



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής

Παράρτημα

«Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων»

Συγγραφέας

Ευθυμία Κώστογλου



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Κείμενο 1 /Κεφάλαιο 1

Το κείμενο που ακολουθεί δημοσιεύτηκε στη συλλογή κειμένων του Paulo Freire “The Politics of Education: Culture, Power and Liberation”, Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts, 1985. Υπάρχει στο βιβλίο «Για μια απελευθερωτική αγωγή: ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων» (μτφρ. Μ. Κατσούλης, σ. 9-14), που εκδόθηκε από το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης για λογαριασμό της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, στην Αθήνα, το 1985.

Η πράξη της μελέτης

Paulo Freire

Η κατάρτιση οποιασδήποτε βιβλιογραφίας έχει έναν εγγενή σκοπό: την εστίαση ή την υποκίνηση μιας επιθυμίας στον δυνητικό αναγνώστη να μάθει περισσότερα. Αν μια βιβλιογραφία δεν εκπληρώνει αυτό τον σκοπό, να φαίνεται να της λείπει κάτι ή δεν αποτελεί πρόκληση γι’ αυτούς που τη διαβάζουν, το κίνητρο για τη χρησιμοποίησή της υπονομεύεται. Η βιβλιογραφία γίνεται τότε άχρηστη, χάνεται μεταξύ άλλων πραγμάτων στα συρτάρια.

Όταν συντάσσουμε μια βιβλιογραφία, υπάρχουν τρεις κατηγορίες ακροατηρίου: οι άνθρωποι στους οποίους απευθύνεσαι, οι συγγραφείς που αναφέρονται και οι άλλοι συντάκτες βιβλιογραφιών γενικά. Ο βιβλιογραφικός κατάλογος δεν μπορεί να καταρτίζεται, απλώς και μόνο, με σκόρπια παράθεση τίτλων ή με βάση τα όσα έχουμε ακούσει. Επιπλέον, η βιβλιογραφία δεν πρέπει να υπαγορεύει τα προς ανάγνωση κείμενα με δογματικό τρόπο· πρέπει να προσφέρει μια πρόκληση σε όσους τη διαβάζουν. Η πρόκληση αυτή γίνεται πιο συγκεκριμένη καθώς αρχίζει κάποιος να μελετά τα αναφερόμενα έργα, όχι μόνο διαβάζοντας επιφανειακά ούτε απλώς φυλλομετρώντας.

Πράγματι, η μελέτη είναι δύσκολο έργο και απαιτεί μια συστηματική κριτική στάση και πνευματική πειθαρχία, που αποκτούνται μόνο με την πρακτική. Αυτή η κριτική στάση είναι ακριβώς ό,τι δεν δημιουργείται με την «τραπεζική αγωγή».¹ Τελείως αντίθετα, ο

θεμελιώδης στόχος της είναι να σκοτώσει την περιέργειά μας, το ερευνητικό μας πνεύμα και τη δημιουργικότητά μας. Η πειθαρχία του σπουδαστή γίνεται πειθαρχία για μια καταποσίωση σε σχέση με το κείμενο, και όχι για μια ουσιαστική κριτική του.

Όταν οι αναγνώστες υποβάλλονται σ' αυτή την απροβλημάτιστη διαδικασία, το διάβασμα γίνεται καθαρά μηχανικό, και αυτό, μεταξύ άλλων παραγόντων, μπορεί να εξηγήσει γιατί οι αναγνώστες σιγοψιθυρίζουν ρυθμικά το κείμενο και ονειροπολούν άλλα πράγματα. Στην ουσία, αυτό που ζητείται από τους αναγνώστες δεν είναι η κατανόηση του περιεχομένου, αλλά η απομνημόνευση. Αντί για την κατανόηση του κειμένου, η πρόκληση που τους απευθύνεται είναι η απομνημόνευσή του, και αν οι αναγνώστες το κατορθώσουν θα έχουν ανταποκριθεί στην πρόκληση.

Στο πλαίσιο μιας κριτικής οπτικής, τα πράγματα συμβαίνουν διαφορετικά: ο αναγνώστης νιώθει ότι το όλο κείμενο αποτελεί γι' αυτόν μια πρόκληση και ο στόχος του αναγνώστη είναι να οικειοποιηθεί το βαθύτερο νόημά του.

Στη συνέχεια, αναφέρουμε μερικά ουσιαστικά κριτήρια για την ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης στην πράξη της μελέτης:

α. Ο αναγνώστης πρέπει να αναλαμβάνει ρόλο υποκειμένου της πράξης. Είναι αδύνατο να υπάρξει σοβαρή μελέτη, αν ο αναγνώστης αντιμετωπίζει το κείμενο σαν να ήταν μαγνητισμένος από τα λόγια του συγγραφέα, υπνωτισμένος από μια μαγική δύναμη· αν ο αναγνώστης συμπεριφέρεται παθητικά και «τιθασεύεται», προσπαθώντας απλώς και μόνο να απομνημονεύσει τις ιδέες του συγγραφέα· αν ο αναγνώστης αφήνεται να «κατακυριευτεί» από τους ισχυρισμούς του συγγραφέα· αν ο αναγνώστης μετατρέπεται σε «δοχείο», που γεμίζει με αποσπάσματα από ένα εσωτερικευμένο κείμενο.

Η σοβαρή μελέτη ενός κειμένου χρειάζεται μια ανάλυση της μελέτης εκείνου που, μελετώντας, το έγραψε. Απαιτεί μια κατανόηση του κοινωνικοϊστορικού καθορισμού της γνώσης. Επίσης, απαιτεί μια διερεύνηση του υπό μελέτη περιεχομένου και άλλων διατάσεων της γνώσης. Η μελέτη είναι μια μορφή επανεφεύρεσης, αναδημιουργίας και ξαναγραψίματος· κι αυτό είναι έργο υποκειμένου και όχι αντικειμένου. Επιπλέον, με αυτή την προσέγγιση, ο αναγνώστης δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κείμενο, γιατί έτσι, θα απαρνιόταν μια κριτική στάση απέναντι στο κείμενο.

Αυτή η κριτική στάση στη μελέτη είναι ίδια μ' εκείνη που απαιτείται στις σχέσεις με τον κόσμο (δηλαδή με τον πραγματικό κόσμο και τη ζωή γενικά), μια στάση εσωτερικής

διερώτησης, μέσω της οποίας αρχίζουμε να βλέπουμε, σε ολοένα μεγαλύτερο βαθμό, τα αίτια πίσω από τα γεγονότα.

Μελετούμε με μεγαλύτερη πληρότητα, όσο περισσότερο πασχίζουμε για τον σχηματισμό μιας συνολικής αντίληψης και την εφαρμόζουμε στο κείμενο, διακρίνοντας τις επιμέρους συνιστώσες του. Το ξαναδιάβασμα ενός βιβλίου, για να προσδιοριστούν αυτές οι διαχωριστικές γραμμές, δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στο συνολικό του νόημα.

Οριοθετώντας αυτά τα κεντρικά ζητήματα που, στην αλληλεπίδρασή τους, συνιστούν την ενότητα του κειμένου, ο κριτικός αναγνώστης θα εκπλαγεί από το πλέγμα των θεμάτων, που δεν είναι πάντοτε εμφανή στο ευρητήριο του βιβλίου. Οι οριοθετήσεις αυτών των θεμάτων θα πρέπει φυσικά να ενσωματώνουν κι ένα πλαίσιο αναφοράς του υποκειμένου-αναγνώστη.

Όταν διαβάζουμε ένα βιβλίο, εμείς τα υποκείμενα-αναγνώστες, θα πρέπει να είμαστε δεκτικοί σε οποιαδήποτε περικοπή ξεκινά έναν βαθύτερο στοχασμό πάνω σε οποιοδήποτε ζήτημα, έστω κι να δεν πρόκειται για το κύριο αντικείμενο του βιβλίου. Διαισθανόμενοι μια ενδεχόμενη σχέση ανάμεσα στην περικοπή που διαβάσαμε και στα ενδιαφέροντά μας, θα πρέπει σαν καλοί αναγνώστες να συγκεντρωθούμε στην ανάλυση του κειμένου, αναζητώντας μια σύνδεση ανάμεσα στην κύρια ιδέα και στο δικό μας ενδιαφέρον. Ωστόσο, υπάρχει μια προϋπόθεση: πρέπει να αναλύουμε το περιεχόμενο της περικοπής έχοντας κατά νου τι προηγείται και τι ακολουθεί, ώστε να μην προδώσουμε τη συνολική σκέψη του συγγραφέα.

Μόλις εντοπίσουμε το σημείο επαφής ανάμεσα στην υπό μελέτη περικοπή και στο δικό μας ενδιαφέρον, θα πρέπει να κρατήσουμε σημείωση με μια καρτέλα αρχείου, μ' έναν τίτλο που να τη συνδέει με το συγκεκριμένο θέμα σπουδής. Θα πρέπει να συλλογιστούμε με την ησυχία μας πάνω σ' αυτή την περικοπή, μια που το γραπτό κείμενο μας προσφέρει αυτή τη δυνατότητα. Αργότερα, μπορούμε να συνεχίσουμε το διάβασμα, συγκεντρώνοντας την προσοχή μας σ' όποιες άλλες περικοπές προσφέρονται για βαθύτερο στοχασμό.

Σε τελική ανάλυση, η σοβαρή μελέτη ενός βιβλίου, όπως και ενός άρθρου, δεν προϋποθέτει μόνο την κριτική διείσδυση στο βασικό του περιεχόμενο αλλά και τον ενστερνισμό μιας έντονης ευαισθησίας, μιας διαρκούς πνευματικής εγρήγορσης, μιας προδιάθεσης για έρευνα.

β. Η πράξη της μελέτης είναι τελικά μια στάση απέναντι στον κόσμο. Επειδή είναι μια στάση απέναντι στον κόσμο, η πράξη της μελέτης δεν μπορεί να αναχθεί στη σχέση αναγνώστη και βιβλίου ή αναγνώστη και κειμένου.

Πράγματι, το βιβλίο αντανακλά την αντιπαράθεση του συγγραφέα με τον κόσμο. Εκφράζει αυτή την αντιπαράθεση. Ακόμα κι όταν ένας συγγραφέας δεν δίνει καμία προσοχή στη συγκεκριμένη πραγματικότητα, εκφράζει τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα. Η μελέτη είναι πάνω απ' όλα σκέψη πάνω στην εμπειρία, και η σκέψη πάνω στην εμπειρία είναι ο καλύτερος τρόπος για ορθή σκέψη. Κάποιος που μελετά δεν θα πρέπει ποτέ να πάψει να είναι περίεργος για τους άλλους ανθρώπους και την πραγματικότητα. Υπάρχουν εκείνοι που ρωτούν, εκείνοι που προσπαθούν να βρουν απαντήσεις και εκείνοι που συνεχίζουν να ψάχνουν.

Η διατήρηση αυτής της φιλοπερίεργης στάσης μάς βοηθά να είμαστε επιδέξιοι και να επωφελούμαστε από την περιέργειά μας. Μ' αυτό τον τρόπο, χρησιμοποιούμε όσα έχουμε ήδη μάθει αντιμετωπίζοντας την καθημερινή εμπειρία και συναναστροφή.

