

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Ανάπτυξη του Κριτικού Στοχασμού σε Προγράμματα
Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Το Παράδειγμα Ενός
Προγράμματος Ιστορίας της Τέχνης**

Βασίλειος Μακέδος

**Επιβλέπων Καθηγητής
Γεώργιος Ζαρίφης**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Ανάπτυξη του Κριτικού Στοχασμού σε Προγράμματα
Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Το Παράδειγμα Ενός
Προγράμματος Ιστορίας της Τέχνης**

Βασίλειος Μακέδος

**Επιβλέπων Καθηγητής
Γεώργιος Ζαρίφης**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελεί μια εμπειρική προσέγγιση της έννοιας του κριτικού στοχασμού και του τρόπου με τον οποίο αυτός μπορεί να αναπτυχθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων. Χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα ένα τμήμα εκπαίδευσης ενηλίκων στην ιστορία της τέχνης επιχειρείται να ερευνηθεί αν σε αυτά μπορεί να αναπτυχθεί κριτικοστοχαστική σκέψη και αν ναι με ποιους τρόπους, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα ερευνάται αν η τέχνη και η ιστορία της ως εκπαιδευτικά αντικείμενα, διαδραματίζουν κάποιο ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου διενεργήθηκε μια ποιοτική περιπτώσιολογική έρευνα σε δείγμα ατόμων από το συγκεκριμένο τμήμα. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο τμήμα, τους βοήθησε να αναπτύξουν κριτικοστοχαστική σκέψη και παράλληλα περιγράφουν πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον κριτικό στοχασμό αλλά και ποιοι είναι οι παράγοντες, κατά την άποψή τους, οι οποίοι βοήθησαν να γίνει κάτι τέτοιο. Οι απόψεις τους αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση ενηλίκων (αλλά και η τέχνη) προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης των εκπαιδευομένων της μέσω της ορθότερης αντίληψης της πραγματικότητας και της νοηματοδότησης της εμπειρίας τους.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	4
Ευρετήριο Σχημάτων.....	6
Γλωσσάρι.....	7
Κεφάλαιο 1.....	13
Εισαγωγή.....	13
Αποσαφήνιση εννοιών που σχετίζονται με την ερευνητική προσέγγιση.....	15
Κεφάλαιο 2.....	17
Προσεγγίσεις του Κριτικού Στοχασμού.....	17
2.1 Εισαγωγή.....	17
2.2 Γενικές προσεγγίσεις της έννοιας του Κριτικού Στοχασμού.....	17
2.2.1 John Dewey.....	18
2.2.2 Θεώρηση του Κριτικού Στοχασμού ως διανοητική διαδικασία (Glaser, Paul, Ennis και Norris).....	23
2.2.3 Η Κριτική θεωρία του Ινστιτούτου Κοινωνικής έρευνας της Φρανκφούρτης.....	26
2.3 Προσεγγίσεις της Έννοιας του Κριτικού Στοχασμού στο Πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	32
2.3.1 Η Κριτική Συνειδητοποίηση του Paulo Freire.....	32
2.3.2 Εμπειρική Μάθηση και Κύκλος Μάθησης.....	35
2.3.3 Μετασχηματίζουσα Μάθηση.....	39
2.3.4 Οι απόψεις του Steven Brookfield.....	42
2.3.5 Ο Chris Argyris και η θεωρία της δράσης.....	45
2.3.6 Οι Boud, Keogh και Walker.....	47
2.3.7 Οι απόψεις του Peter Jarvis.....	49
2.4 Επιλογικά – Προσωπική προσέγγιση στον Κριτικό Στοχασμό.....	51
Κεφάλαιο 3.....	54
Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	54
3.1 Εισαγωγή.....	54
3.2 Κριτική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	55
3.3.1 Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού.....	57
3.3.2 Χρήση κριτικών περιστατικών.....	61
3.4 Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής.....	62
3.5 Επίλογος.....	65
Κεφάλαιο 4.....	66
Τέχνη και Κριτικός Στοχασμός.....	66

4.1 Εισαγωγή.....	66
4.2 Προσεγγίσεις του κριτικού στοχασμού μέσω της τέχνης.....	67
4.2.1 Adorno και Horkheimer	70
4.2.2 Freire	72
4.2.3 Κορνήλιος Καστοριάδης.....	72
4.3 Μέθοδοι Παρατήρησης και Ανάλυσης Έργων Τέχνης.....	74
4.3.1 Οι μέθοδοι Feldman, Broudy και Anderson.....	75
4.3.2 Η Μέθοδος Perkins	76
4.4 Επίλογος	79
Κεφάλαιο 5	80
Ερευνητική Προσέγγιση.....	80
5.1 Μεθοδολογικό Πλαίσιο	80
5.1.1 Αντικείμενο και στόχος της έρευνας.....	80
5.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	81
5.1.3 Το πλαίσιο της έρευνας.....	82
5.1.4 Μεθοδολογία.....	83
5.1.5 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	84
5.1.6 Οι συμμετέχοντες στην έρευνας.....	86
5.2 Αποτελέσματα έρευνας.....	88
5.2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	88
5.2.2 Κατά πόσο επιτυγχάνεται κριτικοστοχαστική σκέψη στα συγκεκριμένα τμήματα σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων.	90
5.2.3 Σε τι συνίσταται και πώς γίνεται αντιληπτός από τις συμμετέχουσες ο κριτικός στοχασμός.....	95
5.2.4 Ποιοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν τις συμμετέχουσες να μπουν σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τη δική τους άποψη. Η τέχνη διαδραματίζει κάποιο ρόλο προς τη κατεύθυνση αυτή;	99
Κεφάλαιο 6	104
Επίλογος – Προτάσεις μελλοντικής έρευνας	104
Παραρτήματα.....	106
Α. Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	106
Β. Δημογραφικός Πίνακας Συμμετεχόντων.....	110
Βιβλιογραφία	111
Ευρετήριο εννοιών και ονομάτων.....	119

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 1: Μοντέλο εμπειρικής μάθησης του J. Dewey.....	19
Σχήμα 2: Οι φάσεις της στοχαστικής σκέψης κατά τον Dewey.....	22
Σχήμα 3: Κύκλος Μάθησης.....	36
Σχήμα 4: Ο Κύκλος Μάθησης του Kolb.....	38
Σχήμα 5: Μάθηση μονού και διπλού Βρόχου κατά τον Argyris.....	47
Σχήμα 6: Στοιχεία του στοχασμού και ο ρόλος του στη μάθηση για τον Argyris.....	48
Σχήμα 7: Εφαρμογή των φάσεων της μεθόδου Perkins.....	78

Γλωσσάρι

Αισθητικές νοητικές συνήθειες. Οι προτιμήσεις, οι παραδοχές και τα πρότυπα σύμφωνα με τα οποία το άτομο προσδιορίζει την ομορφιά.

Αισθητική. Ο κλάδος της φιλοσοφίας που εξετάζει τη φύση του ωραίου, της τέχνης και του γούστου αλλά και τη δημιουργία και εκτίμηση της ομορφιάς.

Αισθητική ορθολογικότητα. Σύμφωνα με τον Kant είναι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παρατηρητή ενός έργου τέχνης από τη μία και στο ίδιο το έργο και τον δημιουργό του από την άλλη.

Αναγέννηση. Η καλλιτεχνική και πολιτισμική κίνηση που ξεκίνησε τον 15^ο αιώνα στην Ιταλία. (Στην παρούσα διατριβή ο όρος αναφέρεται κυρίως στην αναγεννησιακή τέχνη βλ. Αναγεννησιακή τέχνη).

Αναγεννησιακή τέχνη. Η τέχνη που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια του πολιτιστικού και κοινωνικού κινήματος της αναγέννησης. Η αναγεννησιακή τέχνη στρέφεται θεματολογικά και μορφολογικά στην κλασική αρχαιότητα, επωφελείται από την ανάπτυξη νέων τεχνικών, αξιοποιεί τις νέες γνώσεις για την ανθρώπινη φύση και ανατομία και αναβαθμίζει τον καλλιτέχνη – δημιουργό ως προσωπικότητα.

Αναστοχασμός. Αφορά την πράξη που υποστηρίζεται από κριτική αποτίμηση αντιλήψεων και εννοιών. Αποτελεί μέρος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και βασίζεται στην άμεση κριτική αξιολόγηση απόψεων και ιδεών.

Αναστοχαστική ερμηνεία της πραγματικότητας. Η διαδικασία απόδοσης νοήματος που στοχεύει στη διόρθωση των στρεβλώσεων αναφορικά με τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων.

Αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Η κατάσταση εκείνη που φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με μια κατάσταση που δεν είναι σύμφωνη με τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί τον κόσμο και τον εαυτό του τη δεδομένη στιγμή.

Αρχιτεκτονική. Ο σχεδιασμός (η μελέτη και το γραφικό σχέδιο) ενός χώρου ή κτιρίου.

Αφαιρετική (αφηρημένη) τέχνη. Όρος που αφορά την ζωγραφική και τη γλυπτική κυρίως και εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η αφαίρεση παρακάμπτει την αναπαράσταση του αισθητού κόσμου, στηρίζεται στη χρήση πρωταρχικών μορφολογικών στοιχείων και αυτονομείται από την υποχρέωση απεικόνισης κάποιου θέματος.

Δια βίου μάθηση. Η φιλοσοφική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται ως μια διαδικασία που ξεκινάει από την γέννηση του ανθρώπου και συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο όρος καλύπτει όλα τα είδη μάθησης τυπική, μη τυπική και άτυπη.

Δυσλειτουργική κατάσταση. Η κατάσταση κατά την οποία το άτομο διαπιστώνει ότι οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω του δεν συμβαδίζουν με την εμπειρία (την πραγματικότητα).

Εικαστικές τέχνες. Όρος ομπρέλα που περικλείει πολλές διαφορετικές εικαστικές και οπτικές μορφές και τεχνικές. Συμπεριλαμβάνει τις καλές τέχνες (γλυπτική, ζωγραφική, αρχιτεκτονική), εικόνες και αντικείμενα της καθημερινότητας, τις εφαρμοσμένες τέχνες αλλά και έργα που πραγματοποιούνται με τη βοήθεια σύγχρονης τεχνολογίας.

Εικαστική αγωγή. Η μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν και κατανοούν τις εικαστικές τέχνες.

Εμπειρική μάθηση. Η μάθηση που βασίζεται και εκκινεί από μια συγκεκριμένη εμπειρία των εκπαιδευόμενων και έπειτα ενθαρρύνει το στοχασμό πάνω σε αυτήν την εμπειρία με στόχο να αναπτυχθούν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις.

Εμπειρικό σύστημα. Το σύνολο των στοιχείων πάνω στα οποία οργανώνονται οι εμπειρίες αλλά και οι συνδυασμοί των στοιχείων αυτών που δημιουργούν τα ποικίλα σχήματα της σκέψης.

Ενσυναίσθηση. Η συναισθηματική κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο ταυτίζεται με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου και η κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του.

Ηγεμονία. Η διαδικασία κατά την οποία κάποιες ιδέες και δομές θεωρούνται δεδομένες και φυσιολογικές και ότι λειτουργούν προς όφελος του συνόλου ενώ στην πραγματικότητα οικοδομούνται και διαδίδονται από ισχυρές μειοψηφίες που επιθυμούν να διαφυλάξουν τα συμφέροντα τους.

Ηγεμονικές δομές (μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου). Η δυνατότητα του εκπαιδευτή να καθορίζει τις ενέργειες των εκπαιδευόμενων.

Ιστορία της τέχνης. Κλάδος των ανθρωπιστικών επιστημών που ασχολείται με την μελέτη και έρευνα των τεχνών (κυρίως των εικαστικών) στην ιστορική τους εξέλιξη. Από γεωγραφικής και χρονολογικής άποψης, το αντικείμενο της εκτείνεται (θεωρητικά) σε ολόκληρο τον κόσμο και από την απώτερη προϊστορία ως τη σύγχρονη εποχή (αν και στην πράξη ο κλάδος επικεντρώνεται κυρίως στην τέχνη της Δύσης από τον Μεσαίωνα και μετά αφήνοντας τη μελέτη άλλων περιοχών και περιόδων στην αρμοδιότητα ειδικεύσεων της αρχαιολογίας όπως της πολιτισμικής ανθρωπολογίας και της εθνολογίας). Ειδολογικά, η ιστορία της τέχνης ασχολείται με συγκεκριμένα προϊόντα της ανθρώπινης δημιουργικότητας, που χαρακτηρίζονται έργα τέχνης. Από μεθοδολογικής άποψης, η ιστορία τέχνης προσεγγίζει την τεχνοτροπία, την τεχνική και το περιεχόμενο των έργων τέχνης μελετώντας και άλλες μαρτυρίες για να ερευνήσει την καλλιτεχνική προσωπικότητα των δημιουργών τους τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν.

Κριτική παιδαγωγική. Η θεωρητική και πρακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση η οποία θεωρεί θεμελιώδη επιδίωξη της να βοηθά εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές να αναπτύξουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου, των αιτιών αλλά και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τη ζωή τους.

Κριτική σκέψη. Νοητική λειτουργία κατά την οποία τα άτομα αξιολογούν την αξιοπιστία των πληροφοριών που λαμβάνουν και έπειτα λαμβάνουν αποφάσεις μέσω ορθολογικών συλλογισμών.

Κριτική συνειδητοποίηση (Freire). Η συνειδητοποίηση που γίνεται κατανοητή ως δύναμη για το μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας.

Κοινωνικοποίηση. Κοινωνιολογικός όρος που εκφράζει τη διαδικασία μετάδοσης ηθών, εθίμων, ιδεολογιών και κανόνων σε κάποιο άτομο. Μέσω της κοινωνικοποίησης, μεταδίδονται δεξιότητες και συνήθειες που θεωρούνται απαραίτητες για τη συμμετοχή στην κοινωνία. Υποδηλώνει ακόμη την εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών και κανόνων, την αφομοίωση δηλαδή από το άτομο, των προτύπων συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά από την κοινωνία ή την οικία κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει.

Κυρίαρχη ιδεολογία. Ευρέως αποδεκτό σύστημα αξιών και ιδεών, το οποίο παρουσιάζεται ως δεδομένο και ως εκ τούτου δεν χρειάζεται εμπειρικής απόδειξης.

Μαζική κουλτούρα. Η κουλτούρα που κατασκευάζεται με βιομηχανικό τρόπο με σκοπό να καταναλωθεί από τις μάζες.

Μανιερισμός. Καλλιτεχνικό ρεύμα το οποίο αναπτύχθηκε κατά την τελευταία περίοδο της Αναγέννησης (περ. 1560 – 1600). Ο Μανιερισμός ξεκίνησε από την Ιταλία, με κέντρο τη Ρώμη αλλά και τη Φλωρεντία και αποτέλεσε αντίδραση στην αυστηρή αισθητική της ώριμης Αναγέννησης, σηματοδοτώντας την μετάβαση στο μπαρόκ.

Μη ορθολογικό δυναμικό. Το δυναμικό ενός ατόμου που δεν υπακούει σε απόλυτα ορθολογικούς κανόνες όπως π.χ. τα συναισθήματα, η φαντασία, η διαίσθηση.

Μορφή και περιεχόμενο (έργου τέχνης). Η μορφή είναι αυτό που μπορεί να δει ο παρατηρητής του έργου και είναι κάτι αναμφισβήτητο. Η ερμηνεία που δίνει στη μορφή, το νόημα δηλαδή του έργου είναι το περιεχόμενο.

Μορφολογικά στοιχεία (των εικαστικών τεχνών). Τα γραφικά και δομικά στοιχεία των εικαστικών τεχνών (σημείο, γραμμή, χρώμα, υφή, φόρμα, τόνος και μοτίβο) με τα οποία συντίθεται ένα εικαστικό έργο.

Μπαρόκ (Baroque). Ονομάζεται είτε η ιστορική περίοδος από το 1600 μέχρι το 1750 που ακολούθησε την Αναγέννηση, είτε το συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ύφος που διαμορφώθηκε την συγκεκριμένη περίοδο. Το Μπαρόκ αποτέλεσε ένα νέο τρόπο έκφρασης που γεννήθηκε στη Ιταλία και εξαπλώθηκε σχεδόν σε ολόκληρη την Ευρώπη. Χαρακτηριστικό του είναι ένα έντονο συναισθηματικό και δραματικό στοιχείο. Εφαρμόστηκε κυρίως στην ζωγραφική, τη γλυπτική και την αρχιτεκτονική, αν και συναντάται και στη μουσική.

Νοητικές συνήθειες. Τρόποι αντίληψης του κόσμου οι οποίοι έχουν γενικευτεί και εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση. Σύστημα προδιαθέσεων με βάση το οποίο ερμηνεύεται η πραγματικότητα.

Ντανταϊσμός (Dada). Καλλιτεχνικό κίνημα αισθητικής “αναρχίας” το οποίο αναπτύχθηκε μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στις εικαστικές τέχνες, στη λογοτεχνία και το θέατρο. Μεταξύ άλλων, ήταν και μια μορφή διαμαρτυρίας ενάντια στη βαρβαρότητα του πολέμου αλλά και όσων οι Ντανταϊστές πίστευαν ότι αποτελούσαν καταπιεστικές διανοητικές αγκυλώσεις στην τέχνη και στην καθημερινότητα. Χαρακτηρίζεται από ηθελημένο παραλογισμό και απόρριψη των κυρίαρχων ιδανικών της τέχνης.

Ορθολογικός διάλογος. Ιδιαίτερη μορφή διαλόγου κατά τη διάρκεια της οποίας τα άτομα διαπραγματεύονται με ορθολογικό τρόπο τις απόψεις τους, αναζητώντας συναινετικές λύσεις, παρουσιάζοντας αποδείξεις και αναφέροντας επιχειρήματα.

Παραστατική τέχνη. Η εικαστική αναπαράσταση περιεχομένου που παραπέμπει οπτικά σε κάτι αναγνωρίσιμο. Στον αντίποδά της βρίσκεται η αφαιρετική τέχνη.

Προοπτική. Τεχνική απεικόνισης των στοιχείων του περιβάλλοντος και των αντικειμένων σε επίπεδη επιφάνεια, έτσι ώστε να δημιουργείται μια

εντύπωση παρόμοια με αυτήν που αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο μάτι στην καθημερινότητα του.

Ρεαλισμός. Καλλιτεχνικό ρεύμα των μέσων του 19^{ου} αιώνα. Ο ρεαλισμός επιδιώκει την πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας.

Στοχαστική σκέψη. Η προσπάθεια απόδοσης νοήματος και ερμηνείας σε μια εμπειρία, βάση νοηματικών σχημάτων άμεσα συνδεδεμένων και προερχόμενων από τις προσωπικές εμπειρίες αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Στοχαστικός διάλογος. Μορφή διαλόγου που επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης, εκτίμησης και αιτιολόγησης μιας πεποιθήσης. Περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών και οδηγεί σε πιο ξεκάθαρη κατανόηση με απώτερο σκοπό τη διατύπωση της καλύτερης δυνατής κρίσης.

Σύνθεση (έργου τέχνης). Ο τρόπος με τον οποίο ο δημιουργός του έργου συνδυάζει τα μορφολογικά στοιχεία.

Υπερρεαλισμός. Καλλιτεχνικό ρεύμα των αρχών του 20^{ου} αιώνα που επεδίωκε τη διερεύνηση του ασυνείδητου και την αποδέσμευση της φαντασίας από οτιδήποτε δεσμευτικό μέσα από την απουσία κάθε λογικού ελέγχου.

Φόρμα. Η τρισδιάστατη φιγούρα ενός εικαστικού αντικειμένου ή το σχήμα όταν πρόκειται για έργο δύο διαστάσεων. Μπορεί να είναι συγκεκριμένη και περιγραφική ή αφηρημένη και ασαφής.

Χειραφέτηση. Η διαδικασία συνειδητοποίησης και έπειτα απαλλαγής του ατόμου από την εξάρτηση από ιδέες που του επιβάλλονται έξωθεν και τις οποίες έχει εσωτερικεύσει σε τέτοιο βαθμό που τις θεωρεί αδιαμφισβήτητες.

Χειραφετητική δράση. Η δράση για την αποδέσμευση από την επιρροή ιδεών και πεποιθήσεων που επιβάλλονται έξωθεν στα άτομα με στόχο αυτά να δράσουν βασιζόμενα σε νέες ή αναθεωρημένες απόψεις.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες γίνεται όλο και επιτακτικότερη η ανάγκη τα άτομα να αποκτήσουν την ικανότητα να προσανατολίζονται ορθά μέσα στον καταίγιισμό των πληροφοριών που δέχονται, να μπορούν να διακρίνουν τα επωφελή για αυτά μηνύματα και να απορρίπτουν όσα προσπαθούν να τα εξαπατήσουν, να επανεξετάζουν τις εμπειρίες τους επισημαίνοντας προβληματικές καταστάσεις και να αναζητούν λειτουργικές λύσεις στα προβλήματά τους. Για το λόγο αυτό οι απόψεις που θεωρούν την ικανότητα κριτικού στοχασμού θεμελιώδη, πληθαίνουν υποστηριζόμενες από όλο και περισσότερα επιχειρήματα. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μάλιστα, αρκετοί θεωρητικοί όπως θα δειχθεί παρακάτω, έχουν υποστηρίξει ότι η ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης στα πλαίσιά της καθώς αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα στη συμβολή της στη βελτίωση των όρων της ζωής των εκπαιδευόμενων, θα πρέπει να αποτελεί βασική της επιδίωξη, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να αμφισβητούν μέσα από την διαδικασία του κριτικού στοχασμού απόψεις και παραδοχές τους ώστε να γίνονται ικανότεροι να σκέπτονται αυτοδύναμα.

Πράγματι, πολλοί στοχαστές και μελετητές του πεδίου ενισχύουν με το έργο τους την άποψη αυτή καταδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο του κριτικού στοχασμού και τον τρόπο που αυτός θα πρέπει να συνδεθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων ως μέρος μιας διαδικασίας επανεξέτασης, αποτίμησης και αναθεώρησης πεποιθήσεων και κανονικοτήτων του εμπειρικού συστήματος των ατόμων (Ζαρίφης 2009α). Κάποιοι από αυτούς όπως π.χ. ο Jack Mezirow φθάνουν στο σημείο να θεωρούν τον κριτικό στοχασμό στοιχείο της διαμόρφωσης της ταυτότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζοντας ότι

καθώς αυτός μπορεί να επιτευχθεί σε πληρότητα μόνο στην ενηλικιότητα αποτελεί διαδικασία που εντάσσεται στο πλαίσιο της (Κόκκος 2010).

Παράλληλα, η τέχνη θεωρείται πρόσφορο πεδίο για την πραγματοποίηση της επιδίωξης αυτής. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ένα πλήθος κειμένων γραμμένων από στοχαστές όπως ο Dewey, ο Broudy, ο Freire κ.α. (όπως αναφέρεται στο Κόκκος 2010) οι οποίοι θεωρούν ότι η εκπαίδευση στην τέχνη συμβάλλει στην πραγματοποίηση ολοκληρωμένης μάθησης, αναπτύσσοντας τόσο τον κριτικό στοχασμό όσο και τη φαντασία, τη συναισθηματική έκφραση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων (Κόκκος 2010). Η τέχνη αντιμετωπίζεται ως μέσο που παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης κριτικοστοχαστικής σκέψης υπογραμμίζοντας την πολυπλοκότητα του κόσμου αλλά και θέτοντας υπό αμφισβήτηση βαθιά ριζωμένες ιδέες και παραδοχές.

Είναι γεγονός όμως ότι οι περισσότερες εφαρμογές της προσέγγισης που υποστηρίζει την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσω της τέχνης έχουν επιχειρηθεί στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παράδειγμα θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι Η.Π.Α στις οποίες ήδη από τη δεκαετία του 1970 το παιδαγωγικό τμήμα του Harvard πραγματοποιεί προγράμματα με βάση την τέχνη σε σχολεία της χώρας. Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας το 2011 συμπεριέλαβε στους βασικούς στόχους την επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών με την τέχνη (Τσαφταρίδης 2011). Αντιθέτως, οι παρόμοιες αναφορές στη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων είναι περιορισμένες.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτέλεσαν την αφορμή της υλοποίησης της παρούσας διατριβής. Η διατριβή επιχειρεί να ανιχνεύσει το κατά πόσο μπορεί να αναπτυχθεί κριτικοστοχαστική σκέψη σε τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν την ιστορία της τέχνης και ποιοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν στην επίτευξη ενός τέτοιου στόχου. Ειδικότερα, το παραπάνω εγχείρημα προσεγγίζεται ερευνητικά χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα δύο τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων στην ιστορία της τέχνης του πολιτιστικού φορέα Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης (στο εξής ΙΘΤΠ) του οποίου είμαι ο ακαδημαϊκός υπεύθυνος.

Η διατριβή χωρίζεται σε δυο βασικά μέρη. Στο πρώτο που περιλαμβάνει τα κεφάλαια 2,3 και 4 γίνεται προσπάθεια να προσεγγισθεί θεωρητικά το θέμα

καθώς στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι διάφορες προσεγγίσεις περί του κριτικού στοχασμού τόσο στην εκπαίδευση γενικότερα όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων ιδιαιτέρως, στο τρίτο γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης στην εκπαίδευση ενηλίκων και στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η σχέση της τέχνης με τον κριτικό στοχασμό. Το δεύτερο μέρος καταπιάνεται με την ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία, οι σχετικές αποφάσεις που έπρεπε να ληφθούν και τελικά αναφέρονται, αναλύονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας.

Αποσαφήνιση εννοιών που σχετίζονται με την ερευνητική προσέγγιση

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνιστεί το εννοιολογικό πλαίσιο κάποιων όρων που χρησιμοποιούνται κατά κόρον στη διατριβή. Ιδιαίτερα για το ερευνητικό κομμάτι αποτελεί κρίσιμο ζήτημα η εύρεση και χρήση των κατάλληλων όρων που βοηθούν στην περιγραφή συγκεκριμένων εννοιών (Mason 2011) αλλά εξίσου κρίσιμο ζήτημα είναι και ο τρόπος που οι συγκεκριμένοι όροι εκλαμβάνονται και νοηματοδοτούνται από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της έρευνας. Στην παρούσα μελέτη θα έπρεπε να εξασφαλιστεί ότι οι σημαντικοί όροι στους οποίους βασίζεται η όλη ερευνητική διαδικασία ερμηνεύονται από όλους τους συμμετέχοντες με τον ίδιο τρόπο.

Με βάση τη θεματολογία της διατριβής γίνεται αντιληπτό ότι οι όροι «κριτικός στοχασμός», «εκπαίδευση ενηλίκων» και «ιστορία της τέχνης» αποτελούν τους βασικούς όρους. Όσον αφορά τον πρώτο, όπως θα υποδειχθεί στο θεωρητικό μέρος (βλ. κεφ. 2), ερμηνεύεται πολλαπλά και δεν υπάρχει ομοιογενής ορολογία γύρω από το ζήτημα γεγονός που δημιουργεί πρόβλημα στην έρευνα¹. Για τις

¹ Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ομοιογενής ορολογία για το ζήτημα στη διεθνή βιβλιογραφία με αποτέλεσμα να εμφανίζονται διάφοροι όροι όπως «κριτικός στοχασμός», «κριτική ανάλυση», «κριτική συνειδητοποίηση», «κριτική σκέψη» κ.α. Επίσης χαρακτηριστικό είναι ότι πολλές φορές ο ίδιος θεωρητικός αναφέρεται στην έννοια του κριτικού στοχασμού με διαφορετικούς όρους όπως π.χ. ο St. Brookfield ο οποίος χρησιμοποιεί σε τίτλους βιβλίων του άλλοτε την λέξη «κριτικός» (Developing Critical Thinkers 1987) και άλλοτε τους όρους «κριτικά στοχαστικός» (Becoming a critically reflective teacher 1995). Άλλο ένα παρεμφερές πρόβλημα είναι και ο τρόπος μετάφρασης των όρων στην ελληνική γλώσσα καθώς πολλές φορές ο ίδιος όρος μεταφράζεται με διαφορετικούς τρόπους π.χ. ο όρος critical thinking ως «κριτικός στοχασμός» αλλά και «κριτική σκέψη». Στην

ανάγκες της έρευνας η έννοια και οι λειτουργίες του κριτικού στοχασμού ήταν αυτές που αναφέρονται στο δεύτερο κεφάλαιο. Η ίδια στρατηγική ακολουθήθηκε και για τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» καθώς και αυτή κρίθηκε προβληματική μιας και η έννοια της ενηλικιότητας αλλά και ο καθορισμός των ορίων εντός των οποίων μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να χαρακτηριστεί «ενηλίκων», δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως από τους μελετητές του πεδίου (βλ. ενδεικτικά Rogers 1998, Jarvis 2003, Κελπανίδης & Βруνιώτη 2012, Καψάλης & Παπασταμάτης 2013). Ο περιορισμός της έρευνας στα συγκεκριμένα τμήματα αποτέλεσε βοηθητικό στοιχείο στην περίπτωση αυτή καθώς έδινε τη δυνατότητα να αποφευχθεί ο γενικότερος όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» και να γίνεται αναφορά μόνο στα τμήματα του Ιδρύματος.

Τέλος, ο όρος «ιστορία της τέχνης» αποτέλεσε ίσως τον ευκολότερα καθοριζόμενο όρο μιας και είχε γίνει εκτενής αναφορά σε αυτόν στα πρώτα εισαγωγικά μαθήματα των τμημάτων και υπήρξε από μέρους των εκπαιδευόμενων όμοια νοηματοδότησή του. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι από τον παραπάνω όρο η έννοια της λέξης «τέχνη» ήταν αυτή που δημιουργούσε περισσότερη σύγχυση, γεγονός που θα γίνει αντιληπτό και από το σχετικό κεφάλαιο (βλ. κεφ. 3) μιας και δεν γίνεται άμεσα κατανοητό σε ποιο είδος τέχνης αναφέρεται. Για τις ανάγκες της έρευνας ορίζεται ότι ο όρος «τέχνη» αναφέρεται μόνο στις εικαστικές τέχνες και την αρχιτεκτονική, σύμβαση που ακολουθείται και στα συγκεκριμένα τμήματα αλλά και σε μεγάλο μέρος της σχετικής με την ιστορία της τέχνης βιβλιογραφίας (Combrich 1995, Janson & Janson 2011).

παρούσα διατριβή χρησιμοποιείται ο όρος «κριτικός στοχασμός» και εντάσσονται σε αυτόν όλες οι έννοιες που σχετίζονται με το θέμα εκτός και αν γίνεται συγκεκριμένη διαφορετική αναφορά.

Κεφάλαιο 2

Προσεγγίσεις του Κριτικού Στοχασμού

2.1 Εισαγωγή

Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να προσεγγίσουν την έννοια του κριτικού στοχασμού προσφέροντας ο καθένας τη δική του οπτική γωνία θέασης για αυτόν και αντιλαμβανόμενοι την κριτικοστοχαστική σκέψη, τη λειτουργία της αλλά και τα αποτελέσματα της με διαφορετικούς τρόπους. Το κεφάλαιο αυτό επιδιώκει να ανιχνεύσει τις απόψεις κάποιων από τους σημαντικότερους μελετητές του πεδίου και να αναδείξει την πολυφωνία προσεγγίσεων για τον κριτικό στοχασμό. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο θα γίνει αναφορά σε μελετητές που δεν σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση ενηλίκων ενώ στο δεύτερο σε αυτούς που εντάσσονται στο πεδίο της εκπαίδευση ενηλίκων.

2.2 Γενικές προσεγγίσεις της έννοιας του Κριτικού Στοχασμού

Υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις της έννοιας του κριτικού στοχασμού από μελετητές και φιλοσόφους πέραν του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και από αυτούς θα γίνει αρχή καθώς οι περισσότεροι προηγούνται χρονολογικά από τους αντίστοιχους της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.2.1 John Dewey

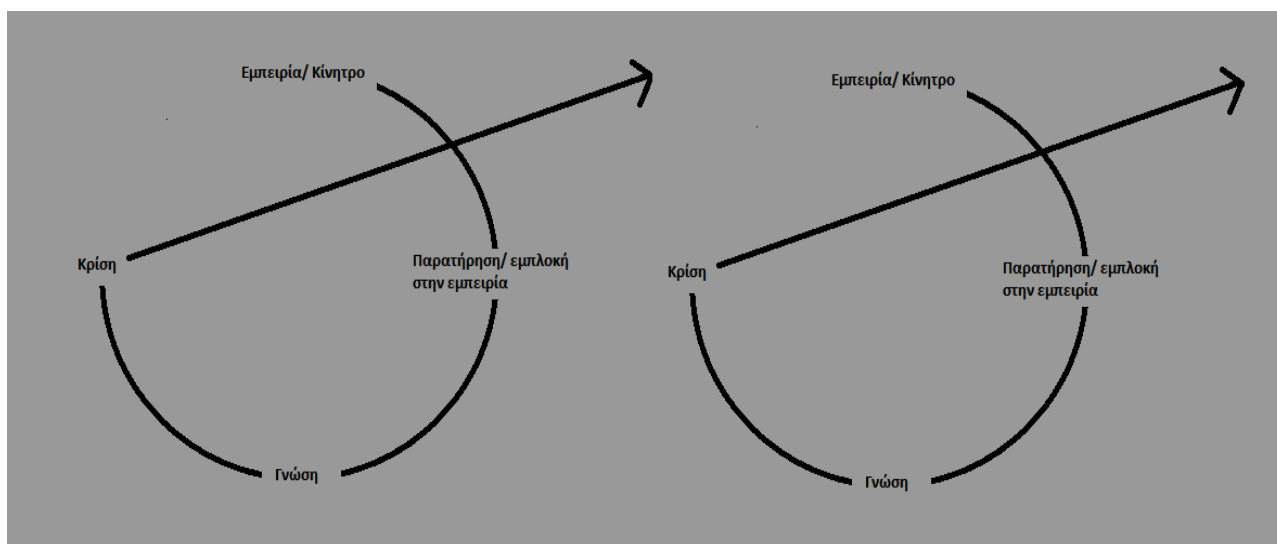
Ο Αμερικάνος παιδαγωγός και φιλόσοφος John Archibald Dewey (1859 – 1952) είναι ίσως ο πρώτος από τους στοχαστές της εκπαίδευσης που επεξεργάστηκε συστηματικά τόσο την έννοια και την λειτουργία όσο και την πρακτική εφαρμογή του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη. (Ζαρίφης 2009α, Κόκκος 2010).

2.2.1.1 Η φιλοσοφική θεώρηση του Dewey για την εκπαίδευση

Για τον Dewey η διαδικασία της μάθησης είναι σύνθετη, πολύπλοκη αλλά και άμεσα συνυφασμένη τόσο με την εμπειρία όσο και με τους σκοπούς και τις παρορμήσεις των ατόμων. Τα στοιχεία αυτά μέσα από μια διαλεκτική αλληλεπίδραση μπορούν να οδηγήσουν σε αυτό που είναι ο σκοπός της μάθησης δηλαδή η λήψη αποφάσεων (Ζαρίφης 2009β). Προσδιόρισε την μάθηση ως τη διεργασία μέσα από την οποία αντλείται νόημα από την εμπειρία και επεσήμανε ότι ο στοχασμός επάνω στην εμπειρία αποτελεί το κυριότερο στοιχείο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος 2005α, 2005β).

