mezirow ορίζει τον μετασχηματισμό ως τη

διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. (Mezirow, 2007, σ. 47)

Ο Mezirow έχει ως αφετηρία την ιδέα ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα γύρω μας έχει διαμορφωθεί ασυνείδητα από την παιδική ηλικία και μετά, μέσα από τις επιδράσεις που δεχόμαστε από την οικογένειά μας και το υπόλοιπο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μας. Αυτός ο τρόπος συχνά περιλαμβάνει προβληματικές πεποιθήσεις, αξίες, συναισθήματα και συνακόλουθες συμπεριφορές, δημιουργώντας εμπόδια στην ομαλή και λειτουργική ενσωμάτωσή μας στην πραγματικότητα. Προκειμένου να είμαστε σε θέση να λειτουργούμε (τόσο σε επίπεδο σκέψης όσο και σε επίπεδο δράσης) με αυτοδύναμο τρόπο, είναι αναγκαίο να υποβάλλουμε σε κριτικά στοχαστική επανεξέταση και μετασχηματισμό τις δυσλειτουργικές αυτές αντιλήψεις που έχουμε άκριτα υιοθετήσει.

Τι περιλαμβάνουν όμως και πώς δομούνται αυτές οι αντιλήψεις τις οποίες επεξεργαζόμαστε μέσω του κριτικού στοχασμού και αποτελούν το αντικείμενο μετασχηματισμού; Πρόκειται για το πλαίσιο αναφοράς μας, στο οποίο στηριζόμαστε προκειμένου να ερμηνεύσουμε τις εμπειρίες μας, το οποίο αποτελεί μία θεμελιώδη έννοια στη θεωρητική προσέγγιση του Mezirow για τη μάθηση (Raikou, 2019). Αναφέρεται στη νοηματική οπτική, τη δομή των παραδοχών και προσδοκιών μέσω των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις. Στηριζόμαστε στη νοηματική αυτή οπτική κάθε φορά προκειμένου να ενεργήσουμε και, κατ' αυτό τον τρόπο, να δημιουργήσουμε τις εμπειρίες μας. Στο πλαίσιο αναφοράς διακρίνονται δύο διαστάσεις, οι *νοητικές συνήθειες* και οι *απόψεις* (Mezirow 2007):

α) Οι *απόψεις (οπτικές γωνίες)* αποτελούνται από συστάδες νοηματικών σχημάτων – σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις – που σιωπηρά κατευθύνουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία.

β) Οι *νοητικές συνήθειες* αποτελούν σύνολα από παραδοχές-ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας. Είναι ένας τρόπος για να βλέπουμε τον κόσμο βασιζόμενοι στο προσωπικό μας υπόβαθρο, στις εμπειρίες, στον πολιτισμό και στην προσωπικότητά μας.

Ο Mezirow (1991) αναφερόμενος στις νοητικές συνήθειες, διέκρινε αρχικά τρία είδη: τις επιστημολογικές, τις κοινωνιογλωσσολογικές και τις ψυχολογικές. Στην πορεία πρόσθεσε και ορισμένες ακόμα κατηγορίες. Ωστόσο, οι νοητικές συνήθειες, επειδή ορίζονται από την προσωπική μας ιστορία, σχετίζονται μεταξύ τους, δεν είναι ανεξάρτητες. Τα είδη, δηλαδή, αυτά των νοητικών συνηθειών ο Mezirow δεν τα αντιλαμβάνεται ως ανεξάρτητες κατηγορίες αλλά μάλλον ως αλληλοκαλυπτόμενες και αλληλοεξαρτώμενες (Cranton, 2006).

Εστιάζοντας σε κάθε είδος ξεχωριστά, εκκινούμε από τις επιστημολογικού τύπου νοητικές συνήθειες, οι οποίες σχετίζονται με τα μαθησιακά πρότυπα και αφορούν τη φύση και τη χρήση της γνώσης (Mezirow, 1991). Συνδέονται επίσης με τον τρόπο που μαθαίνουμε καθώς και τις προτιμήσεις μας ως προς τον τρόπο μάθησης, στοιχείο το οποίο είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει, διότι συνδέεται με το ποιοι είμαστε ως ανθρώπινα όντα. Πρόκειται για μακρόχρονους και μεγάλης αξίας για εμάς – βαθιά ριζωμένους – τρόπους για το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας (Cranton, 2006).