Οι αναλαμπές ιδεών, που συχνά μας «καταλαμβάνουν εξ εφόδου» καθώς περπατάμε στο δρόμο, είναι στην πραγματικότητα αυτό που ο Ράιτ Μιλς αποκαλεί αρχείο ιδεών.² Οι αναλαμπές αυτές, όταν αρχειοθετούνται σωστά, είναι πραγματικές προκλήσεις, που χρειάζεται να τις προσέξουμε. Όταν μετασχηματίζουμε αυτές τις αναλαμπές σε βαθύτερες σκέψεις, γίνονται σχεδόν πάντα ένα μέσο για ακόμα βαθύτερο στοχασμό καθώς διαβάζουμε ένα κείμενο.

γ. Η μελέτη ενός συγκεκριμένου αντικειμένου απαιτεί από μας, όποτε είναι δυνατόν, να είμαστε εξοικειωμένοι με μια δεδομένη βιβλιογραφία, είτε σ' ένα γενικό αντικείμενο σπουδής είτε στον τομέα της τρέχουσας διερεύνησής μας.

δ. Η πράξη της μελέτης προϋποθέτει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και στον συγγραφέα, του οποίου οι στοχασμοί συναντώνται μέσα στα θέματα που πραγματεύεται. Η διαλεκτική αυτή εμπεριέχει τον ιστορικοκοινωνικό και ιδεολογικό καθορισμό του συγγραφέα, που συνήθως δεν είναι ίδιος με του αναγνώστη.

ε. Η πράξη της μελέτης χρειάζεται μετριοφροσύνη. Αν έχουμε πραγματικά μια μετριοφρονη στάση, που εναρμονίζεται με την κριτική στάση, δεν χρειάζεται να

αισθανόμαστε ανόητοι όταν αντιμετωπίζουμε, έστω και μεγάλες, δυσκολίες στην προσπάθειά μας να διακρίνουμε ένα βαθύτερο νόημα μέσα στο κείμενο. Το βιβλίο δεν είναι πάντα τόσο ευκολονόητο. Έχοντας μετριοφροσύνη και κριτική διάθεση, γνωρίζουμε ότι ένα κείμενο μπορεί συχνά να υπερβαίνει την άμεση δυνατότητά μας να ανταποκριθούμε, επειδή όντως αποτελεί πρόκληση.

Σε μια τέτοια περίπτωση, εκείνο που πρέπει να αναγνωρίσουμε είναι η ανάγκη να έχουμε περισσότερα εφόδια, και όταν είμαστε έτοιμοι θα πρέπει να επανέλθουμε στο κείμενο. Πραγματικά, δεν βοηθάει σε τίποτα να προχωρήσουμε στην επόμενη σελίδα, αν δεν κατανοούμε τη σελίδα που διαβάζουμε. Τελείως αντίθετα, θα πρέπει να βαλθούμε να αποκαλύψουμε τα μυστήριά της. Η κατανόηση ενός κειμένου δεν είναι δώρο που μας το δίνει κάποιος άλλος. Απαιτεί υπομονή και επιμονή από εκείνους που τους θέτει προβλήματα.

Η πράξη της μελέτης δεν πρέπει να μετριέται με τον αριθμό των σελίδων που διαβάζονται σε μια νύχτα ή με τον αριθμό των βιβλίων που διαβάζονται σ' ένα εξάμηνο.

Η μελέτη δεν είναι κατανάλωση ιδεών, αλλά δημιουργία και αναδημιουργία ιδεών.

¹ Σχετικά με την «τραπεζική αγωγή», βλ. Φρέιρε, Π. (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: εκδ. Ράππας.

² Wright Mills, C. (1974). *Η κοινωνιολογική φαντασία*. Αθήνα: εκδ. Ολκός.

Άσκηση 1/ Κεφάλαιο 1

Η άσκηση είναι από το βιβλίο της Sophie Courau, «Τα βασικά “εργαλεία” του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2000, σ. 153. Η απάντησή της βασίζεται στην απάντηση που δίνεται στο ίδιο βιβλίο, σ. 167 και στις σημειώσεις που ακολουθούν, μετά την απάντηση.

«Ένας ενήλικος μαθαίνει...»

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΓΙΑ ΝΑ ΤΗΡΗΘΕΙ Η ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ
...εάν καταλαβαίνει	Να έχει ως κύριο μέλημα σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης να κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι όλα όσα σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και με την εκπαιδευτική διαδικασία. Να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο ανάλογο με το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων.
...εάν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του	Να συνδέει το αντικείμενο διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, προσαρμόζοντας τις ασκήσεις και τα παραδείγματα που χρησιμοποιεί, ανάλογα με τα προσωπικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα. Να αναδεικνύει τη χρησιμότητα των γνώσεων που θα αποκτηθούν στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων.
...εάν αντιλαμβάνεται, αποδέχεται και κατανοεί τους στόχους του εκπαιδευτικού	Να εξηγεί με σαφήνεια τους στόχους στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος,

<p>προγράμματος</p>	<p>αλλά και στη διάρκειά του (στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας, στόχοι ασκήσεων και άλλων δραστηριοτήτων). Να συζητά με τους εκπαιδευόμενους για τους στόχους της εκπαίδευσής τους και να τους προσαρμόζει ανάλογα με τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους.</p>
<p>...εάν ενεργεί και εμπλέκεται</p>	<p>Να επιδιώκει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτική «στρατηγική»: 2/3 δράσης για τους εκπαιδευόμενους και 1/3 για τον εκπαιδευτή), αξιοποιώντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.</p>
<p>...εάν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας</p>	<p>Να εμπυχώνει συνεχώς τους εκπαιδευόμενους, δίνοντας θετική ανατροφοδότηση στις επιτυχημένες προσπάθειές τους και ενθάρρυνση ώστε να ξαναπροσπαθήσουν για καλύτερο αποτέλεσμα στις περιπτώσεις που αποτυγχάνουν και θέλουν να «τα παρατήσουν». Επίσης να τους εξηγεί τα τέσσερα στάδια της μάθησης (βλ. στη συνέχεια, τις σημειώσεις από το βιβλίο της <i>Sophie Courau</i>).</p>
<p>...εάν νοιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα</p>	<p>Να αξιοποιεί την ομαδική εργασία (το τμήμα να λειτουργεί ως ομάδα, να δημιουργούνται υπο-ομάδες εργασίας)</p>

<p>...εάν βρίσκεται σε συμμετοχικό κλίμα</p>	<p>Να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας την επικοινωνία στην ομάδα και επιλέγοντας, όπως ήδη αναφέρθηκε, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.</p>
--	---

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΗΣ SOPHIE COURAU

Παρουσιάζεται η άποψη της συγγραφέως για τις προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων και κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής μπορεί να τις «εφαρμόσει» στην πράξη (οι σημειώσεις προέρχονται από το βιβλίο της Sophie Courau «Τα βασικά “εργαλεία” του Εκπαιδευτή Ενηλίκων,. Μεταίχιμο, Αθήνα, 2000, σ. 26-36. Παρατίθενται αποσπάσματα από το κείμενο, καθώς επίσης και σύνθεση όσων αναφέρονται σε διάφορα σημεία του.

Επτά προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων

Οι ενήλικοι, καθώς δεν μαθαίνουν όπως τα παιδιά, αντιδρούν έντονα όταν έχουν να κάνουν με ένα κλασικό παιδαγωγικό σύστημα, και αυτό για τέσσερις λόγους:

- Δεν θεωρούν δεδομένο το κύρος του εκπαιδευτή. Είναι ένας ενήλικος, ο οποίος έχει μια επαγγελματική δραστηριότητα, όπως και οι εκπαιδευόμενοι και δεν είναι αυθεντία.
- Θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει συγκεκριμένο αποτέλεσμα στην άσκηση της εργασίας τους, στην εξέλιξη της καριέρας τους ή στην προσωπική τους καλλιέργεια.
- Αρνούνται το σύστημα βαθμολόγησης που εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον, γιατί αυτό συνδέεται συχνά με δυσάρεστες αναμνήσεις.
- Θέλουν να λαμβάνονται υπόψη οι κεκτημένες γνώσεις και η εμπειρία τους. Δεν φτάνουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παντελή έλλειψη γνώσεων και με την επιθυμία να μάθουν τα πάντα, αλλά ως φορείς μιας σύνθετης πραγματικότητας, αναζητώντας τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στην πορεία τους.

Επομένως, ο ενήλικος δεν μαθαίνει κάτω από οποιαδήποτε προϋπόθεση. Ανάμεσα στις προϋποθέσεις που απαιτούνται, επτά είναι οι κυριότερες:

1. Ο ενήλικος μαθαίνει όταν καταλαβαίνει

Η διδακτέα ύλη πρέπει να έχει δομή και λογική και να συγκρατείται εύκολα. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με τεχνικές πώλησης πρέπει να ακολουθήσει τα βασικά χρονικά στάδια μιας συναλλαγής για πώληση. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται πρέπει να αποτελεί μέρος του καθημερινού λεξιλογίου του εκπαιδευομένου και τα παραδείγματα, οι εικόνες, οι αναφορές πρέπει να προέρχονται από την καθημερινή του ζωή. Για παράδειγμα σε ένα πρόγραμμα σχετικά με τεχνικές συντήρησης φωτοτυπικών μηχανημάτων, καλό είναι να αποφεύγεται η σύγκριση με τη συντήρηση εργαλειομηχανών.

2. Ο ενήλικος μαθαίνει όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του

Οι περιπτώσεις και τα προβλήματα που εξετάζονται στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να είναι περιπτώσεις και προβλήματα που να ανήκουν στην πραγματικότητα. Πολύ συχνά, σε προγράμματα εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται παιχνίδια, σίγουρα ενδιαφέροντα, τα οποία όμως απαιτούν μεγάλη νοητική προσπάθεια για να γίνει κατανοητή η σχέση τους με την επαγγελματική δραστηριότητα των εκπαιδευομένων. Οι τεχνικές και οι γνώσεις που προσφέρονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνδέονται εύκολα με αυτά που ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες. Εάν το μάθημα δεν σχετίζεται με την πραγματικότητα του εκπαιδευομένου, ούτε οι στόχοι θα μπορούν να επιτευχθούν ούτε οι γνώσεις να εμπεδωθούν.

3. Ο ενήλικος μαθαίνει όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος

Οι στόχοι πρέπει, επομένως, να διατυπώνονται με σαφήνεια στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να είναι συναφείς με προσδοκίες των διδασκομένων. Αυτό σημαίνει ότι καθένας διδασκόμενος πρέπει να εκφράζει ανοιχτά μπροστά στην ομάδα τις απαιτήσεις του. Η εκπαιδευτική διαδικασία επιμερίζεται σε μικρά επαγωγικά στάδια, σαν ένα παζλ, και το κάθε στάδιο πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο στόχο.

