

## ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε “καλλιτέχνες” στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων...

Χρύσα Τερεζάκη

Εκπαιδευτικός (Msc), Υπότροφος του ΙΚΥ,  
Υποψήφια Διδάκτορας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΑΠ)

### Οριοθέτηση του θέματος

#### *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ιχνηλατώντας το πεδίο*

Κάθε κοινωνία παράγει το δικό της πολιτισμό, τον οποίο φέρουν οι άνθρωποι και μεταδίδουν μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Κάθε αλληλεπίδραση, όμως, κατά μία έννοια, αποτελεί διεργασία μάθησης και εκπαίδευσης, και σχετίζεται, ουσιαστικά, με την *κοινωνικοποίηση*. Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, η κοινωνικοποίηση αφορά ολόκληρο το βίο των ατόμων (διά βίου), κατά συνέπεια, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ισόβια διεργασία (Berger και Luckmann, 1967, 150, στο: Jarvis, 2004, 26, 28).

Ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης, η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων/εν δυνάμει ικανοτήτων των ατόμων διά βίου, προκειμένου: α) να αντιμετωπιστούν οι ταχύτερες μεταβολές που επιτελούνται καθημερινά και β) να αποτραπούν τα φαινόμενα αποξένωσης και ανομίας που απειλούν τη συνοχή και την ανάπτυξη της κοινωνίας, την οποία υπηρετεί η εκπαίδευση θεσμικά. Επιπλέον, η μάθηση σε ολόκληρο το βίο, και όχι σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής, αποτελεί εσωτερική ανάγκη των ατόμων. Αίτημα-κίνητρο που διατυπώνεται ως κυρίαρχο, υπό την προϋπόθεση ότι προηγουμένως έχουν ικανοποιηθεί οι βασικές ανάγκες (Maslow, στο: Jarvis, 2003, 37, 38, 41). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ανθρώπινα όντα δεν γεννιούνται σε ένα μεταβαλλόμενο πολιτισμό απλώς, αλλά αποτελούν μέρος της διαδικασίας μεταβολής του ταυτόχρονα. Η συνεχής, δηλαδή, προσαρμογή στο δυναμικό (φυσικό και κοινωνικό) περιβάλλον αποτελεί μια διαρκή μαθησιακή ανάγκη-διεργασία στη ζωή των ατόμων (διά βίου μάθηση), σημαντικό μέσο για την ικανοποίηση της οποίας αποτελεί η εκπαίδευση σε ολόκληρο το βίο (διά βίου εκπαίδευση), την οποία ο Dewey πριν περίπου ένα αιώνα περιέγραφε ως εξής:

«...ζωή σημαίνει ανάπτυξη, ένα ζωντανό ον ζει τόσο αληθινά και θετικά σε μια φάση όσο και σε μια άλλη, με την ίδια εσωτερική πληρότητα και τις ίδιες α-

*πόλυτες απαιτήσεις. Συνεπώς, εκπαίδευση σημαίνει το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία» (1916, 51)*

Η *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση* αποτέλεσε προτεραιότητα της στρατηγικής και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς μετά το 2000 στη Συνδιάσκεψη της Λισσαβόνας όλα τα κράτη μέλη έθεσαν σχετικά κοινούς στόχους. Στις αρχές του αιώνα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σήμανε τη μετακίνηση των θέσεων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου προς μια περισσότερο ανθρωπιστική κατεύθυνση από την προγενέστερη κατεύθυνση της Λευκής Βίβλου (1979), που μέσω της στοχοθεσίας της έδινε έμφαση στην *εκπαίδευση και κατάρτιση*, προσανατολιζόταν εμφανώς προς την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και, ουσιαστικά, στράτευε την εκπαίδευση στις ανάγκες της ευρωπαϊκής οικονομίας. Σε αντίθεση με αυτή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρει (21/11/2001, 29, στο: ΕΚΕΠΙΣ, τ. 1, 16):

*«Δίνεται έμφαση στη μετακίνηση από τις “γνώσεις” στις “ικανότητες” και από τη διδασκαλία στη μάθηση, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο. Μια τέτοια μετακίνηση συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι “μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν”. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, να επιδιώξουν δραστήρια να αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες. Απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι ανάλογα με την κατάσταση του εκπαιδευόμενου, το συντελεστή μάθησης και το πλαίσιο (π.χ. κοινοτικά κέντρα, χώρος εργασίας, σπίτι). Η μάθηση που στηρίζεται στην εργασία, η μάθηση που κατευθύνεται από το πρόγραμμα και η μάθηση που οργανώνεται ως “κύκλοι σπουδών” είναι ιδιαίτερες χρήσιμες προσεγγίσεις» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής της διά βίου μάθησης).*

Πρόκειται για μια νέα αντίληψη των ευρωπαϊκών οργάνων, στην οποία αποτυπώνεται ξεκάθαρα η ανάγκη για αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών τους, εκφράζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, ενώ αναδεικνύονται οι έννοιες της συμμετοχικής εκπαίδευσης και της μάθησης μέσω της πράξης, και αμφισβητούνται ανοικτά οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ο νοησιαρχικός της προσανατολισμός.

Παρ' όλα αυτά, η πλήρης αποσαφήνιση των όρων *διά βίου μάθηση* και *διά βίου εκπαίδευση* ενέχει μεγάλες δυσκολίες και προκαλεί σύγχυση ακόμα και μεταξύ των ειδικών του χώρου. Από τις όποιες δυσκολίες, όμως, δημιουργούνται και θετικές εμπειρίες, καθώς μέσα από τον επιστημονικό διάλογο και τον προβληματισμό οι ειδήμονες καταλήγουν σε ένα αντικειμενικό *minimum* θέσεων σχετικά με τα εξής σημεία:

- α) η *μάθηση* είναι έννοια ευρύτερη από την *εκπαίδευση* (Κόκκος, 2005, 33) και
- β) η *εκπαίδευση* αποτελεί μία σχεδιασμένη<sup>1</sup> μαθησιακή δραστηριότητα, όπου

<sup>1</sup> Τέσσερα φαίνεται να είναι τα βασικά στοιχεία-προϋποθέσεις της εκπαίδευσης που βρίσκονται σε συ-

τα δυο μέρη ανταλλάσσουν τις μεταξύ τους γνώσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα σε σχέση με ένα συμφωνημένο στόχο.

Η εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία αφορά, καταληκτικά, μια εκπαιδευτική συνέντευξη με σκοπό την επίτευξη καθορισμένων σκοπών και στόχων, που κάθε φορά καθορίζονται αμοιβαία από τους εκπαιδευομένους και τον εκπαιδευτή. Οι δυο πλευρές *καλούνται να δεσμευτούν ισότιμα και να πειθαρχήσουν στον κοινό σκοπό τους* ακόμη και όταν έρθουν αντιμέτωποι με το εκπαιδευτικό δίλημμα *«πόση ελευθερία απαιτείται και πόση πειθαρχία, άραγε, είναι απαραίτητη»*. Για τους εκπαιδευτές ενηλίκων-παιδαγωγούς η παραπάνω ερώτηση αφορά ό,τι στην παιδαγωγική καλείται *“αντινομία”* (Κοσσυβάκη, 1998, 49). Η απάντηση σε αυτήν, ωστόσο, είναι απλή και αποδίδεται θαυμάσια με τη φράση του Rogers: *«Δεν υπάρχει μία σωστή λύση στο πρόβλημα. Πρέπει όλοι μας να μάθουμε να ζούμε και με τις δυο πλευρές της εξίσωσης»* (1998, 80).

### *Αρχική και ενήλικη εκπαίδευση*

Για την πλήρη κατανόηση του όρου *εκπαίδευση ενηλίκων* κρίνεται σκόπιμη η διάκριση μεταξύ δύο σχετικών με αυτήν εννοιών, της *αρχικής εκπαίδευσης* και της *εκπαίδευσης μετά την αρχική*. Σύμφωνα με χαρακτηριστική δήλωση του Συμβουλευτικού Συμβουλίου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ACACE):

*«...Το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει προφανώς το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου, αλλά θα μπορούσε να συνεχιστεί με πλήρη ή μερική παρακολούθηση έως τα μέσα της τρίτης δεκαετίας της ζωής... Μετά την υποχρεωτική, η αρχική εκπαίδευση παίρνει διάφορες μορφές: πλήρης παρακολούθηση σε λύκειο, σε πανεπιστήμιο, σε κολέγιο, σε επαγγελματική σχολή, σε ιατρική σχολή σε στρατιωτική ακαδημία κ.λπ., μερική παρακολούθηση με ειδική άδεια μιας ημέρας από εργασία, νυκτερινά προγράμματα και προγράμματα δι' αλληλογραφίας, εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας στο εργοστάσιο.»* (1979, 9-10 στο: Rogers, 1998, 57).

Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι κάθε άλλη εκπαίδευση μετά από την *αρχική* είναι *«εκπαίδευση μετά την αρχική»*, δηλαδή *εκπαίδευση ενηλίκων*. Την ίδια στιγμή, κάποιοι άλλοι αποφεύγουν σκόπιμα να ορίσουν την έννοια *ενήλικος*, που συναρτάται στενά με εκείνη της *εκπαίδευσης ενηλίκων*, προτείνοντας τη χρήση του όρου *εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική*, ως λιγότερο επι-

---

νάφεια μεταξύ τους (Rogers, 1998, 69):

- *Ο εκπαιδευτής φορέας (ΕΦ)*. Σε επίπεδο προγράμματος ο φορέας μπορεί να είναι ένα ίδρυμα, ένας σύλλογος ή ένας οργανισμός, ενώ σε επίπεδο εκπαίδευσης θεωρείται ο εκπαιδευτής/-τρια επιβλέπων/-ουσα.
- *Ο συμμετέχων εκπαιδευόμενος (ΣΕ)*. Πρόκειται για το άτομο ή τα άτομα-ομάδες που υπάγονται με τη θέλησή τους σκόπιμα στη μαθησιακή κατάσταση.
- *Οι στόχοι και οι επιδιώξεις (ΣΚΕ)* του προγράμματος εκπαίδευσης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί, άλλοτε πιο χαλαρά και άλλοτε αυστηρότερα, μπορούν να περιγραφούν και να καθοριστούν.
- *Η σύνθεση εκπαιδευτικών μεθόδων και περιεχομένων (ΜΠ)*, αναπόσπαστο μέρος της καρδιάς της σχεδιασμένης μαθησιακής διεργασίας, εκφρασμένης ως αλληλουχίας βημάτων και γεγονότων που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευομένους προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων τους.