Συνεχίζοντας στις υπόλοιπες νοητικές συνήθειες, ακολουθούν οι κοινωνιογλωσσολογικές οι οποίες αναφέρονται στους πολιτισμικούς κανόνες, τις κοινωνικές νόρμες, τις ιδεολογίες, τα έθιμα, τους ρόλους και τις πρακτικές, καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούμε την γλώσσα (Mezirow, 1991). Οι δομές αυτές είναι επίσης πολύ βαθιές και ασυνείδητα διαμορφωμένες, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο να ανασυρθούν στην επιφάνεια, να γίνουν συνειδητές και να υποστούν επεξεργασία με τρόπο που θα δίνει προοπτικές μετασχηματισμού (Cranton, 2006).

Οι ψυχολογικές νοητικές συνήθειες σχετίζονται με το πώς βλέπουν οι άνθρωποι τον εαυτό τους. Αφορούν την αυτοαντίληψη, συνδέονται με τους τύπους προσωπικότητας και σχετίζονται με τα πρότυπα συναισθηματικών αντιδράσεων (Mezirow, 1991). Εδώ συγκαταλέγονται οι ανάγκες, οι αναστολές, οι ανησυχίες και οι φόβοι μας. Περιλαμβάνουν επίσης τις απωθημένες γονεϊκές απαγορεύσεις, οι οποίες μας επηρεάζουν στον τρόπο που αισθανόμαστε κι ενεργούμε ακόμα και στην ενηλικιότητα. Λόγω του ότι οι πηγές αυτού του είδους νοητικών συνηθειών υποκρύπτονται στις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας είναι δύσκολο να έρθουν στην επιφάνεια του συνειδητού.

Στην πορεία ο Mezirow θα μιλήσει για περισσότερα είδη (2007), αναφέροντας, εκτός από τις προηγούμενες, τις ηθικές, φιλοσοφικές και αισθητικές νοητικές συνήθειες. Οι ηθικές νοητικές συνήθειες σχετίζονται με τη συνείδηση του ατόμου και τις ηθικές νόρμες του πλαισίου στο οποίο ζει. Το πώς ορίζουμε το καλό και το κακό, το πώς συμπεριφερόμαστε με βάση αυτό, το αν θεωρούμε τον εαυτό μας υπεύθυνο για



απόδοση δικαιοσύνης, μας δημιουργεί μια οπτική του πώς νοηματοδοτούμε τον κόσμο γύρω μας (Cranton, 2006).

Οι φιλοσοφικές νοητικές συνήθειες αφορούν τη φιλοσοφία και τις κοσμοθεωρίες του κάθε ατόμου, τα θρησκευτικά δόγματα. Οι περισσότερες θρησκείες περιλαμβάνουν ένα συνδυασμό αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και κανόνων. Η αποδοχή ενός συγκεκριμένου θρησκευτικού συστήματος, είτε αποτελεί συνειδητή επιλογή είτε αφομοίωση από την οικογένεια, δημιουργεί μια ισχυρή νοητική συνήθεια.

Τέλος, οι αισθητικές νοητικές συνήθειες συνδέονται με τις αξίες, τα γούστα, τις συμπεριφορές, την καλαισθησία, καθώς και τις αισθητικές εκφράσεις (για παράδειγμα, θεϊκό, άσχημο, τραγικό, αστείο, βαρετό κ.ά.). Οι αισθητικές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνιογλωσσολογικές, διότι συνήθως καθορίζονται από τις κοινωνικές νόρμες της κοινότητας και του πολιτισμού, χωρίς ωστόσο να είναι απόλυτο διότι ενδέχεται το άτομο να μην τις υιοθετήσει.