4. Ο ενήλικος μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται

Όπως σημειώνει ο Ροζέ Μυκιέλι στο βιβλίο του «Οι ενεργητικές μέθοδοι στην παιδαγωγική των ενηλίκων», «εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση:

10% από αυτά που διαβάζουμε,

20% από αυτά που ακούμε,

30% από αυτά που βλέπουμε,

50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα,

80% από αυτά που λέμε,

90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά».

Όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικος, τόσο καλύτερα μαθαίνει. Επομένως πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή παιδαγωγικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι ο ενήλικος πρέπει να κατέχει, στο τέλος της κατάρτισης, τα μέσα και τον τρόπο για να συνεχίσει μόνος του τη διαδικασία μάθησης. Τέλος, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αναπτύσσει την προθυμία και την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευομένου. Ο τελευταίος είναι σκόπιμο να παρουσιάσει την εμπειρία του επάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα. Γίνεται εναλλάξ, διδάσκων και διδασκόμενος.

5. Ο ενήλικος μαθαίνει όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας

Στο σημείο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολύ σημαντικός. Εξηγεί στους εκπαιδευόμενους τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα διάφορα στάδια της μάθησης (βλ. στη συνέχεια). Προσδιορίζει τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τις ασκήσεις, επισημαίνει τις επιτυχίες, αποφεύγοντας την κολακεία και εξηγεί με απτά παραδείγματα τις αποτυχίες. Ο συσχετισμός με τον αθλητισμό μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμος: πριν από ένα πρωτάθλημα, προπονείται κανείς εντατικά σε γυμναστήριο, επαναλαμβάνοντας πάλι και πάλι την ίδια κίνηση και είναι καλύτερο τα λάθη να γίνονται στη διάρκεια της προπόνησης παρά στη διάρκεια του αγώνα.

6. Ο ενήλικος μαθαίνει όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα

Ένας ενήλικος πείθεται ευκολότερα από τους ομοίους του παρά από ένα άγνωστο εκπαιδευτή ή από κάποιον ανώτερό του. Όσο περισσότερο η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην ομαδική συνέργεια (ασκήσεις ανά δύο ή σε υποομάδες), τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μάθηση. Η πρόοδος είναι ευκολότερη όταν οι ομάδες εργασίας έχουν ομοιογενές επίπεδο γνώσης και εμπειρίας.

7. Ο ενήλικος μαθαίνει μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή

Νιώθει ότι συνεισφέρει και όχι ότι τον χρησιμοποιούν, ότι τον λαμβάνουν υπόψη και όχι ότι τον κρίνουν, νιώθει ικανός και χωρίς συμπλέγματα. Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να αναπτύξει μια προσωπική σχέση με τον εκπαιδευτή και τους άλλους συμμετέχοντες: μπορεί να εργάζεται αυτόνομα, αλλά και μόνο με τον εκπαιδευτή ή με καθένα χωριστά από τους συμμετέχοντες.

Οι επτά αυτές προϋποθέσεις παραπέμπουν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές και σε εκπαιδευτική τεχνογνωσία.

Τα τέσσερα στάδια της μάθησης

1. Το στάδιο της ασυνείδητης ανικανότητας

Δεν ξέρω ότι δεν ξέρω. Το νεογέννητο δεν ξέρει ότι δεν ξέρει να πίνει με το μπιμπερό. Ο ενήλικος δεν ξέρει ότι δεν ξέρει κάτι που δεν προσπάθησε ποτέ να κάνει. Είναι το προκαταρκτικό στάδιο στο ξεκίνημα κάθε μάθησης.

2. Το στάδιο της συνειδητής ανικανότητας

Ξέρω ότι δεν ξέρω. Ένα παιδί που, θέλοντας να μιμηθεί τον μεγαλύτερο αδελφό του, πέφτει από το ποδήλατο, ξέρει ότι δεν ξέρει να κάνει ποδήλατο. Ένας ενήλικος ξέρει ότι δεν ξέρει να κάνει κάτι, εάν απέτυχε στην προσπάθειά του. Είναι το στάδιο κατά το οποίο λαμβάνεται η απόφαση για οργανωμένη μάθηση: παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος, μελέτη βιβλίων... Αυτό το στάδιο συνειδητής ανικανότητας μπορεί επίσης να υπάρχει στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Νόμιζε κανείς ότι ήξερε να κάνει κάτι και διαπιστώνει ότι δεν ξέρει. Είναι συχνά ένα οδυνηρό στάδιο, από το οποίο πηγάζουν αντιδράσεις απόρριψης ή αποθάρρυνσης. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι να βιώσουν το στάδιο αυτό, ώστε να μπορούν να περάσουν στο επόμενο. Καλό είναι να μην πολλαπλασιάζονται οι ασκήσεις που αποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες δεν ξέρουν να κάνουν κάτι. Μία άσκηση αρκεί για κάθε διδακτική ενότητα.

3. Το στάδιο της συνειδητής ικανότητας

Ξέρω ότι ξέρω. Ένας έφηβος, στη διάρκεια της πρώτης διαμονής του στο εξωτερικό για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, παρατηρεί τον εαυτό του όταν μιλά: η ομιλία του δεν είναι ούτε ρευστή, ούτε αυθόρμητη. Ένας ενήλικος βρίσκεται σε στάδιο συνειδητής ικανότητας, όταν συνειδητοποιεί ότι εφαρμόζει μια τεχνική που έμαθε πρόσφατα την ίδια στιγμή που

την εφαρμόζει. Πρόκειται για το στάδιο που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος: στο στάδιο αυτό γίνεται εξάσκηση και εφαρμογή. Ασκήσεις, χρήση λογισμικού, χειρισμός εργαλείων, τεστ γνώσεων, βιντεοσκοπημένη προσομοίωση συμπεριφοράς: η εφαρμογή δεν είναι πάντα εύκολη. Και εδώ επίσης ο εκπαιδευτής βρίσκεται αντιμέτωπος με τη δυσκολία της αλλαγής: «δεν είναι φυσικό», «πιεζόμαστε», «είναι πολύπλοκο», «δεν μπορεί να αλλάξει κανείς στην ηλικία μου» είναι μερικές από τις αντιρρήσεις που ακούγονται συνήθως στο στάδιο αυτό. Η παρομοίωση με τον αθλητισμό είναι πάλι χρήσιμη. Είναι το στάδιο κατά το οποίο ο εκπαιδευτής θα στηριχτεί στην ομάδα: είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθούν ασκήσεις που θα επιτρέψουν στους συμμετέχοντες να εξασκηθούν ανά δύο ή περισσότεροι, να αναπτύξουν την αυτοαξιολόγηση, να οργανώσουν την άσκηση μέσα στην ομάδα, να ενεργοποιήσουν την άμιλλα και τη συνέργια.

4. Το στάδιο της υποσυνείδητης ικανότητας

Δεν ξέρω πια ότι ξέρω. Ένας ενήλικος που ξέρει να οδηγεί έχει ξεχάσει όλους τους ψυχοκινητικούς μηχανισμούς που πρέπει να χρησιμοποιεί για να παρκάρει. Ζούμε όλοι έχοντας πολύ περισσότερες επίκτητες παρά έμφυτες συμπεριφορές: μιλάμε, γράφουμε, μετράμε, τρεφόμαστε, περπατάμε. Όταν γεννηθήκαμε δεν ξέραμε να τα κάνουμε όλα αυτά. Φτάνουμε στο στάδιο υποσυνείδητης ικανότητας χάρη στην εξάσκηση και στην αυτομόρφωση. Τα βραχυχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα δεν καταλήγουν σ' αυτό το στάδιο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Είναι επομένως απαραίτητο στην περίπτωση αυτή να προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους τα εργαλεία και τα προγράμματα που θα τους επιτρέψουν να φτάσουν στο στάδιο αυτό στο μέλλον. Ο στόχος της εκπαιδευτικής στρατηγικής είναι να οδηγήσει κάθε συμμετέχοντα στο στάδιο της συνειδητής ικανότητας σε ό,τι αφορά τις περισσότερες διδακτικές ενότητες, καθώς και τους τελικούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική στρατηγική (δηλαδή η επαγωγική υλοποίηση μιας σειράς δραστηριοτήτων μέσα από την οποία γίνεται εφικτή η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων), πρέπει να οργανωθεί αυτή η εξέλιξη επαγωγικά: είναι αδύνατο να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες στο στάδιο 3, εάν δεν έχουν περάσει από το στάδιο 2. Πριν από την εφαρμογή, πρέπει να ανακαλύπτουμε, να κάνουμε τον απολογισμό των όσων γνωρίζουμε και των όσων αγνοούμε.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 / ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΚΕΙΜΕΝΟ

Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας προχωρημένων: "Ο ΑΝΤΡΑΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΡΑΣ"

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΡΙΑ, κοπέλλα με σύγχρονη εμφάνιση, 25 χρονών, γεννημένη και μεγαλωμένη σε μεγαλούπολη.

Η ΛΟΥΤΜΙΛΑ, Η ΛΙΖΑ και Η ΕΛΕΝΗ, πόντιες από μικρές επαρχιακές πόλεις της Ρωσίας, ντυμένες όπως οι γυναίκες της ελληνικής επαρχίας της δεκαετίας του '60, ασχολούνται με τα οικιακά.

ΕΠΙΜ : (Διαβάζοντας με γρήγορο ρυθμό κείμενο για κατανόηση που είναι σχετικό με θέματα ισότητας)

«.....Ζούμε σε μια περίοδο που μεγαλώνει η ιδέα πως η σκόπιμη συμμετοχή των γυναικών σ' όλες τις σφαίρες της δημόσιας ζωής, η έξοδος τους στις πιο εκτεταμένες υπευθυνότητες, η προσδοκία τους για δημιουργική εργασία, είναι αναγκαίοι παράγοντες της αλλαγής στην οποία τα πάντα καλούν σε τούτη την κοινωνία της κρίσης»

- Ποιο θέμα διαπραγματεύεται το συγκεκριμένο κείμενο Λουτμίλα ;

ΛΟΥΤΜ : Δεν το κατάλαβα αυτό

ΕΠΙΜ : Η Λουτμίλα δεν κατάλαβε τι μας λέει το κείμενο
Υπάρχει κανείς που κατάλαβε;

ΛΟΥΤΜ : Όχι, το κατάλαβα αυτό

ΕΠΙΜ : Τότε γιατί είπες ότι δεν το κατάλαβες;

ΛΟΥΤΜ : Δεν κατάλαβα γιατί....πώς το λένε...δια...διαπραγματεύεται

ΕΠΙΜ : Γιατί δεν κατάλαβες τι διαπραγματεύεται; Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι σοβαρό. Δεν είναι;

ΛΟΥΤΜ : Πως δεν είναι ! Εγώ λέω ότι είναι σοβαρό !