σφαλή (Rogers, 1998, 57· Jarvis, 2003, 53). Εντούτοις, στην ανακοίνωση του NIACE/1970 ο ορισμός σύμφωνα με τον οποίο *εκπαίδευση ενηλίκων* θεωρείται η *εκπαίδευση μετά την αρχική* δεν φαίνεται να ικανοποιεί το σύνολο των θεωρητικών. Η επιχειρηματολογία των πολέμιών του βασίζεται στο διττό σκεπτικό ότι: η *εκπαίδευση ενηλίκων* δεν αφορά ένα από τα επιμέρους τμήματα ενός δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, που αρθρώνεται στα επίπεδα της πρωτοβάθμιας-δευτεροβάθμιας-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνο. Και ακόμη, ότι τα συγκεκριμένα επίπεδα δεν ακολουθούνται, επαγωγικά, από την «εκπαίδευση μετά την αρχική-εκπαίδευση ενηλίκων» απλώς. Πρόκειται, αντίθετα, για περισσότερο σύνθετο ζήτημα, εφόσον «...η ιδιομορφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων βρίσκεται στη διεργασία της» (Rogers, 1998, 60).

Αν και η πρακτική της *εκπαίδευσης ενηλίκων* έχει διαγράψει μια πορεία ενός και παραπάνω αιώνα, μέχρι τις μέρες μας, στην αντίληψη της κοινής γνώμης εξακολουθεί να υπάρχει σύγχυση για το «τι» ακριβώς είναι και το «πώς» εφαρμόζεται. Διαπίστωση που αποτυπώνεται στην αδυναμία συμφωνίας κοινού ορισμού και προσδιορισμού του περιεχομένου της. Βασικό λόγο έλλειψης ομοφωνίας αποτελεί το γεγονός ότι πολύ δύσκολα ένας μόνο ορισμός μπορεί να καλύψει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες. Ο ορισμός-προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου *εκπαίδευση ενηλίκων* στο παρόν άρθρο αφορά τα κείμενα δυο διεθνών οργανισμών, του ΟΟΣΑ και της UNESCO (Rogers, 1998, 55-56). Σύμφωνα με τον ορισμό του ΟΟΣΑ:

*«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό.»* (ΟΟΣΑ, 1977).

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO:

*«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχόμενο, επίπεδο ή μέθοδο, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»* (UNESCO, 1976).

Ο δεύτερος ορισμός, της UNESCO, ο οποίος δεν άλλαξε έκτοτε και βάσει

αυτού ήδη περισσότερες από 60 χώρες έχουν διαμορφώσει τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές, θεωρείται από πολλούς θεωρητικούς του πεδίου ως ο εντελέστερος, καθώς σε αυτόν διακρίνεται *το ιδεώδες των μαθησιακών δραστηριοτήτων*, οι οποίες συμβάλλουν τόσο στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη όσο και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Κόκκος, 2005, 44-45). Για την αποσαφήνιση της φράσης *εκπαιδευτική διεργασία* (η οποία αποδίδεται στην εκπαίδευση ενηλίκων) στον παραπάνω ορισμό, κρίνεται σκόπιμη συμπληρωματικά η αποσαφήνιση των *όρων-κλειδιών: ενήλικος, εκπαίδευση και εκπαίδευση ώριμης ηλικίας-εκπαίδευση για ενήλικες*. Συγκεκριμένα, η έννοια *ενήλικος* είναι μία πολυσύνθετη έννοια και δεν προσδιορίζεται απαραίτητα με βάση το τυπικό ηλικιακό κριτήριο, αλλά συναρτάται με το εάν και κατά πόσο τα άτομα βρίσκονται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας* σε ό,τι αφορά την *«ωριμότητα»*, την *«προοπτική»* και την *«υπευθυνότητα»* των πράξεών τους. Η *«κατάσταση της ενηλικιότητας»*, κατά συνέπεια, βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με εκείνη της *«παιδικότητας»* (Rogers, 1998, 62).

Στην προσπάθειά του να συνδέσει το ζήτημα της *εκπαίδευσης ενηλίκων* με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται σε *ενήλικα* άτομα, ο ίδιος θεωρητικός αναφέρεται στη *διδασκική-μαθησιακή μέθοδο ως το βασικό κριτήριο κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων* σε προγράμματα *εκπαίδευσης ενηλίκων* ή μη. Αυτό σημαίνει ότι, όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζει τα άτομα ως πραγματικούς ενήλικες, που τους διέπουν οι αρχές της *ωριμότητας*, της *προοπτικής* και της *υπευθυνότητας* σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού του (σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση), δίχως να περιορίζεται στο ηλικιακό κριτήριο μόνο (*Education of Adults*), τότε το πρόγραμμα αυτό αφορά την *εκπαίδευση ενηλίκων* ή *εκπαίδευση ώριμης ηλικίας (Adult Education)* (Κόκκος, 2005).

Επιχειρώντας να διασαφηνίσει τον όρο *εκπαίδευση ενηλίκων* ο Knowles, με τη σειρά του, υπογραμμίζει ότι ο όρος εντοπίζεται (1980α, 24, 25): α) ως διεργασία μάθησης ενηλίκων, β) ως το σύνολο των οργανωμένων δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους σκοπών, και γ) ως πεδίο κοινωνικής πρακτικής. Σχολιάζοντας ο Jarvis, τις θέσεις του Knowles σημειώνει χαρακτηριστικά: *«Ο Knowles περιγράφει την τελευταία από τις τρεις -συνδυασμό των άλλων δύο- ως εκείνη που “συγκεντρώνει σε ένα ξεχωριστό κοινωνικό σύστημα όλα τα άτομα, τα ιδρύματα και τις ενώσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση για ενήλικους”»* (2004, 53).

Καταληκτικά, η *εκπαίδευση ενηλίκων* αποτελεί ένα πλατύ επιστημονικό πεδίο και περιλαμβάνει τις δραστηριότητες βάσει των οποίων οι άνθρωποι που αναγνωρίζονται ως ενήλικοι από τις κοινωνίες τους έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, στο πλαίσιο επιμέρους εκπαιδευτικών υποσυστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Ανάλογα συστήματα θεωρούνται (Κόκκος, 2002, 29): η αρχική εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η επιμόρφωση, η μαθητεία, η εκπαίδευση σε χώρους εργασίας και η πολυδιάστατη εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων.



Το πεδίο της *εκπαίδευσης ενηλίκων* διακρίνεται παράλληλα σε τρεις βασικές επιμέρους περιοχές (Jarvis, 2003, 47)<sup>2</sup>:

- *στην τυπική εκπαίδευση*: το θεσμοθετημένο, ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο·

- *στη μη τυπική εκπαίδευση*: κάθε οργανωμένη δραστηριότητα εκπαιδευτικού χαρακτήρα (είτε ως μέρος μίας ευρύτερης είτε μεμονωμένη και αυτοτελής) που, σε κάθε περίπτωση, έχει συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο/εκπαιδευτικό κοινό και διαθέτει σαφώς καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους· η οποία πρωτοβουλία στο πλαίσιο της είναι εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος·

- *στην άτυπη εκπαίδευση*: πρόκειται για μια διαδικασία-διεργασία κατά την οποία τα άτομα κατακτούν και ταυτόχρονα διαμορφώνουν νέες γνώσεις, δεξιότητες/εν δυνάμει ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές, καθώς αλληλεπιδρούν με το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται και δραστηριοποιούνται.

### ***Η θεωρία του μετασχηματισμού***

Το εν λόγω μαθησιακό πεδίο προκύπτει εστιάζοντας και εξετάζοντας συνοπτικά στο έργο του βασικού θεμελιωτή της *θεωρίας του μετασχηματισμού*, του J. Mezirow.<sup>3</sup>

Το κίνημα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ξεκίνησε με αφορμή μία έρευνα με πληθυσμό-στόχο γυναίκες που επέστρεφαν στην εκπαίδευση προκειμένου να φοιτήσουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν σε κοινοτικά κολέγια των ΗΠΑ τη δεκαετία του '70, με στόχο την πρόσβαση των γυναικών στα Πανεπιστήμια. Έτσι, το φεμινιστικό κίνημα κατέστη πρωτοπόρο αναφορικά με την εν λόγω μαθησιακή θεωρία λόγω του *βαθμού κριτικής συνειδητοποίησης των μελών του -ως προϋπόθεσης κατανόησης και ερμηνείας-, αρχικά, και ανάληψης πρωτοβουλίας, δράσης και αλλαγής, εν συνεχεία*. Η θεωρία, όμως, επηρεάστηκε και από την έννοια του *παραδείγματος* (Kuhn, 1962), από την έννοια της *συνειδητοποίησης* του Freire (1970), από το έργο του ψυχιάτρου Gould (1978) αλλά και από την *κριτική θεωρία*. Ιδιαίτερα η Σχολή της Φρανκφούρτης και ο Habermas βοηθούν τον Mezirow να συλλάβει τις έννοιες της επικοινωνιακής ικανότητας και της εργαλειακής μάθησης, καθώς και την ιδέα του στοχασμού ως τρόπου αυτοδιαμόρφωσης, ανακαλύπτοντας, έτσι, τα απαραίτητα υλικά για τη θεωρία του (1991). Όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, η θεωρία του έχει ένα *λειτουργικό εύρος*, καθώς περιορίζεται από το γεγονός ότι έχει διαμορφωθεί από εκπαιδευτές ενηλίκων για εκπαιδευτές ενηλίκων, με ό,τι

2 Η διακριτότητα των περιοχών στηρίζεται στη γενική τυπολογία των Coombs και Ahmed, και διαμορφώνεται με άξονα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο τους.

3 Όπως αυτό παρουσιάζεται από τον ίδιο σε σύγγραμμά του που κυκλοφόρησε σχετικά πρόσφατα και στην χώρα μας (Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006).

αυτό συνεπάγεται. Ωστόσο, η θεωρία «περιγράφει τη διεργασία με την οποία κατακτούμε μεγαλύτερο βαθμό αντίληψης και δράσης ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επισημαίνοντας τις συνακόλουθες παραδοχές, δεξιότητες, προκαταλήψεις και συνήθειες, καθώς και τις συνθήκες που διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση» (Mezirow, 2006, 22).

Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού αποτελούν οι ακόλουθες: α) η νοηματοδότηση, β) οι περιοχές μάθησης, γ) ο στοχαστικός διάλογος, δ) οι νοηματικές δομές, ε) οι μετασχηματισμοί, στ) η ενηλικιότητα και ζ) μια νέα φιλοσοφία για την εκπαίδευση-μετασχηματίζουσα εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα:

- Η *νοηματοδότηση*, ως μαθησιακή διεργασία, αφορά μια επιστημολογική γνωστική διεργασία (Kitchener, 1983, 30) όπου τα άτομα, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα του νοήματος των εμπειριών που αποκτούν στο παρόν *διά μέσου των αισθήσεών τους* –και το οποίο προτίθενται να αξιοποιήσουν ως πρότυπο για μελλοντική δράση–, καταφεύγουν σε προηγούμενα, ήδη γνωστά ερμηνευτικά σχήματα (Bruner, 1996). Δεδομένου, ακόμη, ότι δεν υπάρχει απόλυτα αντικειμενική γνώση ή πραγματικότητα και ότι η ανθρώπινη φύση μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως μια συνεχόμενη προσπάθεια κατανόησης αμφισβητούμενων νοημάτων, η χρήση της γλώσσας παύει να αποτελεί *μοναδικό μέσο έκφρασης της εμπειρίας* (Heron, 1988). Οι τέχνες (το θέατρο, η μουσική, ο χορός, η φωτογραφία, η εικαστική έκφραση) αποτελούν *εναλλακτικές μορφές γλώσσας, συνεπώς και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης* (Eisner, 2000). Επικαλούμενος τον Dirkx, ο Mezirow κάνει λόγο για *μάθηση μέσω της ψυχής*, κατά την οποία η έμφαση δίνεται στο σημείο αλληλεπίδρασης του κοινωνικο-συναισθηματικού με το διανοητικό κόσμο, όπου ο εσωτερικός κόσμος συγκλίνει με τον εξωτερικό. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η γνωστική λειτουργία είναι ένα δυναμικό φαινόμενο, που συναρτάται στενά με την επιθυμία των ατόμων για δράση και αλλαγή. Η *μετασχηματίζουσα θεωρία* αφορά τη διεργασία μετασχηματισμού των δεδομένων πλαισίων αναφοράς, ώστε να καταστούν περισσότερο ανοικτά, πολυπρισματικά, συναισθηματικά, έτοιμα απέναντι στο νέο και βεβαίως στοχαστικά, ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις περισσότερο ακόλουθες προς την *αλήθεια* των ατόμων, ικανές να τα παρωθήσουν σε δράση.

- *Δύο* είναι οι *κύριες περιοχές μάθησης*, η *εργαλειακή* και η *επικοινωνιακή* (Habermas, 1984), οι οποίες διέπονται από διαφορετικό σκοπό, λογική αναζήτησης, ορθολογικά κριτήρια και τρόπους επαλήθευσης ή όχι της εγκυρότητας των πεποιθήσεων. Στόχοι της πρώτης είναι ο έλεγχος και η χειραγώγηση του περιβάλλοντος και των ανθρώπων, όπως συχνά συμβαίνει στην περίπτωση επίλυσης προβλημάτων προσανατολισμένων σε στόχους που συνδέονται με τη βελτίωση της απόδοσης. Στόχος της δεύτερης, η κατανόηση των συναισθημάτων, των προθέσεων, των αξιών και των ηθικών ζητημάτων που τα άτομα εννοούν όταν επικοινωνούν μεταξύ τους. Ως τρίτη περιοχή μάθησης η *χειραφετητική*, ε-

παναπροσδιορίζεται στη βάση της διεργασίας του μετασχηματισμού και αφορά τόσο την εργαλειωτική όσο και την επικοινωνιακή περιοχή της μάθησης.

Εάν με την έννοια *διάλογος* εννοείται *το πεδίο στο οποίο ο καθένας βρίσκει τη φωνή<sup>4</sup> του* (Kegan, 1994) και εάν με την έννοια *στοχαστικός διάλογος* στη μετασχηματίζουσα μάθηση εννοούνται τα εξής σημεία: α) αξιολόγηση των αιτιών για την ύπαρξη μιας πεποίθησης, β) εξέταση εναλλακτικών απόψεων και γ) κριτική αξιολόγησή της, τότε η αποτελεσματική συμμετοχή στο *στοχαστικό διάλογο* και τη μετασχηματίζουσα μάθηση προϋποθέτει την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998) και, επιπλέον, δεν μπορεί παρά να αφορά όλους τους τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1993). Ωστόσο, *το πολιτισμικό μας πλαίσιο* (ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες) «*σνωμοτεί<sup>5</sup> εις βάρος της συνεργατικής σκέψης*» εθίζοντας τα άτομα στην ανταγωνιστική σκέψη με διπολικούς όρους (νίκη-ήττα, άξιοι-ανάξιοι, έξυπνοι-βλάκες κ.ά) προωθώντας κατά τον τρόπο αυτό την ανάπτυξη κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και την προκατάληψη απέναντι στην άλλη άποψη, τη διαφορετική, συχνά τη μη κυρίαρχη ιδεολογικά... Το ζητούμενο όμως είναι η *διαμόρφωση μιας συναίνεσης ως μια συνεχιζόμενη διεργασία*. Με τον όρο αυτό εννοείται ότι ακόμη και η «καλύτερη» συλλογική κρίση είναι πάντα δυνητική, έως ότου βρεθεί μία άλλη, πληρέστερη, που θα εκφράζει περισσότερο την ευρύτερη ομάδα και που θα προκαλέσει την αλλαγή της μέχρι τότε υφιστάμενης. Σύμφωνα με τον Bruner (1990, 30), προκειμένου τα άτομα να μετέχουν σε έναν τέτοιο διάλογο, πρέπει να διέπονται από *ανοικτή διάθεση*, υπό την έννοια ότι διαθέτουν τη θέληση να ερμηνεύσουν αξίες και γνώσεις εξετάζοντάς τις από πολλαπλές οπτικές γωνίες, διατηρώντας, ταυτόχρονα, τη δέσμευσή τους στις προσωπικές αξίες. Αυτές οι ιδανικές συνθήκες δεν ισχύουν ποτέ όλες στην πράξη. Η ύπαρξή τους συνιστά ό,τι ο Belah (1985) και άλλοι αναφέρουν ως *δημοκρατικές συνθήκες της καρδιάς* και, φυσικά, συχνά απέχουν από αυτό που η Belenky και οι συνεργάτες της (1986, 143-146) ορίζουν ως «*πραγματικό διάλογο*», δηλαδή διάλογο που δίνει έμφαση στην *ενεργητική ακρόαση*, στο πλαίσιο του οποίου οι όποιες κρίσεις των μελών της ομάδας δεν εκφράζονται έως ότου το σύνολο των μελών να *έχει κατανοήσει συναισθηματικά* την άποψη του άλλου. Πρόκειται για ένα διάλογο που συνδέεται στενά, πέρα από τις αξίες, και με τα *ανθρώπινα δικαιώματα*.

### **Πλαίσιο αναφοράς – νοηματική δομή**

Ένα πλαίσιο αναφοράς δρα επιλεκτικά διαμορφώνοντας και παράλληλα οριοθετώντας τις αντιληπτικές, γνωστικές και αισθητικές λειτουργίες καθώς και τις διαθέσεις, προδιαθέτοντας τις προθέσεις, τις προσδοκίες και τους σκοπούς μας. Τα πλαίσια αναφοράς δεν είναι τίποτε άλλο<sup>5</sup> από *συναισθηματικά κωδι-*

4 ... ως προϋπόθεση για ελεύθερη και πλήρη συμμετοχή (αίσθηση της επικοινωνίας και αίσθηση της δράσης).

5 Στην τέχνη της φωτογραφίας αυτό θα γινόταν αντιληπτό με την έννοια του φωτογραφικού κάδρου και θα αφορούσε στη σκοπιμότητα και στην επιλεκτικότητα της αντίληψης για τη δημιουργία του, συνεπα-



κοποιημένες εμπειρίες και συνιστούν τα αποτελέσματα των τρόπων με τους οποίους ερμηνεύεται η εμπειρία. Τα άτομα άλλοτε έχουν επίγνωση της ύπαρξής τους άλλοτε όχι. Εξαιτίας της ύπαρξής τους, πάντως, γίνεται δεκτός ο ισχυρισμός ότι κάθε άτομο ζει σε μια διαφορετική (υποκειμενική) πραγματικότητα.

Ένα πλαίσιο αναφοράς/νοητικό σχήμα συνήθως έχει δύο διαστάσεις: α) τις νοητικές συνήθειες-παραδοχές,<sup>6</sup> που φιλτράρουν την ερμηνεία του νοήματος της εμπειρίας, και β) τις απόψεις, που εκφράζουν τις νοητικές συνήθειες. Σύμφωνα με τον Mezirow, τα νοητικά σχήματα «καθορίζουν τι βλέπουμε και πώς το βλέπουμε – τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, τις εκδοχές διαδοχής των γεγονότων, το πώς είναι οι άλλοι και την εξιδανικευμένη αυτοεικόνα μας. Προτείνουν τρόπους δράσης που τείνουμε να ακολουθούμε αυτόματα, εκτός και αν οι τρόποι αυτοί υποβληθούν σε διεργασία κριτικού στοχασμού». Άρρηκτα συνδεδεμένες με τα πλαίσια αναφοράς οι αξίες και η αίσθηση του εγώ είναι συναισθηματικά φορτισμένες και ισχυρά προστατευμένες. Στο σύνολό τους οι άλλες απόψεις κρίνονται σε αντιπαράθεση με τις προδιαγραφές που ορίζουν οι δικές μας απόψεις και, φυσικά, απορρίπτονται ως παράλογες, κακοπροαίρετες ή διαστρεβλωτικές, όταν αμφισβητούν τα δικά μας πλαίσια αναφοράς. Ακολουθώντας, οι όποιες ερωτήσεις επί των αξιών μας εκλαμβάνονται ως προσωπική επίθεση. Η στάση μας αυτή μπορεί, όμως, να αλλάξει μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης και της δημιουργίας νέων πλαισίων αναφοράς περισσότερο περιεκτικών, διαπερατών, ανοικτών στις άλλες απόψεις, κριτικά στοχαστικών, που έχουν τη δύναμη να μετασχηματίζουν και να ενσωματώνουν την εμπειρία με στόχο πάντα την καλύτερη κατανόησή της.

Μετασχηματισμός είναι μία συνεχής κίνηση στο διηνεκές η οποία, μέσω της αποδόμησης και αναδόμησης των κυρίαρχων αφηγηματικών πλαισίων, αναδιατυπώνει τα παγιωμένα νοητικά σχήματα. Η διεργασία αυτή καθαυτή αποτελεί μάλιστα ένα προσανατολισμό προδιάθεσης, μία πυξίδα, ένα πλαίσιο αναφοράς. Οι νοητικές συνήθειες συχνά αφορούν παραδοχές και αντίστοιχες με αυτές απόψεις, όπως: επιστημολογικές, λογικές, ηθικές, ψυχολογικές, ιδεολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, οικολογικές, επιστημονικές, πνευματικές κ.ά. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά το μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς, προκειμένου αυτό να γίνει περισσότερο έγκυρο και αξιόπιστο, με το να παρουσιάζει καλύτερα τεκμηριωμένες γνώμες και ερμηνείες για την ενήλικη ζωή των ατόμων. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για ένα τρόπο να επιλύει κανείς ένα πρόβλημα μέσω της διαδικασίας ορισμού-επαναδιατύπωσης-επαναπλαισίωσης του προβλήματος. Η οποιαδήποτε λύση στο πρόβλημα, ασφαλώς, είναι απαραίτητο να αιτιολογηθεί μέσω του διαλόγου. Στην εν λόγω διεργασία η φαντασία παίζει έναν εξαιρετικό ρόλο ανίχνευσης του αγνώστου, αποτελώντας ταυτόχρονα εξαιρετικό μέσο δοκιμής της άποψης των άλλων και κρίσιμα των πολλαπλών εναλλακτικών ερμηνειών.