Σύμφωνα με τον Mezirow (Λιντζέρης, 2007), δύο είναι οι βασικοί πυλώνες της θεωρητικής αυτής προσέγγισης, χωρίς τους οποίους δεν μπορεί να συντελεστεί μετασχηματισμός: ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) και ο ορθολογικός διάλογος (rational discourse). Ο κριτικός στοχασμός είναι το μέσο για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός και ορίζεται ως η διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε (Mezirow, 1998). Για να υπάρξει ωστόσο στοχασμός, είναι αναγκαία η ανατροφοδότηση και η στοχαστική συζήτηση, αυτό που ο Mezirow ονομάζει ορθολογικό διάλογο. Πρόκειται δηλαδή, για την ανταλλαγή και το μοίρασμα των εμπειριών ενός ατόμου σε μια ομάδα. Αυτή η διεργασία οδηγεί σε τρόπους γνώσης που βοηθούν τα άτομα να ενταχθούν στην κοινωνική και διανοητική ζωή της κοινότητάς τους. Χωρίς αυτή την ανταλλαγή τα άτομα παραμένουν απομονωμένα από τους άλλους και από τον εαυτό τους, εφόσον δεν έχουν τα εργαλεία για να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986).

Η διεργασία του μετασχηματισμού συχνά ακολουθεί κάποιες φάσεις, οι οποίες δεν παρουσιάζουν πάντα την ακριβή αλληλουχία ή όλα τα στάδια (Taylor, 1998). Συνήθως η διεργασία εκκινεί με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (disorienting dilemma), το οποίο αποτελεί την πρώτη φάση του μετασχηματισμού. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα συμβαίνει όταν το άτομο έρθει αντιμέτωπο με κάτι το οποίο δε συμφωνεί ή είναι διαφορετικό σε σχέση με τον τρόπο που κατανοεί τον εαυτό του και τον κόσμο. Στη δεύτερη φάση γίνεται αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής που νιώθει το άτομο λόγω της υπάρχουσας κατάστασης. Κατά την τρίτη φάση ακολουθεί η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, ενώ στην επόμενη φάση το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσaréσκείας του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού. Κατά το πέμπτο στάδιο πραγματοποιείται η διερεύνηση των επιλογών που έχει το άτομο για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις και με βάση αυτές τις επιλογές σχεδιάζει ένα πρόγραμμα δράσης (έκτη φάση). Στη συνέχεια, το άτομο αποκτά τις γνώσεις και τις ικανότητες για την υλοποίηση του σχεδίου (έβδομη φάση) και έπειτα, δοκιμάζει τους νέους ρόλους (όγδοη φάση). Κατά την ένατη φάση συντελείται η οικοδόμηση της ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις, ενώ στο τελευταίο στάδιο το άτομο επανεπεντάσσεται στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές (Mezirow, 2007).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τον Dewey, η πορεία μετασχηματισμού χαρακτηρίζεται ως μια δυναμική εξελικτική διεργασία, η οποία είναι μη αναστρέψιμη (Raïkou, 2019). Οι σκέψεις αυτές του Αμερικανού φιλοσόφου επιβεβαιώνονται από εμπειρικές έρευνες που υλοποιήθηκαν στο πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης, από τις οποίες προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά του μετασχηματισμού είναι η διάρκεια και η μη αναστρεψιμότητα, καθώς και η επιστημολογική αλλαγή, ενώ για κάποιους μπορεί να αποτελέσει και οντολογική αλλαγή (Taylor, 2007, σσ. 180-1; Raïkou, 2016, 2019).

## 2 Κριτικός Στοχασμός και Θεωρία Μετασχηματισμού

Προκειμένου να μπορέσουμε να αναλύσουμε τον ρόλο του κριτικού στοχασμού στο πανεπιστημιακό πλαίσιο, θα πρέπει πρώτα να περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτός ορίζεται μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο του μετασχηματισμού. Ο Mezirow (1991) ήδη από τα πρώτα έργα του είχε επισημάνει την καταλυτική επίδραση του στοχασμού στον τρόπο κατανόησης της εμπειρίας.