Η μάθηση που είναι βασισμένη στην εμπειρία αποτελεί συστατικό στοιχείο της σκέψης του. Απέρριπτε ως αναποτελεσματική την μάθηση μέσω της μεταφοράς πληροφοριών από ένα βιβλίο ή έναν εκπαιδευτή στους μαθητές. Θεωρούσε ότι η απαίτηση για αφομοίωση πληροφοριών από την μια καταπνίγει την ενεργητική συμμετοχή και την πρωτοβουλία των εκπαιδευόμενων και από την άλλη οδηγεί σε γνώση στατική και στείρα (Dewey 1990). Αντιθέτως, θεωρούσε ότι θα έπρεπε να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό, νέο εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η γνώση θα πηγάζει από την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε εμπειρίες με παιδευτική αξία. Μέσα από την εμπειρία ενδυναμώνεται η πρωτοβουλία, οξύνεται η περιέργεια και καλλιεργείται η επιθυμία για περαιτέρω μάθηση (Dewey 1990, 1992).

Δεν περιορίστηκε, μάλιστα, στον προσδιορισμό των αρχών της εκπαίδευσης που είχε ως βάση την αξιοποίηση της εμπειρίας αλλά διατύπωσε και μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, προτείνοντας ένα συγκεκριμένο μοντέλο εμπειρικής μάθησης. Αυτό αποτελείται από διαδοχικούς κύκλους στους οποίους το τέλος του ενός αποτελεί την αφορμή για την αρχή του επόμενου (σχήμα 1). Ο κάθε κύκλος αποτελείται από διάφορες φάσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται σε μια εκπαιδευτική εμπειρία, παρατηρεί τις συνθήκες και συγκεντρώνει πληροφορίες, οδηγείται στην γνώση καθώς αντιλαμβάνεται τις διαστάσεις του προβλήματος και προτείνει πιθανές λύσεις, θέτει σε κρίση τις λύσεις αυτές και προβλέπει τις συνέπειες της ίδιας της δράσης, καταλήγει σε συμπεράσματα και αποφάσεις που θα τον οδηγήσουν να ξεκινήσει ένα νέο κύκλο δημιουργώντας μια αέναη σειρά κύκλων (Κόκκος 2005α).



Σχήμα 1: Μοντέλο εμπειρικής μάθησης του J. Dewey
(Προσαρμογή από Ζαρίφης, 2009:55)

Παράλληλα, θεωρώντας την μάθηση συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης των ατόμων (Dewey 1964) και συνδέοντας σε ένα αδιαχώριστο συνεχές την σχολική και την συνεχιζόμενη μάθηση, αποτελεί ίσως τον πρώτο σημαντικό στοχαστή που ασχολήθηκε με την ιδέα της δια βίου μάθησης. Πράγματι, αν και το συγγραφικό του έργο, που σχετίζεται με την μάθηση, αφορά την εκπαίδευση πολύ νεαρών ατόμων, μπορεί να θεωρηθεί και ιδρυτής των ιδεών που υποστηρίζουν την δια βίου μάθηση καθώς αντιμετώπιζε την εκπαίδευση με ένα νέο, για την εποχή του, ολιστικό τρόπο, αντιλαμβανόμενος την κάθε φάση ως

ένα μικρό βήμα στο συνεχές της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Dewey, 1922). Η έννοια της ανάπτυξης, που προαναφέρθηκε, αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα επιτευχθεί η συνέχεια της δια βίου μάθησης (Cross-Durant, 2005) καθώς η αντίληψη του Dewey διέπεται από την πίστη ότι η μάθηση μπορεί να συνεχιστεί σε όλη της ζωή ενός ατόμου και ότι οι ενήλικες θα εξακολουθήσουν να αποζητούν την μάθηση μέχρι το τέλος της ζωής τους (Dewey, 1979 & 1990).

2.2.1.2 John Dewey και Κριτικός Στοχασμός.

Ο Dewey, αποτελεί ίσως τον πρώτο που χρησιμοποίησε τους όρους «στοχασμός» και «στοχαστική σκέψη» (Κόκκος 2010). Οι δυο παραπάνω όροι διαφοροποιούνται μεταξύ τους καθώς ο πρώτος αφορά στο αποτέλεσμα ενώ ο δεύτερος αποτελεί την διαδικασία. Ο στοχασμός αποτελεί διανοητικό τρόπο αντιμετώπισης ενός προβλήματος, ενός θέματος ή μιας πεποίθησης με απώτερο σκοπό την κατανόηση, την αποδοχή ή την τροποποίηση τους. Γενικότερα είναι μια έννοια που αφορά στην επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης (Ζαρίφης 2009α).

Παράλληλα, όσον αφορά τη στοχαστική σκέψη/κριτικό στοχασμό, αυτός ορίζεται ως μια «ενεργής, επίπονη και προσεκτική εκτίμηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης με βάση τα επιχειρήματα που την στηρίζουν καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει, αποτελεί την συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να στηριχθεί μια πεποίθηση σε βάση στέρεη με αποδεικτικά στοιχεία και χρήση του ορθού λόγου» (Dewey 1933:9).

Μέσω της ανάλυσης του ορισμού που δίνει, μπορεί να ανιχνευτεί η προσέγγιση του για τον κριτικό στοχασμό. Για τον Dewey ο κριτικός στοχασμός αποτελεί μια διαδικασία ενεργής, επίπονη και προσεκτική. Αποτελεί μια διαδικασία που αντιδιαστέλλεται στην άκριτη – παθητική αποδοχή έτοιμων πεποιθήσεων και ιδεών. Αντιθέτως, υποδηλώνει τη σκοπιμότητα κάθε πεποίθηση να κρίνεται αυτοδύναμα μέσω της ενεργοποίησης όλου του νοητικού δυναμικού των ατόμων, προκειμένου να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που δέχεται και να προβεί έπειτα σε αξιολογικές κρίσεις. Δεν είναι μια ενέργεια επιπόλαιη ή

αυθόρμητη ούτε οδηγεί στην αβασάνιστη εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά αποτελεί προσπάθεια συνειδητή και ηθελημένη, συνυφασμένη με την απόφαση για συστηματική αμφισβήτηση όλων των ιδεών – πεποιθήσεων, μιας και καμία από αυτές δεν θεωρείται δεδομένη αλλά όλες αντιμετωπίζονται ως υποτιθέμενες (Κόκκος 2010).

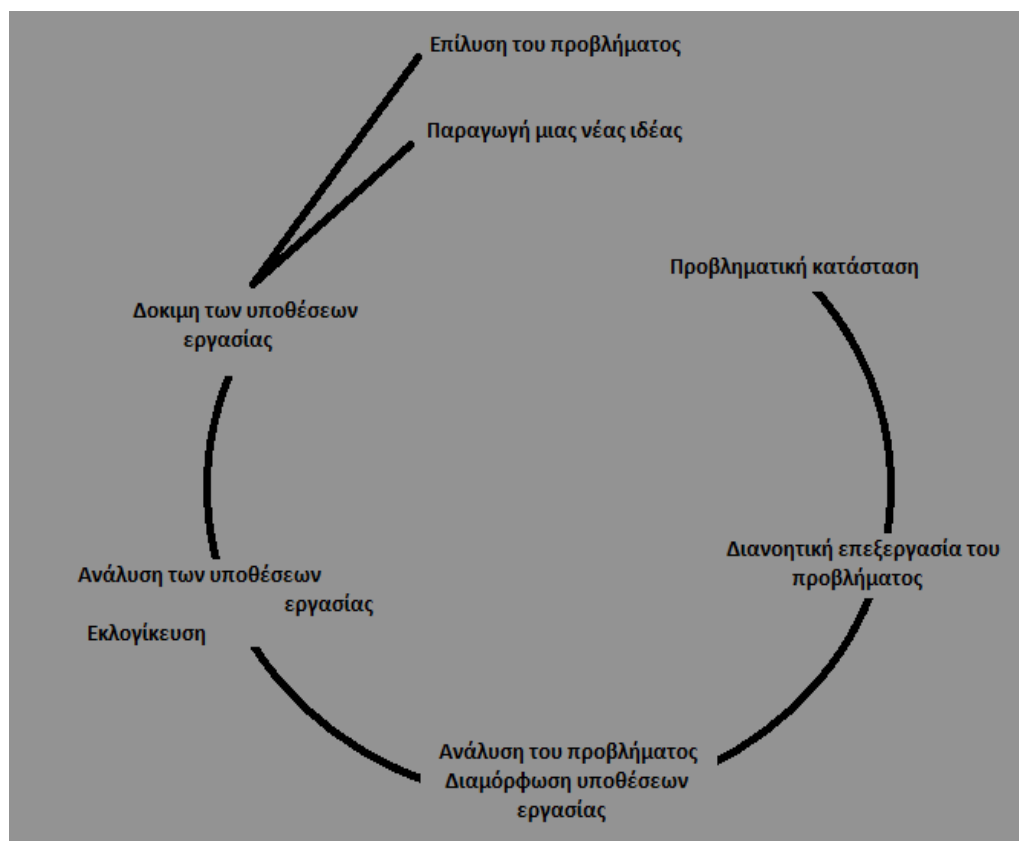
Όσον αφορά την μέθοδο μέσω της οποίας θα γίνει η αναζήτηση της εγκυρότητας των ιδεών και θα οδηγήσει στην κρίση περί της αξίας τους, αυτή περιέχει δυο βασικά συστατικά: την αξιοποίηση μιας βάσης στοιχείων τα οποία αποτελούν τα εργαλεία της όλης διεργασίας και την χρήση ορθολογικού διαλόγου. Με την χρήση της βάσης των αποδεικτικών στοιχείων υποδηλώνεται η σφαιρική και ανεπηρέαστη διερεύνηση όλων των στοιχείων και πληροφοριών που υπάρχουν και σχετίζονται τόσο με την διαμόρφωση όσο και με τις εναλλακτικές επιλογές στην ερμηνεία κάθε ιδέας ενώ η χρήση ορθολογικού διαλόγου υπογραμμίζει ότι πρέπει να ακολουθούνται κανόνες ορθολογικής αιτιολόγησης των αποφάσεων και των επιχειρημάτων .

Επίσης θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι άλλα δυο στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση του ορισμού του Dewey κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά για την ολοκληρωμένη προσέγγιση της σκέψης του. Το ένα είναι ότι το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν περιορίζεται μόνο στην κρίση περί της αξίας και της εγκυρότητας σημερινών πεποιθήσεων αλλά και των θεμελίων – της βάσης πάνω στην οποία αυτά βασίζονται. Αποτελεί με άλλα λόγια, μια διαδικασία πολύ βαθύτερη η οποία απαιτεί την επιστροφή και την κρίση παλαιότερων γνώσεων που υιοθετήθηκαν και ίσως θεωρούνται δεδομένες και εξ' ορισμού αληθείς. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο κριτικός στοχασμός, θα πρέπει να περιλαμβάνει και την διερεύνηση των συνεπειών που μπορεί να επιφέρει η κάθε υιοθετούμενη ιδέα. Πρέπει να περιλαμβάνει δηλαδή μια μέριμνα για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι ιδέες που υιοθετήθηκαν και κατά πόσο αυτές μπορούν να επιφέρουν αλλαγές σε κοινωνικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Κόκκος 2010).

Η κριτικός στοχασμός για τον Dewey είναι, επομένως, μια ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία μάθησης η οποία είναι συνδεδεμένη με τους σκοπούς και τα κίνητρα του κάθε ατόμου αλλά και με τις εμπειρίες του. Για τον λόγο αυτό

υποστήριζε ότι η μάθηση μέσω του κριτικού στοχασμού θα πρέπει να βασίζεται σε δυο κριτήρια για να μπορέσει να συνδεθεί με την εκπαιδευτική πράξη. Το πρώτο είναι ότι η μάθηση μέσω στοχασμού θα μπορούσε να αποτελέσει τον στόχο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μόνο στην περίπτωση που δεν αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένη και περιστασιακή αλλά ως αποτέλεσμα διάφορων εμπειριών. Το δεύτερο είναι ότι ακόμη και τα στοιχεία μιας παλαιότερης εμπειρίας που θεωρούνται υποκειμενικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αν δημιουργούν νοηματικές αλληλουχίες με το κοινωνικό παρόν (Ζαρίφης 2009α, 2009β).

Βασιζόμενος στα δυο αυτά κριτήρια ανέλυσε τη στοχαστική σκέψη ως διανοητική λειτουργία με εκπαιδευτική αξία σε πέντε διακριτές φάσεις. Αυτές θα μπορούσαν να αποτελέσουν επιμέρους στόχους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και είναι οι εξής: εντοπισμός μιας προβληματικής κατάστασης, διανοητική επεξεργασία της κατάστασης αυτής, ανάλυση των διάφορων συνθηκών που την προσδιορίζουν και διαμόρφωση υποθέσεων εργασίας,



Σχήμα 2: Οι φάσεις της στοχαστικής σκέψης κατά τον Dewey
(Προσαρμογή από Ζαρίφης 2009β:54)

ανάλυση των υποθέσεων, δοκιμή των υποθέσεων σε πραγματικό ή φανταστικό περιβάλλον για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα τους (σχήμα 2) (Ζαρίφης 2009β).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στη σκέψη του Dewey, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε μια συστηματική και διεξοδική ανάλυση πεποιθήσεων, γνώσεων και ιδεών ούτε έχει ως μοναδικό στόχο του τη βελτίωση της συμπεριφοράς των ατόμων. Εμπεριέχει πέρα από αυτά τα στοιχεία και την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μέσω των ενεργητικών και αυτοδύναμων νοητικών λειτουργιών τους είναι σε θέση να αμφισβητούν το σύνολο του αντιληπτικού τους συστήματος, να θέσουν υπό αμφισβήτηση παγιωμένες απόψεις και ιδέες αλλά και να δράσουν με απώτερο σκοπό την προσωπική αλλά και την κοινωνική αλλαγή.

2.2.2 Θεώρηση του Κριτικού Στοχασμού ως διανοητική διαδικασία (Glaser, Paul, Ennis και Norris)

Σε αντίθεση με την θεώρηση του Dewey για τον κριτικό στοχασμό, έχει αναπτυχθεί και διαμορφωθεί μια αντίληψη η οποία τον αντιλαμβάνεται με τρόπο ριζικά πιο περιορισμένο, υποβιβάζοντας τον στο επίπεδο μιας άρτιας διανοητικής διαδικασίας χωρίς τις προεκτάσεις που του προσέδωσε ο Dewey. Ως κύριοι εκπρόσωποι της τάσης αυτής θα μπορούσαν να αναφερθούν οι Edward Glaser, Richard Paul, Robert Ennis και Stephen Norris (Κόκκος 2010). Κοινό τους χαρακτηριστικό ότι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, σχεδόν αποκλειστικά, στην ποιοτική ανάλυση μιας ιδέας, ενός προβλήματος ή μιας προβληματικής κατάστασης και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην χρήση του ορθού λόγου. Ορισμένοι από αυτούς προσθέτουν και τον ρόλο που διαδραματίζει η απόφαση στην οποία θα καταλήξει η όλη διαδικασία του κριτικού στοχασμού, και σε αυτήν την περίπτωση όμως η απόφαση είναι πολύ πιο περιορισμένη και μικρότερης εμβέλειας από ότι στον Dewey (Κόκκος 2010).

Για τον Glaser ο κριτικός στοχασμός αποτελείται από τρία αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία: Είναι μια στάση ζωής σύμφωνα με την οποία είναι κάποιος διατεθειμένος να εξετάζει τα προβλήματα που βιώνει στοχαστικά, είναι η γνώση των μεθόδων της ορθολογικής συλλογιστικής και της

ορθολογικής διερεύνησης και τέλος, είναι η ικανότητα να εφαρμοσθούν οι μέθοδοι αυτοί στην πράξη (Glaser 1941). Στο ίδιο σύγγραμμα αναφέρει και αναλύει τις ικανότητες που έχει το κριτικά σκεπτόμενο άτομο και εντάσσει σε αυτές τη συγκέντρωση και διαχείριση πληροφοριών, την ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν και την αξιολόγηση των ενδείξεων που υπάρχουν, τον εντοπισμό των συσχετισμών μεταξύ διάφορων καταστάσεων ή προτάσεων, την χρήση της γλώσσας με σαφήνεια και ακρίβεια, την άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, την χρήση του ορθού λόγου, την ικανότητα σχηματισμού γενικεύσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο Paul από την μεριά του καταλήγει σε έναν παρεμφερή ορισμό του κριτικού στοχασμού και τον περιγράφει ως την πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, η οποία στηρίζει τη λειτουργία της σε συγκεκριμένους διανοητικούς κανόνες (που αποτελούν τις ιδιότητες του κριτικού στοχασμού) και προσανατολίζεται σύμφωνα με την γνωστική περιοχή με την οποία ασχολείται ή το πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Paul 1993). Κάποιες από τις ιδιότητες του κριτικού στοχασμού είναι οι εξής (όπως αναφέρονται στα Τριλιανός 1997:29, Μάνου 2006):

- η σαφήνεια σε σχέση με την ασάφεια
- η ακρίβεια σε σχέση με την ανακρίβεια
- το συγκεκριμένο σε σχέση με το γενικό
- το σχετικό σε σχέση με το άσχετο
- η συνέπεια σε σχέση με την ασυνέπεια
- το λογικό σε σχέση με το παράλογο
- η εμβρίθεια σε σχέση με τη επιπολαιότητα
- η πληρότητα σε σχέση με την έλλειψη
- η σημαντικότητα σε σχέση με τη μηδαμινότητα
- η αμεροληψία σε σχέση με την προκατάληψη ή μονομέρεια ή επάρκεια (σκοπού) σε σχέση με την ανεπάρκεια.

Αντιθέτως, ο ορισμός που δίνουν οι Ennis και Norris για τον κριτικό στοχασμό διαφοροποιείται από τα παραπάνω. Για τους δύο στοχαστές ο κριτικός στοχασμός είναι η «ορθολογική και στοχαστική σκέψη, η οποία επικεντρώνεται

σε μια απόφαση περί του τι να πιστέψει ή να πράξει κάποιος» (Ennis & Norris 1989:3). Παράλληλα ο Ennis αναφέρει και αναλύει τα στοιχεία που κατά την άποψή του αποτελούν συστατικά μέρη του κριτικού στοχασμού και συμπεριλαμβάνει σε αυτά την ικανότητα επικέντρωσης σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, την ορθή διερεύνηση των επιχειρημάτων και των δεδομένων, την ενδελεχή διερεύνηση του πλαισίου στο οποίο συντελείται ο κριτικός στοχασμός (αυτό είναι το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και το ανθρωπογενές περιβάλλον), την σαφήνεια και την ορθολογική τεκμηρίωση των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε η όλη διαδικασία (Ennis 1996).

Γενικότερα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι προσεγγίσεις των παραπάνω διανοητών παραμένουν προσηλωμένες στην θεώρηση τους ότι ο βασικός σκοπός, όσον αφορά την κριτικοστοχαστική σκέψη, είναι η τήρηση συγκεκριμένων διανοητικών κανόνων. Υπό αυτή την έννοια όμως αποστασιοποιούνται από τα δυναμικά στοιχεία της νοηματοδότησης που προσδίδουν στον κριτικό στοχασμό οι απόψεις του Dewey (Κόκκος 2010). Η συνειδητή απόφαση για ριζική αμφισβήτηση παραδοχών και ιδεών που θεωρούνται δεδομένες, η αξιολογική κρίση του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο αυτές βασίζονται αλλά και η σύνδεση των αποτελεσμάτων του κριτικού στοχασμού με την προοπτική της ανάληψης δράσης σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο με στόχο την αλλαγή, αν και θεμελιώδη στη σκέψη του Dewey, δεν φαίνεται να αποτελούν βασική επιδίωξη κατά τις απόψεις των προαναφερθέντων στοχαστών. Ακόμη και οι απόψεις των Ennis και Norris που αναφέρονται στην λήψη αποφάσεων που προκύπτει από την διαδικασία κριτικού στοχασμού, έχουν μια σαφώς πιο περιορισμένη έννοια.

Το γεγονός αυτό ίσως εξηγεί το γιατί ενώ οι απόψεις των Glaser, Paul, Ennis και Norris υιοθετήθηκαν σε μεγάλη κλίμακα από όσους ασχολούνται με τον κριτικό στοχασμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν άσκησαν σημαντική επιρροή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πράγματι, ελάχιστα μνημονεύονται στη σχετική βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς οι κυριότεροι στοχαστές που ασχολήθηκαν με αυτήν συνέδεσαν τον κριτικό στοχασμό με την επιδίωξη χειραφέτησης και δράσης με στόχο την αλλαγή (Κόκκος 2010, 2005β).

2.2.3 Η Κριτική θεωρία του Ινστιτούτου Κοινωνικής έρευνας της Φρανκφούρτης.

Στο Ινστιτούτου Κοινωνικής έρευνας της Φρανκφούρτης άρχισε από τη δεκαετία του 1930 να αναπτύσσεται συστηματικά η *κριτική θεωρία* η οποία αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση που προσπαθεί να συγκεράσει την κοινωνιολογία, την ψυχανάλυση και την ανθρωπολογία με τις απόψεις του Hegel και του Marx (Illeris 2014, Κόκκος 2010). Αφορά σε ένα σώμα ιδεών εσωτερικά διαφοροποιημένο και αντισυμβατικό, που αναπτύχθηκε στη Γερμανία τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και συνδυάζει τη φιλοσοφία με τις κοινωνικές επιστήμες. Μερικοί από τους στοχαστές που συνδέονται με την κριτική θεωρία πέρα του Max Horkheimer είναι οι Theodor Adorno, Erich Fromm, Walter Benjamin, Ernst Bloch, Herbert Marcuse, Franz Neumann. Otto Kirchheimer, Jurgen Habermas, Albrecht Wellmer και Axel Honneth (Κοντού 2012).

Πυρήνα της κριτικής θεωρίας αποτελούν κάποιες ηθικές και πολιτικές παραδοχές οι οποίες αναφέρονται ρητά. Θεωρεί τις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες αλλοτριωμένες, τα χαρακτηριστικά των οποίων είναι οι κοινωνικές ανισότητες, η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, οι συντηρητικοί θεσμοί και τα γραφειοκρατικά συστήματα. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα οι διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των πολιτών να είναι αλλοτριωμένες αλλά και δυνητικά αλλοτριωτικές, να μην υπάρχει ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή και να κυριαρχεί ο καταναλωτισμός, οι κανόνες της αγοράς και η κοινωνία της αφθονίας. Οι πολίτες δεν συνειδητοποιούν την κατάσταση αυτή και δεν είναι σε θέση να την αμφισβητήσουν θεωρώντας τη ως αυτονόητη και δεδομένη. Ένα ιδιαίτερα ευρύ πλέγμα θεσμών τους κατευθύνει προς αυτή την αντίδραση εμποτίζοντας τους με την κυρίαρχη ιδεολογία η οποία τους πείθει ότι οι υφιστάμενες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας λειτουργούν σωστά και μάλιστα προς όφελος τους, σε πλήρη αντίθεση με την πραγματική λειτουργία τους που είναι η αναπαραγωγή των συμφερόντων ισχυρών μειοψηφιών. Σημαντικό ρόλο στην διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας διαδραματίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η μαζική

κουλτούρα που αυτά προβάλλουν και η διαφήμιση (Σαρίκας 1984). Οι μηχανισμοί αυτοί διαμορφώνουν την πεποίθηση στους πολίτες ότι ζουν σε μια κοινωνία ορθολογική και ευνομούμενη η οποία επιδιώκει την ευτυχία και την ελευθερία τους, προσπαθώντας να τους στερήσουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι το ακριβώς αντίθετο και ότι κυριαρχούν μορφές αλλοτρίωσης, καταπίεσης και ανορθολογικότητας (Κόκκος 2010, Καβουλάκος, 2003).

Ακριβώς αυτήν την πραγματικότητα επιδιώκει να ανατρέψει η κριτική θεωρία. Η συμβολή στην χειραφέτηση και απελευθέρωση των ανθρώπων από το πλέγμα των αλλοτριωτικών ιδεολογιών, θεσμών και σχέσεων αποτελεί τη στοχοθεσία της (Marcuse 1971). Συγκεκριμένα, επιδίωξή της είναι να υποβληθούν στον έλεγχο του κριτικού λόγου οι πολιτικές, ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις, να διερευνηθούν κριτικά οι μηχανισμοί που χειραγωγούν συνειδήσεις, να εφοδιαστούν οι πολίτες με γνώση ούτως ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν αυτοδύναμα τη σκέψη τους αμφισβητώντας τις κυρίαρχες ιδεολογίες και να καταστούν ικανοί να εντοπίζουν εναλλακτικές μορφές κοινωνικής και ατομικής δράσης με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος 2010). Με άλλα λόγια, ο ολοκληρωτικός μετασχηματισμός της κοινωνίας προς μια δικαιότερη και δημοκρατικότερη μορφή, αποτελεί τον απώτερο στόχο της κριτικής θεωρίας (Ellias & Merriam 2005).

Σε όλα αυτά ο κριτικός στοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο, μέσω του οποίου μπορούν να οδηγηθούν οι άνθρωποι στην αμφισβήτηση της υπάρχουσας κατάστασης. Η κριτικοστοχαστική σκέψη αποτελεί το εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου επιδιώκεται να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Η κριτική θεωρία αντιλαμβάνεται τον κριτικό στοχασμό με τελείως διαφορετικό τρόπο από τις προσεγγίσεις που τον αποσυνδέουν από την κριτική θεώρηση της κοινωνίας και των δομών της, απομακρυνόμενη από τις απόψεις των Glaser, Paul, Ennis και Norris που προαναφέρθηκαν.

2.2.3.1 Η πρώτη γενιά στοχαστών. Horkeimer και Adorno.

Η ιστορική πορεία της σχολής θα μπορούσε να διαιρεθεί σε δυο γενιές οι οποίες αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τα μέσα που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι της κριτικής θεωρίας. Η πρώτη γενιά έζησε την άνοδο και την κυριαρχία του ναζισμού στην Γερμανία και το έργο τους έχει επηρεαστεί άμεσα από την εμπειρία αυτή τόσο σε επίπεδο θεματικής επιλογής αντικειμένων έρευνας όσο και σε επίπεδο αξιών και θεωρητικών θέσεων. Οι δυο βασικότεροι εκπρόσωποι της γενιάς ο Horkheimer και ο Adorno στα έργα τους αφενός ασχολούνται με την ανάλυση του σύγχρονου του δυτικού κόσμου, σε επίπεδο κοινωνίας και πολιτισμού αφετέρου προσπαθούν να βρουν δυνατότητες και μέσα ακύρωσης των χαρακτηριστικών και των γνωρισμάτων του που αποτελούν περιοριστικούς παράγοντες της ανθρώπινης ελευθερίας και της προόδου (Κοντού 2012).

Ο Adorno ασκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, κριτική στο σύγχρονο του πολιτισμό και την επιστημολογία, θεμελιωμένη στη διαπίστωση της αποτυχίας του πνευματικού κόσμου να συμβάλει στην αποτροπή της ανόδου του ναζισμού. Προτάσσει την ανάγκη ενός νέου αναστοχασμού των τρόπων με τους οποίους σκεπτόμαστε και την ανάγκη της αναγνώρισης της ετερότητας, μέσα σε ένα πλαίσιο που αναδεικνύει τη διαλεκτική συνύφανση της με την ταυτότητα (Adorno & Horkheimer 1986, Adorno 1990, 1992, 2000, Τερζάκης 2003).

Ο Horkheimer παρουσιάζει τις αρχές της κριτικής θεωρίας και τα στοιχεία που την κάνουν να ξεχωρίζει από τις άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Βασικό χαρακτηριστικό της ανάλυσής του αποτελεί η πάλη των τάξεων, στοιχείο που παραμένει σταθερό στο χρόνο μέχρι να επέλθει ο ολοκληρωτικός μετασχηματισμός της κοινωνίας. Βασικός σκοπός είναι η αφύπνιση των πολιτών ούτως ώστε να αλλάξουν την κοινωνία. Πέρα από αυτό, η έννοια της «ιδεολογίας», η οποία νοείται ως ένα ευρέως αποδεκτό σύστημα αξιών και ιδεών, το οποίο παρουσιάζεται ως δεδομένο χωρίς να χρήζει εμπειρικής απόδειξης, αποτελεί άλλο ένα βασικό στοιχείο της σκέψης του. Η ιδεολογία χειραγωγεί τους πολίτες και μάλιστα καθώς έχει εισχωρήσει στη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες είναι δύσκολα ανιχνεύσιμη. Η κριτική της ιδεολογίας θα φανερώσει ότι όλες οι νόρμες που θεωρούνται από τους περισσότερους αυτονόητες είναι κοινωνικά κατασκευάσματα που εξυπηρετούν συμφέροντα

και περιορίζουν την ελευθερία των ανθρώπων (Adorno & Horkheimer 1986, Brookfield 2001, Κόκκος 2010, Μιχελάκης 2003).

2.2.3.2 Η δεύτερη γενιά των στοχαστών. Habermas

Τη δεκαετία του 1980 ο Habermas πραγματοποιεί αλλαγή παραδείγματος της κριτικής θεωρίας και μεταφέρει το επίκεντρο της προσοχής των θεωρήσεων της από το πεδίο της παραγωγής και της εργασίας στο πεδίο της επικοινωνίας. Υπό το σκεπτικό ότι η ζωή είναι μια διαδικασία αναζήτησης της χειραφέτησης (Rogers 1998), αντικαθιστά τη διαλεκτική προσέγγιση στην ανάλυση, που χρησιμοποιούσαν οι προκάτοχοι του, με την θεωρία της «επικοινωνιακής πράξης». Παράλληλα, προβαίνει σε αμφισβήτηση της εγκυρότητας των αναλύσεων των προηγούμενων στοχαστών της σχολής, αναγνωρίζοντας μόνο την τέχνη και τις σχετικές με αυτήν απόψεις των Adorno και Horkheimer ως αληθινές και πηγαίες (Habermas 1989α, 1992, Κοντού 2012).

Η θεωρία του της επικοινωνιακής πράξης βασίζεται στην παραδοχή ότι η λειτουργία της κοινωνίας θα ήταν αποδοτικότερη και λειτουργικότερη αν ενδυναμώνονταν άτυποι θεσμοί όπως η οικογένεια, οι εθελοντικές οργανώσεις, οι πολιτιστικοί φορείς, οι θεσμοί δια βίου μάθησης, μέσα στους οποίους οι άνθρωποι συναντώνται, επικοινωνούν και μοιράζονται τον χρόνο τους. Το ευρύτερο πεδίο μέσα στο οποίο εντάσσονταν όλοι αυτοί οι θεσμοί το ονόμασε «κόσμος της ζωής». Θεωρούσε απαραίτητο στοιχείο για την σωστή λειτουργία του κόσμου της ζωής την ύπαρξη στοχαστικού διαλόγου. Μιας μορφής διαλόγου που στόχευε στη διαμόρφωση όσο το δυνατόν ευρύτερης συναίνεσης, η οποία θα θεμελιωνόταν στην ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της επικοινωνίας και στην αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή (Habermas 1984, 1987, Ευρωπαϊκής 2003).

Σύμφωνα με τον Habermas (1990:89) οι προϋποθέσεις για να διεξαχθεί στοχαστικός διάλογος είναι οι εξής:

- «1. Κάθε άτομο που είναι σε θέση να εκφράζεται και να δρα μπορεί να συμμετέχει στον στοχαστικό διάλογο.

2. α) Όλοι μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά κάθε μορφής παραδοχές.

β) Όλοι μπορούν να θέτουν στην κρίση του στοχαστικού διαλόγου κάθε μορφής παραδοχές.

γ) Όλοι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.

3. Κανείς δεν εμποδίζεται από εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες από το να ασκεί τα δικαιώματά του, που αναφέρθηκαν στα (1) και (2) παραπάνω σημεία».

Απώτερος στόχος είναι όσο το δυνατόν περισσότεροι πολίτες να συνδιαλέγονται με τον τρόπο αυτό καθώς μέσα από τον στοχαστικό διάλογο εδραιώνεται η αυτοδυναμία τους και χειραφετούνται από καταπιεστικές δομές. Όσο θα αναπτύσσονται αυτές οι διεργασίες τόσο ο κόσμος της ζωής και οι πολίτες που τον αποτελούν θα μπορούν να αντιπαρατίθενται στους μηχανισμούς του οικονομικού συμφέροντος και της κρατικής γραφειοκρατίας με αποτέλεσμα η κοινωνία να λειτουργεί περισσότερο ανθρώπινα και δημοκρατικά (Κόκκος 2010).

2.2.3.3 Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.

Η κριτική παιδαγωγική έχει και αυτή, όπως όλη η κριτική θεωρία, τις ιδεολογικές της ρίζες στα γραπτά του Marx και του Hegel, στηρίζεται ωστόσο θεωρητικά στις εργασίες των στοχαστών της *κριτικής θεωρίας*. Ειδικότερα, η προσέγγιση της κριτικής θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων εκκινεί από την θεωρία του Habermas της «*επικοινωνιακής πράξης*» (Ζαρίφης 2009). Πέρα από την επιρροή του Habermas όμως, υπάρχουν και στοχαστές όπως ο S. Brookfield (2002) οι οποίοι διακρίνουν την επίδραση και άλλων θεωρητικών της κριτικής σχολής όπως των Marcuse και Fromm. Του Marcuse σε ότι αφορά ζητήματα που σχετίζονται τόσο με την ενσωμάτωση όσο και με την υποκειμενικότητα και του Fromm σε ζητήματα σχετικά με την αποξένωση που προκαλείται από τα

καπιταλιστικά συστήματα των δυτικών κοινωνιών και τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων θα βοηθήσει προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της.

Αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μια πολύπλοκη διαδικασία μέσω της οποίας οι μειοψηφούσες οικονομικές και κοινωνικές ομάδες που κατέχουν την εξουσία (όποιας μορφής), επιβάλλουν ιδέες, απόψεις και αξίες που νομιμοποιούν την παρούσα κοινωνική πραγματικότητα και επομένως τον έλεγχο και τη δύναμη που ασκούν οι ίδιες στους πολίτες (Ζαρίφης 2009). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια μορφή πολιτιστικής πολιτικής: η εκπαίδευση, συμμετέχοντας και η ίδια σε σχέσεις εξάρτησης και εξουσίας αλλά και σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές, ευνοεί συγκεκριμένες γνώσεις και μορφές γνώσεων, οι οποίες με τη σειρά τους ευνοούν συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Οι στοχαστές της κριτικής θεωρίας, αντλώντας παραδείγματα από τις σύγχρονες τους καπιταλιστικές κοινωνίες, υποστήριξαν ότι ο χώρος της εκπαίδευσης ορθολογικοποιεί την «βιομηχανία της γνώσης» δημιουργώντας ένα σύστημα ταξικά διαιρεμένο το οποίο προσπαθεί να ενσταλάξει στους πολίτες μια αξιοκρατική επαγγελματική ιδεολογία, την ίδια στιγμή που νομιμοποιεί και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, τον σεξισμό και τον ρατσισμό και προωθεί την ανταγωνιστικότητα, τον πολιτικό εθνοκεντρισμό και τον λογοκεντρισμό. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα αντιπροσωπεύουν μια «αφήγηση ή φωνή» η οποία υπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα και εκφράζει τις απόψεις και τα πιστεύω που εξυπηρετούν τα συμφέροντα αυτά (McLaren 1995).