γόμενο και τις ανάλογες λειτουργίες του εγκεφάλου σχετικά με την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία του τι περιέχει «εντός» και τι πιθανά αφήνει σκόπιμα «εκτός»...

6 ... οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο συντηρητικούς όσο και προοδευτικούς προσανατολισμούς.

Οι μετασχηματισμοί εμπεριέχουν κριτικό στοχασμό και αποτελούν *συνεχόμενες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις* ή *ασυνείδητες αφομοιώσεις* (όπως η αφομοίωση μιας άλλης κουλτούρας, λ.χ.), ενώ μπορεί να είναι *εποχιακοί* (ξαφνικοί) ή *βαθμιαία ανξητικοί* (προοδευτικοί μετασχηματισμοί με αποκορύφωμα το μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας). Σε γενικές γραμμές, ακολουθούν την παρακάτω πορεία εξέλιξης:

### Π.1 Στάδια εξέλιξης των μετασχηματισμών

1. Εμφάνιση αποπροσανατολιστικού διλήμματος
2. Αυτοεξέταση συναισθημάτων (φόβου, οργής, ενοχής, ντροπής κ.ά.)
3. Κριτική αξιολόγηση των υπαρχουσών παραδοχών
4. Επίγνωση της δυσαρέσκειας και «μοίρασμα» με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού
5. Διερεύνηση των επιλογών για άλλους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. Δημιουργία ενός σχεδίου δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και άσκηση δεξιοτήτων/εν δυνάμει ικανοτήτων για τη διεξαγωγή του σχεδίου
8. Εξοικείωση με τους νέους ρόλους
9. Απόκτηση ικανότητας και αισθήματος αυτοεκτίμησης, που απαιτούν οι νέοι ρόλοι και οι σχέσεις
10. Επανένταξη στη ζωή υπό τους νέους όρους και τις προοπτικές που πλέον έχουν διαμορφωθεί.

Η όποια ενσυνείδητη εμπειρία μετασχηματίζουσας μάθησης, πάντως, προϋποθέτει ότι το άτομο που επιθυμεί να τη βιώσει πρέπει να πάρει μία *συνειδητή-εμπεριστατωμένη απόφαση* και εν συνεχεία να δράσει με βάση τις στοχαστικές, νέες αντιλήψεις. Από τη δράση δύναται να προκύψουν: α) *άμεση αντίδραση*, β) *καθυστερημένη αντίδραση*, γ) αιτιολογημένη επαναβεβαίωση ενός υπάρχοντος *προτύπου δράσης*. Στο πλαίσιο της δράσης, βεβαίως, απαιτείται η *υπέρβαση* ποικίλων *περιορισμών* (καταστασιακών, πληροφοριακών, συναισθηματικών), γεγονός που συνδέεται στενά με την *απόκτηση νέων μαθησιακών εμπειριών* προκειμένου να δημιουργηθεί η *κίνηση προς τα «εμπρός»* - η νέα κατεύθυνση. Όπως, εξάλλου, ισχυρίζεται ο στοχαστής, «*Ελευθερία δε σημαίνει μόνο να έχει κανείς τη θέληση και τη διάθεση για αλλαγή, αλλά να διαθέτει επίσης τη δύναμη να δράσει για να επιτύχει το σκοπό του*» (Mezirow, 2006, 62).

Καταληκτικά, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι ευκαιρίες-δυνατότητες για μετασχηματίζουσα μάθηση πρέπει να γίνουν αντιληπτές υπό το πρίσμα πολιτισμικών προσανατολισμών που είναι ενσωματωμένοι στα πλαίσια αναφοράς των ατόμων (στους θεσμούς, τα έθιμα, τα επαγγέλματα, τις ιδεολογίες, τα συμφέροντα κ.ά.), τα οποία διαμορφώνουν τις προτιμήσεις τους και οριοθετούν το κέντρο της προσοχής τους.

• Η *ενηλικιότητα* σε αντιπαράθεση με την *παιδικότητα* χαρακτηρίζει ένα ηλικιακά ενήλικο άτομο που μπορεί να καθίσταται και να θεωρείται υπεύθυνο για τις πράξεις του. Ένας ενήλικας σε δημοκρατικές κοινωνίες είναι αποδεκτό να μπορεί να κατανοήσει διάφορα ζητήματα, να κάνει ορθολογικές επιλογές και σε μερικές τουλάχιστον περιπτώσεις να μπορεί να δράσει για τα παραπάνω ζητήματα. Η *δύναμη του καθορισμού και του ελέγχου των πράξεων* στο πλαίσιο των επιθυμιών και των προθέσεων των ατόμων συνιστά τον *ορισμό της θέλησης*. Αναμφισβήτητα, η μετασχηματίζουσα μάθηση εμπεριέχει τη διάσταση εκείνη της *θέλησης για δράση*.

Σε αντιδιαστολή με τη μάθηση στους εφήβους, ο Mezirow επικαλείται τους King και Kitchener (1994), καθώς και τους Dobbert, Habermas και Nunner-Winkler (1987, 296), προκειμένου να αποφανθεί ότι *«παρόλο που οι έφηβοι μπορούν να μάθουν να ασκούν κριτικό στοχασμό στις παραδοχές των άλλων, το να γίνει κάποιος κριτικά στοχαστικός σχετικά με τις δικές του παραδοχές φαίνεται ότι είναι πιθανότερο να συμβεί σε ενήλικους»*.

• Η αυτο-στοχαστική μάθηση, σύμφωνα με τον Kegan (1994, 232), μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από μια *«άλλη» φιλοσοφία για την εκπαίδευση*, που θα μπορούσε να αποδοθεί με τον όρο της *μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης*. Η εν λόγω εκπαίδευση αποτελεί *«διέξοδο από μια εδραιωμένη νοητική συνθήεια»*, επιτρέπει τον αυτοκαθορισμό και εμπεριέχει ποιοτικές αλλαγές ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν τα άτομα. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να ενθαρρύνει τα άτομα να απελευθερώσουν το δυναμικό τους, ώστε μέσα από την αίσθηση του *αυτο-προσδιορισμού* να οδηγηθούν σε περισσότερο αυτοδύναμες και συνειδητές επιλογές για τη ζωή τους. Φυσικά, μια τέτοια διεργασία στη ζωή των ατόμων είναι μια *ατέρμονη διεργασία* που αφορά ολόκληρο το βίο τους (διά βίου) και σε κάθε περίπτωση περιορίζεται από τις εκάστοτε ιστοριοκο-κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Για τον αυτο-προσδιορισμό και την αίσθηση αυτονομίας των ατόμων, όμως, απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες/ικανότητες, που μόνο μέσα από συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης μπορεί να αποκτήσουν τα άτομα, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ζωή του τόπου όπου αναπτύσσονται και ζουν. Το γεγονός αυτό, με τη σειρά του, παραπέμπει στην αναγκαιότητα για *ισότητα ευκαιριών πρόσβασης* στην εκπαίδευση και κατάρτιση για την απόκτηση των σχετικών προσόντων. Σύμφωνα με τον Mezirow, *«Πρέπει να αναρωτιόμαστε: σε ποιους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν αυτοδύναμη σκέψη; Ποιοι αποκλείονται, κατηγοριοποιούνται ως άλλοι, προκειμένου να αποκλείονται και, κατά συνέπεια, να εξουσιάζονται;»* (2006, 67).

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων σκιαγραφείται ως εξής:

*«Οι εκπαιδευτές ενηλίκων... δημιουργούν ευκαιρίες, ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη συμμετοχή στο διάλογο και τη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη*

ομάδα και γίνονται όσο το δυνατόν πιο σύντομα συνεργατικοί μαθητές. Αποτελούν παράδειγμα, μοιράζονται τη δέσμευσή τους και δρουν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συμμετέχοντες να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων από εναλλακτικές οπτικές, να καταλήγουν στις καλύτερες δυνατές κρίσεις μέσα στο διάλογο και να δρουν αποτελεσματικά σύμφωνα με αυτές».

## Από τη θεωρία στην πράξη

### Μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τη συγκρότηση Ομάδας. Η περίπτωση του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ)

#### *Η πρωτοβουλία - η συγκρότηση*

Μετασχηματισμός, αλλαγή μορφής σε «κάτι» άλλο, διαφορετικό. Αν αυτό αποτελεί μια βασική ερμηνεία της έννοιας και είναι σύμφωνο με τη θεωρία του μετασχηματισμού, που προαναφέρθηκε, τότε ναι, πράγματι, ομάδα εκπαιδευτικών ξεκίνησε για την ανακάλυψη ενός πεδίου που σχετίζεται άμεσα με αυτούς και την επιμόρφωσή τους, αποτελώντας, ωστόσο, ένα διαφορετικό πεδίο από την αρχική εκπαίδευση, σχετικά νέο για τη χώρα μας. Πρόκειται για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Ο τρόπος να ανακαλύπτει κανείς το χώρο ή το πεδίο ποικίλλει, ανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Σε ό,τι αφορά την Ομάδα Αυτομόρφωσης, που συγκροτήθηκε στο ιδρυτικό πλαίσιο του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ) ([www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr)), οι εκπαιδευτικοί μέλη της Κεντρικής Επιτροπής Συντονισμού των Δράσεων του (ΚΕΣΔ) ήλθαν αντιμέτωποι με μια διττή διλημματική κατάσταση (problem posing), στην οποία κλήθηκαν να προβληματιστούν και να αποφασίσουν (Freire, 1977α· Shor, 1992· Τερεζάκη, 2010).

Ο πρώτος άξονάς της (module) αφορούσε το εάν οι ίδιοι, πρωτίστως, επιθυμούσαν και, εν συνεχεία, εάν θα αναλάμβαναν<sup>7</sup> πρωτοβουλία για τη συνέχιση μιας διαδρομής για εκείνους, καλής πρακτικής για άλλους, με σκοπό την εμπύχωση-επιμόρφωσή τους στην κριτική, επικοινωνιακή, ανθρωπιστική και πολυτέχνη διάσταση της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Ταξίδι-πέταγμα, που χρόνια πριν είχε αρχίσει στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» των ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ. και Γ.Γ.Λ.Ε., και διακόπηκε το 2004 με την παύση της χρηματοδότησής του (Τερεζάκη, 2006, 2008).