Σύμφωνα με τον Dewey, ως στοχαστική σκέψη ορίζεται η «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή εικαζόμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων της και των απώτερων συμπερασμάτων προς τα οποία τείνει» (1933, σ. 9). Ο Mezirow, υιοθετώντας το σκεπτικό του Dewey, προσδιορίζει τον κριτικό στοχασμό ως την επανεξέταση της αξιοπιστίας των παραδοχών, έννοια η οποία διαφοροποιείται από την απλή κριτική σκέψη, θεωρώντας ως διαφοροποιό στοιχείο την επεξεργασία του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και δρούμε (Λιντζέρης, 2007, Κόκκος, 2019).

Ο ίδιος ο Mezirow (1991) αναλύει στο έργο του τα τρία αυτά είδη στοχασμού. Σχετικά με τον στοχασμό επί του περιεχομένου (content reflection) διευκρινίζει ότι αφορά τη σκέψη επάνω στην εμπειρία καθεαυτή. Σχετίζεται με το *τι*, το περιεχόμενο ή την περιγραφή ενός προβλήματος (τι σκεφτόμαστε, αντιλαμβανόμαστε, αισθανόμαστε και συνακόλουθα πράττουμε). Ο στοχασμός επί της διεργασίας (process reflection) αναφέρεται στο *πώς*, στον τρόπο διαχείρισης της εμπειρίας, στον έλεγχο των στρατηγικών επίλυσης του προβλήματος που επιλέξαμε. Ο στοχασμός επί των βασικών υποθέσεων (premise reflection) αναφέρεται στο *γιατί* - στη σκέψη μας επάνω στις βαθύτερες, κοινωνικά κατασκευασμένες παραδοχές, πεποιθήσεις και αξίες που συνδέονται με την ερμηνεία της εμπειρίας. Αναρωτιόμαστε, δηλαδή, «γιατί αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και δρούμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο» (Λιντζέρης, 2007, σ. 89). Το τελευταίο αυτό είδος, ο στοχασμός επί των βασικών υποθέσεων, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να οδηγηθεί σε

μετασχηματισμό των νοητικών του συνηθειών, διότι το ωθεί στο να δει τον εαυτό του και τον κόσμο με έναν διαφορετικό τρόπο (Cranton, 2006). Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο ίδιος ο Mezirow θεωρεί ως προϋπόθεση του μετασχηματισμού των νοητικών συνηθειών την ενεργοποίηση και των τριών μορφών κριτικού στοχασμού, ενώ για τον μετασχηματισμό των επιμέρους απόψεων αρκεί η ενεργοποίηση του στοχασμού επί του περιεχομένου και επί της διεργασίας (Κόκκος, 2019).

Ο Mezirow (2007) διακρίνει επίσης τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) και τον κριτικό αυτοστοχασμό των παραδοχών (critical self-reflection). Ο πρώτος αναφέρεται στην αντικειμενική αναπλαισίωση, στην κριτική εξέταση των βασικών αντιλήψεων άλλων (εάν είναι αληθινές ή αν δικαιολογούνται). Αντίστοιχα, ο κριτικός αυτοστοχασμός επικεντρώνεται στην αποτίμηση των δικών μας βασικών παραδοχών και μπορεί να συντελεστεί μέσω υποκειμενικής αναπλαισίωσης. Η διεργασία αυτή αναφέρεται κυρίως στην κριτική μιας θεμελιακής υπόθεσης, βάσει της οποίας θέτουμε και αντιμετωπίζουμε ένα πρόβλημα, ενώ αφορά κυρίως τις ψυχολογικές (γιατί αισθάνομαι όπως αισθάνομαι, πώς διαμορφώθηκα ως εαυτός – άτομο – προσωπικότητα) και τις επιστημολογικές (γιατί σκέφτομαι όπως σκέφτομαι, πώς έμαθα αυτά που ξέρω, γιατί πιστεύω αυτά που πιστεύω) παραδοχές μας (Mezirow, 1998).