Μέσα στο πολύπλοκο αυτό πλαίσιο, η κριτική παιδαγωγική οφείλει, με τη βοήθεια του κριτικού στοχασμού, να αποκαλύπτει τον κρυφό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και να στοχεύει στην πρόσδεση της εκπαίδευσης σε διαδικασίες ενδυνάμωσης των πολιτών και γενικότερα στην δημιουργία μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του διαφορετικού, η οποία δεν θα «καθιστά εξωτικό ούτε [θα] δαιμονοποιεί το "Άλλο"» (McLaren 1995:18). Μέσα από αυτήν την οπτική η ετερότητα αναγνωρίζεται και επιδιώκεται όχι μόνο στο επίπεδο των πρακτικών της εκπαίδευσης αλλά και στο επίπεδο των αφηγήσεων και των θεωριών. Παράλληλα, θεωρείται απαραίτητη η σύνδεση της εκπαίδευσης με ευρύτερους αγώνες μετασχηματισμού των συνθηκών της ζωής (τόσο κοινωνικών όσο και ιστορικών) εντός των οποίων παράγονται νοήματα και

σύμβολα. Η δημιουργία εννοιών/εργαλείων όπως αυτές της «κριτικής αφηγηματολογίας», της «ενσωμάτωσης», της «συνοριακής παιδαγωγικής» και του «σώματος – υποκειμένου» είναι μερικά από τα μέσα που χρησιμοποιεί η κριτική θεωρία για να επιτύχει τους στόχους της στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κοντού 2012).

2.2.3.4 Επιλογικά.

Διαπιστώνεται από όλα τα παραπάνω ότι η κριτική θεωρία, όντας μια ευρύτατα διαδεδομένη και πολυεπίπεδη θεωρητική σύλληψη, αντιμετωπίζει τον κριτικό στοχασμό ως μέσο επίτευξης των στόχων της, άμεσα συνδεδεμένο με την κοινωνική κατάσταση και ζωή. Ο κριτικός στοχασμός πρέπει να συμβάλλει στην γνήσια νοηματοδότηση της κοινωνίας, στην αποκάλυψη των πραγματικών συμφερόντων που εξυπηρετεί η παρούσα κοινωνική οργάνωση και στην συνολική αλλαγή (τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο) με απώτερο σκοπό τον εκδημοκρατισμό και την επικράτηση της δικαιοσύνης.

2.3 Προσεγγίσεις της Έννοιας του Κριτικού Στοχασμού στο Πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν αφορούν αποκλειστικά την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς οι περισσότερες από αυτές σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση. Στον πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων όμως έχουν παραχθεί σημαντικές θεωρήσεις της κριτικοστοχαστικής σκέψης οι οποίες προσφέρουν προσεγγίσεις που συνάδουν περισσότερο με τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων όπως αυτά του ΙΘΤΠ.

2.3.1 Η Κριτική Συνειδητοποίηση του Paulo Freire

Είναι γεγονός ότι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων υπήρξαν ορισμένοι θεωρητικοί οι οποίοι προσέγγισαν την έννοια του κριτικού στοχασμού και πριν τη δεκαετία το 1960, όπως π.χ. οι Lindeman, Yeaxlee, Tawney και Coady (Jarvis 2005α), ωστόσο ο Paulo Freire αποτέλεσε τον μελετητή που τον επεξεργάστηκε

σε βάθος, τόσο από πρακτική άποψη όσο και από θεωρητική (Κόκκος 2010). Ο Freire συνέβαλλε για πρώτη φορά στην οργάνωση ενός πλαισίου στην εκπαίδευση ενηλίκων με άμεση αναφορά στον κριτικό στοχασμό και τη κριτική θεωρία. Ήταν αυτός που τη δεκαετία του 1970 διαδραμάτισε πρωταγωνιστικό ρόλο στη σύνδεση της κριτικής θεωρίας με την επιδίωξη της απελευθέρωσης του ατόμου αλλά και της κοινωνίας συνολικότερα από κάθε μορφής καταπιεστικούς μηχανισμούς, αφενός μέσω της χειραφέτησής τους αφετέρου μέσω της νοσηματοδότησης και του μετασχηματισμού που μπορεί να επιτύχει η εκπαίδευση (Ζαρίφης 2009α).

2.3.1.1 Η Φύση της Εκπαίδευσης κατά τον Freire

Ο Freire πρωτοστάτησε τις δεκαετίες 1960 και 1970 στη δημιουργία ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών κινημάτων τόσο στη Βραζιλία όσο και σε άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής. Στο έργο του αντικατοπτρίζονται οι κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες έδρασε. Για τον Freire ο μόνος τρόπος για να αλλάξει η δυσμενής κατάσταση της χώρας του ήταν οι καταπιεσμένοι να συνειδητοποιήσουν τα αίτια της κατάστασης στην οποία βρίσκονταν και να δράσουν με στόχο την απελευθέρωση τους και την κοινωνική αλλαγή. Αυτό αποτέλεσε και τη βασική παραδοχή στην οποία στηρίχθηκε η προσέγγιση του στην εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis 2005α, 2005γ).

Επηρεασμένος από πολλούς θεωρητικούς και φιλοσόφους (Mackie 1980) ο Freire θεωρούσε ότι υπάρχουν δύο είδη μάθησης, η μία την οποία ονόμαζε «*αποταμιευτική*» είχε ως βασικό της χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές θα έπρεπε να παίρνουν και να αποταμιεύουν τις έτοιμες γνώσεις που τους προσέφερε ο εκπαιδευτής, χωρίς να φέρουν καμία αντίρρηση, θεωρώντας την αυθεντία του δασκάλου δεδομένη. Τη μορφή αυτή τη θεωρούσε άνευ ουσίας και τελείως ακατάλληλη για την κοινωνική του πραγματικότητα. Η δεύτερη μορφή μάθησης ήταν η «*απελευθερωτική*» μάθηση, αυτή περιγράφονταν ως μια πράξη απόκτησης γνώσεων κατά την οποία ο διδασκόμενος διαδραματίζει το ρόλο του υποκειμένου και αποκτά γνώσεις μέσα από διάλογο με τον διδάσκοντα (Freire 1977). Είναι η μορφή εκπαίδευσης που ταίριαζε στους σύγχρονους του. Βασική έννοια σε αυτό το είδος εκπαίδευσης ήταν ο «*εξανθρωπισμός*». Θεωρώντας ότι

λόγω των καταπιεστικών μηχανισμών οι άνθρωποι είχαν πάψει να είναι άνθρωποι καθώς είχαν εγκλωβιστεί σε διάφορες δομές της κοινωνίας, η δράση για την απελευθέρωσή θα τους επανέφερε στην κατάσταση των ανθρώπων. Καταπιεστές και καταπιεζόμενοι, απανθρωποποιημένοι όλοι τους, θα μπορούσαν μέσω τις πολιτιστικής δράσης (των καταπιεζομένων) να εξανθρωπιστούν και πάλι, δημιουργώντας μια ελεύθερη και δίκαιη κοινωνία (Jarvis 2005β).

2.3.1.2 Ο Κριτικός Στοχασμός στη Συλλογιστική του Freire

Ο εξανθρωπισμός θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της προσέγγισης του Freire στην εκπαίδευση ενηλίκων, βασικό στοιχείο της οποίας αποτελούσε η συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού. Η έννοια της «*κριτικής συνειδητοποίησης*» συνίσταται στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι επίγνωση της κατάστασης τους, επίγνωση των πολιτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών της καθημερινότητάς τους, να τις επανεξετάσουν κριτικά και έπειτα να διαμορφώσουν νέες αντιλήψεις οι οποίες θα αντιστοιχούν στα πραγματικά ζωτικά τους συμφέροντα.

Για τον σκοπό αυτό η μέθοδος αλφαριθμητισμού που ακολούθησε αποτελούσε ταυτόχρονα και μια μέθοδο κριτικής συνειδητοποίησης της πραγματικότητας, συνδυάζοντας τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής με την απόκτηση πολιτικής συνείδησης (Illeris 2014) και διέθετε συγκεκριμένα στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτής μελετά και ενστερνίζεται την κατάσταση των καταπιεσμένων, έπειτα διαμορφώνει και αναλύει κωδικοποιήσεις (εικόνες και λέξεις) άμεσα συνδεδεμένες με την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων οι οποίες σχετίζονται με τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Στο τελευταίο στάδιο γίνεται ανασυγκρότηση των πεποιθήσεων τους όσον αφορά το εξεταζόμενο ζήτημα (Κόκκος 2010). «Τι; Γιατί; Πώς; Για ποιο σκοπό; Για ποιον; Ενάντια σε ποιον; Από ποιον; Υπέρ ποιου; Για χάρη τίνος; Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν στην ουσία των πραγμάτων» (Freire 2006:39) έγραφε. Στην όλη διαδικασία η σημασία του διαλόγου είναι καθοριστική. Ο διάλογος εκλαμβάνεται ως μια σχέση διαλεκτική μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών. Στόχος του εκπαιδευτή είναι να

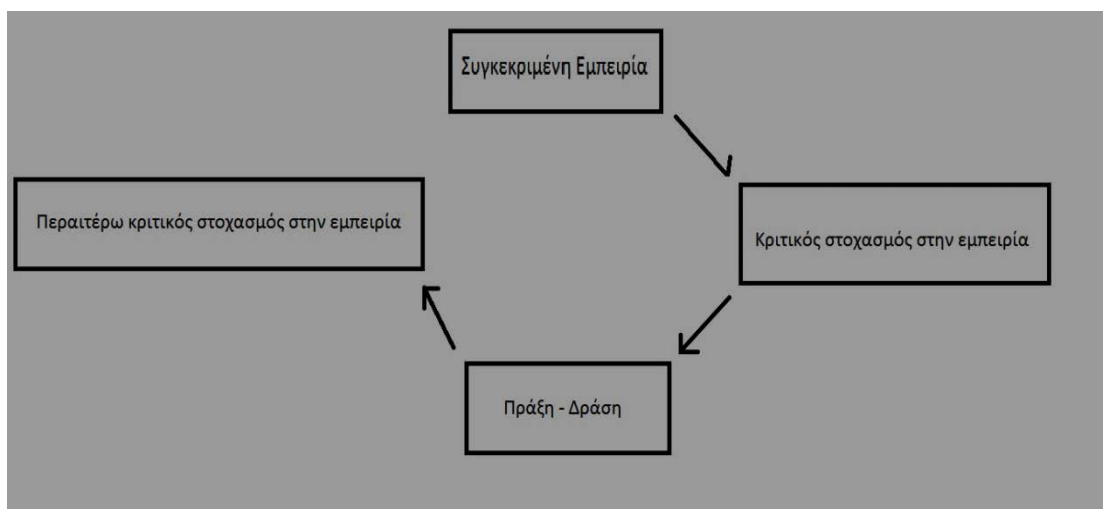
ενδυναμώνει τη κριτική ικανότητα των εκπαιδευόμενων μέσω του διαλόγου, χωρίς να επιβάλλει αλλά ούτε να αποκρύπτει τις δικές του ιδέες (Κόκκος 2010).

Παράλληλα με αυτό, ο Freire θεωρούσε ότι για να μετασχηματιστούν οι συνειδήσεις των εκπαιδευόμενων δεν αρκούσε η εκπαιδευτική θεωρία και πράξη αλλά χρειάζονταν και η πολιτική δράση με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Μόνο μέσα από την πολιτική δράση, πίστευε ότι η συνειδητοποίηση βαθαίνει και ολοκληρώνεται και υποστήριζε ότι ένας κύκλος μάθησης θα πρέπει να βρει τρόπους να επεκταθεί σε κέντρο πολιτικής δράσης (Freire 1974, Freire & Shor 2008). Η αντιμετώπιση, με άλλα λόγια, της έννοιας της κριτικής συνειδητοποίησης δεν ήταν θεωρητική και μόνο ή εκπαιδευτική και μόνο αλλά επεκτείνονταν στην πολιτική πράξη για την ατομική και κοινωνική αλλαγή.

2.3.2 Εμπειρική Μάθηση και Κύκλος Μάθησης

Ο Freire, όπως έγινε κατανοητό, αναγνώριζε τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της εμπειρίας στην μάθηση των ενηλίκων και αυτό τον κατατάσσει μεταξύ πολλών μελετητών που υποστηρίζουν ότι στο κέντρο κάθε μάθησης βρίσκεται η εμπειρία και η αναζήτηση νοήματος μέσω αυτής. Γενικότερα υπάρχει μια αυξανόμενη παραδοχή η οποία υποστηρίζει ότι η εμπειρία είναι η βάση κάθε μάθησης (Rogers 1998).

Ο κριτικός στοχασμός επάνω στην εμπειρία είναι η διεργασία μέσω της οποίας μπορεί να διεξαχθεί η αναζήτηση νοήματος. Ο κύκλος μάθησης αποτελεί τη διαδικασία η οποία ακολουθείται για να αναζητηθεί και να εξαχθεί νόημα από την εμπειρία. Εκκινεί από την εμπειρία αυτή καθ' εαυτή, περνά μέσα από τον στοχασμό πάνω σε αυτήν και καταλήγει στην πράξη, η οποία γεννά μια νέα εμπειρία που αποτελεί την αφορμή για περαιτέρω επεξεργασία σε επόμενα στάδια του κύκλου (σχ. 4). Πρόκειται ουσιαστικά για μια σπειροειδή διαδικασία η οποία επαναλαμβάνεται συνεχώς.



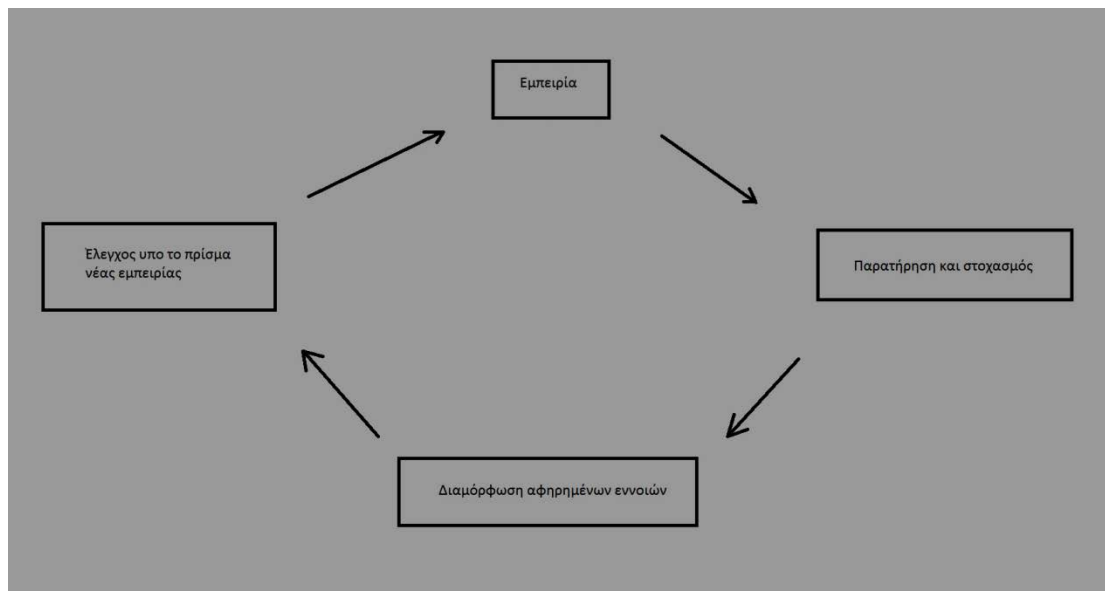
Σχήμα 3: Κύκλος Μάθησης.
(Προσαρμογή από Rogers 1998)

Όσον αφορά τον κύκλο της μάθησης θα πρέπει να διευκρινιστούν κάποια σημαντικά στοιχεία του. Αρχικά θα πρέπει να ειπωθεί ότι η όλη διαδικασία στοχασμού είναι σύνθετη καθώς περιέχει κριτική προσέγγιση της εμπειρίας, εκτίμησή της υπό το πρίσμα άλλων προτύπων και προσπάθεια καθορισμού του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύεται η συγκεκριμένη εμπειρία. Πέρα από αυτό, η διεργασία του κριτικού στοχασμού διαμορφώνει υποθέσεις τις οποίες μπορεί να επαληθεύσει το άτομο σε νέες καταστάσεις μιας και ο κριτικός στοχασμός οδηγεί στη συναγωγή συμπερασμάτων τα οποία θα πρέπει να επαληθευτούν για να αποκτήσουν καθολική ισχύ. Τέλος, πρέπει να ειπωθεί ότι σε διάφορα σημεία του κύκλου απαιτείται να παρθούν αποφάσεις ούτως ώστε να γίνει δυνατός ο προσδιορισμός των μορφών εμπειρίας που χρησιμοποιούνται για τον κριτικό στοχασμό

Με άλλα λόγια, ο κριτικός στοχασμός πάνω στην εμπειρία αποτελεί, υπό αυτήν την οπτική, σημαντικό και μεγάλο μέρος της διεργασίας μάθησης. Αν και είναι αδύναμο να υποστηριχθεί ότι αποτελεί τον μοναδικό τρόπο μάθησης, είναι η καίρια στρατηγική στη διαδικασία απόδοσης νοήματος και ο κύριος τρόπος καλλιέργειας και ανάπτυξης της κριτικής μάθησης (Rogers 1993, 1998).

2.3.2.1 Κύκλος Μάθησης του Kolb.

Ο Kolb ενστερνίζονταν τις παραπάνω απόψεις περί εμπειρικής μάθησης και θεωρούσε λανθασμένη την ενασχόληση των εκπαιδευόμενων με αφηρημένες έννοιες καθώς αυτή αποτελούσε μια διαδικασία αποκομμένη από την πραγματικότητα και τις συνθήκες που εκείνοι αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (Κόκκος 2005β). Οικοδόμησε το δικό του θεωρητικό μοντέλο κύκλου μάθησης (σχ. 5) βασιζόμενος στο έργο τόσο του Dewey όσο και των Levin, Piaget και Vigotsky (Kolb 1984). Για τον Kolb η εμπειρική μάθηση είναι «... μια διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία με τη σειρά της προσφέρει στο άτομο εναύσματα για νέα, βαθύτερη κατανόηση και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας» (όπως αναφέρεται στο Κόκκος 2005α:64).



Σχήμα 4: Ο Κύκλος Μάθησης του Kolb

(Προέλευση Ζαρίφης 2009:57)

Ο κύκλος μάθησης του Kolb διαθέτει τις εξής τέσσερις φάσεις (βλ. σχ. 5): εντοπισμός μιας συγκεκριμένης εμπειρίας, στοχασμός πάνω σε αυτήν, δημιουργία ενός νέου πλαισίου αναφοράς μέσα στο οποίο κατασκευάζονται έννοιες που ερμηνεύουν την εμπειρία και έλεγχος – δοκιμή των εννοιών αυτών σε νέες καταστάσεις και εμπειρίες (Kolb & Fry 1975, Kolb 1993). Η όλη διαδικασία μπορεί να ξεκινήσει από οποιαδήποτε φάση του κύκλου οι οποίες θεωρούνται όλες εξίσου σημαντικές.

Πέρα από τις διαδικασίες όμως, για την επίτευξη της μάθησης προϋποθέτονται κάποιες πολύ συγκεκριμένες ικανότητες από τη μεριά των εκπαιδευόμενων. Οι ικανότητες αυτές προσδιορίζονται θεωρητικά από τον Kolb δίνοντας έτσι μια ολιστική εικόνα στο μοντέλο του. Η πρώτη είναι η ικανότητα των ατόμων να εμπλέκουν τον εαυτό τους ολοκληρωτικά και ανοικτά σε νέες εμπειρίες. Η δεύτερη, η ικανότητα εξέτασης των εμπειριών από όλες τις οπτικές γωνίες δηλαδή η στοχαστική παρατήρηση των εμπειριών. Ακολουθεί η ικανότητα αφαιρετικής και συνθετικής δημιουργίας εννοιών οι οποίες μετατρέπουν τα αντικείμενα παρατήρησης σε σταθερές θεωρίες, η ικανότητα με άλλα λόγια, νοηματοδότησης. Τέλος, η ικανότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωριών

αυτών με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων ολοκληρώνει τον κατάλογο (Ζαρίφης 2009α).

Γίνεται φανερό ότι η μάθηση για τον Kolb αποτελεί μια ολιστική διαδικασία η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με καταστάσεις της καθημερινότητας. Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της διαδικασίας καθώς μέσω αυτού γίνεται η νοηματοδότηση της συγκεκριμένης εμπειρίας και η δημιουργία γενικευμένων θεωριών.

2.3.3 Μετασχηματίζουσα Μάθηση.

Μετασχηματίζουσα μάθηση θα μπορούσε γενικά να ονομαστεί το σύνολο των προσεγγίσεων που θεωρούν ότι ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της διεργασίας του κριτικού στοχασμού, μέσω του οποίου θα εξετάζονται ορθολογικά, θα αξιολογούνται και θα μετασχηματίζονται οι δυσλειτουργικές παραδοχές των ατόμων που τα οδηγούν σε προβληματικές ιδέες και μη αποτελεσματικές δράσεις (Βεργίδης & Κόκκος 2009). Η μετασχηματίζουσα μάθηση οδηγεί σε μια ριζική μεταβολή του τρόπου που αντιμετωπίζεται η εμπειρία και μια σημαντική τροποποίηση του αντιληπτικού πλαισίου μέσω κριτικού στοχασμού.

Ο σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν είναι άλλος από τη βελτίωση του τρόπου απόδοσης νοήματος στην εμπειρία και έπειτα η χρήση του βελτιωμένου αυτού τρόπου για τη λήψη ώριμων, τεκμηριωμένων και περισσότερο λειτουργικών αποφάσεων. Από την άποψη αυτή η όλη διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει επανεξέταση, αξιολόγηση και αναθεώρηση του πλαισίου μέσα στο οποίο βιώνονται οι εμπειρίες και να οδηγήσει με τον τρόπο αυτό στην ανάληψη δράσης (όποιας μορφής) για την αλλαγή του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Στην όλη διαδικασία ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός των παραδοχών συμβαδίζει και με την ενεργοποίηση του μη ορθολογικού δυναμικού των ατόμων (συναισθήματα, φαντασία, διαίσθηση) και υποβοηθούνται από την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής ομάδας μέσω του ορθολογικού διαλόγου. Θα

μπορούσε να ειπωθεί, με άλλα λόγια, ότι ο κριτικός στοχασμός που οδηγεί στη νοηματοδότηση της εμπειρίας, ο στοχαστικός διάλογος και η συνειδητή χειραφετητική πράξη αποτελούν τα τρία δομικά στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Merriam & Caffarella 1999).

2.3.3.1 Η Προσέγγιση του Jack Mezirow

Στον Jack Mezirow οφείλονται τα σημαντικότερα στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης: οι βασικές έννοιες, η ανάπτυξη ακόμη και το όνομα της (Βεργίδης & Κόκκος 2009) καθώς ήταν αυτός που άρχισε να αναπτύσσει τη θεωρία από το 1978. Οι βασικές πηγές που αξιοποίησε ήταν οι απόψεις του Dewey, του Freire, του Habermas και του Bateson αλλά και του Kuhn και του Gould (Mezirow 1985, 1991).

Ο Mezirow εκκινεί από την διαπίστωση ότι οι άνθρωποι βρίσκονται τις περισσότερες φορές εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα προδιαθέσεων (*νοητικές συνήθειες*) με βάση το οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Το σύστημα αυτό έχει εδραιωθεί στον καθένα από την παιδική ηλικία μέσω των διεργασιών της κοινωνικοποίησης χωρίς να έχει κριθεί η αξία του για τη ζωή των ατόμων. Στην ενηλικιότητα όμως τα άτομα αντιλαμβάνονται συχνά ότι το σύστημα είναι προβληματικό, δεν συμβαδίζει με την πραγματικότητα και τα εμποδίζει να ενταχθούν σε αυτήν λειτουργικά. Για το λόγο αυτό πρέπει οι ενήλικοι να βοηθούνται να δουν κριτικά τις νοητικές τους συνήθειες, να τις αξιολογήσουν και να τις μετασχηματίσουν (τροποποιήσουν) ούτως ώστε να καταστούν περισσότερο λειτουργικές (Κόκκος 2010), η διαδικασία αυτή ορίζεται από τον Mezirow ως «*μετασχηματίζουσα μάθηση*» (Mezirow 2009).

Υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης από τα οποία μόνο στα δυο τελευταία συντελείται μετασχηματισμός (Κόκκος 2014α, Cranton 2013). Το πρώτο είδος μάθησης συνίσταται στην απλή επεξεργασία μιας υπάρχουσας ιδέας ή άποψης και κατά τη διάρκειά του βελτιώνεται ή αλλάζει μια συγκεκριμένη άποψη, χωρίς όμως να αμφισβητηθεί το ευρύτερο σύστημα των νοητικών συνηθειών μέσα στο οποίο εντάσσεται αυτή. Το δεύτερο είδος συνίσταται στην υιοθέτηση μιας νέας ιδέας ή άποψης, η οποία όμως είναι

σχετική και δεν διαφέρει από εκείνες που τα άτομα είχαν ενστερνιστεί. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία επεκτείνονται οι απόψεις σε νέα πεδία, χωρίς όμως για άλλη μια φορά να αμφισβητούνται οι νοητικές συνήθειες. Στο τρίτο είδος μάθησης πραγματοποιείται ριζικός μετασχηματισμός μιας άποψης ενώ στο τέταρτο ο μετασχηματισμός είναι ισχυρότερος και αφορά μια νοητική συνήθεια ή ακόμη και ολόκληρο το σύστημα των νοητικών συνηθειών (Κόκκος 2010). Γίνεται με τον τρόπο αυτό μια αλλαγή όχι μόνο των όσων γνωρίζουν τα άτομα αλλά και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους, γίνεται μια *αναπλαισίωση* όπως την ονομάζει ο Mezirow (2006).

Στα δυο τελευταία είδη συστατικό στοιχείο της όλης διαδικασίας είναι ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος ορίζεται ως την «αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές μας συνήθειες, καθώς και η διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (Mezirow 1990:xxvi). Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης καθώς μόνο μέσω αυτού μπορεί να συντελεστεί ο μετασχηματισμός. Σύμφωνα με τον Mezirow (1990) τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- Έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων τα οποία θεμελιώνουν τις νοητικές συνήθειες.
- Επαναξιολόγηση όλων των παραδοχών που έχουν υιοθετηθεί και του τρόπου με τον οποίο αυτές υιοθετήθηκαν.
- Διερεύνηση των αποτελεσμάτων και συνεπειών που οι νοητικές συνήθειες επιφέρουν στη ζωή των ατόμων αλλά και γενικότερα στην κοινωνία.

(όπως αναφέρεται στο Κόκκος 2010).

Παράλληλα, σημειώνεται ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον στοχαστικό διάλογο ο οποίος εκλαμβάνεται ως μια «ειδική μορφή διαλόγου που επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (Mezirow 2007:50). Αποτελεί ουσιαστικά την διεργασία της αξιολόγησης των αιτιών των παραδοχών και του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές ενσταλάχτηκαν στη συνείδηση των ατόμων (Κόκκος 2010).

Πέρα από αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο Mezirow, αντιλαμβάνεται τα αποτελέσματα του κριτικού στοχασμού με έναν τρόπο διαφορετικό από ότι ο Freire και οι άλλοι μελετητές που θεωρούσαν δεδομένο ότι μέσω της κριτικοστοχαστικής διαδικασίας τα άτομα οδηγούνται (σχεδόν νομοτελειακά) στην πολιτική δράση. Θεωρεί ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν είναι απαραίτητο να επικεντρώνεται πάντοτε στην κριτική του πολιτικοκοινωνικού συστήματος και της κυρίαρχης ιδεολογίας (Λιντζέρης 2014). Υποστήριζε ότι κάτι τέτοιο ταιριάζει σε κάποιες μορφές μετασχηματίζουσας μάθησης αλλά όχι σε όλες (Mezirow 2006).

Επιλογικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η προσέγγιση του Jack Mezirow στη μετασχηματίζουσα μάθηση υποδεικνύει ως τη βασικότερη λειτουργία της τη διερεύνηση της εγκυρότητας των επιχειρημάτων που θεμελιώνουν τις αντιλήψεις των ατόμων και την αποφυγή της υιοθέτησης αστήρικτων γενικεύσεων ή παραδοχών (Κόκκος 2010). Στο πλαίσιο αυτό ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το βασικό εκείνο στοιχείο χωρίς την παρουσία του οποίου δεν μπορεί να ολοκληρωθεί καμία διαδικασία μετασχηματισμού (Mezirow, 1990). Αποτελεί το μέσο που οδηγεί στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και έπειτα στην συνειδητή χειραφετητική πράξη.

2.3.4 Οι απόψεις του Steven Brookfield

Διαφορετική είναι η προσέγγιση του Steven Brookfield όσον αφορά τον κριτικό στοχασμό και τη λειτουργία του. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συμφωνεί με τις απόψεις του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, αναγνωρίζοντας σε αυτόν τον κύριο εκφραστή των θεωριών της. Έχει συμβάλει στην εξέλιξη της θεωρίας αποσαφηνίζοντας πολλούς από τους συλλογισμούς του Mezirow και ερεύνησε τεχνικές και μεθόδους με τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί ο μετασχηματισμός (Brookfield 1995). Εξέτασε το ζήτημα των συναισθηματικών εμποδίων και δυσκολιών με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά την προσπάθειά τους να επαναξιολογήσουν κριτικά ιδέες και πεποιθήσεις στις οποίες ήταν προσκολλημένοι (Brookfield 1996) και διαμόρφωσε ένα πλαίσιο (την ομάδα

εκπαιδευόμενων) μέσα στο οποίο η μετασχηματίζουσα διεργασία αποκτά νόημα και ενδυναμώνεται (Brookfield 1995, 2006).

Ο ίδιος του αναφέρει (Brookfield 2005) τις απόψεις των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης αλλά και τις απόψεις των Marx, Gramsci, Foucault και Althusser ως πηγή της δικής του προσέγγισης. Εκκινώντας από αυτή τη θεωρητική βάση ενώ συμφωνεί με τον Mezirow ότι η ριζική αμφισβήτηση και αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματίζουσας μάθησης, διαφωνεί ως προς την πολιτική διάσταση του κριτικού στοχασμού. Προσάπτει στον Mezirow το λάθος ότι δεν θέτει πάντοτε στο επίκεντρο της κριτικοστοχαστικής διαδικασίας την πολιτική διάσταση ενώ θα έπρεπε αυτή να αποτελεί την περιοχή που δεσπόζει όλων των άλλων (Κόκκος 2014β), πρόταση την οποία ο Mezirow δεν θεωρεί αποδεκτή (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου 2014). Οικοδομεί τη δική του προσέγγιση στον κριτικό στοχασμό πάνω σε δυο βασικές παραδοχές: αφενός οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες διέπονται από έντονες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, αφετέρου η κυρίαρχη ιδεολογία επιδρά επάνω στους περισσότερους ανθρώπους με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε δεν αμφισβητούν την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων καθώς τη θεωρούν φυσιολογική (Κόκκος 2010). Με βάση τις παραδοχές αυτές ο Brookfield διατυπώνει την άποψη ότι το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού πρέπει να είναι η κριτική και η αποκάλυψη όλων εκείνων των μηχανισμών με τους οποίους το καπιταλιστικό σύστημα αναπαράγει και προβάλλει ως δεδομένες τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν (Brookfield 2005, 2006).

Δύο έννοιες αποτελούν την βάση της όλης διαδικασίας: οι *σχέσεις ισχύος* και οι *ηγεμονικές παραδοχές*. Θεωρεί ότι για να αποτελέσει μια διαδικασία σκέψης παράδειγμα κριτικού στοχασμού θα πρέπει τα άτομα στα οποία αναφέρεται αφενός να εμπλακούν σε μια διαδικασία ανάλυσης των *σχέσεων ισχύος* (των σχέσεων εξουσίας) που υπάρχουν στο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση και αφετέρου να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τις παραδοχές τους οι οποίες όχι μόνο δεν εξυπηρετούν τα πραγματικά τους συμφέροντα αλλά αντίθετα υπηρετούν τα συμφέροντα άλλων και καταστρέφουν τη δική τους ευημερία, να αναγνωρίσουν με άλλα λόγια τις *ηγεμονικές παραδοχές* τους (Brookfield 2006).

Τέσσερις δραστηριότητες αποτελούν τον πυρήνα της παραπάνω διαδικασία κριτικού στοχασμού:

- η αναγνώριση και αμφισβήτηση των υποθέσεων δηλαδή η αναλυτική εξέταση των ιδεών, των αξιών, των πεποιθήσεων και των πολιτισμικών και κοινωνικών δομών με σκοπό την αποκάλυψη της επίδρασής τους στην καθημερινή πρακτική,
- η αμφισβήτηση της σχετικότητας του πλαισίου εντός του οποίου δημιουργούνται οι πεποιθήσεις αυτές δηλαδή η συνειδητοποίηση ότι οι πεποιθήσεις δημιουργούνται μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο,
- ο προβληματισμός σε φαντασιακό επίπεδο εναλλακτικών υποθέσεων, με άλλα λόγια φαντασιακή αναζήτηση διαφορετικών τρόπων σκέψης με σκοπό την αμφισβήτηση και αλλαγή των υπαρχόντων και
- ο στοχαστικός σκεπτικισμός ο οποίος θα αποτελεί την αιτία της αμφισβήτησης των ιδεών, των γενικεύσεων και των άκριτων προτύπων αλληλεπίδρασης που έχουν υιοθετηθεί για τις τρεις προηγούμενες δραστηριότητες.

(Ζαρίφης 2009α, Κουλαουζίδης 2012).

Με βάση αυτά ο Brookfield (2006) διατυπώνει την άποψη ότι οι βασικοί σκοποί του κριτικού στοχασμού είναι δύο. Ο πρώτος είναι η αποκάλυψη των κρυμμένων δυναμικών εξουσίας – ισχύος και των σχέσεών τους με στόχο την αμφισβήτηση και την επιδίωξη αλλαγής τους. Ο δεύτερος είναι η αποκάλυψη των ηγεμονικών παραδοχών μέσα από την οποία τα άτομα θα οδηγηθούν σε μια ουσιαστικότερη νοηματοδότηση της πραγματικότητας.

Γενικότερα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η προσέγγιση του Brookfield προσδίδει στον κριτικό στοχασμό μια πολιτική ισχύ η οποία στοχεύει στην αποκάλυψη, κατανόηση και αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεολογιών που παράγουν «ψευδή» συνείδηση και των σχέσεων ισχύος που παραμορφώνουν τις πραγματικές ανάγκες των ατόμων και διατηρούν τις σημερινές συνθήκες κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας.

2.3.5 Ο Chris Argyris και η θεωρία της δράσης

Ο Chris Argyris αποτελεί έναν από τους γνωστότερους στοχαστές του management αλλά ασχολήθηκε και με το πεδίο της μάθησης (κυρίως σε οργανωσιακά πλαίσια) και της συμπεριφοράς των ατόμων. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προσφέρει μια απαισιόδοξη προοπτική της ικανότητας των ατόμων να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους καθώς στην προσπάθειά του να ερευνήσει τη συλλογιστική που κρύβεται πίσω από τις πράξεις τους υπογραμμίζει ότι η μεταφορά σκέψεων και ιδεών στην πράξη αποτελεί διαδικασία που δεν είναι τόσο εύκολη όσο μοιάζει (Argyris 1976), τονίζοντας όμως παράλληλα την αξία που έχει ο κριτικός στοχασμός σε ένα τέτοιο εγχείρημα (Argyris & Schön 1974).