Ο δεύτερος άξονας (module) αφορούσε το εάν οι εκπαιδευτικοί, πέρα από το πέταγμα, ήταν διατεθειμένοι να τολμήσουν, ταυτόχρονα, και ένα άνοιγμα, προκειμένου να διευρύνουν τους επιστημονικούς και προσωπικούς ορίζοντές τους. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό σήμαινε να συννευρεθούν, να ανταλλάξουν α-

7 ...χωρίς θεσμική και οικονομική στήριξη.

*πόψεις, εμπειρίες και καλές πρακτικές με ανθρώπους από έναν άλλο, ωστόσο, συναφή χώρο, εκείνο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις φάνταζε πολύ προκλητικό το αντίπαλο δέος: Η δύναμη της συνήθειας, οι αντιστάσεις στο άγνωστο, οι μηχανισμοί άμυνας, το «και για ποιον λόγο, τελικά;», το «καλά είμαστε..., τι ψάχνουμε να βρούμε», το «αφού εκείνους δεν τους ενδιαφέρει, γιατί να νοιαστούμε εμείς;» κ.τ.ό. (Rogers, 1998).*

Ωθούμενοι αφενός από μία βαθύτατα *εσωτερική ανάγκη* για περιπέτεια και αυτονομία,<sup>8</sup> αναζητώντας στο πλαίσιο της *αναπτυξιακές, πραξιακές, επικοινωνιακές, πολύτροπα διαδραστικές εμπειρίες* και, αφετέρου, όντας προσκεκλημένοι από το νέο (γι' αυτούς) *επιστημονικό χώρο*, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, αν μη τι άλλο, στάθηκαν κριτικά απέναντι στο πρόβλημα (Knowels, 1980· Dewey, 1929· Rogers, 1969· Kolb, 1984), καθώς η πρόκληση για *έρευνα, δράση και ανακάλυψη* ήταν μεγάλη (Altricher, Posch και Somekh, 2001). Συνειδητοποίησαν, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, πως ο στοχασμός και οι πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως επιστημονικό πεδίο, απείχαν ελάχιστα από τις *αλήθειες των προσωπικών τους εμπειριών και αναφορικά, κυρίως, όχι τόσο με τον τρόπο πρόσληψης όσο με τον τρόπο εφαρμογής τους*. Στο σημείο εκείνο οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν το *κενό...* Ωστόσο, οι ίδιοι αντιλήφθηκαν πως το συγκεκριμένο γεγονός δεν αφορά, επί της ουσίας του, την *τελεολογία* της ενήλικης εκπαίδευσης (*ανθρωπιστική διάσταση-humanism*) της οποίας εκείνοι ήταν υπέρμαχοι και *μέσω της Τέχνης*<sup>9</sup> μνημένοι. Αντιθέτως, «διαισθάνθηκαν» ότι η προβληματική και ο στοχασμός θα νοηματοδοτούσαν εκ νέου τις «γνώριμες αλήθειες» τους, θα βοηθούσαν στον επαναπροσδιορισμό των «κληρονομημένων» πεποιθήσεών τους, θα ωθούσαν σε δύσκολες προσπάθειες *ερμηνευτικής διεξόδου*, ώστε να κατανοήσουν ουσιαστικά το «τι», το «πώς» και το «γιατί». Εν τέλει, θα προκαλούσαν την αμφισβήτηση της «υγείας» των ιδεών, ωθώντας τους τις όποιες «αξίες» να τις αντιληφθούν υπό το πρίσμα της διαμόρφωσής τους σε περισσότερο *έγκυρες και ενημερωμένες «προοπτικές»* (Brookfield, 1995· 2006).

Έτσι, πρώτοι οι εκπαιδευτικοί «καλλιτέχνες», *όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων, και εν συνεχεία «ψαγμένοι» εκπαιδευτές ενηλίκων* το τόλμησαν! Προχώρησαν στη *σύμπραξη* και άδραξαν την ευκαιρία για *γνώση, προσωπική ανάπτυξη, επαφή-επικοινωνία* και ουσιαστική *παρέμβαση* στην προσωπική ζωή, στο/στη σχολείο/εκπαίδευση και στην κοινότητα στην οποία οι ίδιοι ζουν... (Freire, 1977α· Mezirow, 2006· Ανδρεάδου κ.ά., 2010). Την ίδια στιγμή ένωσαν τις δυνάμεις τους προκειμένου να συμβάλουν στο νέο πεδίο, πολλά υποσχόμενο για τη χώρα και για τους ίδιους –*στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους*–, αν και με σοβαρές ελλείψεις και αδυναμίες σε θε-

8 Για τους εκπαιδευτικούς η λέξη «αυτονομία» απέκτησε νόημα μέσα από την οριοθέτηση και, ταυτόχρονα, την ταύτισή της με εκείνη της επιμόρφωσης-εμφύκωσης. Μια διαφορετικού τύπου, δηλαδή, επιμόρφωση από αυτή που μέχρι στιγμής τους παρέχεται από την Πολιτεία.

9 Σε όλες τις μορφές της (εικαστικά, μουσική, χορός-κίνηση, θεατρική και οπτικοακουστική έκφραση).



ωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο (κυρίως) ακόμα.<sup>10</sup>

Το Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης θεωρήθηκε ιδρυτικά ως ένας *οργανισμός μάθησης* (learning organization) (Τσιμπουκλή, 2004), υπό την ταυτόχρονη έννοια της εθελοντικής «*ομάδας αυτομόρφωσης*» (Self Learning Team) και του «*επιστημονικού πεδίου/σχεδίου λήψης αποφάσεων/επίλυσης προβλημάτων*». Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη εκδοχή, οι αποφάσεις σε *μικρο-επίπεδο* αφορούν την ανάπτυξη-δραστηριοποίηση (μεμονωμένα και συλλογικά) των ατόμων-μελών, ενώ σε *μακρο-επίπεδο* οι αποφάσεις αφορούν τη συμβολή του επιστημονικού οργανισμού ως «*συντονιστή*»-φορέα μεταξύ *διατομεακών συνεργασιών*<sup>11</sup> που πραγματοποιούνται *διεπιστημονικά*, στο πλαίσιο του, αποσκοπώντας στην *εμφύχωση*, στη *συννοχή* και στην *ανάπτυξη* της τοπικής *κοινότητας* (Διά Βίου Μάθηση: Ν. 3369, 2005) [[www.cretaadulteduc.gr/](http://www.cretaadulteduc.gr/) (04/2009)].

### *Ένα φιλόδοξο στρατηγικό σχέδιο*

Επί της ουσίας του το Επιστημονικό Δίκτυο αφορά ένα σχέδιο δράσης (Project), που φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα μακρόχρονο «*πρόγραμμα στρατηγικής*» (Τερεζάκη, 2010β· 2010γ), λειτουργώντας ως φορέας σύζευξης α) της *εκπαίδευσης-εκπαίδευσης ενηλίκων*, β) του *πολιτισμού* και γ) της *κοινότητας* υπό το σκεπτικό ότι «*Όσο πιο ενεργητική στάση παίρνουν οι άνθρωποι για την εξερεύνηση της πραγματικότητάς τους, τόσο περισσότερο εμβαθύνουν την κριτική γνώση τους γι' αυτήν και γίνονται κάτοχοί της. Δε διστάζουν, δε, να την αλλάξουν ώστε να τους ικανοποιεί*» (Freire, 1977a).

Σε ό,τι αφορά την *κατεύθυνση του Σχεδίου Δράσης* του Επιστημονικού Δικτύου, αυτή συναρτάται στενά και με τα τρία πλαίσια αναφοράς του Σχεδίου, δηλαδή το «*εκπαίδευση ενηλίκων*», το «*πολιτισμός*» και το «*κοινότητα*», δίνοντας έμφαση<sup>12</sup> στην άσκηση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή «*εν δυ-*

10 Σε ό,τι αφορά το επιστημονικό επίπεδο, να υπογραμμίσουμε επιγραμματικά τις πρόσφατες εξελίξεις από την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και στο εξής και τη λειτουργία σε αυτό *Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, καθώς και τη δράση επιστημονικών σωματείων όπως η *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (βλ. Α. Κόκκος, «*Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, η κατάσταση, οι προοπτικές*», στο: Αυτοαναφορικό τεύχος του *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην κοινότητα. Σε e-διάσταση*, ΕΔΕΕΚ, [www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr/)). Πρόσφατα η ελληνική Πολιτεία ανοίγει ένα μεγάλο διάλογο για τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα προοικαλώντας σε σχετική διαβούλευση τους πολίτες (βλ.: <http://www.opengov.gr/vpepth/>).

11 Βλ. Ανακοίνωση Επιστημονικής Συνάντησης «*Τέχνη-Θεραπεία και Εκπαίδευση Ενηλίκων*», όπου το Θεραπευτήριο Χρόνιων Παθήσεων Χανίων, ο Σύλλογος Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και το ΕΔΕΕΚ συμπράττουν σε μια προσπάθεια «*διευρυμένης κατανόησης*» και «*ολιστικής εμπειρίας*» μεταξύ εκπαιδευτικών/των ενηλίκων, θεραπευτών και ενεργών πολιτών, με αφορμή τον επιστημονικό «*διάλογο*» μεταξύ *εκπαιδευτών ενηλίκων* από το χώρο της *εκπαίδευσης*, της *ψυχολογίας* και της *ψυχιατρικής* με έρεισμα την Τέχνη, στην ιστοσελίδα [www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr) (23-24/04/2010). Ενδεικτική, επίσης, η συνεργασία του ΕΔΕΕΚ με χώρους πολιτισμού όπως, π.χ., με την ΚΕ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων [βλ. Τερεζάκη, Χ., στο: *Ανοίξη των Μουσείων*, ΚΕ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Πρακτικά Συνεδρίου 2009, Ρέθυμνο 2010 (υπό έκδοση)].

12 Δίχως, βεβαίως, να αποκλείει τις όποιες ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν «*τον εν δυνάμει φιλότεχνο*».