ΕΠΙΜ : Συμφωνούμε λοιπόν ! Τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει;

ΛΟΥΤΜ : Πρέπει να το λέμε σιγά-σιγά για να μπορούμε να

ΕΠΙΜ : Γιατί σιγά – σιγά; Να μη μας ακούσουν;
(γελώντας ειρωνικά)

Εσείς (γυρίζοντας στις άλλες επιμορφωόμενες) τι λέτε γι' αυτό;

ΛΙΖΑ : Πρέπει να προσπαθήσεις πιο αργά για να

ΕΠΙΜ : Συμφωνείς λοιπόν με την Λουτμίλα ότι πρέπει να προσπαθήσουμε πιο αργά να μειώσουμε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα;

ΛΙΖΑ : Όχι, δεν συμφωνώ μ' αυτό

ΕΛΕΝΗ: Γιατί μιλάμε τώρα για τα φύλα;

- ΕΠΙΜ :** (Αυστηρά) Μα τι συμβαίνει σήμερα; Η Λουτμίλα και η Ελένη δεν καταλαβαίνουν γιατί συζητάμε για ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα, η Λίζα τη μια συμφωνεί και την άλλη διαφωνεί μ' αυτά που λέμε. Ας προσπαθήσουμε να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους. (Συνεχίζει κοιτάζοντας την Λουτμίλα)
Πρέπει να σέβεται ο άνδρας τη γυναίκα και η γυναίκα τον άνδρα;
- ΛΟΥΤΜ :** Πρέπει ! (κοιτάζοντας τις άλλες) Ποιος είπε ότι δεν πρέπει. Αν είναι άνδρας καλός σέβεται τη γυναίκα του και η καλή γυναίκα σέβεται τον άνδρα της.
- ΕΠΙΜ :** Ωραίααα.....! Ο άνδρας πρέπει να σέβεται τη γυναίκα. Συμβαίνει όμως αυτό στην ελληνική κοινωνία ή στη χώρα που ζούσατε;
- ΛΙΖΑ :** Εκεί ήταν τα πράγματα μια χαρά. Εδώ δεν είναι καλά
- ΕΛΕΝΗ:** Όμως και εδώ και εκεί οι δικοί μας άνδρες καλοί είναι
- ΛΟΥΤΜ :** Ναι, είναι όμως καλές και οι γυναίκες
- ΕΠΙΜ :** Για σταθείτε ! Θεωρείτε ότι το πρόβλημα που συζητάμε το δημιουργούν οι γυναίκες;
- ΛΙΖΑ :** Ναι !
- ΕΠΙΜ :** Δηλαδή πρέπει να υπάρχει ισότητα, αλλά δεν υπάρχει γιατί φταίνε οι γυναίκες;
- ΛΟΥΤΜ :** (Θυμωμένα) Όχι ! Καμιά φορά δεν είπαμε ότι είναι ότι είναι καλό πράγμα η ισότητα. Τη γυναίκα έκανε ο Θεός για να είναι μέσα στο σπίτι με τα παιδιά πρώτα - πρώτα.
- ΕΠΙΜ:** (Ενώ κάνει γκριμάτσες αποδοκιμασίας όταν μιλάει η Λουτμίλα, συνεχίζει να γελάει ειρωνικά)
Γιατί, τα παιδιά είναι μόνο της γυναίκας; Δεν είναι και του άνδρα; Αυτή δηλαδή είναι για σένα καλή γυναίκα ! Εμείς αυτές εδώ στην Ελλάδα τις λέμε "γυναικούλες" και τέτοιες είναι κάτι γιαγιάδες άντε και μερικές νεώτερες στα χωριά !
- ΛΟΥΤΜ :** (Σοκαρισμένη απ' τη στάση της επιμορφώτριας και μη θέλοντας να συνεχίσει) Εγώ δεν τα καταλαβαίνω αυτά Εμείς ξέρουμε ο άντρας είναι άντρας. Δεν θα φορέσει φουστάνια.
Η γυναίκα είναι για το σπίτι. "Όχι να πάει βόλτες χωρίς τον άνδρα της, να πίνει, να καπνίζει (κοιτάζοντας τις άλλες επιμορφωνόμενες θιγμένη). Άκου να λέει ότι εμείς θέλουμε ισότητα
- ΕΠΙΜ:** Αυτά που λέτε γίνονταν στη Ελλάδα πριν πολλά χρόνια.

Σήμερα είναι θέμα αξιοπρέπειας και τιμής για μια γυναίκα να είναι ανεξάρτητη

ΛΟΥΤΜ : (θυμωμένα) Βέβαια όλα στην Ελλάδα έχουν τιμή. Λεφτά να έχεις να αγοράζεις. Πράγματα, άνθρωποι, γυναίκες όλα πουλιούνται

ΕΠΙΜ : Πότε είπα εγώ κάτι τέτοιο;

ΛΟΥΤΜ : Πριν από λίγο το είπες. Για την ...να δείς, α!! αξιοπρέπεια

ΕΠΙΜ: (Γελώντας ειρωνικά) Περηφάνεια εννοούσα Λουντμίλα. Καμάρι. Όχι ξεπούλημα.

ΛΟΥΤΜ : Ωραία! Ήξερα μέχρι τώρα την τιμή της ντομάτας. Την περηφάνειά της τώρα την έμαθα. Γλώσσα είναι αυτή; Ίδια λέξη λέει άλλα πράγματα. Ένα πράγμα το λέτε με δέκα λέξεις .Μπερδεύομαι.

ΕΠΙΜ : Άκου να σου πω. Μη ξεφεύγεις από το θέμα μας. Για την ισότητα μιλάμε

ΛΟΥΤΜ: Άκου να σου πω. Εμείς αγαπάμε την οικογένειά μας και τα παιδιά μας. Αγαπάμε και σεβόμαστε τους άνδρες μας. Και αυτοί μας αγαπάνε και μας σέβονται. Δεν καταλαβαίνω πως τα βλέπεις έτσι τα πράγματα.

ΕΠΙΜ : Άκουσε και μένα. Κάθε γυναίκα που προσέχει τον εαυτό της και την εμφάνισή της δεν πάει να πει ότι δεν αγαπάει τον άνδρα της. Αν μιλάει με άλλους ανθρώπους δεν σημαίνει ότι δεν σέβεται τον σύντροφό της.

Και εγώ δεν καταλαβαίνω πως τα βλέπεις εσύ τα πράγματα.

(Οι επιμορφωμένες σχολιάζουν έντονα, μεγαλόφωνα το «θράσος» της επιμορφώτριας «σκεπάζοντας» την φωνή της

ΕΠΙΜ : Σήμερα δεν μπορώ να καταλάβω τι γίνεται εδώ μέσα.

ΛΟΥΤΜ: Εσύ δεν καταλαβαίνεις, εγώ δεν καταλαβαίνω.

Γιατί τότε το συζητάμε;. Κουράστηκα

Ας σταματήσουμε

Τι σας έκανε εντύπωση:

α) στη στάση της επιμορφώτριας

β) στις αντιλήψεις, βιώματα και διαφορετική πολιτισμική υποδομή που είναι φορτισμένοι

ΠΟΜΠΟΣ και ΔΕΚΤΗΣ

Προβλήματα επικοινωνίας στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε και λόγω διαφορετικών αντιλήψεων και εξαιτίας της στάσης της επιμορφώτριας.

Δραστηριότητα 1/Κεφάλαιο 3.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων διαγράφεται σύνθετος και απαιτητικός. Με δεδομένη την εκπαιδευτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων, το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό «μοντέλο» εκπαίδευσης είναι ανεπαρκές και ακατάλληλο. Ο δάσκαλος-αυθεντία, ο «μεταδότης» προκαθορισμένων γνώσεων, παραχωρεί τη θέση του στον εμπυχωτή, που σχεδιάζει και συντονίζει την εκπαιδευτική διεργασία, δομώντας σχέσεις, διαγιγνώσκοντας ανάγκες, εμπλέκοντας ενεργητικά τους εκπαιδευόμενους (Knowles, 1998, σ. 198-201). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να είναι ταυτόχρονα *εμπυχωτής, συντονιστής, καταλύτης, συνεργάτης, διαμεσολαβητής, σύμβουλος, εμπνευστής, ειδικός, εισηγητής* αλλάζοντας διαδοχικά ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του, *διδάσκων και διδασκόμενος* στο πλαίσιο μιας δυναμικής εκπαιδευτικής διεργασίας (Noyé & Piveteau, 1999, σ.167-185 ▪ Rogers, 1999, σ.215-235 ▪ Κόκκος, 1999 ▪ Courau, 2000 ▪ Jarvis, 2004). Πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται στην ομάδα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά, προκειμένου να συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Και βέβαια, να έχει σαφή επίγνωση των ορίων της παρέμβασής του, των προσωπικών του δυνατοτήτων και του γεγονότος ότι η «*αξιωματική θέση*» (Κόκκος, 1999, σ.58-68) που έχει διαμορφώσει, η βασική δηλαδή εκπαιδευτική στρατηγική του, καθορίζει τις επιλογές του στην εκπαίδευση ενηλίκων (π.χ. ως ποιο βαθμό επιθυμεί και ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, κατά πόσο τους αποδέχεται ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και εμπιστεύεται τις δυνατότητές τους κ.ά.).

Εκτός από τις παραπάνω, στις λειτουργίες του εκπαιδευτή ενηλίκων θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλες, όπως του *ερευνητή, του εκπαιδευτή άλλων εκπαιδευτών, του συγγραφέα διδακτικού υλικού, του οργανωτή και διαχειριστή εκπαιδευτικών προγραμμάτων* κ.ά. (Jarvis 2003). Όμως οι πολιτικές και στρατηγικές στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι μεταβαλλόμενες και εξαρτώμενες από πλήθος παραγόντων και συμφερόντων. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, όντας ενημερωμένοι για τις εξελίξεις (Ντεμουντέρ 2003: 92) οφείλουν να κρατούν «*κριτική απόσταση και από την επίσημη πολιτική και από τις κολακείες της εμπορευματοποίησης, επικεντρώνοντας αυστηρά το ενδιαφέρον τους στις ανάγκες των σπουδαστών τους...*» και έχοντας ως κύριο μέλημά τους να αναπτύξουν με τους εκπαιδευόμενους μια σχέση «*...βαθύτατα ηθική που*

να αναγνωρίζει τον άλλον ως ένα υποκείμενο με το δικό του δικαίωμα απέναντι στο οποίο ο διδάσκων έχει ευθύνες και δεν είναι μόνο ένα αντικείμενο κυβερνητικής πολιτικής ή εμπορικής σκοπιμότητας» (Steele, 2003).

Δραστηριότητα 2/Κεφάλαιο 3.

ΠΡΟΣΟΝΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

A) Γνώσεις:

- Αρχών και μεθοδολογίας εκπαίδευσης ενηλίκων
- Δυναμικής της ομάδας
- Αρχών αποτελεσματικής επικοινωνίας
- Αντικειμένου διδασκαλίας
- Διαδικασιών αξιολόγησης

B) Ικανότητες:

- Σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων σύμφωνα με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών
- Χειρισμού της δυναμικής της ομάδας (προς όφελος της εκπαιδευτικής διεργασίας και της δημιουργίας κατάλληλου μαθησιακού κλίματος)
- Αποτελεσματικής επικοινωνίας (για την καλλιέργεια αμφίδρομων σχέσεων και τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος)
- Αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διεργασίας τόσο στο επίπεδο της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης όσο και της αυτοαξιολόγησης

Γ) Στάσεις:

- «Αξιωματική θέση» υπέρ της συμμετοχικής και ενεργητικής εκπαίδευσης
- Σεβασμός και αποδοχή των εκπαιδευομένων
- Πεποίθηση για τις δυνατότητες ανάπτυξης των ενηλίκων
- Διαρκής προσωπική εκπαίδευση
- Αυτογνωσία

Άσκηση 1/Κεφάλαιο 4

Παντογνώστης: Υπενθυμίστε τους κανόνες του εκπαιδευτικού συμβολαίου της ομάδας. Επαναφέρετε τη συζήτηση στο συγκεκριμένο θέμα της εκπαίδευσης,. Εμπλέξτε την ομάδα στη συζήτηση. Όλο και κάποιος από τους εκπαιδευόμενους θα έχει να καταθέσει παρόμοιες ή περισσότερες πληροφορίες, στερώντας του την «αυθεντία».