Προσπαθώντας, να βρει τρόπους αποτελεσματικότερης μάθησης καταλήγει στη «*θεωρία της δράσης*». Σύμφωνα με αυτή πίσω από κάθε δράση υπάρχει μια θεωρητική βάση, μια θεωρία ή ένα νοητικό μοντέλο που την δικαιολογεί. Το μοντέλο αυτό το ονόμασε «*θεωρία σε χρήση*» και υποστήριξε ότι οι άνθρωποι σχεδιάζουν τις δράσεις τους για να επιτύχουν τα επιθυμητά για αυτούς αποτελέσματα (Argyris & Schön 1974). Αυτού του είδους η θεωρία διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη δράση των ατόμων τόσο από τις πεποιθήσεις τους όσο και από τις δεδηλωμένες αξίες τους. Με άλλα λόγια υπάρχουν δυο είδη θεωριών: μια συνεπής με αυτά που οι άνθρωποι λένε και μια συνεπής με αυτά που κάνουν. Η ουσιαστική διάκριση λοιπόν, δεν είναι μεταξύ δράσης και θεωρίας αλλά μεταξύ δύο διαφορετικών ειδών θεωρίας (Argyris, Putnam & McLain Smith 1985).

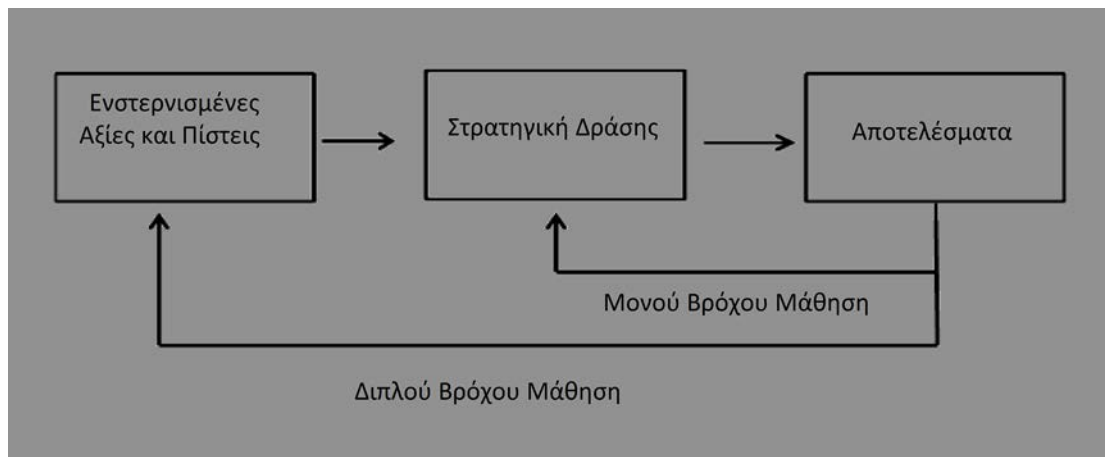
Για να περιγράψει τα δυο είδη θεωρίας χρησιμοποίησε τους όρους «*ενστερνισμένη θεωρία*» και «*θεωρία σε χρήση*», με την «*ενστερνισμένη*» να αφορά αξίες καιπίστεις πάνω στις οποίες τα άτομα θεωρούν ότι βασίζεται η συμπεριφορά τους και την «*θεωρία σε χρήση*» να αφορά αυτές που η συμπεριφορά των ατόμων υποδεικνύει ότι χρησιμοποιούνται και αποτελούν τη βάση για τις δράσεις τους. Με βάση αυτή τη διάκριση δημιουργείται το εύλογο ερώτημα για το βαθμό που η δράση ταιριάζει στην ενστερνισμένη θεωρία ή με διαφορετική διατύπωση, αν οι δύο θεωρίες ταυτίζονται πάντα. Η απάντηση που δίνει είναι αρνητική και μάλιστα ανιχνεύει ότι τις περισσότερες φορές η θεωρία

σε χρήση είναι τελείως διαφορετική από την ενστερνισμένη κι όμως καθοδηγεί τη δράση (Argyris & Schön 1974).

Σε αυτήν την περίπτωση κυρίαρχο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος σύμφωνα με τον Argyris παρέχει τη δυνατότητα να αποκαλυφθεί η θεωρία σε χρήση και να διερευνηθεί η φύση της ασυμφωνίας της με την ενστερνισμένη. Όταν η ασυμφωνία δεν είναι πολύ μεγάλη τότε δημιουργείται μια δυναμική για κριτικό στοχασμό και διάλογο με σκοπό την ανίχνευση, αρχικά, της ασυμφωνίας και έπειτα τη διερεύνηση της (Argyris, Putnam & McLain Smith 1985).

Οι περισσότεροι άνθρωποι όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μια ασυμβατότητα, αντιδρούν είτε προσπαθώντας να ενδυναμώσουν την στρατηγική της δράσης που είχαν καθορίσει είτε αναζητώντας μια άλλη η οποία όμως συμφωνεί με τους στόχους και τις επιδιώξεις τους. Ο Argyris χαρακτήρισε τον τρόπο αυτό ως μάθηση απλού βρόχου και υποστήριξε ότι αντί να γίνει κάτι τέτοιο, που τις περισσότερες φορές είναι αναποτελεσματικό, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς σχετικά με τις επιδιώξεις του και τις αξίες του. Αυτή η στοχαστική διαδικασία αποτελεί το μοντέλο μάθησης του διπλού βρόχου. Θέτοντας τα άτομα τον εαυτό τους σε μια τέτοια διαδικασία μπορεί να οδηγηθούν σε μια μετατόπιση, σε διαφορετικούς κανόνες και στρατηγικές που επιλύουν αποτελεσματικότερα την αρχική ασυμβατότητα (σχ.6). Η διπλού βρόχου μάθηση λοιπόν, περιλαμβάνει κριτικό στοχασμό αναφορικά με τους στόχους, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις στρατηγικές και τα εννοιολογικά πλαίσια των ατόμων (Argyris & Schön 1978).

Ο Argyris πίστευε στις δυνατότητες αυτού του τρόπου μάθησης και τον θεωρούσε κρίσιμο και αποτελεσματικό, τόσο για οργανισμούς όσο και για άτομα, και εστίασε την έρευνά του στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αυξηθεί η δυνατότητα διπλού βρόχου μάθησης (Σταυρακοπούλου 2005). Στην όλη διαδικασία ο κριτικός στοχασμός αντιμετωπίζεται ως την απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει η μάθηση αυτή αλλά και ως μέσο βελτίωσης της δράσης των ατόμων.



Σχήμα 5: Μάθηση μονού και διπλού Βρόχου κατά τον Argyris

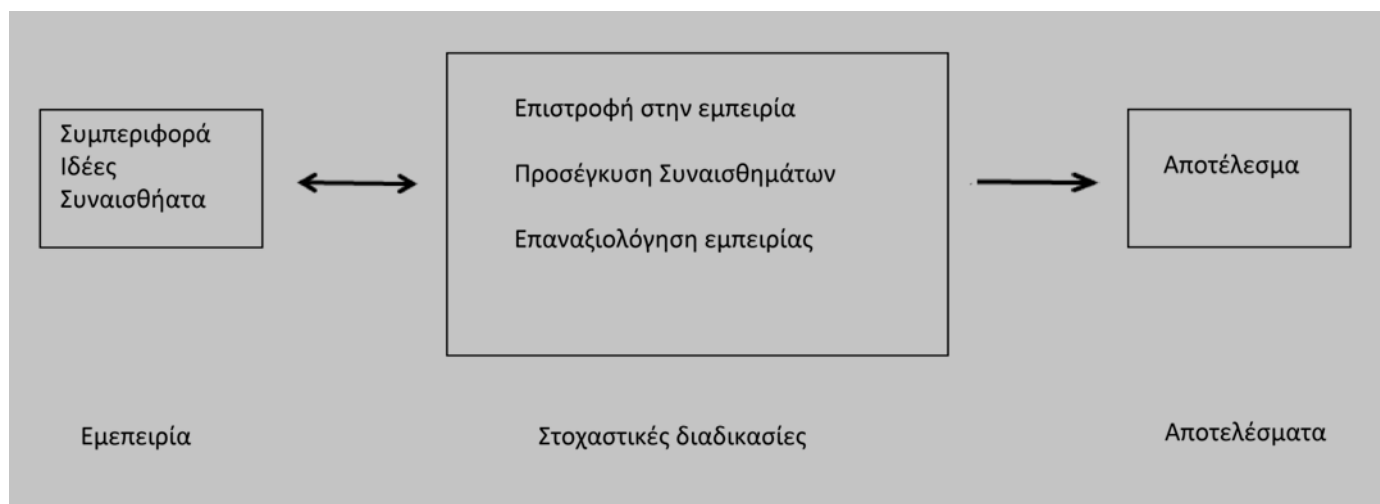
2.3.6 Οι Boud, Keogh και Walker

Οι Boud, Keogh και Walker αντιμετωπίζουν και αυτοί τον κριτικό στοχασμό ως μια νοητική διαδικασία υψηλού επιπέδου και τον συνδέουν με την εμπειρική μάθηση και την εμπειρία εν γένει. Ο ορισμός που δίνουν για τον κριτικό στοχασμό τον περιγράφει ως ένα «γενικό όρο για αυτές τις διανοητικές και συγκινησιακές δραστηριότητες στις οποίες το άτομο εμπλέκεται προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μια νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων» (Boud, Keogh & Walker 2002:7). Μέσα από την περιγραφή αυτή μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα βασικά χαρακτηριστικά που οι τρεις στοχαστές αποδίδουν στον κριτικό στοχασμό. Σύμφωνα με αυτούς ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει τόσο την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναλογίες, γενικεύσεις, αξιολογήσεις και διευκρινίσεις, όσο και την επίδραση των συναισθημάτων, τη μνήμη και τη διεργασία αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων (Mezirow et al 1990). Περιλαμβάνει επίσης, τη χρήση διαφόρων αξιών και πεποιθήσεων με σκοπό την ερμηνεία της πραγματικότητας, την ανάλυσή της και την αξιολόγησή της.

Παράλληλα, υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τόσο οι προθέσεις των ατόμων όσο και τα συναισθήματα. Υποστηρίζουν ότι οι προθέσεις των ατόμων αποτελούν ενδεχομένως τον σημαντικότερο παράγοντα της διαδικασίας του κριτικού στοχασμού (Boud, Keogh & Walker 2002) και τον επηρεάζουν με διπλό τρόπο. Αφενός η επιθυμία κάποιου να μάθει για να

επιτύχει κάποιο συγκεκριμένο σκοπό ενισχύει την προσπάθεια και τον βοηθά να υπερβεί τα διάφορα εμπόδια που θα παρουσιαστούν αφετέρου οι προθέσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται μια κατάσταση αλλά και τον τρόπο επεξεργασίας μιας εμπειρίας (Ζαρίφης 2009). Από την άλλη, τα συναισθήματα επηρεάζουν και αυτά την επανεκτίμηση της εμπειρίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να γίνει (Mezirow et al 1990).

Για τους Boud, Keogh και Walker ένας σημαντικός τρόπος ενίσχυσης της μάθησης είναι η ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας και της διαδικασίας κριτικού στοχασμού (Boud, Keogh & Walker 2002). Για τον λόγο αυτό κατέληξαν σε ένα μοντέλο που συνδέει την εμπειρική μάθηση με τον



Σχήμα 6: Στοιχεία του στοχασμού και ο ρόλος του στη μάθηση

(Προέλευση Ζαρίφης 2009:69)

κριτικό στοχασμό υποδεικνύοντας παράλληλα τα τρία στοιχεία που θεωρούν σημαντικότερα στη διεργασία του να στοχαστεί κανείς κριτικά (σχ.7).

Η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας αποτελούν τα στάδια του μοντέλου και παράλληλα τα τρία βασικά στοιχεία του κριτικού στοχασμού (Boud, Keogh & Walker, 2002; Ζαρίφης, 2009). Η επιστροφή στην εμπειρία περιγράφεται ως την ανάκληση στη μνήμη του εκπαιδευόμενου, των σημαντικότερων γεγονότων μιας συγκεκριμένης εμπειρίας, την αναπαράσταση της στο μυαλό του ή την περιγραφή της σε άλλους. Ακολουθεί η προσέγγιση των συναισθημάτων η οποία έχει δύο διαστάσεις: αφενός αφορά την αξιοποίηση των θετικών

συναισθημάτων αφετέρου τον παραμερισμό εκείνων που αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση. Η αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων περιλαμβάνει εστίαση σε θετικά συναισθήματα που αφορούν την εμπειρία ή τη μάθηση αλλά και την συνειδητή ανάκληση θετικών εμπειριών, ευχάριστων πτυχών του άμεσου περιβάλλοντος και πρόβλεψη για τα οφέλη που θα προκύψουν από την επεξεργασία της εμπειρίας. Αντίθετα, συναισθήματα που εμποδίζουν τη μάθηση πρέπει να παραμερίζονται καθώς μια τέτοια ενέργεια αποτελεί την απαραίτητη συνθήκη μιας ορθολογικής θεώρησης των γεγονότων (Boud, Keogh & Walker 2002).

Όλα αυτά οδηγούν στο τελευταίο στάδιο: την επαναξιολόγηση της εμπειρίας. Το στάδιο αυτό είναι άμεσα εξαρτώμενο από τα δυο προηγούμενα και δεν μπορεί να ολοκληρωθεί αν παραβλεφθούν ή αν συντελεστούν ελλιπώς τα άλλα δυο. Αν και μια μορφή αξιολόγησης μπορεί να γίνει τη στιγμή της εμπειρίας, συνήθως αυτή εκλαμβάνεται ως μέρος της ίδιας της εμπειρίας. Η επαναξιολόγηση που ακολουθεί τα δυο πρώτα στάδια προσφέρει την δυνατότητα ολοκληρωμένης και ορθότερης αντιμετώπισης του γεγονότος και εξαγωγής ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Η επαναξιολόγηση της εμπειρίας αποτελείται από την επανεξέταση της, τη σύνδεση της γνώσης που αποκτήθηκε με εκείνη που ήδη υπάρχει και την ενσωμάτωση της νέας αυτής γνώσης στο αντιληπτικό σύστημα του ατόμου (Boud, Keogh & Walker 2002).

Γενικότερα, για τους Boud, Keogh & Walker ο στοχασμός μέσα από τη διαδικασία του μοντέλου τους βοηθά να αποδοθεί το σωστό ή το κατάλληλο νόημα σε ορισμένες ημιτελής ή λανθασμένες αντιλήψεις και να διορθωθούν πιθανά λάθη. Η όλη διαδικασία δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά πρέπει να συνδεθεί με τη δράση. Ο κριτικός στοχασμός οδηγεί σε νέα δράση ή προετοιμάζει για αυτήν και καθοδηγεί τα άτομα σε ένα νέο τρόπο να κάνουν, να μάθουν ή να αντιμετωπίσουν κάτι (Boud, Keogh & Walker 2002).

2.3.7 Οι απόψεις του Peter Jarvis

Ο Peter Jarvis αντιμετωπίζει τον κριτικό στοχασμό υπό το πρίσμα του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου δρουν και διαβιώνουν τα άτομα. Θεωρεί

ότι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης είναι η ανάγκη για μάθηση και ότι οι άνθρωποι δεν είναι απλοί αποδέκτες των κοινωνικών αλλαγών αλλά δρώντα υποκείμενα τα οποία αλληλεπιδρούν με τον κοινωνικό τους περίγυρο και συντελούν στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Κόκκος, 2005β). Υπό αυτό το σκεπτικό, έχουν την ανάγκη να κατανοούν τις κοινωνικές διαδικασίες για να μπορούν να προσαρμόζονται σε αυτές αλλά και να εξελίσσονται ατομικά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης η οποία για το λόγο αυτό αποκτά θεμελιώδη σημασία (Κόκκος 2005α).

Η μάθηση και η εκπαίδευση όμως δεν περιέχουν μόνο την διάσταση της προσωπικής ανάπτυξης αλλά τα άτομα επηρεάζονται από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την όλη διαδικασία, χωρίς μάλιστα πάντοτε να γίνονται αντιληπτοί. Έτσι η διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων των φαινομένων της μάθησης και της εκπαίδευσης είναι αναγκαία. Βέβαια, ακόμη και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι απαλλαγμένη από κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές. Η εκπαίδευση για τον Jarvis δεν είναι ποτέ ουδέτερη (Jarvis 2003), οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης μεταδίδουν συνειδητά ή ασυνείδητα στους εκπαιδευόμενους τμήματα του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος που ενστερνίζονται. Οι εκπαιδευόμενοι από την μεριά τους, επεξεργάζονται την επιρροή αυτή με βάση το δικό τους αντιληπτικό σύστημα και με βάση τις πρότερες εμπειρίες τους, που και αυτές δεν είναι απαλλαγμένες κοινωνικών επηρεασμών. Η επεξεργασία αυτή με άλλα λόγια, υπόκειται τελικά σε διπλό κοινωνικό καθορισμό καθώς αφενός εμπεριέχει τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που οι εκπαιδευόμενοι δέχονται από τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης και αφετέρου τις αντίστοιχες επιρροές που οι ίδιοι έχουν εσωτερικεύσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Jarvis 2005γ).

Βέβαια, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να απορρίψουν όσα τους παρουσιάζονται, ο Jarvis (2009) όμως πιστεύει ότι αυτό δεν είναι πιθανό να γίνει καθώς και οι ίδιοι έχουν ενσωματώσει τις βασικές αρχές της κυρίαρχης κουλτούρας, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι οι ίδιες ή τουλάχιστον συναφείς με αυτές που μεταφέρονται μέσω της εκπαίδευσης.

Η διέξοδος που προτείνεται είναι ο κριτικός στοχασμός. Οι εκπαιδευτές που έχουν αίσθηση όλων των παραπάνω αλλά και θέληση να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, πρέπει να τους προσφέρουν τα κατάλληλα εναύσματα ούτως ώστε να αναπτύξουν κριτικοστοχαστική σκέψη, μέσω της οποίας θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση αλλά και τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζονται στην πραγματικότητα με έναν δημιουργικό τρόπο (Κόκκος 2005β). Τονίζει βέβαια (Jarvis 2003) ότι ευθύνη των εκπαιδευτών αποτελεί να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στην πορεία τους προς τον κριτικό στοχασμό και σε καμία περίπτωση να επιβάλλουν τις απόψεις τους καθώς κάτι τέτοιο θα αποτελούσε ένα είδος πολιτισμικής επιβολής.

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, μέσα στα πλαίσια της ατομικής τους ελευθερίας, αρχικά να αντιληφθούν και έπειτα να διερευνήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχονται και να κατανοήσουν ότι πολλές φορές αυτές είναι υπεύθυνες για πίστεις και αξίες που δεν είναι προσωπικές τους επιλογές αλλά τους έχουν επιβληθεί (Κόκκος 2005β). Μέσα από την διαδικασία του κριτικού στοχασμού έχουν τη δυνατότητα αυτή.

Γενικότερα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να υποδείξουν πως αντιμετωπίζει ο Jarvis τον κριτικό στοχασμό. Ο Jarvis υιοθετεί ένα πραγματιστικό μοντέλο για τον κριτικό στοχασμό (Ζαρίφης 2009α) καταδεικνύοντας τον ως το μέσο που θα συνδέσει τη μάθηση με την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την αντίληψη και την αντιμετώπιση της πραγματικότητας.

2.4 Επιλογικά - Προσωπική προσέγγιση στον Κριτικό Στοχασμό

Μέσα από την παραπάνω αναφορά των διάφορων οπτικών για την έννοια και τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού, ανιχνεύτηκαν κάποιες από τις σημαντικότερες απόψεις περί του αντικειμένου αλλά και επαληθεύτηκε η δήλωση που είχε γίνει στην εισαγωγή όσον αφορά τον διαφορετικό τρόπο που οι διάφοροι μελετητές προσεγγίζουν και νοηματοδοτούν τον κριτικό στοχασμό.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αναφορά αυτή σε καμία περίπτωση δεν έχει αξιώσεις πληρότητας ούτε υποκρύπτει αξιολογικές κρίσεις περί των μελετητών και του έργου τους. Η μόνη συνθήκη που θα έπρεπε να πληρείται για να συμπεριληφθεί κάποιος στοχαστής στην παρούσα διατριβή ήταν να χρησιμοποιώ προσωπικά κάποια (όχι πάντα όλα) στοιχεία των προσεγγίσεων τους στη διαμόρφωση της δικής μου προσέγγιση στον κριτικό στοχασμό, καθώς αυτή είναι που εφαρμόζεται στα συγκεκριμένα τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων του ΙΘΤΠ.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο κριτικός στοχασμός είναι μια έννοια συνυφασμένη με την αφύπνιση των ατόμων τα οποία, μέσα από την διαδικασία της κριτικοστοχαστικής σκέψης έχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουν τις βάσεις των πεποιθήσεων και των ιδεών τους, να κατανοήσουν ότι αυτές πολλές φορές τους έχουν επιβληθεί και να αντιδράσουν δυναμικά στην κατασκευασμένη πραγματικότητα. Αφορά στη συνειδητοποίηση μιας διαφορετικής πραγματικότητας και στην αξιοποίηση της πρότερης εμπειρίας με έναν τρόπο δημιουργικό και ωφέλιμο αλλά παράλληλα και στην ανάληψη ατομικής και συλλογικής δράσης τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο με στόχο την αλλαγή.

Ή διαφορετικά, όπως υποστηρίζει και ο Ennis (1993), πρόκειται για μια διανοητική διαδικασία η οποία βοηθά τα άτομα να αποφασίσουν τι να πιστέψουν και τι όχι. Πρόκειται για ένα συστατικό στοιχείο της μάθησης αλλά και για μια ικανότητα για αυξημένο έλεγχο πάνω στις νοητικές εκείνες συνθήκες οι οποίες καθορίζουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Παράλληλα, αφορά στη χρήση διανοητικών στρατηγικών ή ικανοτήτων οι οποίες μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα αντίληψης της πραγματικότητας αλλά και το ενδεχόμενο επίτευξης του επιθυμητού αποτελέσματος. Είναι, λοιπόν, εκείνη η διανοητική διαδικασία αποτίμησης των αιτιών ή του τρόπου με βάση τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, σκέπτονται, αισθάνονται και δρουν.

Γενικότερα και πέρα από τους όποιους ορισμούς μπορεί να βρει κανείς στην βιβλιογραφία, για εμένα ο κριτικός στοχασμός είναι ένα τρόπος θέασης, νοηματοδότησης και ανανοηματοδότησης της πραγματικότητας. Είναι ένα μέσο που μπορεί να βοηθήσει τα άτομα αφενός να αντιληφθούν την πραγματικότητα,

πέρα από τις παραδοχές που τους έχουν επιβληθεί και εναντιώνονται στα προσωπικά τους συμφέροντα και αφετέρου να αναλάβουν δράση για την αλλαγή της.

Κεφάλαιο 3

Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

3.1 Εισαγωγή

Ο σημαντικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο κριτικός στοχασμός τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό, καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη του μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων, από την οποία προσδοκείται να αποτελέσει το εργαλείο της προσωπικής και κοινωνικής βελτίωσης των συμμετεχόντων της. Η οριοθέτηση της σημασίας του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων και η σύνδεσή της με την έννοια της νοηματοδότησης, συνίσταται στο γεγονός ότι αυτή συμβάλλει στην αρτιότερη αντίληψη της πραγματικότητας, στην αφύπνιση, στην ανάπτυξη, στην αυτογνωσία, στη διεύρυνση της στοχοθεσίας αλλά και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης καθεαυτής (Ζαρίφης 2009α). Πρόκειται για το χαρακτηριστικό εκείνο που οριοθετεί ένα είδος εκπαίδευσης που δεν αποτελεί καταναλωτικό αγαθό αλλά διαδικασία ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και τον εαυτό μας με σκοπό την εξεύρεση λύσεων και την αντιμετώπιση δυσλειτουργικών αντιλήψεων και καταστάσεων.

Η εκπαίδευση που επιθυμεί να προάγει την κριτικοστοχαστική σκέψη θα πρέπει αρχικά να έχει ως επίκεντρο το πώς οι ενήλικοι μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν την κυριαρχία μιας ιδεολογίας στις ιδέες, τις σκέψεις και τις πράξεις τους καθώς και στους θεσμούς της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν. Πώς μπορούν να μάθουν να αποδεσμεύονται από την κυριαρχία αυτή και μέσω του κριτικού στοχασμού να επανανοηματοδοτούν τον κόσμο που τους περιβάλλει και να αναλαμβάνουν δράση για τη βελτίωση της πραγματικότητας. Αν και τα τελευταία χρόνια η κριτική θεωρία φαίνεται να έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη συζήτηση περί του ρόλου του κριτικού στοχασμού ως κεντρικό στοιχείο μια συνεκτικής θεωρίας εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θα μπορεί αφενός να ερμηνεύσει το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μέσα στο οποίο θα οργανώνεται η όλη εκπαιδευτική διαδικασία αφετέρου τη δυνατότητα αποδέσμευσης του ενήλικου ατόμου από δυσλειτουργικές για αυτό καταστάσεις (Ζαρίφης 2009α), τα παραπάνω ερωτήματα παραμένουν.

Βέβαια έχουν γίνει προσπάθειες απάντησης τους, χωρίς όμως να έχει καταστεί δυνατό ακόμη να δοθεί μια ολοκληρωμένη και συνεκτική απάντηση, με τη μορφή εκπαιδευτικής θεωρίας, που θα μπορεί να εφαρμόζεται και να εξασφαλίζει την ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα γίνει αναφορά σε προσεγγίσεις επιδίωξης ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Για άλλη μια φορά κριτήριο επιλογής τους ήταν το κατά πόσο εμπεριέχουν στοιχεία που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στα υπό μελέτη τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων στην ιστορία της τέχνης.

3.2 Κριτική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνουν κάποιες διευκρινήσεις που αφορούν την προσέγγιση που χρησιμοποιείται στα συγκεκριμένα τμήματα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων ο εκπαιδευόμενος δεν είναι απλά συμμετέχοντας στη διαδικασία αλλά η πηγή της γνώσης μέσω των εμπειριών του. Ο Freire (1996) θεωρούσε ως αυθεντική τη

σκέψη που αφορά τους ανθρώπους και τη σχέση τους με το περιβάλλον τους. Απέρριπτε την ιδέα ότι η γνώση μπορεί να είναι ουδέτερη και υποστήριζε ότι αυτή διαφέρει ανάλογα με το ποιος και το γιατί την αναπτύσσει. Κύριος σκοπός, λοιπόν, την κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων δεν θα έπρεπε να είναι άλλος από την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, ούτως ώστε να μπορούν να αναπτύξουν ελεύθερα τη δική τους αντίληψη για την πραγματικότητα, μια αντίληψη που δεν θα είναι κατ' ανάγκη ορθότερη από άλλες αλλά θα είναι προσωπική και θεμελιωμένη στις δικές τους απόψεις, πέρα από οποιαδήποτε επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Παράλληλα και η φύση της γνώσης αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο. Το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον καθιστά προβληματικές τις αφομοιωμένες αντιλήψεις και παραδοχές, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού των πεποιθήσεων, αξιολόγησης του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές δημιουργήθηκαν και λήψης αποφάσεων με βάση το αναδιαμορφωμένο νοητικό πλαίσιο (Παπαγεωργίου 2009). Υπό αυτήν την έννοια, σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να καταστεί κάποιος ικανός να διαπραγματεύεται τις δικές του πεποιθήσεις, αξίες και ερμηνείες ώστε να διαμορφώσει μια αλήθεια προσωπική, ικανή να ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες αντίληψης της πραγματικότητας (Λιντζέρης 2009). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ενώ ο σκοπός επικεντρώνεται στο άτομο είναι καθοριστική και η κοινωνική διάσταση καθώς το άτομο αντιμετωπίζεται ως μέρος της κοινωνίας (Κουλαουζίδης 2015). Η γνώση πρέπει να αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τις εμπειρίες αλλά και τους συνεκπαιδευμένους, δίνοντας έμφαση και στις μεταγνωστικές ικανότητες, καλλιεργώντας την επίγνωση του πώς αλλά επίσης και με τι κριτήρια αποκτάται η γνώση σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.

Πρακτικά όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι τόσο η κατεστημένη γνώση όσο και οι εμπειρίες των ατόμων αποτελούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης υπό τη μορφή θεμάτων τα οποία πρέπει να αναλυθούν κριτικά. Ο κριτικός αυτός στοχασμός αν και είναι συνδεδεμένος με τους στόχους της εκπαίδευσης δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τέλος, μια τέτοια προσέγγιση της γνώσης αφενός δίνει περιορισμένη βαρύτητα στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, καθιστώντας την όποια αξιολόγηση ενημερωτικού

χαρακτήρα, αφετέρου αναδεικνύει την αντίληψη για τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η οποία παρά τη διαφορετικότητα του ρόλου του καθενός, δεν είναι ούτε ανταγωνιστική ούτε στεγανά διαχωρισμένη (Freire & Shor 2008).

3.3 Ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Πέρα όμως απ' όλα τα παραπάνω, με ποιο τρόπο και με τη χρήση ποιών μεθόδων εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός, πρακτικά τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτές τους, ούτως ώστε οι εμπειρίες των ατόμων να γίνουν βαθύτερα κατανοητές και να αποτελέσουν πηγή μάθησης και ορθότερης αντίληψης της πραγματικότητας; Πώς είναι δυνατόν να νοηματοδοτηθούν οι εμπειρίες αυτές με ουσιαστικό τρόπο και πέρα από την επιβολή των όποιων κυρίαρχων ιδεολογιών; Πώς, τέλος, μπορεί να ενεργοποιηθεί η όλη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και να αποτελέσει λειτουργικό κομμάτι της μάθησης εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων ενός τμήματος ιστορίας της τέχνης;

3.3.1 Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Μέθοδος Kitchener & King

Αν και το πρώτο που σκέπτονται οι περισσότεροι εκπαιδευτές όταν γίνεται αναφορά σε ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης είναι οι τεχνικές διδασκαλίας, θα πρέπει να τονιστεί ότι το διδακτικό μέρος μιας διαδικασίας εκπαίδευσης δεν είναι το μοναδικό στοιχείο που θα πρέπει να προσεχθεί στην προσπάθεια αυτή (Ματσαγγούρας 2007). Αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της όλης διαδικασίας αλλά σίγουρα όχι το μοναδικό. Το ζητούμενο είναι να αντιμετωπιστεί ολιστικά η επιδίωξη ανάπτυξης κριτικού στοχασμού κάτι που εμπεριέχει πέρα από το διδακτικό μέρος και όλα εκείνα τα μέσα τα οποία θα καταστήσουν κατανοητή και ευδιάκριτη την εμπειρία των εκπαιδευόμενων, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των στοιχείων εκείνων που θα βοηθήσουν έπειτα τους ενήλικους όχι μόνο πάνω στην γνώση που απέκτησαν αλλά και σε ευρύτερα πλαίσια επίλυσης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην

καθημερινότητά τους (Μαυροσκούφης 2008, Ζαρίφης 2009α). Γίνεται λόγος, λοιπόν για επιλογή τρόπων προσέγγισης και επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους, για ουσιαστικό στοχαστικό διάλογο αλλά και για ανταλλαγή εμπειριών.

Αναδεικνύεται με τον τρόπο αυτό ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν στην όλη διαδικασία οι εμπειρίες των συμμετεχόντων. Είναι αυτές ουσιαστικά που θα καθορίσουν όχι μόνο τις διδακτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν αλλά και τις τεχνικές προσέγγισης και επικοινωνίας και τους τρόπους με τους οποίους θα ανταποκριθεί ο εκπαιδευτής στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων. Το ζητούμενο είναι να βρεθούν τρόποι οι οποίοι θα μπορούν την εμπειρία αυτή να την προσεγγίσουν, να την καταστήσουν κατανοητή και να την χρησιμοποιήσουν με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων.

Πολλοί ερευνητές του πεδίου επεχείρησαν να διαμορφώσουν ένα μοντέλο που θα αποτελεί την απάντηση. Ο Freire (1977), ο Mezirow (1985) και ο Jarvis (2003) είναι μόνο μερικοί από αυτούς. Η προσέγγιση των Kitchener & King (1981) όμως είναι αυτή που αξίζει να αναφερθεί αναλυτικότερα και αυτό για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος είναι ότι η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται στα συγκεκριμένα τμήματα καθώς συνδυάζεται εύκολα με την τέχνη. Ο δεύτερος σχετίζεται με την εγγενή αξία της μεθόδου. Η μέθοδος των Kitchener & King δεν αποτελεί απλά μια προσέγγιση της διαδικασίας της γνώσης αλλά προσφέρει τη δυνατότητα να οργανωθεί τόσο η διδακτική προσέγγιση όσο και η προσέγγιση του τρόπου αποτίμησης των εμπειριών των συμμετεχόντων σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζαρίφης 2009α). Αποτελεί, με άλλα λόγια, το έναυσμα για την κατανόηση και τη χρήση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η αντιμετώπιση της γνώσης από αυτό το οποίο θεωρείται δεδομένο σε αυτό που θεωρείται υπό συνεχή αμφισβήτηση.

Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει κάποια στάδια τα οποία βοηθούν τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν καλύτερα και να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους. Κάθε στάδιο αναφέρεται σε υποθέσεις που έχουν να κάνουν με τον τρόπο αποτίμησης της γνώσης και στο πόσο σίγουρος μπορεί να είναι κανείς για την γνώση αυτή. Τα στάδια είναι τα εξής:

1. Το *πρώτο στάδιο* περιλαμβάνει αυτά που για τα άτομα μοιάζουν αληθινά, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους. Θεωρούν ότι η γνώση που κατέχουν είναι απόλυτα ορθή οπότε οιπίστες τους δεν χρειάζονται αιτιολόγηση. Δεν αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν προβλήματα για τα οποία δεν υπάρχει απόλυτη και ξεκάθαρη λύση.
2. Στο *δεύτερο στάδιο* τα άτομα θεωρούν ότι αν και η αλήθεια είναι προσβάσιμη από όλους δεν γίνεται ξεκάθαρη σε όλους. Αποτέλεσμα είναι η παραδοχή ότι κάποια άτομα έχουν σωστές απόψεις αλλά κάποια άλλα όχι. Η πίστη όμως ότι όλα τα προβλήματα επιδέχονται λύσεις και ότι όποιος κατέχει τη γνώση αποτελεί αυθεντία παραμένει.
3. Στο *τρίτο στάδιο* αναγνωρίζεται ότι για κάποια θέματα η αλήθεια είναι ακόμη μη προσβάσιμη αλλά θα γίνει κάποια στιγμή στο μέλλον. Για αυτά η αλήθεια υπάρχει πέρα από κάθε αμφιβολία αλλά δεν έχουν διαμορφωθεί ακόμη οι συνθήκες εκείνες οι οποίες θα την αποκαλύψουν. Όλα τα προβλήματα εξακολουθούν να θεωρούνται ότι έχουν λύσεις αλλά για κάποια αυτές θα καταστούν δυνατές μελλοντικά.
4. Στο *τέταρτο στάδιο* αρχίζει να γίνεται διακριτή η αβεβαιότητα της γνώσης καθώς πια αναγνωρίζεται ότι δεν υπάρχει απόλυτη αλήθεια. Τα άτομα σε αυτό το στάδιο αναγνωρίζουν δύο είδη προβλημάτων: τα επαρκώς δομημένα τα οποία δέχονται ολοκληρωμένες και βέβαιες λύσεις και τα ανεπαρκώς δομημένα για τα οποία η λύση δεν είναι ξεκάθαρη.
5. Στο *πέμπτο στάδιο* τα άτομα αναγνωρίζουν ότι η γνώση για να κατανοηθεί πρέπει να τοποθετηθεί σε ένα πλαίσιο ερμηνευτικό ή λειτουργικό και αποδέχονται ότι η ερμηνεία διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην αντίληψη των πραγμάτων. Βέβαια, ακόμη δεν μπορούν να αξιολογήσουν το ρόλο δυο διαφορετικών ερμηνειών του ίδιου θέματος.
6. Στο *έκτο στάδιο* αναγνωρίζεται η αβεβαιότητα της γνώσης και γίνεται αντιληπτό ότι για να γίνει αυτή κατανοητή πρέπει να συσχετιστεί με το πλαίσιο από το οποίο προήρθε. Ακόμη προβαίνουν σε αξιολογικές κρίσεις για αντιλήψεις και πεποιθήσεις καθώς κάποιες κρίνονται αρτιότερες από κάποιες άλλες. Με τον τρόπο αυτό διατυπώνουν κρίσεις για τα ανεπαρκώς δομημένα προβλήματα.
7. Στο *τελευταίο στάδιο* η γνώση χαρακτηρίζεται αβέβαιη και υποκείμενη σε διάφορες ερμηνείες. Αυτό δεν αφορά μόνο τα ανεπαρκώς δομημένα

προβλήματα αλλά ακόμη και την επιστημονικά αποδεδειγμένη γνώση, η οποία χαρακτηρίζεται γνώση υπό διαπραγμάτευση. Θεωρείται ότι η γνώση μπορεί να δομηθεί αποκλειστικά μόνο μέσω κριτικής έρευνας και σύνθεσης όλων εκείνων των στοιχείων που αξιολογούνται ως ικανοποιητικότερα από άλλα.