*νάμει καλλιτέχνη», εκείνου που ενεργοποιούμενος στις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σαφέστατα, αναλαμβάνει και ρόλο «κοινωνικού/κοινοτικού εμπνευχωτή». Το Σχέδιο Δράσης-Εμπνύχωσης αφορά κυρίως την αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών-πολιτισμικών εμπνευχωτών ως αποφασιστικής σημασίας προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή πολιτών στην κοινότητα με στόχο τη δημιουργία μιας κοινότητας που μαθαίνει, μιας κοινότητας σκέψης και κριτικής, μιας κοινότητας που μπορεί να μετασχηματίσει αξίες, ώστε να είναι πολιτισμένη και ανθρώπινη (Hutchins, 1970· Jarvis, 2003). Η εν λόγω κοινότητα,<sup>13</sup> εκπαιδευτική εν πολλοίς, αποσκοπεί αρχικά στον ενεργητικό χαρακτήρα της επιμορφωτικής διαδικασίας εμπνύχωσης των εμπλεκόμενων σε αυτή, ενώ στη συνέχεια επιδίδεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών οργάνωσης και συντονισμού της Ομάδας από τα ίδια τα μέλη της, καθώς και στη δικτύωσή της με άλλες ομάδες και δομές (διατομεακές συνεργασίες - cross sector collaborations), όπως φαίνεται παρακάτω.*

### ***Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής παρέμβασης***

Η μεθοδολογική πρόταση του Σχεδίου, η οποία σε κάθε περίπτωση διέπει το εγχείρημα δράσεων και προγραμμάτων του,<sup>14</sup> δομείται στο δίπτυχο *εκπαίδευση ενηλίκων και πολιτισμός* και προϋποθέτει την άρρηκτη συνεργασία μεταξύ των δύο παραπάνω πλαισίων αναφοράς. Στο εν λόγω διευρυνόμενο πλαίσιο η βιωματικού τύπου εκπαίδευση των εμπνευχωτών «διά» της τέχνης επαληθεύει την εκδοχή που θεωρεί ότι, όσο πιο ενεργητικά γίνονται τα άτομα, τόσο περισσότερο μαθαίνουν, σκέφτονται και εμπλέκονται καθημερινά, αφού: «*Εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά*» (Mucchielli, στο: Courau, 2000, 28).

Επιπλέον, καθώς οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων πλαισιώνονται με αισθητικά μηνύματα ήχου, κίνησης, χρώματος και ρόλου, απελευθερώνονται τα συναισθήματα, ενδυναμώνει η έκφρασή τους, νοηματοδοτούνται τα βιώματα και οι εμπειρίες των ενήλικων ατόμων, με αποτέλεσμα οι εμπνευχωτές (βλ. Βεργίδης και Βαϊκούση, 2003· Τερεζάκη, 2004, 2008, 2009· Τερεζάκη κ.ά., 2009) να ασκούνται:

13 Στο ενδεχόμενο της ανάδυσης μιας κοινότητας που μαθαίνει πρέπει ασφαλώς να λαμβάνονται υπόψη και οι περιορισμοί που αναστέλλουν την πρόοδό της και που, όπως εύστοχα περιγράφει ο Jarvis (2003, 77), αφορούν «στην ιδέα ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει ένα στόχο διαφορετικό απ' ό,τι η μάθηση ως αυτοσκοπός, η κυριαρχία της ιδέας ότι η εκπαίδευση είναι μόνο η (τυπική) αρχική εκπαίδευση, η αντίληψη ότι η ψυχαγωγία είναι κάτι μη δημιουργικό και μικρής αξίας, άρα αποδέκτες της είναι μόνο εκείνοι που "λουφάρουν"».

14 Σχεδιασμός-υλοποίηση-αξιολόγηση-ανασχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές ενηλίκων, μουσειοπαιδαγωγούς, επαγγελματίες διάφορων ειδικοτήτων (κυρίως ανθρωπιστικής κατεύθυνσης: κοινωνιολόγων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών), καλλιτεχνών κ.λπ.

- να μην κυριαρχούν στη μαθησιακή-επικοινωνιακή διαδικασία,
- να αφουγκράζονται όσους διστάζουν να εκτεθούν,
- να ανακαλύπτουν τις αθέατες πλευρές του εαυτού και των συνεκπαιδευόμενων τους,
- να επικοινωνούν και να χαίρονται στο ασφαλές πλαίσιο της μικρής ομάδας αυτομόρφωσης,
- να ανατροφοδοτούνται μέσα από τα «μάτια των άλλων»,
- να ασκούν «αυτοκριτική»,
- να συνειδητοποιούν λαθεμένες κριτικές παραδοχές,
- να αναστοχάζονται και να αναγνωρίζουν την ανάγκη υιοθέτησης νέων παραδοχών και στάσεων,
- να προασπίζονται το δικαίωμα της συμμετοχής του «άλλου».

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι συντελεστές τού μη κερδοσκοπικού οργανισμού –επιστήμονες από το χώρο της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης– στο σύνολό τους υπερασπίζονται την άποψη ότι η *τέχνη του «εκπαιδεύειν»* αποτελεί ουσιαστικά την «τέχνη» τού να μπορείς να συμμετέχεις, να γοητεύεις και να γοητεύεσαι στην εκπαιδευτική Ομάδα, απολαμβάνοντας τη διαδικασία της μάθησης του τρόπου να σκέφτεσαι, να αλληλεπιδράς και να συνδιαμορφώνεις με άλλους σχέδια και ιδέες που σε εμπνέουν και σε αφορούν σε ολόκληρο το βίο (Διά Βίον, Ν. 3369) (Τερεζάκη, 2007α, 2007β).

Δημιουργείται, έτσι, σταδιακά ένας τύπος εκπαιδευτικού-«καλλιτέχνη» ή διαφορετικά *Εμπνηχωτή*, που προσεγγίζει: τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο, εκείνον που συγκρίνοντας και επαναπροσδιορίζοντας τελικά κατανοεί, τον ενεργό συνεργάτη που γνωρίζει «πώς» να κινητοποιεί τα μέλη της ομάδας –στον από κοινού καθορισμένο στόχο–, κυρίως, όμως, τείνει στον διαισθητικό ηγέτη που ξέρει «πώς» να καθιστά «ευ»-αισθητές τις σχέσεις κατά την επικοινωνία στην εκπαιδευτική και στην κοινωνική Ομάδα (Freire, 1977, 110, 112, 126· Μπουραντάς, 2005· Τερεζάκη, 2010β, 2010γ).

Απαραίτητη προϋπόθεση των παραπάνω αποτελεί η συνειδητοποίηση από τα μέλη του *Οργανισμού Μάθησης* του προσωπικού ελλείμματος<sup>15</sup> σε επίπεδο στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων, και η αυτόβουλη θέλησή τους για αναπλήρωση του συγκεκριμένου κενού, μέσα από τη συμμετοχή στον επιστημονικό διάλογο,

15 Οι βασικές αρχές που διαπνέουν το έλλειμμα των εμπνηχωτών απαιτούν: (α) σε επίπεδο στάσεων: θετική σκέψη, πίστη στις ικανότητες των ανθρώπων, κυρίως των περιθωριοποιημένων, δυνατότητα ακρόασης και σεβασμό στις ιδέες των άλλων, δέσμευση στην κοινωνική αλλαγή, ευαισθησία στα φύλα, σεβασμό στον τοπικό πολιτισμό, δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων των καταστάσεων-ανοικτό μυαλό, διάθεση αντιμετώπισης των προκλήσεων και των ανεπιθύμητων δυσκολιών, υψηλό βαθμό διάθεσης για μάθηση, (β) σε επίπεδο γνώσεων: εκτενή κατανόηση της ανάπτυξης, συμμετοχική προσέγγιση, προσέγγιση με βάση τα δικαιώματα, κοινωνική δομή ισχύος, διαχείριση συγκρούσεων, διαχείριση έργου, και (γ) σε επίπεδο δεξιοτήτων/ικανοτήτων: επικοινωνία/ακρόαση, γλώσσα σώματος, χρήση των συμμετοχικών εργαλείων και τεχνικών (ασκήσεων, παιξίματος ρόλων, παιχνιδιών κ.ά.), κινητοποίηση ομάδων, κοινωνική ανάλυση-καταγραφή εκπαιδευτικών αναγκών, έρευνα συμμετοχής-έρευνα δράσης, διαπραγμάτευση, συγγραφή/τεκμηρίωση, διαχείριση συγκρούσεων, ηγεσία, δεξιότητες διευκόλυνσης.

την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την παραγωγή/δημιουργία έργου.<sup>16</sup>

### **Κοινωνική ανάπτυξη-συνοχή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών/πολιτισμικών εμπυχωτών**

Οι εμπυχωτές στη συνέχεια λειτουργούν ως *διαμεσολαβητές* (*keyworkers*) και *διευκολυντές* (*facilitators*) με σκοπό να συμβάλλουν στην ισότιμη κατανομή των εκπαιδευτικών/πολιτισμικών αγαθών των χώρων στους οποίους οι ίδιοι δραστηριοποιούνται. Έντονο χαρακτηριστικό των ημερών μας η ύπαρξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων–ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων υποτιμημένων πληθυσμιακών κατηγοριών (γυναικών, ηλικιωμένων, αλλοδαπών, παιδιών, χρηστών, ατόμων με ειδικές ανάγκες κ.ά.), στις οποίες ούτε ουσιαστική δυνατότητα πρόσβασης παρέχεται (Ν. 3369, Διά Βίου Μάθηση) ούτε πραγματική πρόθεση για τη δημιουργία των συνθηκών αλληλεπίδρασης –μεταξύ των χώρων και των συγκεκριμένων ατόμων– υπάρχει, ενώ η μειονότητα των ατόμων που διαβαίνει το εν λόγω κατώφλι<sup>17</sup> βιώνει μια μεμονωμένη, αποσπασματική και μάταιη εμπειρία επιστρέφοντας στο περιθώριο της «σιωπής» και της μη «συμμετοχής» (Σκαλτσά, 1999· Νάκου, 2001· Τερεζάκη, 2007, 2009β). Πολλές φορές, ό,τι συμβαίνει στο τυπικό πλαίσιο αφορά, κατ' επίφαση μόνο, όχι μόνο τις εν λόγω πληθυσμιακές κατηγορίες, μα και τον μέσο πολίτη, αφού η «πραγματικότητά» του ως «επισκέπτη» ελάχιστα ενδιαφέρει. Αναλογικά, τα αποτελέσματα και σε επίπεδο πρωτοβουλιών που σχετίζονται με την *οργάνωση*, τη *στρατηγική*, τις *εκπαιδευτικές πρακτικές*, τα *περιεχόμενα* και τη *σκοποθεσία* τις περισσότερες φορές μάλλον ενισχύουν τον κοινωνικό αναλφαβητισμό και την επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας παρά προωθούν την αλληλεπίδραση των ιδεών και των απόψεων ή ενδιαφέρονται για την αξιοποίηση των βιωμάτων, των εμπειριών και των συναισθημάτων.

Το Στρατηγικό Σχέδιο του ΕΔΕΕΚ<sup>18</sup> στοχεύει στην *καταπολέμηση του «αναλφαβητισμού των εμπυχωτών»* σε δύο επίπεδα:<sup>19</sup> (α) στο ατομικό επίπεδο, όπου η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο

16 Βλ. στην ιστοσελίδα [www.cretaadulteeduc.gr](http://www.cretaadulteeduc.gr) σχετικά με τη διεξαγωγή επιστημονικής ημερίδας, σε συνεργασία με το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα «Εκπαιδευτική/Πολιτισμική Επικοινωνία και Κοινωνική Εμπύχωση».