Δειλός: Δημιουργείστε υποομάδες με εναλλαγή συντονιστή. Τονώστε την αυτοπεποίθησή του, χωρίς όμως υπερβολές. Ζητήστε την άποψή του για θέματα που γνωρίζει.

Αδιάφορος: Διερευνήστε τα αίτια της αδιαφορίας του (δυσκολίες στην κατανόηση, έλλειψη ενδιαφέροντος για τα θέματα, προσωπικά προβλήματα, αδυναμία του εκπαιδευτή να του κινήσει το ενδιαφέρον). Ο χρόνος του διαλείμματος είναι μία καλή ευκαιρία.

Άσκηση 2/Κεφάλαιο 4

Εριστικός: Διατηρήστε την ψυχραιμία σας και μην το παίρνετε προσωπικά, αν η επίθεση αφορά εσάς, αποφεύγοντας τη διαμάχη μεταξύ σας. Φέρτε το θέμα στην ομάδα. Διερευνήστε τα αίτια της αντίδρασής του (βλ. προηγούμενη απάντηση για τον αδιάφορο). Υπενθυμίστε τις προσδοκίες της ομάδας σε θέματα συνεργασίας.

Αρνητικός: Αναγνωρίστε και αξιοποιήστε τις γνώσεις του, «ξυπνώνοντας τις φιλοδοξίες» του. Ρωτήστε τον γιατί διαφωνεί και τι αντιπροτείνει και συζητήστε γι' αυτό με όλη την ομάδα. Πολύ συχνά, οι αρνητικοί εκπαιδευόμενοι γίνονται το πιο δημιουργικό στοιχείο της ομάδας, αν βέβαια ο εκπαιδευτής κατορθώσει να τους διευκολύνει προς την κατεύθυνση αυτή.

Φλύαρος: Διακόψτε τον με ευγένεια και προσπαθήστε να καθορίσετε το χρόνο ομιλίας του, περιορίζοντάς τον. Μην περιμένετε να αγανακτήσουν τα μέλη της ομάδας. Αν όμως συμβεί κάτι τέτοιο, ίσως είναι η κατάλληλη στιγμή να συμφωνήσετε με την ομάδα σε κανόνες για τη συζήτηση μεταξύ των μελών. Αν ήδη έχουν τεθεί, υπενθυμίστε τους. (Μη λεκτική πχ. Χέρι)

Άσκηση 3/Κεφάλαιο 4

Ηγέτης: Αξιοποιείστε τον! Δεν είναι ανταγωνιστής, αλλά «σύμμαχος». Επιθυμεί να θέσει τον εαυτό του και τις ικανότητές του στη διάθεση της ομάδας. Διευκολύνει την επίτευξη των στόχων, εκφράζει τις ανάγκες της ομάδας, επιλύει προβλήματα, φροντίζει για την τήρηση των κανόνων. Οι πρωτοβουλίες του συχνά είναι καθοριστικές για τη διεργασία. Αν τον αντιμετωπίστε ως «αντίπαλο» διατρέχετε τον κίνδυνο να συσπειρώσετε εναντίον σας όλη την ομάδα.

Αστείο: Αξιοποιήστε το χιούμορ και την ευδιαθεσία του ως «πηγή ενέργειας» στην ομάδα. Επαναφέρετέ τον στην «τάξη», χωρίς βέβαια να τον προσβάλετε, όταν το παρακάνει και αντιλαμβάνεστε ότι ενοχλούνται κάποια μέλη της ομάδας. Αν όλα αυτά δεν έχουν αποτέλεσμα, συζητήστε μαζί του στο διάλειμμα.

Ασυνεπής: Υπενθυμίστε τους κανόνες του εκπαιδευτικού συμβολαίου. Με αφορμή π.χ. τη συστηματική αργοπορία του κάντε πάλι συζήτηση με την ομάδα για πιθανό επανακαθορισμό του συμβολαίου. Ενδεχομένως, κατανοώντας τη δυσaréσκεια της ομάδας και τη διαταραχή που προκαλεί στη λειτουργία της, να «συμμορφωθεί». Επίσης μπορείτε να αφήσετε την ομάδα να διευθετήσει το θέμα.

Οι παραπάνω είναι ενδεικτικοί -και όχι οι μοναδικοί- τρόποι αντιμετώπισης των συγκεκριμένων τύπων εκπαιδευομένων. Το ζητούμενο κάθε φορά είναι να εντοπίζουμε τη σχέση ανάμεσα στα αίτια και την εκδήλωση συμπεριφορών όπως οι προηγούμενες και οι παρεμβάσεις μας να κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση: να μην παίρνουμε το μέρος κανενός, να μην αποδεχόμαστε ούτε να καταδικάζουμε, να ζητάμε τη λύση του προβλήματος από εκείνον που το προκαλεί ή από την υπόλοιπη ομάδα, να εκτονώνουμε τις καταστάσεις, να επανερχόμαστε στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος και να ικανοποιούμε τις ανάγκες για αναγνώριση (Cougou, 2000, σ. 121). Άλλωστε, *«η παιδαγωγική και η εμπύχωση δεν είναι ούτε 'μαύρα κουτιά', ούτε έμφυτα χαρίσματα, αλλά μια σοφή αναλογία επιλεγμένων θεωρητικών γνώσεων, οξυμένης παρατηρητικότητας και άριστης γνώσης ορισμένων λειτουργικών τεχνικών»* σε συνδυασμό με *«ενθουσιασμό, θάρρος και πολλή δουλειά»* για την εφαρμογή όλων αυτών στην πράξη (Cougou, 2000, σ. 142).

Δραστηριότητα 3/Κεφάλαιο 4

Πρόβλημα ή διαταραχή στην επικοινωνία σε σχέση με τον κώδικα, την κωδικοποίηση, την αποκωδικοποίηση και την επαναπληρόφρηση έχουμε:

α) με τον κώδικα: Όταν δεν είναι κοινός ή όταν είναι περιορισμένος ή όταν είναι κοινωνικά - τοπικά διαφοροποιημένος. (π.χ. διαφορετικές γενιές, ορολογίες, ντοπιολαλιές).

β) την κωδικοποίηση – λήψη – αποκωδικοποίηση. Σ' αυτή την περίπτωση υπεισέρχονται οι αντιλήψεις, εμπειρίες, αισθήματα, αξίες, προσδοκίες πομπού και δέκτη, το προσωπικό φίλτρο του καθένα. Μπορεί να προκύψει διαταραχή (παρεξήγηση, παρερμηνεία, ρήξη) στην επικοινωνία όταν π.χ. αυτό που θεωρεί θετικό ο ένας σύμφωνα με το σύστημα αξιών του μπορεί να εκληφθεί ως προσβλητικό από τον άλλο επειδή στο δικό του σύστημα αξιών έχει χαμηλή εκτίμηση.

γ) την επαναπληρόφρηση. Όταν ο πομπός δεν κάνει έλεγχο κατά πόσο έγινε κατανοητό το μήνυμα και δεν διαστρεβλώθηκε από την αποκωδικοποίηση του λήπτη. Ο έλεγχος μπορεί να γίνει με ερωτήσεις, με ανακεφαλαίωση, με συγκεκριμενοποίηση των «εργασιών», «θεμάτων», «υποχρεώσεων» που προκύπτουν. Αν διαπιστώσει πρόβλημα στην επικοινωνία επανέρχεται με επαναδιατύπωση του θέματος, με διευκρινήσεις, με ανάλυση κλπ. Τα παραπάνω ισχύουν για τη διαδικασία της επικοινωνίας. Αν το πρόβλημα είναι επί της ουσίας (διαφωνία), τότε αφορά την άποψη και όχι το σύστημα επικοινωνίας.

Δ) το μήνυμα. Αυτό αλλοιώνεται όταν ο πομπός δεν ξεκαθαρίζει με σαφήνεια τι θέλει να πει. Προβλήματα και διαταραχή στη σχέση πομπού – δέκτη έχουμε επίσης όταν το μήνυμα δίνεται συγκεχυμένο και όχι συγκροτημένο. Προβλήματα επίσης αμφισβήτησης αλλά και επιθετικότητας μπορούμε να έχουμε όταν το μήνυμα δεν αποτελεί ενιαία άποψη, είναι αντιφατικό. Σύντομες προτάσεις με σαφώς διατυπωμένο το μήνυμα θεωρούμε ότι είναι η καλύτερη επιλογή.

Δραστηριότητα 4/Κεφάλαιο 4

Πώς θα αντιδράσω αν προκληθούν προβλήματα επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους:

- Ακούω αυτόν που μου μιλά
- Καταλαβαίνω αυτά που μου λέει
- Μπαίνω στη θέση του.

Συνεπώς ⇨

- Του προσφέρω την προσοχή που χρειάζεται
- Καταλαβαίνω το πρόβλημα
- Αναγνωρίζω τα συναισθήματα που του δημιουργήθηκαν εξ αιτίας του προβλήματος

Επομένως ⇨

- Ικανοποιώ την ανάγκη του να εκφρασθεί
- Εντοπίζω τις διαστάσεις του θέματος
- Συμμερίζομαι την ψυχολογική του αναστάτωση.

Δραστηριότητα 5/Κεφάλαιο 4

Η απάντηση είναι από το βιβλίο του David Jaques, «Μάθηση σε ομάδες», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σ. 419-421).