(προσαρμογή από το Ζαρίφης 2009:184-186)

Πεδίο εφαρμογής της μεθόδου θα μπορούσε να είναι η αναφορά αποδεικτικών στοιχείων από τους εκπαιδευόμενους με σκοπό να αξιολογηθούν οι πεποιθήσεις τους πάνω σε ένα ζήτημα που αφορά την τέχνη. Τους ζητείται ουσιαστικά, να αναφέρουν και να αξιολογήσουν κάποια αποδεικτικά στοιχεία που αφορούν πολλαπλές ερμηνείες πάνω στο ζήτημα. Όπως αναφέρει ο Ζαρίφης (2009) η συγκεκριμένη εφαρμογή δεν αφορά μόνο απλά μαθησιακά επεισόδια. Γνωρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η εμπειρία της γνώσης για τους συμμετέχοντες, γίνεται δυνατή η οργάνωση της όλης εκπαιδευτικής δραστηριότητας ξέροντας πρακτικά, σε μεγάλο βαθμό, τα αποτελέσματα που αυτή θα έχει. Με αυτό το σκεπτικό, παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αποτελούν: η αξιολόγηση μιας πεποίθησης ή ενός ισχυρισμού, η παρουσίαση των «καλύτερων» ή «χειρότερων» στοιχείων που μπορούν να βρεθούν για ένα θέμα, περιγραφή διαφορετικών προσεγγίσεων του ίδιου θέματος, παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευόμενων κτλ.

Στόχος είναι η τμηματική εφαρμογή των σταδίων στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πρακτικής κριτικού στοχασμού που επιδιώκει οι εκπαιδευόμενοι να περιγράψουν, να αναλύσουν και να συσχετίσουν διαφορετικές οπτικές ενός θέματος, συγκρίνοντας γνώμες και απόψεις καταλήγοντας σε συμπεράσματα που υπό τις παρούσες συνθήκες κρίνονται ως τα καταλληλότερα. Το πέρασμα ή αλλιώς ο μετασχηματισμός από το ένα στάδιο στο άλλο αποτελεί τον πυρήνα της προσέγγισης.

Γενικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, η προσέγγιση των Kitchener & King υποδεικνύει ότι τα ενήλικα άτομα καθώς αποτιμούν με διαφορετικό τρόπο τη γνώση, νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο την εμπειρία τους (Ζαρίφης 2009). Η γνώση δεν πρέπει και δεν μπορεί να πάψει να αποτιμάται συνεχώς. Οι εμπειρίες είτε στο πλαίσιο μαθησιακών διαδικασιών είτε έξω από αυτό,

μπορούν να καθορίσουν τον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας ιδιαίτερα αν προωθούνται μέσα σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ένα περιβάλλον που περιγράφουν τα στάδια στα οποία καταλήγουν οι Kitchener & King.

3.3.2 Χρήση κριτικών περιστατικών

Παράλληλα με τα παραπάνω, τα κριτικά περιστατικά είναι άλλη μια τεχνική που χρησιμοποιείται στα τμήματα ιστορίας της τέχνης του ΙΘΤΠ. Η τεχνική των «κριτικών περιστατικών» συνίσταται σε σύντομες αφηγήσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με σημαντικά περιστατικά της ζωής τους, τις περισσότερες φορές τους ζητείται αν γίνεται αυτά να έχουν σχέση με την τέχνη. Στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πρακτικής που επιδιώκει την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, ο εκπαιδευτής δίνει συγκεκριμένες οδηγίες στο άτομο που αφηγείται το περιστατικό και του ζητά λεπτομέρειες που σχετίζονται με τον τόπο, τον χρόνο και τα πρόσωπα που συμμετείχαν σε αυτό αλλά και το λόγο για τον οποίο το θεωρεί σημαντικό. Σκοπός της τεχνικής είναι να μπορέσει ο εκπαιδευτής να κατανοήσει τις εμπειρίες και το πλαίσιο μέσα το οποίο αυτές δημιουργήθηκαν ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να εξετάσει τις νοηματικές δομές με βάση τις οποίες οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν τις εμπειρίες τους.

Ακολουθεί η ανάλυση των κριτικών περιστατικών μέσω του διαλόγου. Ο εκπαιδευτής τονίζει συγκεκριμένες πλευρές της εμπειρίας του αφηγητή τις οποίες θεωρεί σημαντικές και εμπλουτίζει τον διάλογο με τις παρεμβάσεις του. Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής όσον αφορά την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων έγκειται σε δυο χαρακτηριστικά της. Πρώτον, καθώς τα περιστατικά είναι γεγονότα που νοηματοδοτούνται από το άτομο που τα έζησε, αποτελούν πηγές δεδομένων που περιγράφουν ακριβώς τι ο εκπαιδευόμενος θεωρεί πραγματικότητα και πως την ερμηνεύει. Δεύτερον, η χρήση της τεχνικής αποτελεί μια διαδικασία πολύ λιγότερο απειλητική από το αν έκανε ο εκπαιδευτής συγκεκριμένες ευθείες ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου. Ο εστιασμός σε συγκεκριμένο περιστατικό βοηθά τον εκπαιδευόμενο να ανακαλέσει στη μνήμη του καταστάσεις χωρίς να τον πιέζει να αναγνωρίσει άμεσα τις υποθέσεις με βάση τις οποίες τις νοηματοδοτεί.

Θα πρέπει να τονισθεί στο σημείο αυτό ότι σημαντικό ρόλο στην επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού (και όχι μόνο των «κριτικών περιστατικών») διαδραματίζει η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους (Ζαρίφης 2009). Είναι μια ικανή και αναγκαία συνθήκη για να επιτευχθεί κριτικός στοχασμός. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ανιχνεύει και να κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου και να είναι προετοιμασμένος να αντιδράσει κατάλληλα σε κάθε περιστατικό, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες αυτές. Μόνο με τον τρόπο αυτό μπορούν τα «κριτικά περιστατικά» να αποτελέσουν ουσιαστική μέθοδο ανάπτυξης κριτικοστοχαστικής σκέψης.

3.4 Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής.

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο που επιδιώκει να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό είναι πρωταρχικός. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Νικολοπούλου & Ζαρίφης 2010, Κέδρακα 2013) οι βασικοί ρόλοι του εκπαιδευτή είναι τέσσερις. Πρώτον, *αρχηγός της ομάδας* ο οποίος εντοπίζει το έργο και το στόχο που πρέπει να επιτευχθεί και καθοδηγεί την ομάδα προς την κατεύθυνση αυτή, φροντίζοντας παράλληλα και για την αλληλεπίδραση εντός της ομάδας. Δεύτερον, *εκπαιδευτής* αναλαμβάνοντας διάφορους σχετικούς ρόλους όπως σχεδιαστής εκπαιδευτικού προγράμματος, διοργανωτής, σύμβουλος κτλ. Τρίτον, *διδάσκοντας*. Σύμφωνα με αυτό του το ρόλο πρέπει να είναι ικανός να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα μάθησης που προάγει τη συναισθηματική αλλά και τη μαθησιακή κατάσταση των συμμετεχόντων για μάθηση και απόκτηση γνώσης. Τέλος, ο τέταρτος ρόλος του είναι να αποτελεί το «κοινό» καθώς μέσα από την ανάθεση εργασιών στους εκπαιδευόμενους και την παρουσίαση τους δεν είναι μόνο ο ειδικός ή ο αξιολογητής αλλά και ο ακροατής.

Βέβαια, πριν ζητήσουν από τους άλλους να στοχασθούν κριτικά θα πρέπει οι εκπαιδευτές να είναι σε θέση να κάνουν το ίδιο πρώτα για τον εαυτό τους. Πέρα, λοιπόν, από τους παραπάνω βασικούς ρόλους και σε ένα πλαίσιο

αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους το οποίο στηρίζεται σε ορθολογική βάση αλλά και διέπεται από κανόνες διαπροσωπικών σχέσεων που ισχύουν για ενήλικες, δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή: η δεκτικότητα στην αλλαγή και η διάθεση για συνεχή προβληματισμό και αμφισβήτηση (Μωυσιάδης 2009). Η δεκτικότητα στην αλλαγή αφορά στον εντοπισμό, την κατανόηση, την αποτίμηση και την αποδοχή μιας προβληματικής ή δυσλειτουργικής κατάστασης και τη δράση με στόχο την αλλαγή των συγκεκριμένων συνθηκών και την επίλυση του προβλήματος. Από την άλλη η διάθεση για συνεχή προβληματισμό και αμφισβήτηση συμφωνεί με όσα υποστηρίζει ο Brookfield (1995) όταν υπογραμμίζει ότι κάθε θεωρητική υπόθεση και κάθε δράση των ανθρώπων θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού ο οποίος θα τους οδηγεί σε αξιολογικές κρίσεις αλλά και σε αποτελεσματική δράση.

Πώς όμως μπορούν να υλοποιηθούν τα χαρακτηριστικά αυτά; Στη βιβλιογραφία (ενδεικτικά Mezirow 1985, Brookfield 1995, Jarvis 2003) υπάρχουν αρκετές πρακτικές που βοηθούν τους εκπαιδευτές να αναπτύξουν στον εαυτό τους τον κριτικό στοχασμό, παρακάτω αναφέρονται μερικές από αυτές που σχετίζονται άμεσα με τα τμήματα σχεδιασμού και διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας:

- *Η ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευόμενων ως διαδικασία κριτικού στοχασμού.* Η αρχή μπορεί να γίνει με την αποδοχή του γεγονότος ότι οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων πολλές φορές δεν είναι αυτές που ο σχεδιαστής του προγράμματος ή ο εκπαιδευτής καθορίζουν. Θα μπορούσε να ανατεθεί στους εκπαιδευόμενους ενεργητικότερος ρόλος καλώντας τους να διατυπώσουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους ή να σχολιάσουν τις ανάγκες που καθόρισε ο εκπαιδευτής. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτής αμφισβητεί την αυθεντία του και γίνεται δεκτικότερος στην αλλαγή.
- *Ο σχεδιασμός της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κριτικοστοχαστική πρακτική.* Και σε αυτήν την περίπτωση η μείωση της κυριαρχίας του εκπαιδευτή σχετικά με τον σχεδιασμό της διαδικασίας μπορεί να συμβάλει στην κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν λόγο στο σχεδιασμό του προγράμματος και να καθορίσουν οι ίδιοι το όλο πλαίσιο.

- *Κριτική αντιμετώπιση του αντικειμένου μάθησης.* Αφορά την κριτική αντιμετώπιση του γνωστικού αντικειμένου με τον εκπαιδευτή να τηρεί κριτική στάση απέναντι σε αυτά που πρέπει να διδάξει και να παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να κάνουν το ίδιο.
- *Η αξιολόγηση ως διαδικασία κριτικού στοχασμού.* Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής μπορεί να παραμερίσει τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και να εφαρμόσει διαφορετικούς, με βασικό χαρακτηριστικό τους την ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευόμενων και την ενίσχυση του ρόλου τους. Μπορεί να απομακρυνθεί από την βαθμολογική αξιολόγηση που στόχο έχει την κατάταξη και την επιλογή και να επικεντρωθεί σε περισσότερο περιγραφικές και αναλυτικές μορφές αξιολόγησης που αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του.
- *Συστηματική παρατήρηση του εαυτού.* Πρόκειται ουσιαστικά για την καταγραφή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας (με διάφορους τρόπους) και έπειτα την προσεκτική μελέτη και κριτική αποτίμηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Η καταγραφή και παρατήρηση του εαυτού υποδεικνύει τη διάθεση για προβληματισμό και αμφισβήτηση, γεγονός που αναδεικνύει το ρόλο του κριτικού στοχασμού.
- *Παρατηρώντας άλλους εκπαιδευτές.* Στόχο της πρακτικής αυτής δεν αποτελεί η άσκηση κριτικής στον συνάδελφο αλλά η άσκηση κριτικής στον εαυτό. Η παρατήρηση άλλων εκπαιδευτών έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής μεθόδων ή με κάποια λάθη που γίνονται και καθιστούν την διαδικασία μάθησης αναποτελεσματική.
- *Παρατήρηση από άλλους εκπαιδευτές.* Αποτελεί ίσως τη δυσκολότερη πρακτική καθώς είναι απαραίτητο να υπερπηδηθούν οι ενδοιασμοί που υπάρχουν. Αν όμως γίνει αυτό οι παρατηρήσεις και τα σχόλια ενός συναδέλφου μπορούν αν αξιοποιηθούν με πολλούς τρόπους και να αλλάξουν – βελτιώσουν την πρακτική.
- *Οι εκπαιδευόμενοι ως κριτές του εκπαιδευτή.* Εδώ γίνεται αναφορά στην έννοια του “κριτικού φίλου” (critical friend) η οποία μπορεί να αποτελέσει βασικό στοιχείο στην προσπάθεια βελτίωσης των πρακτικών που χρησιμοποιούνται. Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση (όντας ενήλικες) να

προσφέρουν πληροφορίες διαδραματίζοντας έναν βοηθητικό ρόλο μέσω της ανατροφοδότησης που προσφέρουν στον εκπαιδευτή. Οι κρίσεις και οι απόψεις τους μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιμετώπισης των ενεργειών του εκπαιδευτή προσφέροντας του μια διαφορετική οπτική.

(τροποποίηση από τα Μωυσιάδης 2009, Νικιλοπούλου & Ζαρίφης 2010)

Γενικότερα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής επιδιώκει να πραγματοποιήσει δυο θεμελιώδεις στον κριτικό στοχασμό έννοιες: την κατάλυση των δομών ηγεμονίας ανάμεσα σε αυτόν και τους εκπαιδευόμενους και την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την έννοια «ηγεμονία» να περιγράφει τη δυνατότητα του εκπαιδευτή να καθορίζει τις ενέργειες των εκπαιδευόμενων, η παραχώρηση αυτής της εξουσίας στους εκπαιδευόμενους αποτελεί τον στόχο. Από την άλλη η έννοια «βελτίωση» πρέπει να εκλαμβάνεται κατά κύριο λόγο ως αλλαγή στάσης αφενός αλλά και ως δεκτικότητα στην αλλαγή αφετέρου (Μωυσιάδης 2009) στοιχεία δομικά του κριτικού στοχασμού.

3.5 Επίλογος

Μέσα από τα θέματα που ανιχνεύτηκαν σε αυτό το κεφάλαιο έγινε μια αδρή περιγραφή της κριτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων που χρησιμοποιείται στα τμήματα ιστορίας της τέχνης του ΙΘΤΠ. Σε καμία περίπτωση η προσέγγιση αυτή δεν έχει αξιώσεις πληρότητας. Οι παραπάνω αναφορές αποτελούν μια περιγραφή μόνο, της πραγματικότητας των τμημάτων η οποία προέκυψε μέσα από την προσωπική προσέγγιση του ακαδημαϊκού υπευθύνου στο θέμα του κριτικού στοχασμού. Η χρησιμότητα της έγκειται στο ότι μπορεί να καταστήσει περισσότερο διακριτό το επιστημολογικό και φιλοσοφικό πλαίσιο των συγκεκριμένων τμημάτων, καθιστώντας την ερευνητική προσέγγιση (Κεφ.5) πιο κατανοητή. Την ίδια ανάγκη υπηρετεί και το επόμενο κεφάλαιο, το οποίο ασχολείται με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από την τέχνη με μια λογική που, για άλλη μια φορά, επικεντρώνεται στα τμήματα του ΙΘΤΠ και δεν επιδιώκει τη γενίκευσή της.

Κεφάλαιο 4

Τέχνη² και Κριτικός Στοχασμός

4.1 Εισαγωγή

Τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο η τέχνη αποτελεί στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, καθώς εικόνες, αναπαραστάσεις και έργα υπάρχουν στην καθημερινότητα μας, φανερώνοντας ίσως, την ανθρώπινη ανάγκη να παράγουμε οπτικές αναπαραστάσεις και να επικοινωνούμε μέσα από χρώματα, φόρμες και γραμμές. Όλη αυτή η εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να αποκτηθεί μια μεγαλύτερη επαφή με την τέχνη και την ιστορία της και να αξιοποιηθεί αυτή υπηρετώντας τις εκάστοτε επιδιώξεις της εκπαίδευσης. Θεμελιώδη ρόλο διαδραματίζει η συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των έργων τέχνης και γενικότερα ο τρόπος αντιμετώπισης της τέχνης.

Βεβαία, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η τέχνη εξαρτάται από τον στόχο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν ο στόχος είναι ίδιος ή τουλάχιστον παρόμοιος, με αυτόν της τυπικής εκπαίδευσης, έγκειται δηλαδή στην ανάπτυξη γνώσεων,

²Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής η τέχνη προσεγγίζεται μέσα από τη συγκεκριμένη προοπτική της ανάπτυξης κριτικοστοχαστικής σκέψης. Προοπτική σαφώς σημαντική αλλά ταυτόχρονα και περιοριστική όσον αφορά την αντιμετώπιση της τέχνης. Κρίνεται όμως απαραίτητη μιας και συνάδει με τους στόχους της συγκεκριμένης διατριβής.

ικανοτήτων και στάσεων που κρίνονται απαραίτητες για την προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευόμενων, τότε θα πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι η όλη διαδικασία δεν θα πρέπει να έχει διαφορές είτε απευθύνεται σε ενήλικους είτε όχι. Με άλλα λόγια, ο τρόπος προσέγγισης των επιδιώξεων της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτός που καθορίζει τον τρόπο που θα αξιοποιηθεί η τέχνη στην εκπαίδευση.

Η σχολική προσέγγιση μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη για την τυπική εκπαίδευση, δεν αντανακλά όμως την προσέγγιση που υιοθετείται στα συγκεκριμένα τμήματα του ΙΘΤΠ. Η φιλοσοφική βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν ότι ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί να περιορίζεται στην ανάπτυξη γνώσεων/ ικανοτήτων/ στάσεων στους συμμετέχοντες αλλά να τους εμπλέκει παράλληλα, σε μια διαδικασία που αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό, βοηθώντας τους έτσι να αντιληφθούν καλύτερα την πραγματικότητα, να χειραφετηθούν απέναντι σε οτιδήποτε καταναγκαστικό και να υπηρετήσουν τα πραγματικά ζωτικά τους συμφέροντα.

Με αυτή τη λογική, δεχόμενοι το αξίωμα ότι βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η παροχή της δυνατότητας για κριτική επαναξιολόγηση ιδεών και πεποιθήσεων, δεν είναι ικανοποιητικοί οι τρόποι αντιμετώπισης της τέχνης και της ιστορίας της που υιοθετούνται στην τυπική εκπαίδευση. Η τέχνη τόσο στα συγκεκριμένα τμήματα όσο και στην παρούσα διατριβή αντιμετωπίζεται από την οπτική γωνία του πως μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, διευκρίνηση ουσιαστική καθώς κάνει περισσότερο κατανοητή την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε στα τμήματα του ΙΘΤΠ.

4.2 Προσεγγίσεις του κριτικού στοχασμού μέσω της τέχνης

Αρκετοί μελετητές από διάφορα επιστημονικά πεδία προσπάθησαν να περιγράψουν και να αναλύσουν τον τρόπο που η τέχνη (μέσω της εικαστικής αγωγής) μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης

(Κόκκος 2011α, Ντούλια 2012). Στο υποκεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στους σημαντικότερους από αυτούς. Μεγαλύτερη έμφαση θα δοθεί στους φιλοσόφους της σχολής της Φρανκφούρτης, στον Freire και στον Κορνήλιο Καστοριάδη καθώς οι τρεις αυτές προσεγγίσεις αποτέλεσαν τη φιλοσοφική βάση πάνω στην οποία δομήθηκε το όλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Οι πρώτες αναφορές ανιχνεύονται σε έργα των Γερμανών ιδεαλιστών φιλοσόφων όπως ο Kant, ο Hegel και ο Schelling οι οποίοι έθεσαν το ερώτημα εάν αλλά και σε ποια έκταση η τέχνη δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην αλήθεια και προσφέρει εναύσματα για την αλλαγή τρόπου σκέψης. Ο Kant (1995), ισχυρίστηκε ότι το σύνολο των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον καλλιτέχνη, το έργο του και τον παρατηρητή αποτελούν ένα πεδίο όπου επικρατεί ένας ιδιαίτερος και διαφορετικός από τον συνηθισμένο τρόπος σκέψης, τον οποίο ονόμασε «αισθητική ορθολογικότητα». Αυτός ο τρόπος σκέψης εκφράζει τα ανθρώπινα συναισθήματα αυθεντικά και βαθιά και είναι ολιστικός, αποκάλυπτος και διευρυμένος. Με τον τρόπο αυτό η τέχνη προσφέρει τη δυνατότητα στον παρατηρητή της να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με έναν διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο.

Αλλά και ο Dewey (1980) θεώρησε ότι η τέχνη αποτελεί το μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, στοιχείο ουσιαστικό της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης για αυτόν, έχουν δυο βασικά χαρακτηριστικά που βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Αφενός δεν έχουν μόνο υλική υπόσταση αλλά κυριαρχεί η φαντασιακή διάσταση που τους έχει προσδώσει ο δημιουργός τους, αφετέρου απαιτούν από τον παρατηρητή τους για να κατανοήσει το νόημά τους να επιστρατεύσει στο έπακρο τη παρατηρητικότητα του και τη φαντασία του. Για το λόγο αυτό, πίστευε, ότι η τέχνη προσφέρει μια εμπειρία ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνηθισμένες και απαιτεί σκέψη και προσοχή. Παράλληλα η σύγκριση των παλιών αντιλήψεων με τις νέες, που αναδύονται μέσα από την ενασχόληση με την τέχνη, ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Ήταν τόσο πεπεισμένος για την αξία της τέχνης στην εκπαίδευση που ισχυρίζονταν ότι οποιαδήποτε διανοητική διαδικασία αξιώνει πληρότητας θα πρέπει να περιέχει κάποια μορφή τέχνης (Dewey, 1980:40).

Παρόμοιες ιδέες ενστερνίζονταν και ο Sartre (2006). Αναφερόμενος κυρίως σε λογοτεχνικά έργα, υποστήριζε ότι για να μπορέσει να γίνει κατανοητό ένα έργο χρειάζεται ο ίδιος ο αναγνώστης να ανακαλύψει και να ανανοηματοδοτήσει τα νοήματα που περιέχονται σε αυτό, ακολουθώντας μια διαδικασία που ενεργοποιεί τόσο τη φαντασία όσο και την στοχαστική ικανότητα. Θεώρησε την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων πράξη ελευθερίας και χειραφέτησης που προσφέρει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να διαμορφώσει τη δική του διαφορετική ερμηνεία των καταστάσεων.

Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώθηκαν και ενισχύθηκαν από τις μελέτες των στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνια που ασχολήθηκαν κυρίως με τη μελέτη της ανθρώπινης επικοινωνίας (όπως αναφέρεται στο Κόκκος 2011α). Βάσισαν τις διαπιστώσεις του σε μελέτες της νευροφυσιολογίας οι οποίες έδειχναν ότι οι άνθρωποι χρειάζονται την ισότιμη και αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου, για να μπορούν να σκέπτονται ολοκληρωμένα. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως βασική του λειτουργία να εκλογικεύει τα πράγματα, να επιχειρεί να ερμηνεύσει την εμπειρία με λογικά επιχειρήματα και να διαμορφώνει αληθινές αντιλήψεις για την πραγματικότητα. Το δεξί ημισφαίριο, αντιθέτως, έχει την ικανότητα να αντιμετωπίζει ολιστικά καταστάσεις και σχέσεις, δεν προσπαθεί να εξηγήσει με τη λογική αλλά με το συναίσθημα, τη διαίσθηση και τη φαντασία. Ο Watzlawick (1986 όπως αναφέρεται στο Κόκκος 2011α) υποστηρίζει ότι όλα τα παραπάνω οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών των ατόμων και τον τρόπο που η τέχνη μπορεί να βοηθήσει σε αυτό. Το αριστερό ημισφαίριο προσφέρει μια ορθολογική ερμηνεία των γεγονότων αλλά λειτουργεί με τρόπο σχηματοποιημένο και μονοδιάστατο. Προσφέρει μια μόνο εικόνα του κόσμου η οποία όμως εκλαμβάνεται ως λογική και άρα αποδεκτή. Μια τέτοια εικόνα όμως δεν είναι τίποτε άλλο από ένα κατασκευάσμα του νου. Από την άλλη, το δεξί ημισφαίριο έχοντας τη δυνατότητα να συλλαμβάνει ολιστικά την πραγματικότητα δίνει την ευκαιρία στον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται σύνθετα φαινόμενα και να ανακαλύπτει εναλλακτικές οπτικές. Είναι αναγκαίος, λοιπόν, ο συνδυασμός της λειτουργίας των δυο ημισφαιρίων προκειμένου να μετασχηματιστούν παραδοχές. Η επαφή με έργα τέχνης, τα οποία εμπεριέχουν στοιχεία που ενεργοποιούν τόσο το δεξί όσο και το αριστερό

ημισφαίριο συντελεί στην ενεργοποίηση και ενδυνάμωση μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας.

Παράλληλα, πιο πρόσφατες μελέτες ανέδειξαν νέα επιχειρήματα υπέρ της αξιοποίησης της τέχνης στην ανάπτυξη ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης (Boyd 2009 όπως αναφέρεται στο Κόκκος 2011α). Υποστήριξαν ότι η επαφή με την τέχνη ευνοεί την ανάπτυξη νευρικών κυττάρων και την κατασκευή νέων εγκεφαλικών συνάψεων που προάγουν τη δυνατότητα χειρισμού πολλαπλών επιπέδων αναπαράστασης. Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές η συνεχής επαφή με την τέχνη έχει συμβάλει στην ενίσχυση της κατανόησης της διαφορετικότητας και της ενσυναίσθησης.

4.2.1 Adorno και Horkheimer

Οι Adorno και Horkheimer προσφέρουν μια σημαντική προσέγγιση όσον αφορά τον τρόπο που η τέχνη μπορεί να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό. Σε αρκετά από τα κείμενά τους (ενδεικτικά: Σαρίκας 1984, Adorno & Horkheimer 1986, Adorno 1992, 2000) ξεκινούν από τη διαπίστωση του Kant ότι η τέχνη παρέχει τη δυνατότητα ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης και υποστηρίζουν ότι η επαφή με την τέχνη μπορεί να συμβάλει στην διαδικασία της χειραφέτησης. Θεωρούν ότι η δομή και το πνευματικό περιεχόμενο των έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά πολύ διαφορετικά από αυτό που συναντούν τα άτομα στην καθημερινότητά τους οπότε η επαφή μαζί τους μπορεί να καλλιεργήσει ένα τρόπο σκέψης που εναντιώνεται στον κομφορμισμό της καθημερινότητας και σε αλλοτριωτικές καταστάσεις.

Η βάση του συλλογισμού τους είναι ότι τα έργα τέχνης περιέχουν τρία χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης: χαρακτηρίζονται από εσωτερική συνοχή των στοιχείων τους, εμπεριέχουν μια δική τους αλήθεια και έχουν αντισυμβατική υφή. Όσον αφορά την συνοχή των στοιχείων τους, αυτή τους προσδίδει μια ολιστική διάσταση καθώς το νόημα του έργου, το πνευματικό του υπόβαθρο, βρίσκεται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση με την μορφολογική του δομή. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική σχέση μορφής και περιεχομένου αλληλεπιδρούν τόσο όλα τα δομικά και νοητικά

στοιχεία του έργου όσο και το κάθε στοιχείο ξεχωριστά με το σύνολο. Έτσι η επαφή με το έργο τέχνης υπογραμμίζει τις διαλεκτικές συνθέσεις και αντιθέσεις ενός γεγονότος ή μιας ιδέας. Παράλληλα, η αλήθεια που εμπεριέχει ένα έργο εκφράζει γνήσια συναισθήματα της ανθρώπινης ψυχής και βοηθά τον παρατηρητή να ξεπεράσει τα όρια του αντιληπτικού του συστήματος, δείχνοντας του διαφορετικές αλήθειες του ίδιου γεγονότος και όχι απλά ένα υποκειμενικό βίωμα.

Τέλος, η αντισυμβατική υφή των έργων καθώς το περιεχόμενο και η δομή τους αντιτίθενται στην τυποποίηση και διαφέρουν από το σύνηθες, εισάγουν σε αναζητήσεις και διαδικασίες πέρα από αυτές που χρησιμοποιούνται συνήθως. Ο τρόπος που ερμηνεύεται ένα έργο δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία, δεν υπάρχει εύκολος τρόπος να μαντέψει κανείς τα νοήματά του, δεν υπάρχουν μονοσήμαντες και αναμενόμενες ερμηνείες. Έχουν απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας και με τον τρόπο αυτό δίνουν στον παρατηρητή τη δυνατότητα να τα προσεγγίσει με τον δικό του τρόπο, ανακαλύπτοντας μέσα σε αυτά τα δικά του προσωπικά, υποκειμενικά νοήματα. Για αυτό το λόγο οι Adorno και Horkheimer (1986), συμφωνούν με τους Kant και Sartre ότι ένα έργο δεν γίνεται εύκολα κατανοητό αλλά απαιτεί την ενεργοποίηση διανοητικών και ψυχικών ικανοτήτων για να κατανοηθεί η ουσία του.

Εξαιτίας των παραπάνω χαρακτηριστικών, οι δυο στοχαστές, θεωρούν ότι τα έργα τέχνης βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με μια ορθολογικότητα που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εργαλειακή και είναι ενσωματωμένη στην κυρίαρχη κοινωνική πρακτική (Adorno & Horkheimer 1986). Καθώς τα χαρακτηριστικά της τέχνης διαφέρουν από τα στερεότυπα συμπεριφοράς και τα στεγανά συστήματα αντίληψων, η επαφή μαζί της αποτελεί ένα πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική συνείδηση. Προσφέρει στοιχεία που βοηθούν τα άτομα να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους και τα στερεότυπα αντίληψης τους και να συλλάβουν την προοπτική μιας καλύτερης και δικαιότερης κοινωνίας. Μέσα από μια διαδικασία χειραφέτησης από οτιδήποτε καταπιεστικό, η τέχνη μπορεί να υποδείξει τον τρόπο για μια τέτοια κριτικοστοχαστική λογική. Ακόμη περισσότερο ο Adorno (2000) υποστήριξε ότι αν ενσωματωθούν στοιχεία της τέχνης στον τρόπο σκέψης των ατόμων είναι

δυνατόν να αποκτήσουν τις προϋποθέσεις να απεγκλωβίσουν τη συνείδηση τους από όλα αυτά που οι κοινωνικές νόρμες έχουν επιβάλει.

Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι Adorno και Horkheimer αναδεικνύουν τη κριτική διάσταση της τέχνης και υπογραμμίζουν την δυνατότητα που αυτή έχει να προσφέρει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης πέρα από τις κοινωνικές παραδοχές. Εξήγησαν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτό και θεώρησαν ότι η γενικευμένη χρήση στοιχείων της τέχνης στον τρόπο σκέψης των ατόμων μπορεί να αποτελέσει μέσω ενδυνάμωσης και χειραφέτησης.

4.2.2 Freire

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο Freire ήταν αυτός που έθεσε τις βάσεις για την αξιοποίηση της κριτικής παρατήρησης έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος 2011α) καθώς χρησιμοποιούσε την τέχνη για να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό στους εκπαιδευόμενους. Ο ίδιος του αναφέρει (Freire & Shor 2008) ότι από τα πρώτα χρόνια της δράσης του ως εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε κείμενα αναγνωρισμένων Βραζιλιάνων συγγραφέων, υψηλής αισθητικής αξίας για την εκμάθηση της γλώσσας. Αργότερα, όταν διαμόρφωσε τη δική του εκπαιδευτική μέθοδο έθεσε στο επίκεντρό της την επεξεργασία εικαστικών κωδικοποιήσεων που πολλές φορές ήταν έργα τέχνης (Freire 1974, 1977), τα οποία επιθυμούσε να έχουν καλλιτεχνική αξία και για τον λόγο αυτό τα παρήγγειλε σε σημαντικούς Βραζιλιάνους ζωγράφους. Οι κωδικοποιήσεις του αναπαριστούσαν καταστάσεις και γεγονότα που σχετίζονταν με τα βιώματα των εκπαιδευόμενων και ήταν φτιαγμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν αφορμή για κριτική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η ανάλυση και η αποκωδικοποίηση των έργων προσέφερε τη δυνατότητα για κριτική κατανόηση του θέματος από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι έπειτα, μέσα από μια συνθετική διαδικασία, ανασυγκροτούσαν τις όποιες απόψεις τους για το θέμα που εξετάζονταν (Κόκκος 2009, Κουλαουζίδης 2015).

4.2.3 Κορνήλιος Καστοριάδης

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2008) έχει διατυπώσει κάποιες απόψεις σχετικά με την τέχνη και το πώς αυτή μπορεί να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι απόψεις του αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις των στοχαστών της σχολής της Φρανκφούρτης, καθώς θεωρεί και αυτός ότι η επαφή με τις τέχνες δίνει τη δυνατότητα κριτικής παρατήρησης και αντίληψης της πραγματικότητας.

Στο βιβλίο του *Παράθυρο στο Χάος* (2008) ξεκινά τον συλλογισμό του από τον προσδιορισμό μιας κατάστασης που ονομάζει Άβυσσος ή Χάος. Πρόκειται για όλα αυτά που υπάρχουν πέρα από τα στερεότυπα, τις βεβαιότητες και τις καθημερινές φροντίδες για την επιβίωση. Χάος για τον Καστοριάδη, είναι οι σκέψεις και οι πόθοι των ανθρώπων αλλά και η σχέση τους με τον χρόνο, τον θάνατο, την ηδονή, το σύμπαν. Θεωρεί ότι αν και οι άνθρωποι ζουν πάνω στο Χάος ή ότι είναι οι ίδιοι τους το Χάος, το φοβούνται και το συγκαλύπτουν. Φοβούνται να το αντιμετωπίσουν και προσπαθούν να το κρύψουν μέσα σε τετριμμένες ασχολίες και ιδέες.