17 Όσοι από αυτούς δε τολμήσουν να το διαβούν, έρχονται αντιμέτωποι με την αδυναμία κατανόησης και ερμηνείας των πολιτισμικών συμβόλων-κωδίκων, λόγω της έλλειψης των ανάλογων δεξιοτήτων/ενδυνάμει ικανοτήτων (Νάκου, 2001, 30-36). Το ενδεχόμενο της άρσης του εμποδίου πρόσβασης των συγκεκριμένων ατόμων, στο πλαίσιο της δημιουργίας συνθηκών ουσιαστικής αλληλεπίδρασης των εμπειριών ζωής τους με ανάλογες των «ανθρώπων και των χώρων πολιτισμού», δυνητικά θα οδηγούσε σε δύο, τουλάχιστον, βασικά αποτελέσματα: α) το χάσμα μεταξύ των ατόμων, σε επίπεδο κατανόησης-ερμηνείας-επικοινωνίας, θα μπορούσε να γεφυρωθεί, β) μια νέου τύπου γνώση (μετασχηματίζουσα μάθηση), απαλλαγμένη από στερεοτυπικές στάσεις-πρακτικές στον παροντικό «χώρο» (εδώ) και «χρόνο» (τώρα), θα μπορούσε να δημιουργηθεί-παράχθει.

18 Τόσο μέσα από την παιδαγωγική του πρόταση όσο και μέσω του αυτοσχέδιου εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων.

19 Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις ισχύουν θεμελιώδεις κοινωνιολογικές και ανθρωπιστικές αρχές: (α) η όποια εμπύχωση δεν αφορά βοήθεια που συντηρεί ή προάγει την εξάρτηση και την αδυναμία των

οργάνωσης της εργασίας τους ως μεμονωμένων ατόμων, με άμεσα αποτελέσματα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις τυπικές ή άτυπες δομές όπου οι ίδιοι δραστηριοποιούνται, και (β) σε κοινωνικό επίπεδο, όπου η κινητοποίηση κρίσιμης σημασίας φορέων για την ανάπτυξη των τοπικών κοινοτήτων επιτυγχάνεται μέσω των εκπροσώπων τους –εκπαιδευτικών/πολιτισμικών εμπυχωτών του επιστημονικού Δικτύου– που αναλαμβάνουν πρωτοβουλία (διατομεακές συνεργασίες). Η δράση τους αφορά την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των απλών πολιτών στα ζητήματα που τους απασχολούν και την εδραίωση εναλλακτικών τρόπων σκέψης και δράσης των ίδιων των κοινοτήτων (Τερεζάκη, 2007).

Πρόκειται για ένα οραματικό Σχέδιο η εφαρμογή του οποίου συνδέεται στενά με ό,τι αποκαλείται αλλαγή νοοτροπίας.<sup>20</sup> Για το λόγο αυτό πιθανόν να συναντήσει πολλές δυσκολίες... Γι' αυτή τη διαφορετική νοοτροπία στην εκπαιδευτική πράξη και στην κοινωνική ζωή, όμως, οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τα υποχρεωτικά προγράμματα και τα πιστοποιητικά που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, αντιτάσσουν προτάσεις που τους κινητοποιούν στην ουσία τους. Άνθρωποι ενεργητικοί παρά παθητικοί, πιο πρόθυμοι να μάθουν παρά αντιδραστικοί, ποικίλοι και μοναδικοί, που αρνούνται να είναι μέλη μιας απρόσωπης, ομοιογενούς «αγέλης», οι εκπαιδευτικοί συλλογίζονται, χαράσσουν σχέδια, παίρνουν αποφάσεις, έχουν θεωρίες, είναι σκεπτόμενοι επαγγελματίες... Δεδομένου, επίσης, ότι η μάθηση και η παιδεία αποτελούν δικαίωμα όλων των πολιτών, θα ήταν αναμενόμενο από τους εκπαιδευτικούς η Πολιτεία να ενθαρρύνει τον αγώνα και το έργο ανάλογων πρωτοβουλιών, σπάνιων ίσως, μα ευτυχώς υπαρκτών σε όλες τις εποχές και παρά τις δυσχέρειες των παγκόσμιων ή των εθνικών κρίσεων. Η όποια ενθάρρυνση-εμπύχωση από

---

εκπαιδευόμενων, αλλά καθοδήγηση που προάγει την προσωπική αναζήτηση-κινητοποίηση και την αυξημένη ικανότητα, (β) όπως τα άτομα, έτσι και οι ομάδες ισχυροποιούνται με την άσκηση στη λύση προβληματικών καταστάσεων στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται η προβληματική και ο διάλογος, ωθώντας τα μέλη τους στη συνθετική πρόταση-ομαδική λήψη απόφασης. Η μεθοδολογία του ΕΔΕΕΚ μέσω της ενεργοποίησης ομάδων εργασίας (από τα κάτω) ενσωματώνει αυτή την αρχή. (γ) η άμεση συμμετοχή των αποδεκτών είναι κεφαλαιώδης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, και (δ) οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν από κοινού τον έλεγχο κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συνεπώς και την πλήρη ευθύνη για τις ενέργειές τους, με συνέπεια να αυξάνουν ή να μειώνουν με δική τους ευθύνη τη δύναμη της παρέμβασής τους στην επιστημονική ή την ευρύτερη κοινότητα.

20 Και στις δύο περιπτώσεις, την ατομική και την κοινωνική, η ενδυνάμωση-εμπύχωση βασίζεται σε κάποιες σημαντικές αρχές (βλ. σχετικά στην ιστοσελίδα: <http://www.scn.org/mpfc/modules/emp-intg.htm>):

- η εμπύχωση δεν αφορά εμπύχωση «φιλανθρωπίας», που προάγει την εξάρτηση και την αδυναμία, μα σε εμπύχωση αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των εμπειριών τους, ενισχύοντας έτσι δεξιότητες και προάγοντας την αυτόρρηξη και την αυξημένη ικανότητα των ατόμων,
- η ομάδα αυτομόρφωσης-οργανισμός μάθησης ενδυναμώνει μέσα από την άσκηση στη λύση προβλημάτων (αζόμη και των οικονομικών) και μέσα από τη συμβολή των μελών της στη δυναμική των σχέσεων, στη σύγκρουση και στη διαπραγμάτευση, αλλά και στη σύνθεση και στην παραγωγή έργου,
- η ενεργός συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών θεωρείται το «Α» και το «Ω»,
- απότερος στόχος θεωρείται το να αναλάβουν οι συμμετέχοντες τον πλήρη έλεγχο της εκπαιδευτικής-εμπνυχωτικής διαδικασίας, να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη για τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην ενδυνάμωση και στην «ενηλικιότητά» τους.



την πλευρά του κράτους αφορά την ηθική υποστήριξη, την αναγνώριση της αξίας της έκφρασης της άποψης, τη σημασία της ύπαρξης του βήματος διαλόγου... Κυρίως, όμως, αφορά την αντίληψη που η ίδια η Πολιτεία έχει για τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της, και τον αναστοχασμό, από την πλευρά της, όταν τους προσκαλεί ή σκοπιά τους παραμελεί σε συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα...

### Μέσα από «τα μάτια» άλλων

...Τον επίλογο του παρόντος άρθρου σκιαγράφησαν άνθρωποι από το χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πρώτο σύγγραμμα<sup>21</sup> του νεοσύστατου επιστημονικού φορέα σημειώνεται εισαγωγικά:

*«Το κείμενο [το Δίκτυο (η έμφαση της συγγραφέως)] έρχεται να συμβάλει σε αυτό ακριβώς το σημείο. Μέσα από βιωματικές πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων η νόηση, οι αισθήσεις και η έκφραση φωτίζουν την τέχνη (και το αντίστροφο) και αναδεικνύουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών που καινοτομούν, επενδύοντας στις εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης [...] εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που αισιοδοξούν ότι η δουλειά τους θα προβληματίσει, θα εμπνεύσει, θα κινητοποιήσει και άλλους προκειμένου να συνδεθεί η Θεωρία με την Πράξη, η Εκπαίδευση με την Τέχνη, το Άτομο με την Ομάδα, το όραμα με την ελπίδα ...» (Εμβαλωτής, 2010, 5).*

Σε ό,τι αφορά στην πρωτοβουλία, ο Δ. Βεργίδης σημειώνει:<sup>22</sup> «... Οι πρωτεργάτες του Δικτύου αντί να περιοριστούν σε αιτήματα προς δημόσιους φορείς, σε καταγγελίες και στην προσδοκία μιας άνωθεν σωτήριας κυβερνητικής παρέμβασης, κινητοποιήθηκαν οι ίδιοι, αυτο-οργανώθηκαν και δημιούργησαν ένα Δίκτυο ανάπτυξης των ίδιων, των εν δυνάμει ενδιαφερομένων με τις ίδιες ανησυχίες, και της τοπικής κοινωνίας... Πώς μια πρωτοβουλία θα επηρεάσει το συνολικό τοπίο της ελληνικής εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης); Η απάντηση δεν είναι προκαθορισμένη ούτε εγγυημένη..., ωστόσο, πιστεύω ότι κάνετε δυο πολύ σημαντικά βήματα: α) δημιουργείτε ένα ρυάκι ανάπτυξης του προβληματισμού, παραγωγής τεχνογνωσίας και έρευνας και επικοινωνίας, β) συμπεριλαμβάνετε στο έργο σας τη διασύνδεσή σας με άλλα συναφή σωματεία, συλλόγους, ερευνητικά κέντρα, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς με ανάλογους σκοπούς. Η πρόταση είναι, παράλληλα με τις προβλεπόμενες δραστηριότητές σας, το Δίκτυό σας να δώσει έμφαση στην έρευνα, ...ώστε να γράψετε εσείς οι ίδιοι την ιστορία του εγχειρηματός σας, συγκεντρώνοντας ερευνητικό υλικό που θα το χρησιμοποιήσετε για τον κριτικό αναστοχασμό του δημιουργικού σας έργου» (2010).

Ακολουθούν μερικές σκέψεις<sup>23</sup> στις οποίες μπορεί κανείς να διακρίνει την ενσυναίσθηση σχετικά με την εν λόγω προσπάθεια:

*«... στις αρχές της δεκαετίας που διανύουμε είχα την τύχη να βρεθώ σε μια ο-*

21 με τίτλο: «Εναρκτήρια Συνάντηση, το “Α” ίσως και το “Ω”, από τη Θεωρία στην Πράξη».

22 Χαιρετισμός στο «Αυτοαναφορικό» τεύχος του επιστημονικού περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε ε-Διάσταση», ΕΔΕΕΚ ([www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr)), Χανιά, 2010.

23 Βλ. ό.π.