Το να γνωρίζουμε ποιο είναι το πρόβλημα μέσα σε μια ομάδα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι διαθέτουμε και τα μέσα ή τα εφόδια για να το επιλύσουμε. Ο ακόλουθος κατάλογος πιθανών μεθόδων αντιμετώπισης των περιστατικών ίσως σας δώσει κάποιες ιδέες:

Πιθανές λύσεις σε προβλήματα της ομάδας

Περιστατικό	Πιθανή ενέργεια/παρέμβαση
<i>Σιωπηλή/αδιάφορη ομάδα (έλλειψη συμμετοχής από το σύνολο των μελών της ομάδας)</i>	<p>Σχηματίστε μικρές ομάδες/δυάδες ταυτόχρονης συζήτησης.</p> <p>Ρωτήστε την ομάδα «Τι συμβαίνει;»</p> <p>Ζητήστε από τα μέλη να διατυπώσουν με τη σειρά, δηλώσεις με θέμα «τι θεωρώ δύσκολο/τι θέλω από την ομάδα»</p>
<i>Σιωπηλός/οί εκπαιδευόμενος/οι (έλλειψη συμμετοχής ενός ή περισσότερων μελών)</i>	<p>«Θα ήθελα να δώσω την ευκαιρία στον Χ να εκφράσει τις απόψεις του»</p> <p>«Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί Χ;»</p> <p>«Βλέπω ότι ορισμένοι δεν έχουν ακόμα εκφράσει τις απόψεις τους»</p> <p>Κάντε ανοικτές/διερευνητικές ερωτήσεις</p>
<i>Έλλειψη προσεκτικής ακρόασης μεταξύ των εκπαιδευομένων / δεν υπάρχει δέσιμο της ομάδας/ υπάρχει υψηλός ανταγωνισμός</i>	<p>Εφαρμόστε άσκηση για την ενεργητική ακρόαση (π.χ. «εννοείς ότι»)</p> <p>Καθορίστε κανόνες</p> <p>Περιγράψτε αυτό που παρατηρείτε, π.χ. «Μου φαίνεται ότι υπάρχουν ζητήματα που υποβόσκουν»</p>
<i>Αίσθηση ότι υπάρχουν μυστικά μέσα στην ομάδα/γίνονται προσωπικά αστεία/ έχουν δημιουργηθεί κλίκες</i>	<p>Διαλύστε την παρέα</p> <p>Ανοικτή αντιμετώπιση, π.χ. «τι συμβαίνει;»</p> <p>Αυτοαποκάλυψη, π.χ. «Μου είναι αδύνατο</p>

	να συντονίσω μια ομάδα όταν...»
<i>Σχηματισμός υποομάδων / συζητήσεις μεταξύ δυάδων</i>	Ανοικτή αντιμετώπιση, π.χ. «φαίνεται ότι έχουν δημιουργηθεί δύο διαφορετικές υποομάδες» Ζητήστε τους να πουν και στην υπόλοιπη ομάδα τι συζητούν
<i>Κυριαρχία ενός ή δύο εκπαιδευομένων</i>	Κάντε τους νόημα με το χέρι σας Υποστηρίξτε και ενθαρρύνετε τη συμμετοχή και των άλλων μελών Μοιράστε ρόλους, π.χ. πρακτικογράφος, ανακεφαλαιωτής, χρονομέτρης...
<i>Οι εκπαιδευόμενοι περιμένουν τις απαντήσεις από τον εκπαιδευτή/ υπερβολικός σεβασμός για τον εκπαιδευτή</i>	Μην μιλάτε Επαναλάβετε τις ερωτήσεις Κάντε ανοικτές ερωτήσεις προς όλη την ομάδα
<i>Η συζήτηση είναι πολύ γενική/ θεωρητική /αφηρημένη</i>	Ζητήστε από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν δικές τους εμπειρίες Επαναφορά στο «εδώ και τώρα» Χρησιμοποιήστε δηλώσεις στο πρώτο πρόσωπο
<i>Η συζήτηση ξεφεύγει από το θέμα / είναι άσχετη</i>	Καθορίστε με σαφήνεια το θέμα από την αρχή, διασφαλίστε τη συμφωνία της ομάδας και στη συνέχεια, μόλις η συζήτηση ξεφύγει από το θέμα, πείτε: «Αναρωτιέμαι τι σχέση έχει η παρούσα συζήτηση με αυτό που συμφωνήσαμε να αναλύσουμε στην αρχή της συνάντησής μας»
<i>Ελλιπής παρακολούθηση / περισπασμοί</i>	Δώστε προτεραιότητα στον περισπασμό
<i>Δεν έχει γίνει η απαραίτητη προετοιμασία από τους εκπαιδευόμενους</i>	Ζητήστε να γίνει ομαδική εργασία Δημιουργία συμβολαίου

Κείμενο 1 /Κεφάλαιο 5

Η συνέντευξη που ακολουθεί, δημοσιεύτηκε στο περιοδικό (τετραμηνιαία έκδοση) *Εκπαίδευση Ενηλίκων* της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο τεύχος 4, Ιανουάριος-Απρίλιος 2005.

«Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς». Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers στον Κ. Μάγο και την Α. Αγγέλη (Ο Κώστας Μάγος και η Αθανασία Αγγέλη είναι εκπαιδευτικοί και μέλη της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων*).

Ο Alan Rogers ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Ξεκίνησε ως καθηγητής ιστορίας, όπου και διακρίθηκε ως ένας από τους πρωτοπόρους της κοινοτικής προσέγγισης στην τοπική ιστορία. Ίδρυσε το Κέντρο Τοπικής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Nottingham (Αγγλία) το οποίο αποτελεί σήμερα ένα πρωτοποριακό κέντρο. Τα βιβλία του για την εκπαίδευση ενηλίκων βασίστηκαν στα μαθήματα εκπαίδευσης που έκανε εκείνη την εποχή. Από το 1972 δραστηριοποιήθηκε διεθνώς στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως σε υπό ανάπτυξη χώρες, αλλά και στη Βόρειο Αμερική. Το 1998 έγινε Ειδικός Καθηγητής της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Σχολή Συνεχούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Nottingham. Έχει πλούσια εκδοτική δραστηριότητα, τόσο στην Αγγλία όσο και με τη δημοσίευση άρθρων σε πολλές χώρες. Το πιο αναγνωρισμένο έργο του στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το ομώνυμο «Εκπαίδευση Ενηλίκων» που κυκλοφορεί στη χώρα μας από τις εκδόσεις Μεταίχμιο.

Η συνέντευξη έγινε στην Αθήνα, στις 23/10/2004, με την ευκαιρία της παρουσίας του στο 1^ο συνέδριο της Επιστημονικής ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κώστας Μάγος (Κ. Μ.): *Κύριε Rogers,* ας ξεκινήσουμε από μια κλασική ερώτηση: ποιοι είναι οι βαθύτεροι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Alan Rogers (Α. R.): Εξαρτάται από τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από ποιους και για ποιους φτιάχνεται: από επιχειρήσεις (οπότε στόχος είναι η εξυπηρέτηση των δικών τους αναγκών), από την κυβέρνηση (οπότε οι στόχοι αφορούν θέματα υγείας, οικονομίας, περιβαλλοντικά ζητήματα), από μη κυβερνητικούς οργανισμούς (οπότε τα θέματα είναι

αντίστοιχα με το χαρακτήρα του καθενός); Εξαρτάται επίσης από τους προσωπικούς στόχους των ατόμων που συμμετέχουν. Μπορεί βέβαια να γίνει και συνδυασμός των στόχων των επιχειρήσεων και των ατομικών στόχων, εφόσον π.χ. κάποιος επιμορφώνεται στο πλαίσιο της Χ επιχείρησης και μετά φεύγει απ' αυτήν και ανοίγει δική του δουλειά. Κατ' εμένα, πάντως, στόχος όσων συμμετέχουν πρέπει να είναι η αύξηση της ικανότητας αυτοκαθορισμού και καθορισμού του μέλλοντος της κοινωνίας. Ο απώτερος στόχος είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών, η δημοκρατία κι επομένως η συνειδητότητα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας με τους άλλους.

Κ. Μ: *Η εκπαίδευση ενηλίκων, ιδιαίτερα στο επαγγελματικό πεδίο, έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη του αναστοχασμού και τη δημιουργία του «αναστοχαζόμενου επαγγελματία» (reflective practitioner). Μιλήστε μας λίγο γι' αυτόν.*

Α. Ρ.: Δεν πρόκειται για κάποιον ακαδημαϊκό που γράφει θεωρητικά βιβλία, αλλά για έναν επαγγελματία που -κατά τη γνώμη μου- είναι και ο καλύτερος εκπαιδευτής για την εκπαίδευση ενηλίκων. Χρησιμοποιεί τον αναστοχασμό με την έννοια ότι κάνει κάτι κι επιστρέφει για να αναρωτηθεί τι θα μπορούσα να είχα κάνει διαφορετικά για να έχω καλύτερο αποτέλεσμα;». Τι έκανα καλά και τι δεν έκανα καλά; Πρόκειται για μια διαδικασία που γίνεται και στις επιχειρήσεις στις οποίες οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν τη δράση τους κριτικά προκειμένου να εξοικονομούν χρόνο και κόπο για να βελτιώνουν το έργο τους, και στις οποίες

-κατεχοχόν- οι προτάσεις τους για βελτίωση εισακούονται από τον οργανισμό. Επιστρέφοντας στο ζήτημα του κριτικού αναστοχασμού, θέλω να υπογραμμίσω ότι δεν έχει σημασία τι ακριβώς κάνεις. Π.χ. αν μαθαίνεις να χειρίζεσαι Η/Υ, αυτό έχει επιδράσεις στην επιχείρηση, σ' εσένα, στην κοινωνία. Εμένα μ' ενδιαφέρει στην εκπαίδευση ενηλίκων αυτό να γίνεται με κριτικό τρόπο.

Αθανασία Αγγέλη (Α. Α.): *Κατά τη γνώμη σας αυτοί οι βαθύτεροι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων, που με σαφήνεια παρουσιάσατε, λαμβάνονται τελικά υπόψη από εκείνους που διατυπώνουν τα επίσημα κείμενα για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση;*

Α. Ρ.: Πρέπει να ομολογήσω πως με λύπη μου διαπίστωσα ότι σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα προβλέπεται από τους συμμετέχοντες να προέρχονται μόνο οι ερωτήσεις, ενώ οι απαντήσεις να δίνονται «από πάνω». Υποθέτω ότι αυτή δεν ήταν μια συνειδητή επιλογή, αλλά το θέμα είναι να δοθεί δυνατότητα να εκδιπλωθεί το δυναμικό των εκπαιδευομένων και να εισακουστούν οι φωνές τους. Εξάλλου είναι φανερό ότι για τα εκατομμύρια

κατοίκων της Ευρωπαϊκής Ένωσης το ζήτημα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι «τίνος τελικά την άποψη εκφράζουμε». Όπως και να 'ναι, οι τυπικοί εκπαιδευτικοί φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι διαθέτουν και τους αναγκαίους οικονομικούς πόρους, είναι απαραίτητο να ακούσουν τους εκπαιδευόμενους και να προσαρμόσουν τα προγράμματά τους στις πραγματικές τους ανάγκες.