Η τέχνη καλείται να αλλάξει την κατάσταση αυτή, αποτελεί ένα παράθυρο μέσα από το οποίο μπορεί κάποιος να δει το Χάος, καθώς αρνείται την απώθηση του και υπενθυμίζει ότι οι άνθρωποι ζουν στο χείλος του. Έχει την ικανότητα να συνδιαλλαχτεί μαζί του όχι για να το κρύψει ή να το μετριάξει αλλά για να το αποκαλύψει και να φέρει το φως στο Χάος. Αυτό το καταφέρει μέσα από δύο διαδικασίες: Αφενός αποκαλύπτει το Χάος καθώς πραγματεύεται τα μεγάλα ζητήματα της ζωής και καταδεικνύει τις προφανείς αλήθειες που έχουν υιοθετηθεί και κρύβουν το Χάος. Αφετέρου μέσα από τη μορφοποίηση του Χάους, μιας και η τέχνη ενώ το αποκαλύπτει ταυτόχρονα το μορφοποιεί, δημιουργώντας ένα νέο κόσμο μέσα του, μέσω της δημιουργίας εικόνων και συναισθημάτων πρωτόγνωρων.

Όλη αυτή η διαδικασία έχει την δυνατότητα να συμφιλιώσει τον άνθρωπο με το Χάος, να του δείξει ότι δεν χρειάζεται να το αποφεύγει και να φανερώσει την πραγματικότητα πέρα από στρεβλώσεις και φίλτρα που «...άλλοι τοποθέτησαν στα μάτια μας...» (Καστοριάδης 2008:145).

4.3 Μέθοδοι Παρατήρησης και Ανάλυσης Έργων Τέχνης

Οι μέθοδοι παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης προσφέρουν ένα πρότυπο διαδικασίας παρατήρησης έργων τέχνης, σύμφωνα με το οποίο οδηγείται ο παρατηρητής σε τομείς βαθύτερης κατανόησης τους, ενεργοποιώντας, παράλληλα, τη διάθεση του για στοχασμό πάνω στο θεματικό περιεχόμενο των έργων (Μέγα 2011). Διαφορετικά, σύμφωνα με τον Anderson (1993) πρόκειται για μια συστηματικά σχεδιασμένη διαδικασία η οποία στοχεύει στο να γίνει κατανοητό το έργο μέσα από την ερμηνεία του και την απόδοση νοήματος. Είναι αλήθεια ότι έχουν αναπτυχθεί πολλές μέθοδοι οι οποίες συγκλίνουν στην τελική δυνατότητα κρίσης του έργου και του ιδεολογικού του περιεχομένου (Ντούλια 2012), από αυτές αναφέρονται παρακάτω αυτές που χρησιμοποιούνται στα μαθήματα ιστορίας της τέχνης του ΙΘΤΠ με κύρια την μέθοδο Perkins, χαρακτηριστικό γνώρισμα της οποίας είναι η επιδίωξη της να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό όσων την χρησιμοποιούν.

Θα πρέπει βέβαια να διευκρινιστεί ότι η έννοια της «μεθόδου» δεν πρέπει να εκληφθεί ως κάτι στεγανό και μηχανικά τυποποιημένο που προσφέρει μια πορεία παρατήρησης η οποία πρέπει να ακολουθηθεί απαρέγκλιτα. Το πλησίασμα ενός έργου τέχνης με σκοπό την κατανόησή του δεν επιδέχεται δεσμευτικούς κανόνες και νόρμες. Η έννοια της μεθόδου πρέπει να εκληφθεί ως μια διαδικασία η οποία διακρίνεται σε επιμέρους γενικές φάσεις τις οποίες ο παρατηρητής πρέπει να διέλθει για να μπορέσει να περάσει από την φευγαλέα πρώτη παρατήρηση στην κατανόηση και βαθύτερη ερμηνεία του έργου.

Πέρα από αυτό, οι παρακάτω μέθοδοι αν και ουσιαστικοί για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία στα τμήματα του ΙΘΤΠ, δεν θα πρέπει να εκληφθούν ως η κύρια ενέργεια που παράγει μαθησιακά αποτελέσματα και αποδίδει υπεραξία στην μάθηση. Αποτελούν μόνο ένα εργαλείο το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα να αναλυθούν έργα τέχνης αλλά δεν αρκεί από μόνο του για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η όλη διαδικασία. Η χρήση των μεθόδων καταλαμβάνει ένα μόνο μέρος του κάθε μαθήματος και ακολουθείται από σύνθεση των στοιχείων που προέκυψαν, παραγωγή νοήματος από αυτά και αξιολόγηση του

κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί για το συγκεκριμένο μάθημα.

4.3.1 Οι μέθοδοι Feldman, Broudy και Anderson

Υπό αυτήν την προϋπόθεση οι τρεις μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στα συγκεκριμένα τμήματα (πέρα από αυτή του Perkins η οποία αναλύεται αμέσως μετά) είναι:

- Η μέθοδος Feldman. Ο Feldman (1967) θεωρεί ότι η παρατήρηση και ανάλυση ενός εικαστικού έργου τέχνης μπορεί να γίνει μέσα από τέσσερις διαδοχικές στοχαστικές φάσεις. Την παρατήρηση, την ανάλυση, την ερμηνεία και την αξιολόγηση. Ο παρατηρητής περνά από την επιφανειακή παρατήρηση των άμεσα αντιληπτών στοιχείων του έργου στην επεξεργασία της ιδιαίτερης δομής του. Στόχος είναι να απαντηθούν κάποια ερωτήματα θεμελιώδη κατά τον Feldman: Ποια είναι η θεματολογία; Ποια μηνύματα θέλει να μου περάσει; Ποια ιδεολογικά ζητήματα αναδεικνύονται; Μέσα από αυτά ο παρατηρητής οδηγείται σε επίπεδα βαθύτερης κατανόησης του έργου αλλά και γενίκευσης των ιδεολογικών του στοιχείων στην καθημερινότητα.
- Η μέθοδος Broudy. Ο Broudy (1972) συμφωνεί με τον Feldman στην προσέγγιση του και θεωρεί ότι μπορεί ο παρατηρητής να φτάσει στον στόχο της κατανόησης του έργου τέχνης μέσα από δύο φάσεις. Αρχικά αναδεικνύει την σημασία της ενεργοποίησης αισθητικών παρατηρήσεων όπως η αναζήτηση της τεχνοτροπίας, των όγκων και των σχημάτων καθώς και τη σύνδεση όλων των στοιχείων που αποτελούν το έργο. Έπειτα πρέπει να εντοπιστούν και να περιγραφούν τα συναισθήματα που γεννά το έργο αλλά και τα μηνύματα που θέλει να περάσει. Μέσα από τις δυο αυτές φάσεις καταλήγει ο παρατηρητής στη συνολική θεώρηση και κατανόηση του έργου.
- Η μέθοδος Anderson. Από την άλλη ο Anderson (1993) καταλήγει σε μια μέθοδο που περιέχει τις εξής διεργασίες: πρώτη αντίδραση, περιγραφή, ερμηνεία και αξιολόγηση. Αρχικά ο παρατηρητής προβαίνει σε μια πρώτη κρίση του έργου και σχολιάζει τα διακριτά του στοιχεία. Έπειτα,

εμβαθύνει σε πιο αφηρημένες διαστάσεις όπως ο συμβολισμός και η ιδεολογική του βάση και καταλήγει, μέσα από τη σύνθεση όλων των παραπάνω, στην ερμηνεία του έργου. Στη συγκεκριμένη μέθοδο όμως, η διαδικασία δεν σταματά στο σημείο αυτό αλλά ο παρατηρητής συνεχίζει αναζητώντας τόσο τις προθέσεις του καλλιτέχνη όσο και τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες υπό τις οποίες έζησε και δημιούργησε. Η όλη διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνθεση όλων όσων προέκυψαν από την παραπάνω διαδικασία και τη διατύπωση της τελικής και αιτιολογημένης πια, κρίσης για το έργο.

Η κοινή βάση των παραπάνω μεθόδων είναι ότι θεωρούν πως η ανάλυση ενός έργου βασίζεται στην παρατήρηση η οποία ξεκινά από τα προφανή χαρακτηριστικά του για να εμβαθύνει στο ιδιαίτερο νόημα που αυτό υποδηλώνει (Μέγα 2011). Οι μέθοδοι αυτοί πέρα από την αξία τους για την κατανόηση ενός έργου, βελτιώνουν και τον τρόπο που σκέπτεται ο παρατηρητής για τη τέχνη καθώς μέσα από τις διαδοχικές φάσεις τους αναδεικνύεται «... όχι μόνο η αισθητική, αλλά και η διανοητική αξία των έργων τέχνης» (Μέγα 2011:45) αλλά και η διανοητική αξία που εμπεριέχεται στην τέχνη γενικότερα.

4.3.2 Η Μέθοδος Perkins

Ο Perkins στο βιβλίο του *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (1994) αναπτύσσει μια συστηματική μέθοδο παρατήρησης και ερμηνείας έργων τέχνης και δηλώνει ότι ο βασικός σκοπός της μεθόδου του είναι περισσότερο η ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης παρά η ενδελεχή κατανόηση του έργου. Σύμφωνα με αυτόν, η μέθοδος θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στον παρατηρητή να διακρίνει τις δράσεις που μπορούν να ενεργοποιήσουν την στοχαστική διάθεση, τις πιθανές ερωτήσεις που προκαλούν στοχαστική δράση και τις ενέργειες που πρέπει να κάνει για να προκαλέσει τον στοχασμό. Οι τρεις αυτές ορίζουσες συνθέτουν μια μεθοδολογία με σκοπό τη στοχαστική ενεργοποίηση η οποία μπορεί να εφαρμοστεί με κατάλληλες τροποποιήσεις σε οποιοδήποτε έργο τέχνης έστω και αν αυτό δεν είναι παραστατικό ή ακόμη ούτε καν εικαστικό (Μέγα 2002, 2011, Κόκκος & Μέγα 2007).

Αν και ο ίδιος ο Perkins δεν χαρακτηρίζει την προσέγγιση του ως μέθοδο ή μοντέλο ξεχωρίζει σε αυτήν τέσσερις διακριτές φάσεις για τις οποίες υποστηρίζει ότι πρέπει να ακολουθούνται αυστηρά διαδοχικά, αν και για την κάθε μια τα περιθώρια ελευθερίας του τρόπου εφαρμογής της είναι μεγάλα. Οι τέσσερις φάσεις είναι οι εξής:

- Φάση πρώτη: *Αρχική ελεύθερη παρατήρηση*. Η φάση περιγράφει ουσιαστικά μια νοοτροπία που σύμφωνα με τον Perkins πρέπει να υιοθετήσει ο κάθε παρατηρητής: δεν χρειάζεται να προβαίνει σε ερμηνείες αμέσως μόλις δει το έργο, αλλά να δώσει όσο χρόνο χρειάζεται σε μια αντικειμενική παρατήρηση που δεν καταλήγει ακόμη σε ερμηνεία. Δεν θα οδηγηθεί στη λύση του προβλήματος σε αυτή τη φάση αλλά θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις που μπορούν να προσφέρουν τη λύση. Σε αυτή τη φάση ο παρατηρητής χρησιμοποιεί πληροφορίες που ήδη έχει από τις προσωπικές του εμπειρίες, με σκοπό να γνωρίσει καλύτερα αυτό που παρατηρεί αλλά όχι να το κρίνει (Μέγα 2011).
- Φάση δεύτερη: *Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση*. Στη φάση αυτή η χωρίς προκαταλήψεις και προηγούμενες παραδοχές παρατήρηση είναι το ζητούμενο. Η σκέψη ενεργοποιείται για να παρατηρήσει καλύτερα και όχι για να ερμηνεύσει ή να κρίνει. Δεν πρέπει να λαμβάνεται τίποτε ως δεδομένο ή ευκολονόητο αλλά να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι που συνθέτουν το έργο. Ο παρατηρητής σε αυτή τη φάση προβαίνει στην ανασύνθεση των δεδομένων που έχει με μια πιο δημιουργική ματιά.
- Φάση τρίτη: *Αναλυτική, ξεκάθαρη και σε βάθος παρατήρηση*. Ο αναλυτικός τρόπος σκέψης είναι απαραίτητος στη φάση αυτή. Ο παρατηρητής εμβαθύνει πια στο έργο, ερμηνεύει, ξεκαθαρίζει και αποδεικνύει. Οι δράσεις αυτές προκύπτουν τόσο από το οπτικό ερέθισμα που δέχεται, δηλαδή το έργο, όσο και από τις εμπειρίες που συνέλεξε από την μέχρι τώρα παρατήρηση του. Εκμεταλλεύεται την εμπειρία και τις γνώσεις που απέκτησε και προβαίνει σε τεκμηριωμένες τοποθετήσεις. Η αναλυτική αυτή παρατήρηση είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης των πραγμάτων που ενεργοποιεί τη στοχαστική διάθεση (Μέγα 2011).

- Φάση τέταρτη: *Ανασκόπηση της όλης διαδικασίας*. Εδώ ο παρατηρητής οργανώνει την όλη εμπειρία του με το έργο τέχνης, αξιοποιεί όλες τις πληροφορίες που αποκόμισε από τις προηγούμενες φάσεις με σκοπό την κατανόηση του έργου. Πρόκειται για την αντιμετώπιση του έργου στην ολότητά του. Στη φάση αυτή, καθώς απαιτούνται διανοητικές ικανότητες όπως λήψη αποφάσεων, σύνθεση και ερμηνεία εμπεριέχονται στοιχεία κριτικού στοχασμού (Κόκκος & Μέγα 2007).

Η κάθε φάση εμπεριέχει βασικές δράσεις (βλ. σχήμα 8) στις οποίες πρέπει να προβεί ο παρατηρητής και τον οδηγούν να εμβαθύνει όλο και περισσότερο στα νοήματα του έργου καταστρώντας, παράλληλα, απαραίτητες διαδικασίες κριτικοστοχαστικής σκέψης.

Πρώτη Φάση	<ul style="list-style-type: none"> • Αυθόρμητη παρατήρηση • Πρώτες παρατηρήσεις • Πρώτα ερωτήματα • Εντοπισμός κεντρικών ερωτημάτων • Μικρή διακοπή παρατήρησης
Δεύτερη Φάση	<ul style="list-style-type: none"> • Διέγερση προσοχής • Αναζήτηση εκπλήξεων • αναζήτηση ψυχικής διάθεσης • Αναζήτηση νοημάτων και συμβόλων • Τεχνικά εικαστικά στοιχεία • Χωροχρονική τοποθέτηση
Τρίτη Φάση	<ul style="list-style-type: none"> • Προσπάθεια ερμηνεία εκπλήξεων • Επάνοδος στα αρχικά ερωτήματα • Προσπάθεια απάντησης των αρχικών ερωτημάτων • Αναζήτηση εντυπωσιακών στοιχείων • Απάντηση στο γιατί εντυπωσιάζουν τα στοιχεία αυτά • Απάντηση των ερωτημάτων και εντοπισμός αποδείξεων • Συμπεράσματα
Τέταρτη Φάση	<ul style="list-style-type: none"> • Επανάληψη • Ολιστική προσέγγιση του έργου • Τελικές απαντήσεις • Ερμηνείες • Κρίσεις • Αποφάσεις

Σχήμα 7: Εφαρμογή των φάσεων της μεθόδου Perkins

Προσαρμογή από Μέγα 2011:48-57

Γενικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μέθοδος Perkins ενδείκνυται για τα συγκεκριμένα τμήματα καθώς μέσα από την ακολουθούμενη διαδικασία προσφέρει τη δυνατότητα τόσο ανάλυσης και κατανόησης του έργου τέχνης όσο και ανάπτυξης διανοητικών λειτουργιών κριτικού στοχασμού.

4.4 Επίλογος

Η επαφή και η εκπαίδευση στην τέχνη ενέχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία καθώς συνεισφέρει στη σφαιρική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, βοηθώντας τους να ανασυγκροτήσουν την προσωπικότητά τους και να ανανοηματοδοτήσουν τον κόσμο γύρω τους (Γραφάκου & Λαμπίτση 2011) πέρα από στρεβλώσεις και καταπιεστικές δομές. Προσφέρει την ευκαιρία μέσα από τον δικό της κόσμο να γίνει κατανοητός ο φυσικός κόσμος και να αναδειχθούν ιδέες και συναισθήματα πέρα από τα τετριμμένα καθημερινά και πέρα από αυτά που η μαζική κουλτούρα προωθεί (Σαρίκας 1984).

Μέσα από τις διάφορες μεθόδους παρατήρησης που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί, παρουσιάζεται ένας τρόπος προσέγγισης του έργου που, απαιτώντας προσπάθεια και προσοχή από τον παρατηρητή, ενεργοποιεί τις ιδιαίτερες εκείνες δυνατότητες που έχει, για μια γνωριμία εις βάθος μαζί του και με τα νοήματά του. Μέσα από την προσεκτική παρατήρηση καθίσταται δυνατή η αισθητική προσέγγιση του αλλά και η ανάλυση και η κρίση του, ενεργοποιώντας και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την κριτικοστοχαστική σκέψη.

Ίσως σε αυτό το σημείο έγκειται και η ιδιαίτερη σημασία της τέχνης, πέρα από την όποια εγγενή καλλιτεχνική αξία. Η ιδιότητά της να προσφέρει αφενός μια διαφορετική οπτική της πραγματικότητας αφετέρου πολύπλευρη αντιμετώπιση γεγονότων κι πραγμάτων, μπορεί να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό και να οδηγήσει τα άτομα σε διανοητικές διαδικασίες που στοχεύουν στην χειραφέτηση τους ως άτομα και στην επιδίωξη βελτίωσης της πραγματικότητας ως μέλη του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται.

Κεφάλαιο 5

Ερευνητική Προσέγγιση

5.1 Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου της ανάπτυξης κριτικοστοχαστικής σκέψης πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα η οποία αποτελεί μια εμπειρική προσέγγιση των θεμάτων που σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό. Πρόκειται για μια ποιοτική περιπτωσιολογική μελέτη η οποία έχει ως θέμα της τον τρόπο καλλιέργειας κριτικού στοχασμού σε τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων στην ιστορία της τέχνης.

5.1.1 Αντικείμενο και στόχος της έρευνας

Όπως έγινε κατανοητό από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική που η ανάπτυξή του έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην βελτίωση της ατομικής και συλλογικής καθημερινότητας των ατόμων καθώς συνδέεται με την αφύπνιση του ατόμου, το οποίο στοχευόμενο κριτικά αποκτά την δυνατότητα να δει πιο καθαρά τις πεποιθήσεις του, να κατανοήσει ότι πολλές φορές αυτές δεν είναι προσωπική του επιλογή αλλά του έχουν επιβληθεί και να αντιδράσει δυναμικά στην κατασκευασμένη πραγματικότητα. Η έρευνα ενός τέτοιου πεδίου και ειδικότερα του πως ή εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να επιτύχει την ενεργοποίηση όλης

αυτής της διαδικασίας, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ακόμη περισσότερο όταν η εκπαιδευτική διαδικασία αφορά την τέχνη και την ιστορία της, πεδίο που από πολλούς θεωρητικούς (ενδεικτικά Adorno 1992, Gardner 1973 και 1990, Habermas 1989β, Καστοριάδης 2008, Κόκκος 2011α, Marcuse 1971, Τερζάκης 2003) θεωρείται πρόσφορο στο να προκαλέσει κριτική σκέψη αλλά και να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να απαλλαγούν από την κυριαρχία της μαζικής κουλτούρας δείχνοντας τους διαφορετικές διαδρομές σκέψης.

Παράλληλα, η έλλειψη εκτενούς βιβλιογραφίας που να αφορά στον κριτικό στοχασμό και την ανάπτυξη του μέσω της τέχνης αποτελεί άλλο ένα γεγονός. Μάλιστα αν η αναφορά επικεντρωθεί στην ελληνική πραγματικότητα η παραπάνω διαπίστωση γίνεται εντονότερη καθώς ελάχιστες πληροφορίες μπορούν να βρεθούν στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία. Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί ότι η εμβάθυνση και η πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου αλλά και η περαιτέρω συζήτηση σχετικά με αυτό αποτελούν στοιχεία που θεμελιώνουν την ανάγκη εκτενέστερης έρευνας.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώθηκε ο στόχος της παρούσας μελέτης ο οποίος είναι να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων στα τμήματα Ιστορίας της Τέχνης του Ιδρύματος Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης, σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης κριτικοστοχαστικής σκέψης σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν την ιστορία της τέχνης ώστε να διαπιστωθεί αν και αν ναι με ποιο τρόπο αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την εκπαίδευση στη τέχνη.

5.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την περαιτέρω εξειδίκευση του παραπάνω στόχου και για να καταστεί δυνατή η διερεύνηση του με σαφείς και κατανοητούς όρους αλλά και για να διευκολυνθεί ο ερευνητής στο έργο του (Cohen, Manion & Morrison 2012, Creswell 2011), διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το κεντρικό ερώτημα (Creswell 2011) και τα υπόλοιπα τα επιμέρους.

- Κατά πόσο επιτυγχάνεται κριτικοστοχαστική σκέψη στα συγκεκριμένα τμήματα σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων;

- Ποίοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν περισσότερο τους συμμετέχοντες να μπουν σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού σύμφωνα με την δική τους άποψη;
- Θεωρούν ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο (ιστορία της τέχνης) διαδραμάτισε κάποιο ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση;
- Σε τι συνίσταται κατά την άποψή τους ο κριτικός στοχασμός;
- Πώς γίνεται αντιληπτός από τους ίδιους;

Η βασική επιδίωξη των παραπάνω ερωτημάτων ήταν να ανιχνεύσει με όσο το δυνατόν πληρέστερο τρόπο τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον κριτικό στοχασμό και τον τρόπο ανάπτυξης του μέσα από την τέχνη και την ιστορία της στα συγκεκριμένα τμήματα.

5.1.3 Το πλαίσιο της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε δυο τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων στην ιστορία της τέχνης του πολιτιστικού φορέα Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης που δραστηριοποιείται στην Θράκη με έδρα την Ξάνθη. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά τα συγκεκριμένα τμήματα τιτλοφορείται «Εμβάθυνση στην Ιστορία της Τέχνης» και απευθύνεται σε άτομα τα οποία έχουν ήδη ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα «Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης» του ιδρύματος. Δεν υπάρχουν άλλοι περιοριστικοί, ως προς τη συμμετοχή, παράγοντες πέρα της απαίτησης αυτής εκτός ίσως του κόστους συμμετοχής το οποίο μπορεί να αποτελεί έναν έμμεσο περιοριστικό παράγοντα. Το πρόγραμμα έχει διάρκεια 220 ώρες οι οποίες κατανέμονται σε τρεις θεματικές ενότητες ως εξής: πρώτη ενότητα «εισαγωγή στις έννοιες του πολιτισμού και της τέχνης» με διάρκεια είκοσι ωρών, δεύτερη ενότητα «η τέχνη από την προϊστορία μέχρι και την αναγέννηση» διάρκειας εκατό ωρών και τρίτη ενότητα «η τέχνη από το Μπαρόκ μέχρι και τον μετα-μοντερνισμό της δεκαετίας του 1990» διάρκειας εκατό ωρών. Στα συγκεκριμένα τμήματα είμαι ο ακαδημαϊκός υπεύθυνος και παράλληλα διδάσκοντας μαζί με άλλους δύο καθηγητές.

Η υλοποίηση της έρευνας έλαβε μέρος στις εγκαταστάσεις του Ιδρύματος στην Ξάνθη με τη συμμετοχή των σπουδαστών των δύο τμημάτων έπειτα από την

εξασφάλιση άδειας από το διοικητικό συμβούλιο του ιδρύματος και από τον υπεύθυνο εκπαίδευσης.

5.1.4 Μεθοδολογία

Η όλη διαδικασία για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε πέντε στάδια. Αρχικά προσδιορίστηκαν οι συμμετέχοντες και οι τοποθεσίες στις οποίες θα συλλέγονταν τα δεδομένα, έπειτα εξασφαλίστηκε η πρόσβαση στις τοποθεσίες αυτές και καθορίστηκαν τα είδη των δεδομένων τα οποία επιδιωκόταν να συγκεντρωθούν. Τέλος, συντάχθηκαν έντυπα συλλογής δεδομένων και εφαρμόστηκε η όλη διαδικασία με βάση τις αρχές της δεοντολογίας (Creswell 2011, Mason 2011).

Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση που υπηρετεί τα ερευνητικά ερωτήματα ο Creswell (2011) υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος ίσως, παράγοντας που θα καθορίσει την επιλογή προσέγγισης, είναι η εναρμόνιση αυτής με το ερευνητικό πρόβλημα και τα επιμέρους ερωτήματα. Σύμφωνα με τον ίδιο (2011) οι ποιοτικές προσεγγίσεις σχετίζονται με προβλήματα τα οποία απαιτούν να διερευνηθεί ένα θέμα σε βάθος δίχως να απασχολεί τον ερευνητή η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε ένα γενικότερο πληθυσμό. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ποιοτική έρευνα αποτελεί ένα είδος μεθοδολογίας στην οποία οι απόψεις των συμμετεχόντων έχουν τον πρώτο λόγο και σε αυτές βασίζεται ο ερευνητής. Θέτει ερωτήσεις γενικές με μεγάλο εύρος απαντήσεων, αναδεικνύει θέματα και φαινόμενα και η όλη διαδικασία γίνεται με τρόπο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί υποκειμενικός (Creswell 2011).

Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά κρίθηκε ότι για τη συγκριμένη έρευνα η ποιοτική προσέγγιση ήταν αυτή που θα βοηθούσε τον ερευνητή να απαντήσει με τον αρτιότερο δυνατό τρόπο τα ερωτήματα που τέθηκαν. Δεν αποτελεί ζητούμενο της έρευνας η γενίκευση των ευρημάτων αλλά η βαθύτερη γνώση και κατανόηση της αξίας του κριτικού στοχασμού και της ανάπτυξης του μέσω της τέχνης. Οι απόψεις των συμμετεχόντων ήταν αυτές που επιδιώκονταν να μελετηθούν και να αναδειχθούν καθώς είναι αυτές που αποτελούν τη βάση της έρευνας. Γενικότερα, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση μιας και δεν

αναζητείται μια σχέση αιτίας αποτελέσματος μεταξύ μεταβλητών ή η σύγκριση των μεταβλητών αυτών ή κάποιων ομάδων αλλά η εμβάθυνση στο φαινόμενο μέσα από τη μελέτη συγκεκριμένης περίπτωσης (Mason 2011, Robson 2010).

Η ανάλυση των πληροφοριών έγινε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Καθώς η ανάλυση ποιοτικών ευρημάτων προϋποθέτει την κατανόηση από μέρους του ερευνητή του τρόπου που βγαίνει νόημα από τα κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων έτσι ώστε να καταστεί δυνατόν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell 2011), η ανάλυση ακολούθησε την εξής πορεία: προετοιμασία και οργάνωση των δεδομένων, διερεύνηση και κωδικοποίηση της βάσης δεδομένων που προέκυψε, περιγραφή ευρημάτων και διαμόρφωση θεμάτων, παρουσίαση και ερμηνεία της σημασίας των ευρημάτων (Creswell 2011, Mason 2011). Η κύρια ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε την κωδικοποίησή τους, διαδικασία η οποία συνιστάται στον περιορισμό της βάσης δεδομένων που προέκυψε και ανάπτυξη περιγραφών και θεμάτων γύρω από το κεντρικό φαινόμενο.

Η όλη προσέγγιση στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων είναι ερμηνευτική (Creswell 2011) καθώς επιδιώκονταν να εξαχθούν συμπεράσματα και να γίνουν κρίσεις με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και όχι απλά να περιγραφούν αυτά. Αυτό σημαίνει ότι απαιτήθηκε από τον ερευνητή να δομήσει και να τεκμηριώσει μια εκδοχή της δικής του άποψης για το τι μπορεί να σημαίνουν ή να παρουσιάζουν τα ευρήματα και τι συμπεράσματα προκύπτουν από αυτά τα οποία να μπορούν να δώσουν κάποια απάντηση ή εξήγηση στα ερευνητικά ερωτήματα και να εμβαθύνουν περισσότερο στο κεντρικό φαινόμενο (Robson 2010, Mason 2011). Η βασική επιδίωξη της προσέγγισης αυτής ήταν με βάση τα λεγόμενα των ατόμων που έδωσαν τη συνέντευξη να αναλυθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους με απώτερο σκοπό την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός μέσα από την εκπαίδευση στην ιστορία της τέχνης.

5.1.5 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ανοικτές ερωτήσεις στις συνεντεύξεις θεωρείται ότι βοηθούν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν αρτιότερα τις εμπειρίες και τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα. Μια ανοικτή απάντηση επιτρέπει στον συμμετέχοντα να έχει επιλογές στην απάντησή του (Creswell 2011, Ιωσηφίδης 2008). Οι συνεντεύξεις θεωρήθηκαν κατάλληλο εργαλείο για το συγκεκριμένο αντικείμενο καθώς επιτρέπουν στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος (ίσως μεγαλύτερο από ότι οι άλλες μέθοδοι συλλογής στοιχείων) ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, αντιλήψεων, κινήτρων, αξιών και στάσεων. Όσον αφορά την μορφή των συνεντεύξεων θεωρήθηκε ότι θα βοηθούσαν περισσότερο οι προσωπικές συνεντεύξεις, που αν και αποτελούν χρονοβόρα και δαπανηρή προσέγγιση, προσφέρουν την άμεση επαφή του ερευνητή με τον συμμετέχοντα καθώς κάνει ερωτήσεις και καταγράφει απαντήσεις από ένα μόνο ερευνητικό υποκείμενο κάθε φορά (Creswell 2011, Mason 2011).

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων μαγνητοφωνούνταν οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις με σκοπό την ακριβέστερη καταγραφή της συζήτησης. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε και πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. παράρτημα Ι) καθώς κρίθηκε απαραίτητο να υπάρχει ένα μέσο για την αρτιότερη δόμηση των συνεντεύξεων και για να κρατηθούν σημειώσεις αν χρειαστεί αλλά και για να υπενθυμίζει στον ερευνητή τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες για να διεξάγει τη συνέντευξη. Ήταν ένα έντυπο που σχεδιάστηκε από τον ερευνητή και περιλάμβανε οδηγίες για την όλη διαδικασία, τις ερωτήσεις που έπρεπε να τεθούν και χώρο για τυχόν σημειώσεις (Robson 2010).

Η όλη διαδικασία ξεκίνησε από την σχεδίαση του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Έπειτα διεξήχθησαν πιλοτικές συνεντεύξεις (n=2) οι οποίες κρίθηκαν απαραίτητες τόσο για να δοκιμαστούν οι ερωτήσεις και η όλη διαδικασία των συνεντεύξεων όσο και για να εξοικειωθεί ο ερευνητής με αυτήν και με το υλικό του. Το επόμενο βήμα ήταν η διεξαγωγή των συνεντεύξεων, βήμα το οποίο είχε και τη μεγαλύτερη χρονική διάρκεια. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση, μεταγραφή των συζητήσεων και η επεξεργασία τους.

Δεν θα πρέπει όμως να παραλειφθεί και το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις ως ερευνητικό εργαλείο διαθέτουν και κάποια μειονεκτήματα τα οποία αν δεν αντιμετωπιστούν, στο μέτρο του δυνατού, απειλούν τον ουσιαστικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας (Creswell 2011, Robson 2011). Το ότι οι συνεντεύξεις παρέχουν πληροφορίες που είναι φιλτραρισμένες μέσα από τις απόψεις του ερευνητή είναι το πρώτο από αυτά. Παράλληλα, υπάρχει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να είναι παραπλανητικά και οι συμμετέχοντες να δίνουν τις απαντήσεις που θεωρούν ότι περιμένει να ακούσει ο ερευνητής ή γενικότερα η παρουσία του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη να επηρεάζει τον τρόπο που απαντούν οι συμμετέχοντες. Ακόμη υπάρχει ο κίνδυνος οι απαντήσεις να μην είναι σαφείς και κατανοητές. Για να περιοριστούν οι επιπτώσεις των παραπάνω μειονεκτημάτων έγινε προσπάθεια ο ερευνητής να είναι απόλυτα προσηλωμένος στη συζήτηση κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Creswell 2011) αλλά και να υποβάλει τον εαυτό του σε μια διαδικασία αυτοστοχασμού σχετικά με το κατά πόσο προβάλλει τις δικές του ιδέες και αντιλήψεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Robson 2011). Τέλος διαβεβαιώνονταν οι συμμετέχοντες ότι είναι εξασφαλισμένη η ανωνυμία και ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την έρευνα να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις δίχως να περιορίζεται από κανέναν παράγοντα.

5.1.6 Οι συμμετέχοντες στην έρευνας

Όσον αφορά την επιλογή συμμετεχόντων στην έρευνα επιλέχθηκε να ακολουθηθεί σκόπιμη δειγματοληψία καθώς αυτή συνάδει με την ποιοτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε. Πράγματι, καθώς στην ποιοτική έρευνα όπως έχει αναφερθεί, δεν αποτελεί πρόθεση του ερευνητή η γενίκευση των ευρημάτων αλλά το πώς θα διερευνηθεί το δυνατόν καλύτερα το κεντρικό φαινόμενο (Creswell 2011), η σκόπιμη επιλογή ατόμων αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο επιλογής δείγματος. Με βάση αυτό το σκεπτικό επιλέχθηκαν άτομα τα οποία θεωρήθηκε ότι μπορούσαν να συμβάλλουν στην εις βάθος κατανόηση του φαινομένου του κριτικού στοχασμού.

Ειδικότερα επιλέχθηκε να ακολουθηθεί η στρατηγική της ομοιογενούς δειγματοληψίας στην οποία ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα δείγμα ατόμων με

βάση το αν διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Creswell 2011, Mason 2011). Για να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική αυτή απαιτείται να έχουν καθοριστεί και προσδιοριστεί τα χαρακτηριστικά αυτά και έπειτα να γίνει η επιλογή των ατόμων (Creswell 2011). Στην παρούσα έρευνα το χαρακτηριστικό που έπρεπε να διαθέτουν τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή στα μαθήματα και τις δραστηριότητες των τμημάτων με σκοπό να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν εντονότερη εμπλοκή τους με την τέχνη και την ιστορία της. Το χαρακτηριστικό αυτό κρίθηκε απαραίτητο καθώς συνάδει με τον στόχο της έρευνας που επιχειρεί να διαπιστώσει κατά πόσο η εκπαίδευση στην τέχνη μπορεί να καλλιεργήσει την κριτικοστοχαστική σκέψη. Με βάση το σκεπτικό αυτό αποφασίστηκε να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις όσα άτομα είχαν τις λιγότερες απουσίες στα μαθήματα αλλά και τις λοιπές δραστηριότητες των τμημάτων και παράλληλα είχαν παραδώσει όλες τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος αν και η βασική ιδέα στις ποιοτικές έρευνες είναι να συνεχίζεται η έρευνα μέχρι του σημείου να επέλθει ο κορεσμός δηλαδή η περαιτέρω συλλογή νέων δεδομένων να φαίνεται ότι προσθέτει λίγο ή και καθόλου ακόμη σε ότι έχει ήδη μαθευτεί (Robson 2011), υπάρχουν συγκεκριμένοι περιοριστικοί παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες ήταν το εύρος της έρευνας, η φύση του θέματος, η ποιότητα των δεδομένων, το σχέδιο και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη μελέτη και οι διαθέσιμοι πόροι (Morse 2000 όπως αναφέρεται στο Robson 2011). Παράλληλα πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος η περαιτέρω συλλογή δεδομένων να γίνει δύσχρηστη και να έχει ως αποτέλεσμα την συλλογή απόψεων επιφανειακών (Creswell 2011). Με βάση αυτά είχε αποφασιστεί ο αριθμός των συνεντεύξεων να μην υπερβαίνει τις δέκα μιας και κρίθηκε ότι ένας τέτοιος αριθμός θα μπορούσε να εξασφαλίσει την εις βάθος κατανόηση του φαινομένου χωρίς να δημιουργεί τον κίνδυνο συλλογής επιφανειακών δεδομένων. Σε αυτές θα πρέπει να προστεθούν και δυο πιλοτικές συνεντεύξεις τα δεδομένα των οποίων δεν συμπεριλήφθησαν στα αποτελέσματα της μελέτης. Πέρα όμως από την παραπάνω θεωρητική συλλογιστική ο αριθμός των συνεντεύξεων καθορίστηκε τελικά από τα χαρακτηριστικά που έπρεπε να διαθέτουν οι συμμετέχοντες καθώς τις

προϋποθέσεις που τέθηκαν πληρούσαν μόνο οκτώ άτομα οπότε αυτός ήταν και ο αριθμός των συνεντεύξεων που έγιναν (n=8).