μάδα έμπειρων και βαθιά συνειδητοποιημένων επαγγελματιών του χώρου. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που με την καθοδήγηση και την ηγεσία του καθηγητή Αλέξη Κόκκου ανέπτυξαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων στο προαναφερόμενο πανεπιστήμιο και αργότερα ίδρυσαν την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων... Όταν κάποια στιγμή, για προσωπικούς λόγους, απείχα από την αλληλεπίδραση αυτής της ομάδας, έχω την αίσθηση ότι βίωσα μια από τις μεγαλύτερες συναισθηματικές και διανοητικές απώλειες στη ζωή μου... Διαισθάνομαι την ανάγκη για επικοινωνία που τους οδήγησε να φτιάξουν την ομάδα, τη συλλογικότητα... το δίκτυο. Κατανόω την αγωνία για να διατηρηθεί η ομάδα, να συγκεραστούν οι διαφορετικές απόψεις, να γεννηθεί κάτι νέο, κάτι καινούριο. Είμαι σε θέση από τη δική μου εμπειρία να συναισθανθώ τη συγκίνηση της δημιουργίας...» (Κουλαουζίδης, 2010).

Κλείνοντας το παρόν άρθρο, όσοι και όσες συναρπάζονται με παρόμοια «αξιδέματα» προσκαλούνται να προβληματιστούν με το ακόλουθο απόσπασμα ενός σημαντικού στοχαστή της εκπαίδευσης ενηλίκων:

«Χρειαζόμαστε τους άλλους για να λειτουργήσουν ως κριτικοί καθρέπτες που θα αναδείξουν τις παραδοχές μας για λογαριασμό μας και θα τις αντικατοπτρίσουν σ' εμάς με έναν ανοίκειο, εκπληκτικό και ενοχλητικό τρόπο. Χρειαζόμαστε, επίσης, τους κριτικούς μας φίλους, για να μας παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, να μας δώσουν αναφορές από το μέτωπο των δικών τους κριτικών διαδικασιών» (Brookfield, 2006, 177).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρεάδου, Χ. - Καπλιδάκη, Ν. - Μαρκουλάκη, Ρ. - Μιχαήλ, Μ. - Τερεζάκη, Χ. (2010), «Εναρκτήρια Συνάντηση το Α ίσως και το... Ω: Οι άνθρωποι και ο Χώρος. Χάσιμο χρόνου ή μήπως αξίζει τον κόπο;», στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε ε-Διάσταση*, τ. Αυτοαναφορικό, ΕΕΕΚ, Χανιά ([www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr)).
- Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2003), «Διά Βίου Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο: Βεγκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), (2003), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΓΓΕΕ, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. - Βαϊκούση, Δ., (2003), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Η εμπρόσφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, Αθήνα
- Βεργίδης, Δ. (2010), Η πρωτοβουλία μιας μικρής ομάδας ανθρώπων με μεγάλες προοπτικές, δυο ερωτήματα, μια απάντηση και μια πρόταση, τ. Αυτοαναφορικό, στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε ε-Διάσταση*, ΕΔΕΕΚ, Χανιά ([www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr)).
- ΕΚΕΠΙΣ «Εισαγωγή» στο: *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές της θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 1, Αθήνα.
- Εμβλωπής, Α. (2009), «Πρόλογος», στο: Τερεζάκη, Χ. και Συνεργάτες, 2009, *Εναρκτήρια Συνάντηση: Το «Α» ίσως και το «Ω»... Από τη Θεωρία στην Πράξη*, ΕΔΕΕΚ, Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), *Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης*, 21/11/2001.

- Κόκκος, Α. (2002) (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2009), «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, η κατάσταση, οι προοπτικές», στο: τ. Αυτοαναφορικό, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-ΔΙΑΣΤΑΣΗ*, ΕΔΕΕΚ, Χανιά ([www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr)).
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2010), «Μερικές σκέψεις για την προσπάθεια του ΕΔΕΕ Κρήτης», τ. Αυτοαναφορικό, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, ΕΔΕΕΚ, Χανιά ([www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr)).
- Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία*, Κριτική, Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (2001), *Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα.
- Παΐζης, Ν. – Θεοδωρίδης, Μ. (1995, 2000), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Υπ.Ε.Π.Θ. - ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Σκαλτσά, Μ. (1999), *Για τη Μουσειολογία και τον Πολιτισμό*, Εντευκτήριο, Θεσσαλονίκη.
- Τερεζάκη, Χ. (2004), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης*, Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2006), «Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα - ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Μια ευέλικτη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 6, σ. 97-115.
- Τερεζάκη, Χ. (2007α), «Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τοπικές συνειδήσεις, νησίδες ζωής-δημιουργίας... διά βίου. “ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός”, Χανιά 2001-2004», στο: *«Λαϊκός Πολιτισμός και Πολιτιστικοί Φορείς»*, Πρακτικά Β' Διεθνούς Συνεδρίου, Επιστημονικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης (ΕΙΠΕ), Βόλος (υπό έκδοση).
- Τερεζάκη, Χ. (2007β), *«Η Τέχνη και ο Πολιτισμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών - Μια διά βίου σχέση»*, Εισήγηση σε Επιστημονική Ημερίδα του ΟΕΠΕΚ με θέμα: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Ανακτήθηκε: Μάιος, 05, 2007, από <http://www.oepек.gr/WORD%20DOC/terezaki%20omilia%20iraklio.pdf>
- Τερεζάκη, Χ. (2008), *Η Πολιτισμική Αγωγή στην καθημερινή Διδακτική Πράξη*, Ιδίας, Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χ. (2008), «Σχολείο Παιδείας και Πολιτισμού. Μια οραματική πρόταση στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών... Μια αδήριτη αναγκαιότητα». στο: *Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο διαθεματικών προσεγγίσεων, Επιστήμες της Αγωγής* (Πρακτικά Συνεδρίου, 13-14 Μαΐου 2006 - Θεματικό Τεύχος 2008), Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2009α), «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: Η αισθητοποίηση έργου τέχνης ως σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνική για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Η περίπτωση βιωματικού εργαστηρίου - Από τη θεωρία στην πράξη». Στο: *Επιστήμες της Αγωγής* (2009, τ. 1), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2009β) «ΕΔΕΕ.Κ.: Μια Εκπαιδευτική-Πολιτισμική Παρέμβαση για την ανάπτυξη και τη συνοχή της τοπικής κοινότητας μέσω της δικτύωσης και της ενδυνάμωσης των πολιτισμικών της εκφραζομένων», στο: *Άνοιξη των Μουσείων 2009*, Πρακτικά Συνεδρίου του ΥΠ.ΠΟ. και της ΚΕ Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2009γ) *«Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Απόπειρες Σχεδιασμού - Υλοποίησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Υλικού με τη Μέθοδο Project, από τη Θεωρία στην Πράξη»*, έκδ. ιδίας, Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χ. και Συνεργάτες (2009δ), *«Εναρκτήρια Συνάντηση: το “Α” ίσως και το “Ω” ... Από τη Θεωρία στην Πράξη»*, Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕ.Κ.), Αθήνα.

- Τερεζάκη, Χ. (2010α), Η εισαγωγή του Πολιτισμού στη Μετ-Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Μια ποιοτική παράμετρος - προκλητική δυνατότητα για το σύγχρονο ρόλο των Διδασκαλείων. Στο: Βέμη-Νάκου (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Πρακτικά συνεδρίου 2007, Νήσος, Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χ. (2010β), «ΕΔΕΕΚ: Η Ομάδα Αυτομόρφωσης «Αλχημιστές» ως περίπτωση Στρατηγικής και Ηγεσίας», στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, ΕΕΕΕ, Αθήνα (υπό δημοσίευση).
- Τερεζάκη, Χ. (2010γ), «ΕΔΕΕΚ: Το πρόγραμμα των 100 πρώτων ημερών (Project 100)», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος (υπό δημοσίευση).
- Τερεζάκη, Χ. (2010δ), «*To Project ως ενεργητική μορφή επικοινωνίας και μάθησης στην Αρχική και στην Ενήλικη εκπαίδευση*», Διδακτορική Διατριβή (εν εξελίξει), ΕΑΠ, Πάτρα.
- Τσιμπουκλή, Α. (2004), «*Η βιωματική εκπαίδευση σε Οργανισμούς*», στο: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων - 1<sup>ο</sup> Συνέδριο (2004), Μεταίχμιο, Αθήνα.

### Ξενόγλωσση

- Belah R. et al. (1985), *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*.
- Belenky, J. et al. (1986), *Women's way of knowing*, Basic Books, New York.
- Brookfield, S. (2006), *The Skillful Teacher on technique, trust, and responsiveness in the classroom*, 2<sup>nd</sup> edition, Jossey Bass, San Francisco.
- Bruner, J. (1996), *Frames for Thinking. Ways of making Meaning, at Modes of Thought* (supv) D. Olson & N. Torrance, Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916), *Education and Democracy*, The Free Press, New York.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. La Salle, IL: Open Court Publishing.
- Dobbert, P. - Habermas, J. - Nunner-Winkler, G. (1987), «The Development of the Self», at: *Critical Theories of Psychological Development*, (supv) J. Broughton, Plenum, New York.
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gould, R. (1978), *Transformations: Growth and Change in Adult Life*, Simon and Schuster, New York.
- Habermas, J. (1984), The Theory of Communicative Action, v. 1, *Reason and the Rationalization of Society* (transl. T. McCarty), Beacon Press, Boston.
- Heron, J. (1988), «Validity in Comparative Inquiry», at: *Human Inquiry in Action*, (supv) Peter Reason, Sage, London.
- Hutchins, P.M. (1970), *The Learning Society*, Penguin, Harmondsworth.
- Kegan, R. (1994), *In Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- King, P. - Kitchener, K. (1994), *Developing Reflective Judgment*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kitchener, K. (1983), «Cognition, Metacognition and Epistemic Cognition», *Human Development*, 26, 222-223.
- Knowles, M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education*, Association Press, Chicago.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kuhn, D. (1996), «Is Good Thinking Scientific Thinking?», at: *Modes of Thought* (supv) D. Olson & N. Torrance, Cambridge University Press, New York.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Rogers, C. (1969), *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Shor, I. (1992), *Empowering Education*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- UNESCO (1996), *Learning. The Treasure within*, Publishing.

### Μεταγλωττισμένη

- Altricher, H. - Posch, P. - Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Belenky, M. - Stanton, A. (2006), «Ανισότητα, ανάπτυξη και σχεσιακή γνώση». Στο: Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Courau, S. (2000), *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Eisner, W. (2000), *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Λευκωσία.
- Freire, P. (1970/ ελληνική μτφρ. 1977α), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα.
- Freire, P. (1977), *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Goleman, D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Ελληνικά Γράμματα, κστ' έκδοση, Αθήνα.
- Jarvis, P. (2003), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Μεταίχμιο Αθήνα.
- Mezirow και Συνεργάτες (2006), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- ΟΟΣΑ (1977) στο: Rogers (2002).
- Rogers, A. (1998), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- UNESCO (1976), στο: Rogers (2002).

## Ιστοσελίδες

[www.cretaadulteduc.gr](http://www.cretaadulteduc.gr)

<http://www.opengov.gr/ypepth/>

<http://www.scn.org/mpfc/modules/emp-intg.htm>