### 3 Κριτικός Στοχασμός και Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες οι συζητήσεις γύρω από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση συγκλίνουν ότι ο βασικός της στόχος θα έπρεπε να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας σύνθετης σκέψης και αιτιολόγησης, στοιχεία στα οποία σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι φοιτητές υστερούν σε μεγάλο βαθμό (Fink, 2003). Η ανάπτυξη των ικανοτήτων των φοιτητών συνδέεται με την ύπαρξη σημαντικών μαθησιακών εμπειριών, με άλλα λόγια, εκπαιδευτικών διαδικασιών που εμπλέκουν τους φοιτητές στη μάθηση και δημιουργούν υψηλό επίπεδο ενέργειας στην τάξη, ενώ όσον αφορά τα αποτελέσματα, επιφέρουν ουσιαστικές και μακροπρόθεσμες αλλαγές, οι οποίες είναι χρήσιμες για το μέλλον τους σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Raïkou, 2020, 2016). Πώς σχετίζεται ο προβληματισμός αυτός με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση;

Σύμφωνα με την Kreber (2022), η αντίληψη που επικρατεί σήμερα είναι πως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και γενικότερα η επαγγελματική εκπαίδευση, δεν θα έπρεπε να περιλαμβάνει αποκλειστικά εργαλειακή, αλλά παράλληλα και πρωτίστως επικοινωνιακή και χειραφετητική γνώση. Μέσα από το πρίσμα της θεωρίας μετασχηματισμού, η Kreber διακρίνει ως αναγκαία στοιχεία στην εκπαίδευση των φοιτητών, την εμπλοκή τους α) και με τα τρία είδη του κριτικού στοχασμού (επί του περιεχομένου, επί της διεργασίας και επί των βασικών υποθέσεων), β) και με τα τρία είδη μάθησης (την επικοινωνιακή και χειραφετητική, παράλληλα με την εργαλειακή μάθηση), καθώς και γ) τόσο με τον κριτικό στοχασμό όσο και τον κριτικό αυτοστοχασμό, έννοιες που αναλύθηκαν παραπάνω.

Οι φοιτητές εισέρχονται στο πανεπιστήμιο έχοντας διαμορφωμένες κοινωνιογλωσσολογικές παραδοχές σχετικά με το επάγγελμά τους, όπως τις έχουν διαμορφώσει με επιρροές από το κοινωνικό τους περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι, συνομήλικοι, σημαντικοί άλλοι, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κτλ.). Συχνά προωθείται από το περιβάλλον αυτό συγκεκριμένη εικόνα και προσδοκίες για το κάθε επάγγελμα,

στοιχεία τα οποία μας οδηγούν στο να σκεφτόμαστε με συγκεκριμένο τρόπο για το επάγγελμα αυτό και για το τι σημαίνει να είμαι καλός επαγγελματίας στον αντίστοιχο χώρο.

Αυτές τις παραδοχές υποστηρίζει η Kreber ότι είναι σημαντικό οι φοιτητές να έχουν τη δυνατότητα να τις επεξεργάζονται κριτικά, με δυνατότητα μετασχηματισμού, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στηριζόμενη στο έργο των Dzur (2008) και Nussbaum (2011), η θεωρητικός υποστηρίζει ότι η ενίσχυση του κριτικού στοχασμού σε σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα και την ανάπτυξη εναλλακτικών οπτικών των φοιτητών, συνδέεται με την ιδέα της διεύρυνσης των δυνατοτήτων τους, ενώ μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αλλαγής με στόχο τη μέγιστη κοινωνική δικαιοσύνη, στοιχείο το οποίο θεωρεί ως το ιδανικό ενός επαγγέλματος. Όσο περισσότερο οι φοιτητές εμπλέκονται σε κριτικά στοχαστικές διεργασίες τόσο πιο βαθιά γνωρίζουν τον εαυτό τους ως άτομο (τις δυνατότητες, επιθυμίες και επιλογές τους), αλλά ταυτόχρονα και τον εαυτό τους ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, μιας κοινότητας προς την οποία αισθάνονται δέσμευση και υπευθυνότητα. Κατ' επέκταση, κινούνται προς μια πιο αυθεντική επαγγελματική ταυτότητα. Σε κάθε περίπτωση, η διεργασία αυτή προϋποθέτει την υποστήριξη και ενεργοποίηση όχι μόνο ορθολογικών αλλά και συναισθηματικών διεργασιών.

Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένοι παράγοντες που επιδρούν στη στοχαστική ενεργοποίηση και πορεία. Σύμφωνα με έρευνα της Kreber (2004, ό.α. στο Taylor, 2007, σ. 178) ο σημαντικότερος παράγοντας που ενισχύει τη στοχαστική διάθεση είναι το κίνητρο. Ο καθοριστικός ρόλος του κινήτρου έχει άλλωστε επισημανθεί επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια θεμελιώδης διάσταση της μαθησιακής διεργασίας (Illeris, 2016). Είναι σαφές ότι, εφόσον πρόκειται για μια δύσκολη και κοπιαστική διεργασία για το άτομο, χωρίς την προσωπική διάθεση και επιθυμία, δεν μπορεί να επιτευχθεί στοχασμός.

Σχετικά με το θέμα αυτό, η Cranton (2006) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πρόκληση αποπροσανατολιστικών διλημμάτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να

ενεργοποιηθεί η διεργασία του κριτικού στοχασμού στους εκπαιδευόμενους. Ήδη στο Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου του Stanford συζητούν σχεδόν δύο δεκαετίες για 'ενεργοποιά γεγονότα', τα οποία μπορεί να είναι οτιδήποτε κινητοποιεί και προκαλεί τους φοιτητές να εξετάσουν τις σκέψεις τους (McGonigal, 2005). Με αυτό το σκεπτικό προχωρούν στον σχεδιασμό διδακτικών στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα επιστημονικά πεδία, οι οποίες στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης στοχεύοντας στην κριτική επανεξέταση των αντιλήψεων των φοιτητών και εκκινούν από την πρόκληση διλημάτων στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής. Επισημαίνουν ωστόσο την ανάγκη ύπαρξης αλλά και εξισορρόπησης ανάμεσα σε δύο βασικούς παράγοντες: την υποστήριξη και την πρόκληση.

Κατά συνέπεια, καθοριστικό ρόλο παίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο επιδιώκουμε τον κριτικό στοχασμό. Σύμφωνα με έρευνα της Garvett (2004, ό.α. στο Taylor, 2007, σ. 186), «η κριτική συνειδητοποίηση των κρυμμένων επιστημολογικών παραδοχών και η αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης» δεν αρκεί για να επιτευχθεί αλλαγή στην πράξη. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου από το πανεπιστημιακό ίδρυμα, με καθοδήγηση και σαφείς εργαλειακές οδηγίες. Ο συνδυασμός αυτός επικοινωνιακής (υποστήριξη) με εργαλειακή (σαφείς οδηγίες) γνώση, αποτελούν απαραίτητα στοιχεία μετασχηματισμού.

Το παραπάνω στοιχείο συνδέεται με την επισήμανση του Dewey, σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης μεθόδων δράσης για να μάθουμε μέσα από την εμπειρία (1938/1980). Ο ρόλος της εμπειρίας δεν είναι αμελητέος, αντίθετα, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη στοχαστική διεργασία. Η βαρύτητα των πρότερων εμπειριών από τη μια μεριά αλλά πρωτίστως, λόγω και συχνής έλλειψης πρότερης εμπειρίας, οι ευκαιρίες για δημιουργία σημαντικών εμπειριών των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και η στοχαστική αξιοποίησή τους, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη μετασχηματιστική διεργασία. Σύμφωνα με τον Taylor (2007), η

παροχή μαθησιακών εμπειριών στους εκπαιδευόμενους, οι οποίες α) είναι άμεσες, β) απαιτούν την προσωπική εμπλοκή του μαθητή και γ) τον ωθούν σε στοχασμό επάνω στην εμπειρία, αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο προώθησης της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία η τέχνη αναφέρεται ως ένα σημαντικό μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού με μετασχηματιστικές δυνατότητες (Kreber, 2022). Τα έργα τέχνης συνδυάζουν όλα τα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν παραπάνω, αφού ενεργοποιούν το συναίσθημα, σχετίζονται με την εμπειρία και εμπλέκουν προσωπικά τους φοιτητές. Επιπλέον, τους βοηθούν να περιγράψουν και πολλές φορές να συνειδητοποιήσουν τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά τους για τα υπό εξέταση θέματα, διότι αυτά συχνά λειτουργούν υποσυνείδητα. Παράλληλα, ενισχύουν τις στοχαστικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και άλλες επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες, διευρύνοντας τις δυνατότητες των φοιτητών και ενισχύοντας την αναπτυξιακή τους πορεία (Raïkou, 2016, 2018, 2019).