Πρόκειται για οκτώ γυναίκες κατοίκους της ευρύτερης περιοχής της Ξάνθης, με εύρος ηλικιών από τα 25 μέχρι τα 62 έτη εκ των οποίων οι δύο προέρχονταν από την μουσουλμανική μειονότητα (βλ. δημογραφικό πίνακα στο παράρτημα Β). Οι περισσότερες ήταν εργαζόμενες (επτά από τις οκτώ) αλλά μόνο η μια σε τομέα σχετικό με την τέχνη (συντηρήτρια έργων τέχνης). Όσον αφορά το γνωστικό τους επίπεδο, υπήρχε μια κοινή βάση όσον αφορά την τέχνη καθώς όλες τους είχαν ολοκληρώσει με επιτυχία το πρώτο επίπεδο εκπαίδευσης στην ιστορία της τέχνης που προσφέρεται από το ΙΘΤΠ. Η σχέση τους με την τέχνη ποικίλει: κάποιες ενδιαφέρονταν απλά πληροφοριακά με ότι είχε να κάνει με την τέχνη, άλλες την αναζητούσαν πιο συστηματικά αλλά μόνο ως παρατηρητές της και κάποιες έκαναν προσπάθειες να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα. Τέσσερεις είχαν συμμετάσχει και σε άλλα προγράμματα εκπαίδευσης στην τέχνη για διαφορετικούς λόγους η κάθε μια. Πέρα από αυτό όμως υπήρχε μεγάλη διαφορά στο γενικό γνωστικό επίπεδο καθώς υπήρχαν άτομα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (κάποια από τα οποία σε τομείς σχετικούς με την τέχνη) αλλά και άτομα που είχαν ολοκληρώσει μόνο την βασική εκπαίδευση με πολλές ενδιάμεσες διαφοροποιήσεις.

5.2 Αποτελέσματα έρευνας

Μέσα από τη διαδικασία της συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας αναδείχθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων περί ανάπτυξης κριτικοστοχαστικής σκέψης και εξήχθησαν συμπεράσματα για το πώς οι ίδιοι τους αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τον κριτικό στοχασμό, αν αυτός μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την εκπαίδευση στην τέχνη και την ιστορία της και αν ναι ποιοι είναι οι παράγοντες που συντελούν προς την κατεύθυνση αυτή.

5.2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Πριν όμως γίνει αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας, κρίνεται απαραίτητο να γίνουν κάποιες εισαγωγικές παρατηρήσεις που προέκυψαν μέσα από την ερευνητική διαδικασία καθώς φανερώνουν το πνεύμα υπό το οποίο αντλήθηκαν

τα δεδομένα. Η πρώτη παρατήρηση είναι ότι όλες οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονταν την έννοια της τέχνης και τα χαρακτηριστικά της στοιχεία με παρόμοιο τρόπο, γεγονός αναμενόμενο καθώς στα τμήματα είχε αφιερωθεί αρκετός χρόνος στη θεωρία της τέχνης και της ιστορίας της. Το γεγονός αυτό γίνονταν άμεσα αντιληπτό κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, φανερώνοντας την κοινή προσέγγιση της τέχνης που ενστερνίζονταν οι συμμετέχουσες. Αν και θα μπορούσε αυτό να αποτελεί πλεονέκτημα της έρευνας, ιδίως όσον αφορά το λεξιλόγιο της τέχνης που ήταν αμοιβαία κατανοητό γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό καθώς προσέφερε μια κοινή βάση κατανόησης των εννοιών (Καζάκου Τσιάρα 2000), ίσως τελικά να αναδεικνύεται σε μειονέκτημά της καθώς αντιμετωπίζοντας την τέχνη με κοινό τρόπο οι συμμετέχουσες στερούσαν από τον εαυτό τους και από την έρευνα τον πλουραλισμό των προσεγγίσεων που θα μπορούσε να αναδείξει διαφορετικές ίσως απόψεις και οπτικές.

Άλλο ένα εμφανές στοιχείο ήταν η αγωνία όλων των συμμετεχόντων περί της ορθότητας των απαντήσεών τους. Αν και είχε τονιστεί εξ' αρχής ότι το ζητούμενο της έρευνας είναι η ανίχνευση των δικών τους απόψεων και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις η αγωνία παρέμενε. Εκφράσεις όπως «το λέω σωστά;», «έτσι δεν είναι;» και «απάντησα σωστά;» ακούστηκαν από όλες. Η παρατήρηση αυτή ίσως επαναφέρει το θέμα της μεθοδολογικής ορθότητας ο συνεντευκτής να είναι και διδάσκοντας στα τμήματα, παράγοντας που προκαλούσε άγχος στις συμμετέχουσες μιας και επεδίωκαν να αποδείξουν ότι είχαν ενστερνιστεί τα όσα λέχθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Παράλληλα, άλλο ένα στοιχείο που χρήζει διευκρίνησης και αναδείχθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, ήταν η χρήση μιας σύμβασης σε όλες τις ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στις συμμετέχουσες. Ο ερευνητής στην προσπάθειά του να ανιχνεύσει αν η εκπαίδευση στην τέχνη αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης, έθετε ερωτήσεις οι οποίες καλούσαν τις συμμετέχουσες να αναλογιστούν τον εαυτό τους και τις πεποιθήσεις τους πριν και μετά την επαφή τους με την τέχνη. Αυτό απαιτεί ουσιαστικά τη δημιουργία ενός ορόσημου, πριν το οποίο δεν υπήρχε επαφή με την τέχνη ενώ μετά από αυτό υπήρχε. Θα έπρεπε να υπάρχει, με άλλα λόγια, μια διαχωριστική γραμμή που να χωρίζει ξεκάθαρα το πριν από την τέχνη με το μετά. Για λόγους ευκολίας της έρευνας ορόσημο θεωρήθηκε η συμμετοχή στα τμήματα του ΙΘΤΠ. Ορόσημο

που συνάδει με τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας η οποία επιδιώκει να ανιχνεύσει αν η φοίτηση στα συγκεκριμένα τμήματα διαδραμάτισε κάποιο ρόλο αλλά εν πολλύς είναι αυθαίρετη. Η συμμετοχή στα τμήματα ιστορίας της τέχνης δεν μπορεί να σημαίνει ούτε ότι πριν από αυτά δεν υπήρξε για καμία συμμετέχουσα ουσιαστική επαφή με την τέχνη (υπόθεση εξ' αρχής λανθασμένη καθώς κάποιες συμμετέχουσες είχαν γνώσεις για την τέχνη, (βλ. δημογραφικό πίνακα Παρ. Β) ούτε ότι μετά από την φοίτηση ή επαφή ήταν εξασφαλισμένη για όλους.

Τέλος, αποδείχθηκε μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων ότι ερωτήσεις που έμμεσα προσπαθούσαν να ανιχνεύσουν την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και να περιγράψουν την συντελεσθείσα αλλαγή στο αντιληπτικό σύστημα των συμμετεχουσών, λειτούργησαν αποτελεσματικότερα και παρήγαγαν πολλά περισσότερα στοιχεία από ευθείες ερωτήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι ερωτήσεις γύρω από τις έννοιες της “ομορφιάς” και της “φυσιοκρατίας” στην τέχνη και τη συζήτηση που αυτές προκάλεσαν (βλ. κεφ. 4.2.2).

5.2.2 Κατά πόσο επιτυγχάνεται κριτικοστοχαστική σκέψη στα συγκεκριμένα τμήματα σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα αν η εκπαίδευση στην τέχνη και την ιστορία της στα συγκεκριμένα τμήματα, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό οι συμμετέχουσες στο σύνολό τους απάντησαν καταφατικά, ύστερα όμως από μια διαδικασία που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναστοχαστική. Πράγματι, ήταν χαρακτηριστικό ότι οι περισσότερες (έξι στις οκτώ συμμετέχουσες) στην ερώτηση αν έχουν αλλάξει τρόπο σκέψης και αντίληψης της πραγματικότητας έπειτα από την επαφή τους με την τέχνη απάντησαν αρχικά αρνητικά και μάλιστα κάποιες από αυτές με έμφαση, «*όχι όχι δεν παρατηρώ απολύτως καμία διαφορά στον τρόπο που σκέπτομαι, όχι καθόλου...*» (Δήμητρα³) τόνισε μια από αυτές. Αμέσως μετά όμως μέσα από τη

³ Τα ονόματα που αναφέρονται στο κείμενο δεν είναι τα πραγματικά των συμμετεχόντων.

συζήτηση που ακολουθούσε αποδεικνύονταν ότι πράγματι είχε συντελεστεί μια διαφοροποίηση τόσο όσον αφορά την τέχνη όσο και γενικότερα στην υπόλοιπη ζωή τους. Γεγονός που και οι ίδιες τους το αναγνώριζαν όταν τους το υποδείκνυε ο ερευνητής και έπειτα από σκέψη διαπίστωναν την διαφορά. Είχε αλλάξει ο τρόπος σκέψης τους σε πολλά σημεία και μάλιστα κάποιες εντυπωσιάζονταν από το μέγεθος της αλλαγής που τελικά διαπίστωναν στον εαυτό τους.

Ήταν χαρακτηριστικά τα λόγια μιας συμμετέχουσας η οποία ενώ είχε τονίσει ότι δεν έχει αλλάξει απόψεις, αντιλήψεις και τρόπο σκέψης στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το πώς αντιμετωπίζει την τέχνη μετά τη συμμετοχή της στα τμήματα απάντησε:

«... προσπαθώ πια να μην μένω στην επιφάνεια... προσπαθώ να δω το γιατί μου αρέσει το έργο ή γιατί δεν μου αρέσει, με βάση ποιά κριτήρια το κρίνω, τα κριτήρια αυτά είναι σωστά ή απλώς τα θεωρώ δεδομένα και δεν τα εξετάζω ποτέ. Νομίζω ότι αυτό μου έχουν προσφέρει τα μαθήματα μας, μου έδειξαν ότι η γνώση της τέχνης σου δίνει τη δυνατότητα να μπορείς να δικαιολογείς τις αποφάσεις σου» (Παναγιώτα)

Από τα λόγια της γίνεται αντιληπτό ότι όχι μόνο έχει αλλάξει ο τρόπος που αντιμετώπιζε ένα έργο τέχνης αλλά ότι εμπλέκει τον εαυτό της σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού προσπαθώντας να ανιχνεύσει τη βάση των πεποιθήσεών της και να διαπιστώσει αν τα κριτήρια που χρησιμοποιεί για να επιφέρει αξιολογικές κρίσεις είναι ορθά – σε συμφωνία με το δικό της αντιληπτικό σύστημα ή όχι. Παράλληλα, επεκτείνει την εμπειρία της με την τέχνη στην ζωή της γενικότερο καθώς φαίνεται από την τελευταία φράση της ότι προσπαθεί με παρόμοιο τρόπο να αντιμετωπίζει τις αντιλήψεις της και πέρα από την τέχνη.

Η αντίδρασή τους αυτή ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η αλλαγή τρόπου σκέψης προς περισσότερο κριτικοσταχαστικούς τρόπους, όντας μια διαδικασία αργή που συντελείται βαθμιαία τις περισσότερες φορές, δεν γίνεται άμεσα αντιληπτή. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και οι ίδιες τους και το επεσήμαναν όλες όσες αρχικά απάντησαν αρνητικά. Μάλιστα κάποιες ανέφεραν

ότι για να γίνει απόλυτα κατανοητή η αλλαγή χρειάζεται αφενός αναστοχασμός πάνω στις εμπειρίες και τις απόψεις τους αφετέρου μια αιτία, ένα έναυσμα για να ξεκινήσει μια αναστοχαστική διαδικασία. Δήλωσαν ότι πράγματι έχουν αλλάξει και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό αλλά αυτό δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό και ότι θα έπρεπε να τους δοθεί χρόνος για να σκεφτούν και έπειτα να απαντήσουν στην ερώτηση. Κάποιες δήλωσαν: «... πρέπει να σου το επισημάνει κάποιος ή να το συζητήσεις με κάποιον... να όπως τώρα με εσένα» (Παναγιώτα) ή «... θα πρέπει να το σκεφτεί κάποιος και έπειτα να απαντήσει» (Μαρία).

Γενικότερα ήταν εμφανές ότι οι περισσότερες είχαν αναπτύξει έναν τρόπο σκέψης που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κριτικοστοχαστικός είτε το αντιλαμβάνονταν είτε όχι. Μια συμμετέχουσα τόνισε σε πολλά σημεία της συνέντευξής της ότι παλαιότερα έκρινε ένα έργο «... με βάση αυτά που μου είχαν μάθει... τώρα πια που έχω κάποια γνώση παραπάνω βλέπω ότι αυτά τα κριτήρια δεν μου κάνουν, δεν τα αποδέχομαι ...» (Ειρήνη) αναφερόμενη ουσιαστικά σε αισθητικές νοητικές της συνήθειες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτή η πρόταση χαρακτήριζε όλες τις συμμετέχουσες καθώς όλες τους αντιλαμβάνονταν πια ότι μπορούσαν να κρίνουν καλύτερα ή διαφορετικά να αντιληφθούν την πραγματικότητα με έναν βελτιωμένο τρόπο καθώς υπέβαλαν τον εαυτό τους στη διαδικασία να σκεφτεί όχι τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους μόνο αλλά και τις βάσεις πάνω στις οποίες θεμελιώνονταν οι απόψεις αυτές, φέρνοντας τις συμμετέχουσες σε συμφωνία με τους περισσότερους μελετητές του πεδίου του κριτικού στοχασμού (ενδεικτικά Mezirow 1985, 1991, Brookfield 2006, Jarvis 2003) οι οποίοι, όπως υποδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, θεωρούν αυτή τη διαδικασία χαρακτηριστικό γνώρισμά του κριτικού στοχασμού.

Πέρα από αυτό οι περισσότερες ανέφεραν πως προσπαθούν πια να ανιχνεύσουν τις βαθύτερες αιτίες των γεγονότων και να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα όχι επιφανειακά αλλά αφού αποκτήσουν τη γνώση που χρειάζεται για να κάνουν κάτι τέτοιο. Και στο σημείο αυτό ανιχνεύεται κριτικοστοχαστική σκέψη και η τέχνη αποτελούσε το έναυσμα για αυτό. Όλες τους ανέφεραν ότι θεωρούν πια ότι το στοιχείο αυτό που διαφοροποιεί ένα έργο τέχνης από ένα απλό αντικείμενο είναι το ιδεολογικό του υπόβαθρο και όχι η

εικόνα του. Θεωρούν ότι η ιδεολογική βάση είναι το ουσιαστικό εκείνο στοιχείο που χαρακτηρίζει ένα έργο τέχνης και το κάνει αποδεκτό ως τέτοιο, ενστερνιζόμενες απόψεις θεωρητικών της τέχνης (ενδεικτικά Gombrich 1998, Πασχαλίδης 1999, Σμπόνιας 1999) που υποστηρίζουν ακριβώς το ίδιο. Πρόκειται για μια αλλαγή ουσιαστική και πολλές φορές επίπονη: η απομάκρυνση από την εικόνα και την φόρμα και ο εστιασμός στην ιδεολογία, στοιχείο ουσιαστικότερο όσον αφορά την τέχνη και την ιστορία της αλλά πιο δύσκολα προσεγγίσιμο (Πασχαλίδης 1999, Honour & Fleming 2002).

Ένα εξίσου ενδιαφέρον σημείο που συνδέεται άμεσα με το προηγούμενο ήταν το ότι τέσσερις συμμετέχουσες ανέφεραν πως εξ' αιτίας της τέχνης έμαθαν να αποδέχονται ευκολότερα τη διαφορετικότητα. Μια διαφορετικότητα που εκκινεί από την εικαστική διαφορετικότητα, το εικαστικά ξένο, επεκτείνεται όμως στην κοινωνία και στην αποδοχή του "άλλου", του "διαφορετικού" όποιο και αν είναι αυτό. Επισήμαναν ότι με βάση το συλλογισμό ότι πρέπει πρώτα να γνωρίσουμε σε βάθος κάτι και να το κρίνουμε μετά θεωρούν ότι δεν πρέπει να απορρίπτεται οτιδήποτε το διαφορετικό μόνο και μόνο επειδή είναι τέτοιο. Πρέπει να το προσεγγίσουμε, να το γνωρίσουμε καλύτερα και έπειτα να το κρίνουμε. Τα λόγια μιας συμμετέχουσας είναι χαρακτηριστικά και προδίδουν την ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης εξ' αιτίας της επαφής με την τέχνη:

«... σε κάποια μαθήματα φωτογραφίας που παρακολουθούσα μας έδειξαν κάποια στιγμή ένα έργο Νταντά και το έφεραν ως παράδειγμα βλακείας του δημιουργού του τονίζοντας ότι δεν έχουν προοπτική κτλ, τότε ναι, το θεώρησα και εγώ βλακεία. Δεν ήξερα για το Νταντά τίποτε, απλά μόλις το είδα το απέρριψα. Τώρα γνωρίζοντας τι ιδεολογία κρύβεται πίσω από το κίνημα αυτό το θεωρώ πολύ καλό, είναι μια διαμαρτυρία, αντί να πάρει κάποιος το πανό και να κατέβει στη διαδήλωση το εξέφρασε έτσι, άσε που διαρκεί και περισσότερο... έτσι πρέπει να γίνεται να μην κρίνουμε ποτέ κάτι που δεν ξέρουμε, πώς το λένε... ένα βιβλίο από το εξώφυλλό του.» (Χριστίνα).

Τέλος, ο διάλογος που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για τις απόψεις των συμμετεχουσών περί των εννοιών της "ομορφιάς" και της "φυσιοκρατίας" αποδείχθηκε ιδιαίτερα γόνιμος στην προσπάθεια να ανιχνευθεί

το κατά πόσο αναπτύσσεται κριτικός στοχασμός στα τμήματα. Οι ερωτήσεις που τις γινόταν προσπαθούσαν να ανιχνεύσουν αν έχουν αλλάξει άποψη για το τι θεωρείται όμορφο στην τέχνη και αν η ομορφιά συμβαδίζει πάντοτε με τη φυσιοκρατία. Οι συμμετέχουσες χωρίς καμία εξαίρεση δήλωσαν ότι οι απόψεις τους περί ομορφιάς στην τέχνη άλλαξαν από τη στιγμή που τη γνώρισαν καλύτερα και έπαψαν πια να θεωρούν όμορφο μόνο ότι ήταν φυσιοκρατικό. Υποστήριξαν ότι μέσα από την εκπαίδευση (την τυπική εκπαίδευση) τους είχαν μάθει να θεωρούν όμορφο μόνο το φυσιοκρατικό καθώς προβάλλονταν ως πρότυπα η κλασική ελληνική αρχαιότητα και η αναγέννηση (και μάλιστα ακόμη πιο περιορισμένη στην Ιταλική αναγέννηση) περίοδοι που χαρακτηρίζονται από την επιδίωξη φυσιοκρατικής απόδοσης των μορφών και του περιβάλλοντος (Gombrich 1998, Honour & Fleming 2002, Janson & Janson 2011). Κατανοούσαν όμως πια ότι το κριτήριο αυτό δεν τους ικανοποιούσε καθώς θεωρούσαν όμορφα και έργα αφαιρετικά και αυτό διότι δεν ήταν κριτήριο που μόνες τους το είχαν θέσει και δεν αντιστοιχούσε στα πραγματικά τους πρότυπα περί ομορφιάς αλλά τους είχε επιβληθεί μέσω της παιδείας. Κάποιες μάλιστα μπορούσαν να γενικεύσουν και ανέφεραν ότι το αντίστοιχο γίνεται και σε άλλους τομείς πέρα από την τέχνη, κάποια κριτήρια τους έχουν επιβληθεί και θεωρούσαν λάθος να αξιολογεί κάποιος κάτι με βάση αυτά τα κριτήρια. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληγε και ο διάλογος αν η ομορφιά πρέπει να θεωρείται απαραίτητο στοιχείο ενός έργου τέχνης.

Γενικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τελικά όλες τους παραδέχθηκαν ότι η τέχνη τις άλλαξε τον τρόπο σκέψης, ότι τις οδήγησε σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού έστω και αν αυτό δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό. Υποστήριξαν ότι παρατηρώντας τον εαυτό τους αντιλαμβάνονται την αλλαγή που συντελέστηκε. Θεωρούν ότι η τέχνη τους δίδαξε τον τρόπο να αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα (είτε την εικαστική είτε όχι) διαφορετικά, να αναζητούν περισσότερο τις αιτίες, να προσπαθούν να ανιχνεύσουν σε βάθος τα στοιχεία που διαθέτουν και να ερευνούν τις αρχές με βάση τις οποίες αποφασίζουν και δρουν. Η αλλαγή αυτή στις περισσότερες ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία. Εκκινεί από την αλλαγή του τρόπου που αντιμετωπίζουν την τέχνη καθ' εαυτή: «... θεωρούσα ότι η τέχνη είναι για τους λίγους» (Δήμητρα), περνά από την αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των έργων (η ομορφιά δεν θεωρείται

απαραίτητο στοιχείο ενός έργου τέχνης και δεν συμβαδίζει με τη φυσιοκρατία) και τελικά γενικεύεται στη ζωή τους: «... αποδέχομαι πλέον ευκολότερα τη διαφορετικότητα» (Δήμητρα), «κρίνω αφού πρώτα αποκτήσω περισσότερες πληροφορίες» (Αγγελική).

5.2.3 Σε τι συνίσταται και πώς γίνεται αντιληπτός από τις συμμετέχουσες ο κριτικός στοχασμός.

Το πρώτο που θα μπορούσε να ειπωθεί σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχουσες την έννοια του κριτικού στοχασμού είναι ότι η έρευνα επιβεβαίωσε την παρατήρηση που έχει γίνει στην εισαγωγή της παρούσας διατριβής ότι δεν μπορεί να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Η κάθε συμμετέχουσα περιέγραψε την κριτικοστοχαστική σκέψη από τη δική της οπτική γωνία και χωρίς να συμφωνεί απόλυτα με την άποψη καμίας άλλης. Παράλληλα, έγινε ξεκάθαρο ότι δεν μπορούσαν να δώσουν έναν ολοκληρωμένο ορισμό, ίσως δεν είχαν προσδιορίσει ξεκάθαρα την έννοια του κριτικού στοχασμού. Μπορούσαν να τον περιγράψουν, να αναφέρουν παραδείγματα και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα της τέχνης να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό, πέρα όμως από έναν συγκεκριμένο και καλά δομημένο ορισμό. Σε σχετική ερώτηση όλες απάντησαν ότι δεν μπορούν να δώσουν έναν τέτοιο ορισμό. Το γεγονός αυτό ίσως να αποτελεί θετικό στοιχείο για την έρευνα καθώς προσφέρει την ευκαιρία να ανιχνευτούν οι απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται σε έναν καλά προσδιορισμένο και στεγανό ορισμό που ίσως θα έθετε όρια στον τρόπο αντίληψης της ουσίας του κριτικού στοχασμού από μέρους τους.

Πρέπει να σημειωθεί αρχικά ότι κάποιες αντιλαμβάνονταν πως η διαδικασία του κριτικού στοχασμού για πολλούς αποτελεί μια απειλητική διαδικασία καθώς θέτει υπό αμφισβήτηση το σύστημα των αξιών και των πεποιθήσεων που για τόσο μεγάλο μέρος της ζωής τους θεωρούνταν δεδομένο. Ανέφεραν κάποιες ότι μέσα από μια τέτοια διαδικασία γίνεται αντιληπτό ότι σε πολλά θέματα αυτό που πιστεύουμε είναι λάθος αλλά οι περισσότεροι αντί να διορθώσουν το λάθος θέλουν να προσαρμόσουν την πραγματικότητα σε αυτό καθώς τους είναι ευκολότερο. Μια συμμετέχουσα ανέφερε:

«... αν είσαι κλειστός και δεν θες να δεις κάτι διαφορετικό δεν θα ασχοληθείς με την τέχνη, και γιατί δεν θα την καταλάβεις και γιατί και να σου δείξει κάτι άλλο δεν θα το δεχθείς γιατί είσαι απόλυτος, ίσα ίσα θα το απορρίψεις γιατί είναι απειλή για εσένα, σου αλλάζει αυτό που σκέπτεσαι και δεν το θες αυτό...» (Σοφία).

περιγράφοντας τις απόψεις της που σε μεγάλο βαθμό συμβαδίζουν με αυτές του Mezirow (1985).

Πέρα από αυτό, όλες τους αντιλαμβάνονταν τον κριτικό στοχασμό ως μια διαδικασία ή ένα μέσο/εργαλείο που τις βοηθάει να αλλάξουν τον εαυτό τους να τον κάνουν καλύτερο μέσα από την ορθότερη κατανόηση τόσο του ίδιου τους του εαυτού όσο και του κόσμου γύρω τους. Πράγματι, όλες τους ανέφεραν ότι η αλλαγή που τελικά αναγνωρίζουν ότι επιτελέστηκε είχε σαν αποτέλεσμα την βελτίωση τους ως άτομα μέσα από τη βελτίωση του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας. Θεωρούν ότι μπορούν πια να κρίνουν καλύτερα και να αντιμετωπίσουν προβλήματα αποτελεσματικότερα και πιο ολοκληρωμένα. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλές φορές, μέσα από την περιγραφή που έδιναν δημιουργούσαν ως πρώτη εντύπωση ότι αντιλαμβάνονται τον κριτικό στοχασμό ως μια άρτια διανοητική διαδικασία και τίποτε παραπάνω, όπως οι Glaser, Paul, Enns και Norris (βλ. κεφ. 2.2.2) αλλά έπειτα μέσα από τη συζήτηση, διακρίνονταν ότι αποδίδουν σε αυτόν πολλά από τα δυναμικά στοιχεία της νοηματοδότησης όπως αμφισβήτηση παραδοχών, κριτική αξιολογική του ιδεολογικού υπόβαθρου των παραδοχών τους κτλ. που δεν αποτελούν βασική επιδίωξη στη σκέψη των παραπάνω μελετητών (Κόκκος 2010).

Πολλές ανέφεραν ότι το βασικότερο κέρδος που έχουν από την ανάπτυξη της κριτικοστοχαστικής σκέψης είναι ότι μπορούν πια να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν κριτικά τις απόψεις τους, διερευνώντας παράλληλα τα θεμέλια πάνω στα οποία βασίζονται και με βάση τα οποία δικαιολογούνται οι απόψεις αυτές. Με τον τρόπο αυτό έρχονται κοντά στις απόψεις του Dewey ο οποίος θεωρούσε το κριτικό στοχασμό διαδικασία που απαιτεί επιστροφή και κρίση παλαιότερων γνώσεων και πεποιθήσεων που υιοθετήθηκαν και των θεμελίων τους (Ζαρίφης 2009α, 2009β). *«... μπορώ πια να δικαιολογήσω τις απόψεις μου*

για την τέχνη...» (Παναγιώτα), «... ξέρω τι μου αρέσει και γιατί μου αρέσει [στην τέχνη]...» (Μαρία).

Το σημείο στο οποίο οι συμμετέχουσες συμφωνούσαν μεταξύ τους αλλά βρίσκονταν σε αντίθεση με τους περισσότερους μελετητές του πεδίου ήταν οι απόψεις τους για το αν ο κριτικός στοχασμός οδηγεί στην ανάληψη πολιτικής δράσης για τη βελτίωση της κοινωνίας. Καμία τους δεν ανέφερε, ούτε φάνηκε από τα λεγόμενά τους να αντιλαμβάνονται ότι μέσα από μια κριτικοστοχαστική διαδικασία θα μπορούσαν τα άτομα να οδηγηθούν στην πολιτική δράση. Για όλες τους ο κριτικός στοχασμός ήταν προσωπική υπόθεση που είχε να κάνει κυρίως με τον εαυτό τους και όχι με την κοινωνία γενικότερα. Μόνο μια ανέφερε ότι «... βελτιώνεσαι ως άνθρωπος, έτσι πρέπει να κάνουν όλοι... μόνο έτσι θα αλλάξουμε την κατάσταση γύρω μας...» (Χριστίνα) υπονοώντας ίσως ότι μέσα από την ατομική βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί και βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών. Η φράση της εμπεριέχει την άποψη ότι μόνο μέσα απ την προσωπική – ατομική βελτίωση θα βελτιωθεί η κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται, χωρίς όμως αυτό να παραπέμπει σε ενεργό πολιτική δράση. Ήταν εμφανές ότι την άποψη αυτή την ασπάζονταν σχεδόν όλες θεωρώντας ότι η όποια αλλαγή ή βελτίωση επέρχεται μέσω του κριτικού στοχασμού περιορίζεται στη βελτίωση του εαυτού τους και προς αυτήν την κατεύθυνση πρέπει να εστιασθούν όλες οι προσπάθειες. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι απόψεις αυτές βρίσκονται πλησιέστερα στη σκέψη του Mezirow (Λιντζέρης 2009, 2014) παρά σε αυτές άλλων στοχαστών που θεωρούν την πολιτική δράση άμεση συνέπεια της κριτικοστοχαστικής σκέψης όπως ο Freire και ο Brookfield (Κόκκος, 2010).

Πέρα από αυτό όμως, αντιλαμβάνονται στο σύνολό τους τον κριτικό στοχασμό ως ένα μέσο το οποίο σε συνεργασία με την γνώση σχετικά με την τέχνη μπορεί να τις βοηθήσει να απομακρυνθούν από την επιρροή των ιδεών που επιβάλλουν ισχυρές μειοψηφίες μέσα από τη μαζική κουλτούρα, απηχώντας έτσι απόψεις των θεωρητικών της σχολής της Φρανκφούρτης και ιδιαίτερα των Adorno και Horkheimer (Adorno 1990, 1992, 2000, Adorno & Horkheimer 1986). «... σε βοηθάει [η γνώση περί τέχνης] να αντιστέκεσαι σε όλα αυτά που προβάλλονται σαν τέχνη...» (Αγγελική), «θα σου έλεγα ότι με βοήθησαν [τα μαθήματα] να καταλάβω ότι τα πράγματα δεν είναι έτσι όπως μας τα δείχνουν... κάποια

στοιχεία μας τα προβάλλουν συνέχεια και κάποια άλλα τα αποκρύπτουν...» (Παναγιώτα) και *«Η τέχνη σε βοηθάει να ξεδιαλύνεις τι είναι τέχνη και τι μαζική – βιομηχανοποιημένη κουλτούρα...»* (Φωτεινή) ήταν μερικές από τις φράσεις που χρησιμοποίησαν. Αντιλαμβάνονταν, με άλλα λόγια τον κριτικό στοχασμό ως μια λειτουργία που έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην χειραφέτηση και απελευθέρωση των ανθρώπων από το πλέγμα των αλλοτριωτικών ιδεολογιών και θεσμών συμφωνώντας στο σημείο αυτό με τον Marcuse (1971).

Τέλος, μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων έγινε κατανοητό ότι οι συμμετέχουσες συνέδεαν τον κριτικό στοχασμό με τη μάθηση εν γένει, μόνο σε ένα περιορισμένο επίπεδο. Μέσα από τη μάθηση (της ιστορίας της τέχνης) μπορούν να βοηθηθούν να μπουν σε μια διαδικασία να σκεφτούν κριτικά και να αναπτύξουν έναν τέτοιο τρόπο σκέψης. Δεν φάνηκε όμως ότι μπορούσαν να ανιχνεύσουν τη δυνατότητα του κριτικού στοχασμού να αποτελέσει πηγή γνώσης. Μάθηση και κριτικός στοχασμός για αυτές συνδέονται με μια μονόδρομη σχέση μιας και η μάθηση (υπό προϋποθέσεις) μπορεί να οδηγήσει στον κριτικό στοχασμό δεν μπορεί όμως να γίνει το αντίστροφο (σε αντίθεση με τις σχετικές απόψεις μελετητών του πεδίου π.χ. του Dewey (Ζαρίφης 2009α, 2009β)). Σε ερωτήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική αξία της κριτικοστοχαστικής σκέψης και του νέου βελτιωμένου τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας όλες τους ανέφεραν ότι τις βοηθά στην καθημερινότητά τους αλλά δεν αποτελεί ιδιαίτερη πηγή γνώσης.

Γενικότερα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, μέσα από την ανάλυση των απόψεών τους είναι δυνατόν να ανιχνευθεί μια ιδιαίτερη δική τους οπτική για τον κριτικό στοχασμό, μια οπτική που εμπεριέχει στοιχεία από τις απόψεις πολλών μελετητών του πεδίου (όπως αναφέρθηκαν στο Κεφ. 2) χωρίς όμως να συμφωνεί πλήρως με κανένα από αυτούς. Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων ανιχνεύθηκε ότι οι συμμετέχουσες αντιμετωπίζουν τον κριτικό στοχασμό ως μια διαδικασία η οποία βελτιώνει το αντιληπτικό τους σύστημα, τις βοηθά να ανα-νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους και να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν με ένα βελτιωμένο τρόπο. Η διαδικασία αυτή όμως είναι τελείως προσωπική, ο ρόλος των άλλων περιορίζεται σε ένα επίπεδο επικουρίας μόνο για να εκκινήσει η διαδικασία. Για αυτές ο κριτικός στοχασμός δεν σχετίζεται ή τουλάχιστον, δεν οδηγεί σε ανάληψη δράσης (πολύ δε

περισσότερο σε ανάληψη συλλογικής/ πολιτικής δράσης) για το “κοινό καλό”. Όσον αφορά τα αποτελέσματα που επιφέρει ο κριτικός στοχασμός και αυτά σχετίζονται με το άτομο περισσότερο παρά με το κοινωνικό σύνολο. Όλες τους θεωρούν ότι ο κριτικός στοχασμός μπορεί αφενός να βελτιώσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, προσφέροντας μια ορθότερη αντίληψη του κόσμου που τις περιβάλλει αφετέρου να προσφέρει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης του εαυτού τους και πληρέστερης ερμηνείας των πράξεών τους.

5.2.4 Ποιοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν τις συμμετέχουσες να μπουν σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τη δική τους άποψη. Η τέχνη διαδραματίζει κάποιο ρόλο προς τη κατεύθυνση αυτή;

Όσον αφορά τους παράγοντες που οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι βοηθούν στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης, αυτοί θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δυο κατηγορίες: τους παράγοντες που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της τέχνης, και σε αυτούς που είναι γενικότεροι και δεν έχουν άμεση αναφορά στην τέχνη και την ιστορία της.