K. M: *Ας ξαναγυρίσουμε στο θέμα των στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μας είπατε, και το αναπτύσσετε αναλυτικά και στο βιβλίο σας που κυκλοφορεί στα ελληνικά, ότι απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η συνειδητοποίηση του εκπαιδευομένου. Η συνειδητοποίηση αυτή αφενός περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση της δικής του ταυτότητας και αφετέρου την αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας ως βασικού χαρακτηριστικού μιας κοινωνικής ομάδας. Στη σημερινή μάλιστα πολυπολιτισμική κοινωνία η σωστή διαχείριση των σχέσεων ταυτότητας και ετερότητας είναι ακόμα περισσότερο αναγκαία. Πόσο λαμβάνεται υπόψη αυτό στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;*

A. R.: Καταρχήν είναι φανερό πως η διαφορετικότητα συναντιέται παντού όλο και περισσότερο. Δείτε για παράδειγμα τα σχολεία: κάποτε υπήρχαν μόνο 1-2 είδη σχολείων. Τώρα υπάρχουν πάρα πολλά και διαφορετικά. Το θέμα λοιπόν είναι πώς γίνεται η διαχείριση της διαφορετικότητας. Κατά τη γνώμη μου πρόκειται για θέμα «ισχύος». Δηλαδή πώς αντιμετωπίζονται οι σχέσεις ανισότητας που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορών: υπάρχει ανοχή, κατανόηση, αποδοχή ή απόρριψή τους; Διάβασα πρόσφατα για έναν μαύρο ακτιβιστή, ο οποίος επισήμανε πως οι λευκοί δεν συνειδητοποιούν ότι κι εκείνοι στα μάτια των μη λευκών φαίνονται διαφορετικοί. Με λίγα λόγια, για να συνειδητοποιήσει κανείς τη διαφορετικότητα των άλλων, προϋποτίθεται η συνειδητοποίηση της δικής του ταυτότητας, της δικής του άποψης και των λόγων που την υποστηρίζει, της δικής του οπτικής γωνίας. Γιατί, βέβαια, είναι πολύ δύσκολο να είναι κανείς αντικειμενικός, εντελώς αποστασιοποιημένος. Σύμφωνα με τον Maslow το υψηλότερο επίπεδο στην κλίμακα των ανθρώπινων αναγκών είναι η αυτοσυνείδηση. Ο ίδιος αργότερα πρόσθεσε (αν και δεν το έγραψε κάπου) ως τελευταίο επίπεδο την υπέρβαση του εαυτού (self-transcendence).

Όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα και τη λεγόμενη πολυπολιτισμική εκπαίδευση, υπάρχουν πράγματι πολλές διαφορετικές πτυχές του ζητήματος αυτού. Για παράδειγμα στην Αγγλία υπάρχει σήμερα διαφορετική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας απ' ό,τι στο παρελθόν. Στο παρελθόν λέγαμε ότι αυτή θα βοηθήσει να κατανοήσουμε τους μετανάστες και να εκτιμήσουμε τον πολιτισμό τους και ταυτόχρονα εκείνοι να κρατήσουν

τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Τώρα λέμε ότι πρέπει να υπάρξει ώσμωση. Βέβαια όλοι μιλάνε για μια σταθερή κοινωνία, αλλά πιστεύω ότι μια σταθερή κοινωνία δεν είναι πάντα και ζωντανή κοινωνία. Μια ζωντανή κοινωνία είναι αυτή που συνεχώς αλλάζει.

A. A.: *Μια άλλη διάσταση της διαφορετικότητας αφορά το φύλο των εκπαιδευομένων. Υπάρχουν μάλιστα χώρες όπου οι «γυναικείες σπουδές» αποτελούν ήδη καθεστώς, στηριζόμενο σε ισχυρό ιδεολογικοκοινωνικό υπόβαθρο. Ποια είναι η δική σας γνώμη για τη σχέση του ζητήματος αυτού με την εκπαίδευση ενηλίκων;*

A. R.: Αν προσέξατε, θέματα φύλου δεν υπάρχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων αντιμετωπίζει τους εκπαιδευομένους εξατομικεύοντας τα θέματα ταυτότητας, φύλου, ηλικίας.....Η ταυτότητα αυτή είναι μέρος της κοινωνικότητας: το να είναι κανείς άντρας ή γυναίκα είναι μέρος της ταυτότητάς του. Ε λοιπόν, στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται σαν να είναι κοινωνικά ουδέτεροι, ενώ δεν είναι. Αναπαράγεται η κυρίαρχη ιδεολογία κι η κυρίαρχη ιδεολογία είναι ισχυρά ανδροκρατούμενη. Είμαι άνδρας, λευκός, μορφωμένος και μεσοαστός και δεν μπορώ να ξεφύγω από αυτό. Και πιθανόν δεν μπορώ να καταλάβω τη θέση της γυναίκας, αλλά «φύλο» σημαίνει κάτι παραπάνω από το να είμαι γυναίκα.

K. M.: *Είπατε προηγουμένως ότι η εκπαίδευση ενηλίκων -όπως και κάθε μορφή εκπαίδευσης- δεν είναι ουδέτερη. Θέλω να σας περιγράψω μια πολύ πρόσφατη εμπειρία μου από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Δίδασκα ελληνική γλώσσα σε μια ομάδα ενήλικων μεταναστών. Στο τέλος ενός μαθήματος, ένας από τους εκπαιδευόμενους μου είπε: «Ακόμα κι αν μάθω άριστα ελληνικά, για τους έλληνες θα είμαι πάντα ένας ξένος, ένας λαθρομετανάστης, αφού ούτε άδεια παραμονής δεν μου δίνουν». Εσείς τι θα του απαντούσατε, αν ήσασταν στη θέση μου;*

A. R.: Καταρχήν, δεν έχω πάντοτε απαντήσεις για όλα. Αυτό που αναφέρατε μας φέρνει πίσω στο ζήτημα της διαμόρφωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων κοντά στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επομένως, θα ρωτούσα: «Ποια είναι η προσδοκία σου;». Αν μου έλεγε ότι θέλει να ενταχθεί στην ελληνική κοινωνία, θα μπορούσα να διαπιστώσω ότι η εκμάθηση της γλώσσας είναι απλώς ένα μέσο γρηγορότερης ένταξης. Επομένως, θα έπρεπε να προσαρμόσω τη διδασκαλία της γλώσσας σ' αυτόν το σκοπό, της επικοινωνίας και της ένταξης. Ωστόσο, πρέπει να παραδεχτούμε ότι ακόμα κι αν μάθουν οι μετανάστες τη γλώσσα, δεν σημαίνει ότι θα αλλάξουν κοινωνική θέση. Στην επίτευξη αυτού του δεύτερου στόχου σημαντικότερο ρόλο

μπορούν να διαδραματίσει η δυναμική, η αλληλεγγύη της ομάδας. Είμαι θερμός οπαδός της αλληλεγγύης που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Θα σας αναφέρω ένα παράδειγμα: δίδασκα κάποτε σε ένα πρόγραμμα της UNESCO για γραμματισμό στην Ινδία. Μια γυναίκα αρρώστησε και πήγε στο νοσοκομείο, αλλά αρνήθηκαν να την περιθάψουν. Επέστρεψε και, συγκεντρώνοντας μια ντουζίνα γυναίκες, πήγαν όλες μαζί στο νοσοκομείο, όπου πάλι της αρνήθηκαν τη φροντίδα. Αφού επέστρεψαν και συγκέντρωσαν 2-3 ομάδες γυναικών, έκαναν πορεία διαμαρτυρίας ως το νοσοκομείο. Αυτή τη φορά περιέθαλψαν την άρρωστη γυναίκα. Κατ' αναλογία, θα πρότεινα στον εκπαιδευόμενό σας να αναζητήσει μια ομάδα. Ακόμα και αν υπάρχουν διαφωνίες στο εσωτερικό τους, το σημαντικότερο είναι να βρεθούν ομάδες μεταναστών που θα διαμορφώσουν μια φωνή, μια φωνή ομάδας, προκειμένου να εισακουστούν.

A. A.: *Με αφορμή το τελευταίο σας σχόλιο για τη σχέση των εκπαιδευομένων με το κοινωνικό τους περιβάλλον, πώς μπορεί ο εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων να υπηρετήσει τόσο την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων όσο και την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών;*

A. R.: Ας πούμε ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα γραμματισμού σε 10-20 εκπαιδευόμενους του ίδιου επιπέδου, χωρίς καθόλου γνώσεις, από αυτού του είδους τα προγράμματα που είναι πολύ συνηθισμένα στις αναπτυσσόμενες χώρες. Είναι δυνατές δύο προσεγγίσεις: Η μία είναι να πάμε στο χωριό τους και να προσπαθήσουμε να τους υποκινήσουμε, εξηγώντας τους τις ωφέλειες που θα έχουν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, π.χ. να τους εξηγήσουμε ότι θα μπορούν να διαβάσουν τις οδηγίες στα κουτιά των φαρμάκων. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία, είναι βέβαιο πώς ακόμα κι αν έρθουν στο πρόγραμμα, στην πορεία θα υπάρχει διαρροή. Ας δούμε την άλλη προσέγγιση: πάμε και ρωτάμε «θέλει κανείς να μάθει να γράφει και να διαβάζει;». Στην αρχή θα έρθουν 2-3. Ας διδάξουμε αυτούς. Οι άνθρωποι αυτοί μαθαίνουν γρήγορα γιατί θέλουν να μάθουν. Δεν χρησιμοποιούμε φυσικά σχολικά βιβλία, με «σκυλάκια» και «γατούλες», γιατί είναι ακατάλληλα, αλλά τους μαθαίνουμε αυτά που τους ενδιαφέρουν. Απ' αυτούς θα έρθουν και άλλοι, γιατί οι πρώτοι γίνονται το κίνητρο. Αυτό είναι το πρώτο που κάνουμε.

Το δεύτερο που κάνουμε είναι ότι, αντίθετα με την άποψη της UNESCO ότι πρώτα έρχεται ο γραμματισμός και μετά η πρόοδος, ακολουθούμε το αντίστροφο: πρώτα η πρόοδος και μετά ο γραμματισμός. Έτσι, π.χ. πρώτα μιλούν για πηγάδι, άρδευση, αναδάσωση, κατασκευή σπιτιών, δρόμους. Αυτό εννοώ όταν λέω ότι η εκπαίδευση

ενηλίκων πρέπει να ικανοποιεί τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των εκπαιδευομένων. Έτσι, ακόμα και αν δεν έχουν όλοι το ίδιο επίπεδο γνώσεων, μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Κάποτε π.χ. ήρθε μια ομάδα γυναικών που προκειμένου να φτιάξουν μια αντλία νερού ζήτησαν να μάθουν να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν τις οδηγίες του κατασκευαστή, δηλαδή τεχνική ορολογία. Έμαθαν να τα κάνουν και τα δύο ταυτόχρονα. Αυτή η προσέγγιση θέλει το γραμματισμό να έρχεται δεύτερος, πρώτος να έρχεται ο σεβασμός στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Αυτό όμως που αποτελεί πρόβλημα είναι ότι οι χρηματοδότες-φορείς των προγραμμάτων θέλουν να καθορίζουν και το αναλυτικό περιεχόμενό τους. Όμως οι ενήλικοι μαθαίνουν αυτό που εκείνοι θέλουν να μάθουν κι όχι αυτό που θα τους πείσουμε να μάθουν. Αυτή είναι και η διαφορά από την εκπαίδευση ανηλίκων. Βέβαια, η δυσκολία είναι ότι συχνά, κάποιοι ενήλικοι θέλουν τέτοια καθοδηγούμενη προσέγγιση. Όμως και σε αυτή την περίπτωση, σύμφωνα με την εμπειρία μου, ακόμα κι αν ξεκινήσουμε αντιμετωπίζοντάς τους ως ανηλίκους, σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα αρχίζουν να διακόπτουν, να αμφισβητούν, να αλλάζουν την ταυτότητά τους. Το πρόβλημα είναι ότι ο δάσκαλος εμμένει στην παλιά προσέγγιση. Επομένως είναι πρόβλημα του εκπαιδευτή, όχι των εκπαιδευομένων.