#### 4 Καταληκτικές σκέψεις

Στο κείμενο αυτό, εξετάσαμε τη σημασία του κριτικού στοχασμού για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, μέσα από την προσέγγιση της θεωρίας μετασχηματισμού. Στην πορεία ανάπτυξης του ατόμου τίθεται ως αναγκαιότητα η επεξεργασία της εμπειρίας, η γνωριμία με τον εαυτό και η απόκτηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στοιχεία τα οποία αποτελούν σημαντικές διεργασίες, που προϋποθέτουν όμως την παράλληλη ύπαρξη κριτικά στοχαστικών διεργασιών. Αν λάβουμε υπόψη ότι το πανεπιστημιακό περιβάλλον αποτελεί έναν καθοριστικό χώρο στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, η παροχή αναστοχαστικών ευκαιριών μέσα σε αυτό αναδύεται ιδιαίτερα κρίσιμη. Οι στοχαστικά κριτικές μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και να επιφέρουν ουσιαστικές και μακροπρόθεσμες αλλαγές, οι οποίες είναι χρήσιμες για το μέλλον τους σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, μια μετασχηματιστική πανεπιστημιακή διδασκαλία και μάθηση αναπτύσσει και διευρύνει τις δυνατότητες των φοιτητών αλλά ταυτόχρονα αποτελεί θεμέλιο λίθο για την κοινωνική αλλαγή με στόχο τη μέγιστη δικαιοσύνη και δημοκρατία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Gutenberg.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος & συν. (επ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (13-39). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ράικου, Ν. & Καραλής, Θ. (2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο Α. Κόκκος & συν. (επ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (43-60). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006) *Understanding & Promoting Transformative Learning*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Regnery.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Πολενάκης, Λ. (μτφ.). Γλάρος
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey – Bass.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογος για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχιμο.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. Routledge.
- Kreber, C. (2022). Cultivating authentic professional identities through transformative higher education: An application of Mezirow's comprehensive theory of adult learning. In E. Kostara, A. Gavrielatos & D. Loads (Eds.), *Transformative Learning Theory and Praxis: New Perspectives and Possibilities* (139-155). Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3): 185-198.

- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού* (επιμ. Α. Κόκκος, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Raikou, N. (2016). Development of critical thinking through aesthetic experience: the case of students of an educational department. *Journal of Transformative Education*, 14(1), 53-70.
- Raikou, N. (2019). Teacher Education at the forefront: Long-term study through the prism of University Pedagogy and Transformative Learning theory. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 88-102.
- Raikou, N. (2020). Approaching Contemporary Higher Education in Greece Through the lens of University Pedagogy: What is the Role of Adult Education in this Context? In A. Bulajić, T. Nikolić, & C. C. Vieira (Eds.), *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice* (319-335). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia, ESREA – European Society for Research on the Education of Adults & Adult Education Society, Serbia.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1): 37-57.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- Tsui, L. (2003). Reproducing social inequalities through higher education: Critical thinking as a valued capital. *Journal of Negro Education*, 72(3): 318-332.

## ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

Η **Νατάσσα Ράικου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Καθηγήτρια-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και περισσότερες από ογδόντα επιστημονικές δημοσιεύσεις. Είναι μέλος διαφόρων διεθνών κι ελληνικών επιστημονικών δικτύων, κριτής σε τρία περιοδικά και Review Editor στο περιοδικό Adult Education Critical Issues. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την πανεπιστημιακή παιδαγωγική, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη και κριτικό στοχασμό. Έχει βραβευθεί με υποτροφία για τη διδακτορική της διατριβή στη μετασχηματίζουσα μάθηση και αισθητική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 2016 βραβεύθηκε από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων για άρθρο της στο Journal of Transformative Education.