Όσον αφορά τη δεύτερη ομάδα οι παράγοντες που αναφέρθηκαν συχνότερα ήταν η ηλικία και η εμπειρία, παράγοντες οι οποίοι στη σκέψη των περισσότερων συμμετεχουσών ήταν αλληλένδετοι. Πράγματι, οι αναφορές επικεντρώνονταν στον θεμελιώδη ρόλο της εμπειρίας στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης και ότι αυτή αποτελεί παράγοντα που αυξάνεται με το πέρασμα της ηλικίας: «... όσο περισσότερες εμπειρίες έχεις, όσο περισσότερο μεγαλώνεις τόσο πιο εύκολο σου είναι να σκεφτείς διαφορετικά...» (Ειρήνη) ή αντίστροφα «... είμαι μικρή και δεν έχω τόσες εμπειρίες όσες θα έπρεπε... αυτό είναι αρνητικό και μάλλον με εμποδίζει...» (Φωτεινή). Οι παραπάνω αναφορές συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία στην οποία υπογραμμίζεται πως οι εμπειρίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον κριτικό στοχασμό καθώς μέσα από αυτές και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές μπορεί να επιτευχθεί κριτικοστοχαστική σκέψη (ενδεικτικά Dewey 1922, 1933,

Freire 1974, 1977, 1996, Mezirow 1990, 1991) ενώ παράλληλα η επιμονή στην ηλικία ως καθοριστικό στοιχείο ίσως επιβεβαιώνει τις απόψεις που θεωρούν τον κριτικό στοχασμό διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί πλήρως στην ενηλικιότητα και μόνο (Mezirow 2009).

Πολλές ανέφεραν επίσης ότι, σημαντικός είναι και ο ρόλος της μαθησιακής διαδικασίας καθ' εαυτής. Αναφερόμενες στη διαδικασία του μαθήματος σημείωσαν ότι αυτή τις βοηθά να μπου σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Σχεδόν όλες υποστήριξαν ότι η εμπειρική προσέγγιση της ιστορίας της τέχνης που ακολουθείται στα τμήματα τις βοήθησε να σκεφτούν κριτικά καθώς ανέδειξε την αξία των εμπειριών τους και τις υπέβαλε σε μια διαδικασία αναστοχασμού πάνω σε αυτές. Κατανόησαν ότι οι εμπειρίες τους αποτελούν πλούσια πηγή γνώσης και το μόνο που χρειαζόνταν ήταν η αφορμή για να τις ξαναδούν, να τις ερμηνεύσουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα που θεωρούσαν σημαντικά τόσο σχετικά με το μάθημα και την ιστορία της τέχνης όσο και για να σκεφτούν με ένα διαφορετικό τρόπο στην καθημερινότητά τους. Μια συμμετέχουσα ανέφερε σχετικά:

«Σημαντικό νομίζω ότι είναι το ότι μας έβαζες να αναφέρουμε έργα τέχνης που είχαμε δει και μας έκαναν εντύπωση και έπειτα τα σχολιάζαμε όλοι μαζί... θυμάμαι ακόμη αυτά που λέγαμε για τα έργα του Θεοτοκόπουλου που είχα δει... και τον μανιερισμό γενικότερα... ήταν για εμένα σα να ξαναζούσα το ταξίδι εκείνο και να ξανά έβλεπα το έργο από κοντά... με έβαλε σε σκέψεις που δεν είχα κάνει τότε και νομίζω ότι τώρα μετά από αυτό κατανοώ πολύ καλύτερα το έργο...»
(Ειρήνη)

αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την αξία της εμπειρικής μάθησης (Dewey, 1922, 1933).

Παράλληλα αναγνώριζαν και τη συμβολή που είχαν στην όλη διαδικασία οι συνεκπαιδευόμενοι τους. Αν και όπως έγινε κατανοητό από το προηγούμενο υποκεφάλαιο (κεφ. 4.2.3) περιόριζαν την συμβολή αυτή σε ένα επίπεδο απλά βοηθητικό, δεν έπαυαν να την αναγνωρίζουν έστω και μόνο σε αυτό το επίπεδο. Ανέφεραν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ τους και η διάδραση αποτελούσε παράγοντα που μπορούσε να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό.

Ανιχνεύονταν απόψεις και τρόποι σκέψης διαφορετικοί από του καθένα αλλά και εμπειρίες που άλλοι είχαν ζήσει και με βάση αυτές κατέληγαν σε συμπεράσματα. Γενικότερα, αν και σε όλες ανιχνεύονταν μια τάση να υποτιμούν τη συμβολή των συνεκπαιδευόμενων τους ήταν φανερό ότι αυτοί διαδραμάτιζαν έναν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς προσέφεραν τις δικές τους εμπειρίες και τον δικό τους διαφορετικό τρόπο σκέψης δημιουργώντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο κριτικός στοχασμός ενδυναμώνεται (συμφωνώντας με τις σχετικές απόψεις του Brookfield (1995, 2006) βλ. κεφ. 2.3.4)

Σχετικός τόσο με τη διαδικασία του μαθήματος όσο και με το ρόλο των συνεκπαιδευόμενων είναι και άλλος ένας παράγοντας που αναφέρθηκε. Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι τις βοήθησε η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης των έργων (μέθοδος Perkins) αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισε στην όλη διαδικασία η εις βάθος παρατήρηση, ανάλυση και κατανόηση των έργων. Αποτελούσε για αυτές μια διαδικασία που ανέπτυξε μια βαθύτερη σκέψη πάνω στο έργο απορρίπτοντας την επιδερμική αναφορά σε αυτό, γεγονός που θα μπορούσε υπό προϋποθέσεις να οδηγήσει σε κριτική σκέψη. *«Το ότι αναλύαμε τόσο εξαντλητικά τους πίνακες ήταν σημαντικό...»* (Παναγιώτα), *«... αν δεν ήξερα τις μεθόδους παρατήρησης νομίζω ότι δεν θα μπορούσαν να κάνω βαθύτερες σκέψεις...»* (Ειρήνη) και *«το ότι αναλύαμε τόσο πολύ τα έργα σίγουρα είναι ένας παράγοντας που βοήθησε...»* (Σοφία) ανέφεραν κάποιες συμμετέχουσες.

Πέρα όμως από τους παράγοντες αυτούς, μέσα από την ερευνητική διαδικασία ανιχνεύτηκαν και κάποιοι που σχετίζονται άμεσα με χαρακτηριστικά της τέχνης υποδεικνύοντας ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης. Οι περισσότερες αναφορές και τα περισσότερα παραδείγματα που αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες, αφορούσαν αρχικά την τέχνη και έπειτα γενικεύονταν στην υπόλοιπη ζωή τους. Σχεδόν όλες αναφέρονταν αρχικά σε αλλαγή στάσης και τρόπου σκέψης σχετικά με τμήματα της τέχνης: *«... κατανοώ και σέβομαι πια περισσότερο τη αφαιρετική ζωγραφική...»* (Ειρήνη), και έπειτα το επέκτειναν στη ζωή τους: *«...νομίζω ότι έτσι πρέπει να γίνεται και στην καθημερινότητα μας να κρίνουμε κάτι αφού το γνωρίσουμε καλά...»* (Ειρήνη). Για το λόγο αυτό τα

χαρακτηριστικά της τέχνης που θεωρούν ότι τις βοήθησαν στο να αναπτύξουν κριτικοστοχαστική σκέψη αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Η απάντηση που δόθηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν ότι η τέχνη μπορεί να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό και να προσφέρει έναυσμα για τροποποίηση του αντιληπτικού συστήματος καθώς αποτελεί ένα πεδίο το οποίο χαρακτηρίζεται από έναν διαφορετικό από τον συνήθη τρόπο σκέψης, αναφερόμενες ουσιαστικά σε αυτό που ο Kand (1995) ονόμασε *αισθητική ορθολογικότητα*. Η τέχνη υποδεικνύει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και απομακρύνει τον παρατηρητή της από τον συνηθισμένο. Η σύγκριση των διαφορετικών τρόπων να σκέπτεται κανείς αποτελεί για τις συμμετέχουσες έναν παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει σε κριτικό στοχασμό, «... η τέχνη σου δείχνει ότι υπάρχουν σκέψεις και πέρα από τις δικές σου, άλλες, διαφορετικές...» (Φωτεινή).

Επίσης, οι συμμετέχουσες συμφωνούν με τις προσεγγίσεις των Adorno και Horkheimer (βλ. κεφ. 4.2.1) και θεωρούν ότι η τέχνη περιγράφει με τον δικό της τρόπο την πραγματικότητα και καλεί έτσι τον παρατηρητή της να αντιληφθεί ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος προσέγγισης της πραγματικότητας αλλά πολλοί και διαφορετικοί, που καθώς όλοι τους προσπαθούν να ανιχνεύσουν το ίδιο πράγμα αλλά από διαφορετική οπτική γωνία δεν μπορεί κανένας τους να διεκδικήσει την απόλυτη ορθότητα ή την απόλυτη αλήθεια. Τρεις από τις συμμετέχουσες συμφωνήσαν ότι η τέχνη περιγράφει τον φυσικό κόσμο μέσα από τον δικό της κόσμο και έτσι υποβάλλει το κοινό της σε μια διαδικασία στοχασμού αφού του δείχνει κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που θεωρείται δεδομένο, γεγονός που αποτελεί χαρακτηριστικό εγγενές της τέχνης (Perkins 1994, Adorno 2000, Janson & Janson 2011).

Οι παρατηρήσεις αυτές αναδεικνύουν και άλλα δυο χαρακτηριστικά της τέχνης που αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες ως παράγοντες που αναπτύσσουν την κριτικοστοχαστική σκέψη: η τέχνη φανερώνει ότι η πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και ότι πολλές φορές δεν είναι άμεσα και εύκολα αντιληπτή. Όσον αφορά το δεύτερο αναφέρθηκε ότι πολλές φορές αυτό που βλέπει κανείς με την πρώτη ματιά μπορεί να είναι λάθος και η πραγματικότητα να απαιτεί προσπάθεια να την αντιληφτεί κανείς καθώς ένα πλήθος στοιχεία επηρεάζουν

το βαθμό κατανόησής της, ακριβώς όπως ένα έργο τέχνης, «... είναι όπως στον υπερρεαλισμό...» (Σοφία) ανέφερε μια συμμετέχουσα. Είναι χαρακτηριστικό ότι όσες ανέφεραν τον παράγοντα αυτό έκαναν αναφορά και στη μέθοδο Kitchener & King (1981) και υπογράμμισαν ότι μέσα από αυτή μπόρεσαν να καταλήξουν στη συγκεκριμένη διαπίστωση. Μάλιστα μια (Μαρία) ανέφερε ότι καθώς η τέχνη σου δείχνει ότι και η γνώση καθ' εαυτή είναι υποκειμενική, υποδεικνύει ότι και η γνώση της πραγματικότητας είναι τέτοια και ότι η ερμηνεία της γίνεται πολλές φορές «... με βάση πράγματα που μας έμαθαν χωρίς ποτέ αυτά να τα κρίνουμε και να δούμε αν συμφωνούμε μαζί τους ή όχι...».

Παράλληλα με αυτό, η ανάδειξη της πολυπλοκότητας της πραγματικότητας από την τέχνη αναφέρθηκε ως παράγοντας ανάπτυξης κριτικοστοχαστικής σκέψης. «*Η τέχνη σου φανερώνει την πολυπλοκότητα της ζωής... κάθε γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους...*» (Χριστίνα). Ανέφεραν ότι αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται εμβάθυνση στα πράγματα μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού όλων αυτών που ζήσαμε και ζούμε και προσπάθεια να αντιληφθεί κανείς τι υπάρχει πίσω από την εικόνα. Ο παράγοντας αυτός ήταν ο δεύτερος σε πλήθος αναφορών από τις συμμετέχουσες.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι όλες τους ανέφεραν παράγοντες που αναπτύσσονται στα τμήματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν έναυσμα για κριτικοστοχαστική σκέψη. Όσο για την τέχνη, αυτή, κατά την άποψή τους, αποτελεί πεδίο πρόσφορο για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού αρκεί να εμβαθύνει κανείς στα φαινόμενα και να δείξει επιμονή για να μπορέσει να επιτύχει κάτι τέτοιο.

Κεφάλαιο 6

Επίλογος – Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται δυνατή η ανίχνευση των απόψεων των γυναικών που συμμετείχαν σε αυτήν σχετικά με την κριτικοστοχαστική σκέψη και τη δυνατότητα της τέχνης να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξή της. Οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι εξαιτίας της εκπαίδευσης στην τέχνη στα τμήματα του ΙΘΤΠ τις δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν τον κριτικό στοχασμό, περιέγραψαν πως οι ίδιες τους αντιλαμβάνονται την έννοια και τις λειτουργίες του αλλά και τους παράγοντες που θεωρούν ότι τις βοήθησαν προς την κατεύθυνση αυτή.

Πέρα από αυτά όμως η έρευνα απόκτησε ιδιαίτερη αξία για εμένα καθώς αποτέλεσε αφορμή αναστοχασμού τόσο σχετικά με τον κριτικό στοχασμό όσο και σε σχέση με τον προσωπικό μου τρόπο διδασκαλίας. Όσον αφορά τον κριτικό στοχασμό αντιμετώπισα το γεγονός του πόσο διαφορετικά τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι σε σύγκριση με τη δική μου αντίληψη αλλά και τη σχετική βιβλιογραφία, γεγονός ίσως αναμενόμενο αλλά όχι στην έκταση που διαπιστώθηκε. Η κάθε μία τους περιέγραφε μια τελείως δικής της προσέγγιση τόσο πρωτότυπη για εμένα που στην αρχή με ξένιζε αλλά έπειτα με ευχαριστούσε καθώς διαπίστωνα τις πολλές ερμηνείες που μπορεί να δεχθεί η κριτικοστοχαστική σκέψη.

Παράλληλα, μου υπέδειξαν ότι ίσως, άθελά μου, τις μεταβιβάζω δικές μου απόψεις περί της τέχνης, γεγονός που σε θεωρητική βάση θεωρούσα τελείως λανθασμένο. Όλα τα παραδείγματα που ανέφεραν και όλοι οι καλλιτέχνες ή τα κινήματα που πρόβαλλαν ως ξεχωριστά και ιδιαίτερα ήταν αυτά που θεωρώ ιδιαίτερα αγαπητά σε εμένα, γεγονός που δείχνει ότι σε αυτά ίσως αναφέρομαι περισσότερο ή τα αναλύω σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Μια γρήγορη έρευνα στις θεματικές που επικεντρωθήκαμε τον περασμένο χρόνο το απέδειξε. Ήταν κάτι τελείως προφανές, που όμως χρειάστηκε να μου το δείξει η έρευνα για να γίνει αντιληπτό.

Τέλος, μέσα από την προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν προέκυψαν κάποια νέα η απάντηση των οποίων θα μπορούσε να προσφέρει την δυνατότητα μεγαλύτερης εμβάθυνσης στο φαινόμενο του κριτικού στοχασμού. Τα αποτελέσματα που επιφέρει η κριτικοστοχαστική σκέψη και πως αυτά μπορούν να διαπιστωθούν από τον διδάσκοντα αποτελούν τομείς που πολύ λίγο απασχόλησαν τη συγκεκριμένη διατριβή. Αποτελούν όμως ερωτήματα που η απάντησή τους θα είχε πολλά να προσφέρει στη μελέτη του πεδίου καθώς αναφέρονται στο σημαντικότερο ίσως μέρος του κριτικού στοχασμού αυτό των συνεπειών που έχει τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία μέσα στην οποία αυτά ενεργούν.

Παραρτήματα

Α. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα	Ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων: το παράδειγμα ενός προγράμματος ιστορίας της τέχνης.
Ωρα συνέντευξης	
Ημερομηνία	
Τόπος	
Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη	
Άτομο που δίνει τη συνέντευξη	

Να περιγράψω στον συμμετέχοντα την έρευνά μου μιλώντας του για: τον σκοπό της, τα άτομα και τις πηγές των δεδομένων που θα συγκεντρώσω, τα μέτρα που

λαμβάνονται για να προστατευτεί η ιδιωτική του ζωή, περίπου πόση ώρα θα χρειαστεί για να ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη, ότι μπορεί να επικοινωνεί μαζί μου για θέματα που σχετίζονται με την έρευνα όποια στιγμή το θελήσει και ότι μετά το τέλος της έρευνας αν θελήσει μπορεί να ζητήσει αντίγραφο της

(Έλεγχος εξοπλισμού)

Ερωτήσεις

- **Εισαγωγικές**
 - Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με την τέχνη;
 - Τι ήταν αυτό που σας παρακίνησε να παρακολουθήσετε μαθήματα ιστορίας της τέχνης;
 - Τι ήταν αυτό που σας παρακίνησε να συμμετάσχετε στο συγκεκριμένο τμήμα και μάλιστα για δεύτερη χρονιά;
- **Άξονας 1^{ος}** : Η τέχνη και η γνώση της ιστορίας της διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην καλλιέργεια κριτικοστοχαστικής σκέψης;
 - Τι θα λέγατε ότι είναι η κριτικοστοχαστική σκέψη. (Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της;)
 - Θεωρείτε ότι η αμεσότερη επαφή με την τέχνη έχει διαφοροποιήσει τον τρόπο σκέψης σας (τόσο σε σχέση με την τέχνη όσο και γενικότερα;)
 - Θα μπορούσατε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα;
 - Θεωρείτε ότι η επαφή με την τέχνη έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε την πραγματικότητα;

- Αναλογιζόμενη τον εαυτό σας πριν τη συμμετοχή σας στο τμήμα, πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε αυτό, σας έχει βοηθήσει να κάνετε κάτι τέτοιο;
- Έχετε αντιληφθεί ότι αναθεωρήσατε αντιλήψεις/ιδέες/πίστεις εξαιτίας της συμμετοχής σας στο τμήμα;
- **Άξονας 2^{ος}** : Ποιοι είναι οι παράγοντες που βοήθησαν περισσότερο τους συμμετέχοντες να μπουν σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τους ίδιους.
 - Ποιο είναι κατά την άποψή σας το στοιχείο ή τα στοιχεία εκείνα της τέχνης (έτσι όπως προσεγγίστηκε μάσα από τα μαθήματα μας) που παρέχουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης του τρόπου σκέψης και αντίληψης της πραγματικότητας;
 - Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε συγκεκριμένα ένα τέτοιο στοιχείο που θεωρείτε ότι διαδραμάτισε κάποιο ρόλο για να συμβεί σε εσάς προσωπικά μια τέτοια αλλαγή ή τουλάχιστον σας έβαλε σε σκέψεις για την ορθότητα του τρόπου αντιμετώπισης της πραγματικότητας που ενστερνίζεστε;
- **Άξονας 3^{ος}** : Σε τι συνίσταται και πως γίνεται αντιληπτή η διαδικασία κριτικού στοχασμού.
 - Πιστεύετε ότι εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα αναθεωρήσατε απόψεις που θεωρούσατε δεδομένες/ αυτονόητες;
 - Θεωρείτε στοιχείο της τέχνης τη δυνατότητα αυτή;
 - Θα ήθελα να σκεφτείτε πως αντιμετωπίζατε την τέχνη πριν τη συμμετοχή σας στο τμήμα και πώς σήμερα. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τη διαφορά;
 - Θα ήθελα τώρα να διευρύνουμε το πεδίο δράσης μας και να προσπαθήσετε να σκεφτείτε πέρα από την τέχνη. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο που σκέπτεστε και που

αντιμετωπίζετε τον κόσμο γύρω μας από τη στιγμή που συμμετείχατε στο τμήμα;

- Μπορείτε να μου την περιγράψετε;
- Γενικότερα, πως νομίζεται ότι μπορεί να επιτευχθεί αυτός ο διαφορετικός τρόπος σκέψης;
- Κλείσιμο: Ερωτήσεις γενικές που θα βοηθήσουν να κλείσει ομαλά η συνέντευξη και να χαλαρώσει ο ερωτώμενος.

(Να χρησιμοποιώ βολιδοσκοπήσεις όπου κρίνω ότι δεν είναι ικανοποιητική η απάντηση για να αντληθούν περισσότερες πληροφορίες).

(Να τον ρωτήσω εάν υπάρχει κάποια πλευρά της εμπειρίας του με τον κριτικό στοχασμό η οποία δεν καλύφθηκε με τη συνέντευξη ή γενικότερα αν έχει να συμπληρώσει κάτι)

(Να ευχαριστήσω τον συμμετέχοντα για τη συνεργασία του και να τον διαβεβαιώσω ότι οι απαντήσεις του είναι εμπιστευτικές).

(Να του πω ότι αν θελήσει μπορεί να έχει ένα αντίγραφο της εργασίας όταν αυτή ολοκληρωθεί).

B. Δημογραφικός Πίνακας Συμμετεχόντων

Συμμετέχουσα	Ηλικία	Φύλο	Εργαζόμενη	Επάγγελμα ή σπουδές σχετικά με την τέχνη	Άλλη εκπαίδευση στην τέχνη πέραν από τα προγράμματα του ΙΟΤΠ
Συμ. 1	37	Γυναίκα	Ναι	Όχι	Ναι
Συμ. 2	25	Γυναίκα	Φοιτήτρια	Ναι	Ναι
Συμ. 3	30	Γυναίκα	Ναι	Όχι	Όχι
Συμ. 4	27	Γυναίκα	Ναι	Όχι	Όχι
Συμ. 5	28	Γυναίκα	Ναι	Όχι	Όχι
Συμ. 6	40	Γυναίκα	Ναι	Ναι	Ναι
Συμ. 7	62	Γυναίκα	Όχι	Όχι	Όχι
Συμ. 8	55	Γυναίκα	Ναι	Όχι	Ναι

Βιβλιογραφία

- Adorno, Th. W. (1990). *Negative Dialectics*. (E. B. Ashton, μεταφ.), London: Routledge.
- Adorno, Th. W. (1992). *Aesthetics and Politics*. London & New York: Verso.
- Adorno, Th., (2000). *Αισθητική θεωρία*. (Λευτέρης Αναγνώστου μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, Th. W. & Horkheimer, M. (1986). *Dialectic of Enlightenment*. (J. Cumming, μεταφ.), London & New York: Verso.
- Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in art education, a journal of issues and research*, 34, 199-208.
- Argyris, C (1976). Theories of action that inhibit individual learning, *American Psychologist*, 39, 638-654.
- Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory into Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ) (2009): *Εκπαίδευση ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker D. (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Brookfield, St. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Brookfield, St. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Brookfield, St. (1996). «Adult Learning: An Overview» στο Tuijnman A. (επιμ.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon.
- Brookfield, St. (2002). «Reassessing subjectivity, criticality and inclusivity: Marcusee’s challenge to adult education», στο *Adult Education Quarterly*, 52(4): 265-180.
- Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Brookfield, St. (2006). «Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας» στο Mezirow, J. και συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Broudy, S. (1972). *The enlightened cherishing: An essay on aesthetic education curriculum approaches*. Singapore: McGrew Hill Education.

- Γραφάκου, Ε. & Λαμπίτση, Β., (2011). «Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση» στο Τσαφταρίδης, Ν., (επιμ.)(2011). *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, βασικό επιμορφωτικό υλικό*, τ. Γ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Charlton G. N. (2008). *Understanding Gregory Bateson. Mind, Beauty and Sacred Earth*. Albany: State University of New York Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη & Μάνια Φιλοπούλου μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cranton, P. (2013). Διδάσκοντας με στόχο τον μετασχηματισμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 30, 27-32.
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Νάνση Κουβαράκου μτφ). Αθήνα: Ίων.
- Cross-Durant A. (2005). «Ο John Dewey και η δια βίου εκπαίδευση» στο Jarvis, P., (επιμ.). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (Αφροδίτη Θεοδωρακάκου μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1922): *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York: H. Holt & Co.
- Dewey, J. (1933): *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1964): *Democracy and education*, London: Macmillan.
- Dewey, J. (1979) «Are the schools doing what people want them to do?» στο Wirth, A. (επιμ.). *John Dewey as educator*. New York: R. E. Krieger.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. USA: Penguin group.
- Dewey, J. (1990): *Εμπειρία και εκπαίδευση*, (Λέανδρος Πολενάκης, μτφρ.), Αθήνα: Γλάρος.
- Ellias, L. J. & Merriam, S. b. (2005): *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Ennis, R. (1993). «Critical thinking assessment”. *Theory into practice*, 32, 179-186.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Ennis, R., Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Critical Thinking Press and Software. (ανακτήθηκε από το <http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20evaluating.t.pdf> τελευταία προσπέλαση 20/11/15).
- Feldman, E. (1967). *Art as image and idea*. New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (1974) «Conscientisation et Révolution» στο Freire, P., *Pédagogie des Opprimés*. Paris: Maspero.

- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. (Σωτήρης Τσάμης μτφ). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, p. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Μανώλης Νταμπάρακης μτφ). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P. & Shor, I. (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. (Γιώργος Κουλαουζίδης μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.
- Gardner, H. (1973). *The art and human development*. N York: Wiley.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles The Getty Education Institute for the Arts.
- Gombrich, E. (1995). *Το χρονικό της τέχνης*. (Λίνα Κασδαγλή μτφ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, vol. 1*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, vol. 2*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1989α). *The Philosophical Discourse of Modernity*. (F. Lawrence, μεταφ.). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1989β). *The theory of Communicative Action. Volume I: Reason and the Rationalisation of Society*. (Th. McCarthy, μεταφ.). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Honour, H. & Fleming, J. (2002). *Ιστορία της τέχνης*. (Α. Παππάς μτφρ). Αθήνα: Υποδομή.
- Ζαρίφης, Γ. (2009α) «Ο κριτικός στοχασμός ως “ex-post facto” συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης στους ενήλικους» στο Ζαρίφης, Γ. (επιμ.): *Ο κριτικός στοχασμός στην μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαρίφης, Γ. (2009β): Ενηλικίωση, θεωρητική θεμελίωση του πεδίου μελέτης και έρευνα. Ενότητα 2. Στο: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*. Εκπαιδευτικό υλικό. Λευκωσία: ΑΠΚυ. Σελ. 1-72.
- Illeris, K., (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Janson, H & Janson, A. (2011). *Ιστορία της τέχνης. Η Δυτική παράδοση*. (Μαριάννα Αντωνοπούλου & Νάνση Κουβαράκου μτφ). Αθήνα: Ίων.

- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (Αλεξάνδρα Μανιάτη μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (επιμ)(2005α). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (Αφροδίτη Θεοδωρακάκου μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2005β). «Paulo Freire» στο Jarvis, P. (επιμ): *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (Αφροδίτη Θεοδωρακάκου μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2005γ). «Η εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα» στο Jarvis, P. (επιμ): *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (Αφροδίτη Θεοδωρακάκου μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2009). «Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: Μαθαίνοντας τον εαυτό μου» στο Illeris, K.(επιμ.) (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. (Γιώργος Κουλαουζίδης μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβουλάκος, Κ. (επιμ) (2003): *Κριτική θεωρία: Παράδοση και προοπτικές*. Αθήνα: Νήσος.
- Kant, E. (1995). *Critique de la faculte de juger*. Paris: Flammarion.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καψάλης Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Σιδέρης.
- Κέδρακα, Α. (2013). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα. Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2012): *Δια βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Kitchener, K. & King, P. (1981). «Reflective judgment: concepts of justification and their relationship to age and education» στο *Journal of applied developmental psychology*, (1), 89-116.
- Κοζάκου Τσιάρα, Ο. (2000). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg
- Kolb, A. (1984). *Experiential learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, A. (1993). «The process of experiential learning», στο Thorpe, M., Edwards, R., Hanson, A. (eds). *Culture and processes of adult learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kolb, A. & Fry, R. (1975). «Toward an applied theory of experiential learning», στο Cooper, C. (ed). *Theories of group process*. London: John Wiley.
- Κόκκος, Α. (2005α): *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α. (2005β): *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α., (2009). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Άρθρο που παρουσιάστηκε στην 8^η διεθνή συνδιάσκεψη για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, Βερμούδες 18-20 Νοεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου 2015, από <http://www.adulteduc.gr/001/mmae>.
- Κόκκος, Α. (2010) «Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα». Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011α). «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου» στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2014α). Η συμβολή του Jack Mezirow. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 33, 16-19.
- Κόκκος, Α., (2014β). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 30, 28-30.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011β). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόντου Α. (2012): *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2012). «Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων» στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (επιμ.). *Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των καθηγητών συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 35, 4-15.
- Κουλαουζίδης, Γ., & Ανδριτσάκου, Δ., (2014). Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow: Ένας διάλογος για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 33, 27-40.
- Λιντζέρης, Π. (2009). «Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετητική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων» στο Βεργίδης, Δ & Κόκκος, Α. (επιμ) (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2014). Ο ρόλος και η λειτουργία του κριτικού στοχασμού στη μετασχηματίζουσα μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 33, 21-26.
- Μάνου, Β., (2006). *Σχέση της κριτικής με τη δημιουργική σκέψη και στρατηγικές διδασκαλίας τους*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 3ο πανελλήνιο συνέδριο του

ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 13 – 14 Μαΐου 2006. (Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου 2015, από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/manou.pdf).

- Marcuse, H. (1971). *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mackie, R. (1980) «Contributions to the thought of Paulo Freire» στο Mackie, R. (επιμ.). *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire*. Λονδίνο: Pluto Press.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ελένη Δημητριάδου μτφ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η., (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008): *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Μέγα, Γ. (2002). Οι τέχνες ως μέσω αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μέγα, Γ. (2011). «Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διαδικασία» στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1985). «A Critical Theory of Self – Directed Learning» στο Brookfield, St. (Ed.), *Self - Directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education, 25*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Μιχελάκης, Α. (2003). «Ο Μαξ Χορκχάμερ και το πρόβλημα της θεμελίωσης των αξιών στην πρώιμη κριτική θεωρία». Στο Καβουλάκος, Κ. (επιμ.): *Κριτική θεωρία: Παράδοση και προοπτικές*. Αθήνα: Νήσος.
- Mezirow, J. (2006). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος» στο Mezirow, J. και Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Γιώργος Κουλαουζίδης μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). «Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης» στο Illeris, K. (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. (Γιώργος Κουλαουζίδης μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. & associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.

- Μωυσιάδης, Λ. (2009). «Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής και η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του» στο Ζαρίφης, Γ. (επίμ.) (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολοπούλου, Β. & Ζαρίφης, Γ. (2010). «Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» στο Γραβάνη, Μ. (επιμ) (2010). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Λευκωσία: ΑΠΚυ.
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 6ο πανελλήνιο συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε 24 Ιουλίου 2015, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings.html
- Παπαγεωργίου, Η. (2009). «Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας» στο Βεργίδης, Δ & Κόκκος, Α. (επιμ) (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια του πολιτισμού» στο Βούρτσης, Ι., Μανακίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ. & Σμπόνιας, Κ. *Εισαγωγή στον Ελληνικό πολιτισμό. Η έννοια του πολιτισμού. Όψεις του ελληνικού πολιτισμού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education institute for the arts.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Βασιλική Νταλάκου & Κατερίνα Βασιλικού μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μαρία Παπαδοπούλου και Μαρία Τόμπρου μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1993). Adult learning maps and the teaching process, *Studies in the education of adults*, 22, 199 – 220.
- Σαρίκας, Ζ. (επιμ.)(1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Sartre, J. P. (2006). *Τι είναι λογοτεχνία*. (Ευγενία Τσελέντη μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σμπόνιας, Κ. (1999). «Πολιτισμικές προσεγγίσεις και ερμηνείες του παρελθόντος» στο Βούρτσης, Ι., Μανακίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ. & Σμπόνιας, Κ. *Εισαγωγή στον Ελληνικό πολιτισμό. Η έννοια του πολιτισμού. Όψεις του ελληνικού πολιτισμού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σταυρακοπούλου, Α. (2005). Προσωπογραφίες: Chris Argyris. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 48-50.

Τερζάκης, Φ. (2003). «Από τη φιλοσοφία της γλώσσας του Βάλτερ Μπένγιαμιν στη Διαλεκτική του Διαφωτισμού και την Αισθητική Θεωρία του Αντορνο». Στο Καβουλάκος, Κ. (επιμ.): *Κριτική θεωρία: Παράδοση και προοπτικές*. Αθήνα: Νήσος.

Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Ευρετήριο εννοιών και ονομάτων

<i>A</i>		<i>M</i>	
Adorno Theodor	15, 58	Mezirow Jack	28
Albrecht Wellmer	14	<i>O</i>	
Anderson Tom	62	Otto Kirchheimer	14
Argyris Chris	33	<i>P</i>	
Axel Honneth	14	Palo Alto	57
<i>B</i>		Paulo Freire	21, 60
Boud, Keogh και Walker	35	Perkins David	62
Brookfield Steven	30	<i>R</i>	
<i>E</i>		Richard Paul	11
Edward Glaser	11	Robert Ennis	11
Erich Fromm	14	<i>S</i>	
Ernst Bloch	14	Sartre Jean-Paul	57
<i>F</i>		Schelling Friedrich Wilhelm Joseph	56
Franz Neumann	14	Stephen Norris	11
<i>H</i>		<i>W</i>	
Habermas Jurgen	17	Walter Benjamin	14
Hegel Georg Wilhelm Friedrich	56	<i>A</i>	
Herbert Marcuse	14	αισθητικές νοητικές της συνήθειες	80
Horkeimer Max	15, 58	αισθητική ορθολογικότητα	56, 90
<i>J</i>		ανάπτυξη	7
Jarvis Peter	37	απελευθερωτική μάθηση	22
John Archibald Dewey	6, 56	αποταμειυτική μάθηση	22
<i>K</i>		αφαίρεση	82
Kant	56	<i>B</i>	
Kitchener & King	46	βιομηχανία της γνώσης	19
Kolb David	25		

Γ		κυρίαρχη ιδεολογία	14
γνώση υπό διαπραγμάτευση	48	<i>M</i>	
Δ		μαζική κουλτούρα	15
δομές ηγεμονίας	53	μάθηση απλού βρόχου	34
<i>E</i>		μάθηση διπλού βρόχου	34
εικαστική αγωγή	55	μέθοδος Kitchener & King	91
εμπειρία	6	μέθοδος παρατήρησης Anderson	63
εμπειρική μάθηση	23, 25	μέθοδος παρατήρησης Broudy	63
εμπειρική μάθηση	6	μέθοδος παρατήρησης Feldman	63
ενστερνισμένη θεωρία	33	μέθοδος παρατήρησης Perkins	64, 89
εξανθρωπισμός	22	μετασχηματίζουσα μάθηση	27
<i>H</i>		μη ορθολογικό δυναμικό	27
ηγεμονικές παραδοχές	31	μοντέλο εμπειρικής μάθησης	7
ημιδομημένη συνέντευξη	73	<i>N</i>	
Θ		νοηματικές αλληλουχίες	10
θεωρία επικοινωνιακής πράξης	17	νοητικές συνήθειες	28
θεωρία σε χρήση	33	<i>O</i>	
θεωρία της δράσης	33	ομοιογενής δειγματοληψία	74
<i>I</i>		ορθολογικός διάλογος	9, 27
ιδεολογική βάση (έργου τέχνης)	81	ορθός λόγος	8, 12
Ινστιτούτου Κοινωνικής έρευνας της Φρανκφούρτης	14	<i>Π</i>	
<i>K</i>		πολιτική δράση	23
Κορνήλιος Καστοριάδης	61	πρωτόκολλο συνέντευξης	73
κόσμος της ζωής	17	<i>Σ</i>	
κριτικά περιστατικά	49	σκόπιμη δειγματοληψία	74
κριτική παιδαγωγική	18	στοχαστικός διάλογος	17, 29
κύκλος μάθησης	24	σχέσεις ισχύος	31
κύκλος μάθησης του Kolb	26	<i>Φ</i>	
		φυσιοκρατία	82