Κ. Μ.: *Παρόλο που ο εκπαιδευτής μπορεί κατά κανόνα να επηρεάσει σε μικρό μόνο βαθμό το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται η εκπαίδευση, ο ρόλος τους είναι σημαντικός. Αν είχατε να δώσετε τρεις συμβουλές σ' έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, τι θα του λέγατε;*

A. R.: Η πρώτη, για την οποία είμαι απολύτως σίγουρος, είναι: «Σταμάτα να μιλάς κι άκουσε». Το σπουδαιότερο κομμάτι της δουλειάς του εκπαιδευτή είναι να ακούει.

Η δεύτερη είναι πιο δύσκολη και έχει άμεση σχέση με την προηγούμενη: «Προσπάθησε να μην σκέφτεσαι τον εαυτό σου. Μην θεωρείς τον εαυτό σου και μην αφήνεις τους εκπαιδευόμενους να σε θεωρούν ως πηγή της γνώσης, ως αυθεντία». Όταν ένας εκπαιδευόμενος με ρωτάει κάτι, προσπαθώ να αξιοποιήσω τους άλλους όσο γίνεται περισσότερο. Λέω «ας προσπαθήσουμε να βρούμε την απάντηση όλοι μαζί» αντί να απαντήσω εγώ στην ερώτηση, γιατί αν απαντήσω εγώ, δημιουργείται μεγαλύτερη εξάρτηση... Άρα η τρίτη συμβουλή είναι: «να παρακινείς τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση».

A. A.: *Επιτρέψτε μου ναί τελευταία ερώτηση: τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρατηρείται αλματώδης αύξηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Με βάση τη διεθνή εμπειρία σας, κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί αυτή να αποτελέσει μόνιμο προσανατολισμό κι όχι μόδα περαστική στο χώρο της εκπαίδευσης;*

A. R.: Σ' αυτή την ερώτηση μπορούν να υπαχθούν δύο υπο-ερωτήσεις:

α) «Μπορούμε να μετρήσουμε την αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση ενηλίκων;» και β) «Μπορούμε να διατηρήσουμε αυτό το ενδιαφέρον σταθερό;». Οι ερωτήσεις αυτές έχουν μεγάλη σχέση μεταξύ τους.

Δεν ξέρω πολλά για την ιστορία της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, αλλά νομίζω πως η απάντηση σχετίζεται με τη διαθεσιμότητα των ευρωπαϊκών οικονομικών ενισχύσεων. Υποψιάζομαι ότι αυτή δεν θα είναι σταθερή κι επομένως εξαρτάται από την ελληνική κυβέρνηση αν θα πάρει στα σοβαρά το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων κι αν θα επενδύσει σε αυτό. Αλλιώς, όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες, θα πρέπει οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να αναλάβουν το κόστος. Τίθεται εδώ ένα ζήτημα σχετικό με τα ανθρώπινα δικαιώματα: μέχρι τώρα θεωρούμε δικαίωμα την εκπαίδευση των παιδιών, αλλά όχι τη δια βίου εκπαίδευση; Με λίγα λόγια, αν δεν υπάρξει σταθερή χρηματοδότηση, δεν νομίζω πως θα έχει μέλλον η εκπαίδευση ενηλίκων τόσο στην Ελλάδα όσο και αλλού.

A. A.: *Σας ευχαριστούμε πραγματικά για την τιμή που μας κάνατε. Η συζήτηση είχε για μας μεγάλο ενδιαφέρον.*

A. R.: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

Άσκηση 1/Κεφάλαιο 6

Η ΒΑΒΥΛΩΝΙΑ

Απαντήσεις που δόθηκαν σε σεμινάρια εκπαίδευσης εκπαιδευτών	
Αιγύπτιος	<ul style="list-style-type: none"> • Χτίστης • Αγρότης
Έλληνας	<ul style="list-style-type: none"> • Μεσίτης • Επιστάτης • Συντονιστής • Κομπιναδόρος
Ιάπωνας	<ul style="list-style-type: none"> • Τεχνολογία • Μηχανολογία • Εργοδηγός
Ιταλός	<ul style="list-style-type: none"> • Μάγειρας • Μόδιστρος • Μαφιόζος
Αμερικάνος	<ul style="list-style-type: none"> • ΣΙΑ • Έμπορος • Οργάνωση • Κεφαλαιούχος • Κατασκευές
Νοτιοαφρικανή	<ul style="list-style-type: none"> • Υπηρέτρια • Ψυχαγωγία
Γάλλος	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχιτέκτονας • Στυλίστας • Βιομηχανία ομορφιάς
Φιλιπινέζος-α	<ul style="list-style-type: none"> • Μπέμπυ σίτερ • Βοηθητικό προσωπικό • Επιστήμονας • Γιατρός
Γερμανός	<ul style="list-style-type: none"> • Τραπεζίτης • Αφεντικό • Ταβερνιάρης • Πότης

Η γενίκευση είναι ένα χαρακτηριστικό των στερεοτύπων. Αποτελεί έναν μηχανισμό της μάθησης που μας έχει εξυπηρετήσει στην προσπάθειά μας να οργανώσουμε τις πληροφορίες μας και να κατακτήσουμε τη «γνώση». Ως παιδιά πρώτα μαθαίναμε την

κατηγορία «δέντρο» και μετά τα διαφορετικά είδη των δένδρων. Όλοι οι άνθρωποι έχουμε την τάση να γενικεύουμε χαρακτηριστικά και να κατηγοριοποιούμε στάσεις και συμπεριφορές βασιζόμενοι σε κάποιες ομοιότητες που ενδεχομένως τις χαρακτηρίζουν.

Η γενίκευση αρνητικών σχολίων σε βάρος μιας συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας («όλες οι ξανθιές είναι χαζές», «Όλοι οι μετανάστες είναι εγκληματίες», «Όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι τεμπέληδες», «Όλοι οι Έλληνες είναι τεμπέληδες και καταχραστές»), καθώς και η εκτεταμένη αναπαραγωγή τους, οδηγεί στην υπόθεση ότι όλα τα άτομα που ανήκουν σε μία ομάδα έχουν τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά και συνεπάγεται τη διαμόρφωση στερεοτύπων και ρατσιστικών αντιλήψεων.

Στην άσκηση «Βαβυλωνία» καταγράφουμε απαντήσεις που δόθηκαν σε σεμινάρια εκπαίδευσης εκπαιδευτών, αφορούν επαγγέλματα, αλλά και συμπεριφορές και εκφράζουν προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές που είναι αποτέλεσμα στερεοτύπων και προκατάληψης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Αιγύπτιος μπορεί να είναι τεχνίτης, γεωργός, καρδιολόγος παγκόσμιας φήμης (Γιακούμπι), υπάλληλος, έμπορος, δάσκαλος κλπ. Το ίδιο ισχύει για τον Ιταλό, το Γάλλο, το Γερμανό, για όλους.....

Η αναγνώριση των προσωπικών μας στερεοτύπων και προκαταλήψεων και ο έλεγχος τους, ώστε να μην δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, είναι μια πρόκληση στην οποία πρέπει να ανταποκριθούμε.

Άσκηση 2 /Κεφάλαιο 6

Όλοι έχουμε προτιμήσεις και κάνουμε επιλογές. Κάθε φορά που επιλέγουμε μία «πρόταση» αποκλείουμε κάποιες άλλες. Ελέγχουμε τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας, υιοθετούμε όσα «ταιριάζουν» περισσότερο στα ενδιαφέροντά μας και απορρίπτουμε αυτά που είναι ξένα, ανοίκεια, έξω από τον προσωπικό μας τρόπο ζωής και το αξιακό μας σύστημα. Αυτή η διαδικασία στην οικονομία ονομάζεται «το κόστος της χαμένης ευκαιρίας» και υπονοεί αυτά που «χάσαμε», αυτά που δεν προκρίναμε και δεν γνωρίσαμε επειδή δεν τολμήσαμε ίσως ή για οποιοδήποτε άλλο λόγο.

Συνήθως το οικείο είναι ασφαλές. Το ξένο, το διαφορετικό, το άγνωστο το εισπράττουμε ως απειλή. Η επιλογή και ο αποκλεισμός είναι μέρος της ζωής και της καθημερινότητάς μας. Αρκεί να το κατανοούμε ως διαδικασία και πιθανόν να διευρύνουμε τα όριά μας και να δοκιμάζουμε τις αντοχές μας εκτιθέμενοι λίγο περισσότερο στο άλλο, το αλλότριο, το διαφορετικό.

Άσκηση 3/Κεφάλαιο 6

Θετικά συναισθήματα θεωρούνται: Στήριξη – εκτίμηση – Αποδοχή – Ενδυνάμωση

Αρνητικά συναισθήματα θεωρούνται: Απώθηση – Οίκτος – Θαυμασμός – Ανεκτικότητα.

Απώθηση: Η χειρότερη μορφή άρνησης. Αν παραμείνει μόνο στο επίπεδο του συναισθήματος δεν δημιουργεί έντονα προβλήματα. Αν όμως εκφραστεί σαν συμπεριφορά μπορεί να πάρει επικίνδυνες διαστάσεις και να προκαλέσει σοβαρά κοινωνικά προβλήματα π.χ. αποκλεισμούς, γκετοποίηση, βία κλπ.

Ανεκτικότητα: Ενέχει το στοιχείο της απόρριψης και της μη ισοτιμίας. Υπονοεί ανωτερότητα αυτού που εκφράζει σαν χάρη την ανοχή απέναντι στον άλλο.

Οίκτος: Προϋποθέτει ότι ο άλλος είναι αξιολύπητος. Ικανοποιεί συναισθήματα ανωτερότητας και ασφάλειας αυτού που εκφράζει το συναίσθημα π.χ. είναι σε θέση να λυπάται, είναι σε καλύτερη μοίρα, είναι ανώτερος. Ακόμα υποτιμά και προσβάλλει το άτομο ή την ομάδα στους οποίους αναφέρεται.

Θαυμασμός: Ενέχει ακρισία. Δεν εμπλέκεται η λογική στη συγκεκριμένη τοποθέτηση. Δεν μπορεί να είναι γενικευμένο συναίσθημα Θαυμάζω όλα τα ΑΜΕΑ). Μπορεί να αφορά συγκεκριμένα πρόσωπα, για συγκεκριμένες ιδιότητες.

Στήριξη, Ενδυνάμωση: Θετικά συναισθήματα με σχεδόν παρόμοιο περιεχόμενο. Προϋποθέτουν αποδοχή και ενίσχυση σε συγκεκριμένες περιστάσεις και ανάγκες.

Αποδοχή: Θετικό συναίσθημα. Προϋποθέτει σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων και της διαφοράς. Εκφράζει ισοτιμία στην αντιμετώπιση.

Εκτίμηση: Θετικό συναίσθημα. Σε αντίθεση με το θαυμασμό ενέχει λογική και κρίση.