

Η εκπαιδευτική έρευνα ως αποικιοκρατούμενη επιστήμη

Εισαγωγή

Εικοσιπέντε χρόνια μετά τον χαρακτηρισμό της εκπαιδευτικής έρευνας ως «απροσδιόριστης» επιστήμης από την Ιστορικό της Εκπαίδευσης Ellen Lagemann,¹ η παρούσα εισήγηση έρχεται να προσθέσει στην υπόθεση της «απροσδιοριστίας» την υπόθεση της «αποικιοκρατίας». Θα υποστηρίξουμε στο παρόν κείμενο ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι μεταφορικά μια «αποικία» κωδίκων της ψυχολογικο-βιοιατρικής ερευνητικής λογικής και ότι κυριαρχείται από «ειδικούς», συνήθως πανεπιστημιακούς, που ως «κάτοχοι» των κωδίκων της μεταφέρουν την λογική αυτή σε εκείνους και εκείνες που δεν την κατέχουν. Στην υπόθεσή μας αυτή οδηγηθήκαμε από κείμενα όπως το «Decolonizing Educational Research» της Leigh Patel,² στο οποίο υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει γίνει μια επιστήμη «καριέρας», καθώς και από κείμενα σαν κι αυτό των Sikes, Nixon και Carr,³ σύμφωνα με τα οποία η εκπαιδευτική έρευνα «αποικιοκρατείται» από τις ερευνητικές μεθόδους «ανώτερων» επιστημών που έχουν όμως αναπτύξει την «παιδαγωγική» ή «διδασκτική» πλευρά τους.

Με βάση την επί πολλές δεκαετίες προσωπική ενασχόλησή μας με την μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας, είχαμε την ευκαιρία να μελετήσουμε πολλά από τα ογκώδη μεταφρασμένα συγγράμματα ερευνητικών μεθόδων για τα θέματα της εκπαίδευσης, όπως αυτό των Cohen και Manion,⁴ καθώς και αρκετά μικρότερα ελληνικά συγγράμματα μεθοδολογίας έρευνας με βάση κάποια στατιστικά πακέτα και σε αμφότερα να δούμε τους επιστημονικούς κώδικες με βάση τους οποίους θεωρητικοποιείται η διάκριση μεταξύ μιας «επιστημονικής» και της «μη-επιστημονικής» γνώσης εκπαιδευτικής έρευνας, όσο και η διάκριση μεταξύ των «κατόχων» και «μη-κατόχων» αυτής της επιστημονικής γνώσης.

Γιατί υπάρχει αυτή η διάκριση; Πού οφείλεται αυτή η «κατωτερότητα»; Σύμφωνα με τον Pierre Bourdieu στο *Homo Academicus*,⁵ δεν έχουν όλες οι επιστήμες το ίδιο κοινωνικό κύρος. Επιστήμες που σχετίζονται με την «καθαρή» γνώση ή τις φυσικές επιστήμες τείνουν να κατέχουν υψηλότερη θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, ενώ οι επιστήμες που έχουν άμεση εφαρμογή και επηρεάζονται από εξωτερικές πιέσεις θεωρούνται συχνά «ετερόνομες» και λιγότερο αξιόπιστες. Επιπλέον, η εκπαιδευτική έρευνα είναι στενά συνδεδεμένη με επαγγέλματα που θεωρούνται «εφαρμοσμένα» και όχι «θεωρητικά» ή «ερευνητικά», πράγμα που μειώνει το κύρος της στον ακαδημαϊκό κόσμο, στον οποίο συχνά δίνεται μεγαλύτερη αξία στη θεωρητική γνώση έναντι της πρακτικής. Τέλος, η επιρροή της εκπαιδευτικής πολιτικής και των κρατικών φορέων στην εκπαιδευτική έρευνα (για παράδειγμα η από παντού στις μέρες μας έμφαση σε

¹ Ellen Lagemann, *An elusive science: the troubling history of education research*, Chicago, The University of Chicago Press, 2000.

² Lisa Patel, *Decolonizing Educational Research*, Routledge, 2016.

³ Pat Sikes, Jon Nixon, and Wilfred Carr, *The moral foundations of educational research: knowledge, inquiry and values*, Maidenhead, Open University Press, 2003.

⁴ Louis Cohen, Lawrence Manion, and Keith Morrison, *Research methods in education*, London, UK, Routledge, 2018.

⁵ Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984.

έρευνες στην υπόθεση STEM)⁶ καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα πεδίο διαρκούς διαπραγματεύσεως και όχι απόλυτης επιστημονικής αυτονομίας. Όταν ανακοινώνεται η οποιαδήποτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική, όπως για παράδειγμα στη χώρα μας η «αντίστροφη τάξη» ή η «αξιολόγηση των σχολικών μονάδων» ή ο οριζόντιος διαχωρισμός των «αρίστων», ξεκινούν και οι σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες και τα διδακτορικά της παιδαγωγικής «καριέρας» που επιβεβαιώνουν τα πολιτικά οράματα. Αυτό ενισχύει την αντίληψη ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι λιγότερο «καθαρή» επιστημονικά και περισσότερο προσανατολισμένη στην πολιτική και κοινωνική πρακτική.

Η εκπαιδευτική έρευνα δεν έχει καν ουσιαστικά δικούς της κώδικες ηθικής και δεοντολογίας, αλλά δανείζεται με μερικές μικρές αλλαγές σχετικούς κώδικες από την Ιατρική, την Ψυχολογία και την Βιολογία. Επιπλέον, και ειδικά για την χώρα μας, βλέπουμε ένα χρονοβόρο και γραφειοκρατικό τείχος από περιορισμούς και εμπόδια στους ερευνητές και ερευνήτριες της εκπαίδευσης. Κανονιστικά κείμενα κυβερνητικά ελεγχόμενων θεσμών ζητούν μια εξαντλητική και ανέφικτη ερευνητική σχέση στα εκπαιδευτικά πράγματα. Μια ανέφικτη «ενήμερη συγκατάθεση», μια αχρείαστη απαίτηση για «καταστροφή» δεδομένων, μια έμφαση σε κατακερματισμένα ερευνητικά πρωτόκολλα, ερωτήματα, «σκοπούς» και «υποθέσεις» ως «διαστάσεις» ενός θέματος, μια σειρά από τελεσίδικα μελλοντικά συμπεράσματα, στατιστικά επιβεβαιωμένα με ένα p που θα είναι μικρότερο ή ίσο με κατά τους κατά τα άλλα σεβαστούς νόμους της φισεριανής στατιστικής, μια ακριβή περιγραφή της άμεσης «χρησιμότητας» της έρευνας και γενικά μια γραφειοκρατική γλώσσα τεκμηρίωσης που θυμίζει στη καλύτερη στιγμή έρευνα σε βιολογικό εργαστήριο ή σε ψυχολογικό διαγνωστικό κέντρο και στην χειρότερή της στιγμή συμβόλαιο σε ιδιωτικές εταιρείες κινητής τηλεφωνίας. Σε καμία περίπτωση όμως δεν έχει αυτή η έρευνα σχέση με την προσωπική συμμετοχή και τον ψυχικό δεσμό που σε τελική ανάλυση είναι η ουσία της διδασκαλίας. Έτσι έχουμε ερευνητές και ερευνήτριες της εκπαίδευσης που δεν έχουν την δυνατότητα να δράσουν ως *bricoleurs* ή «μάστορες» σε σχέση με το τι δουλεύει καλύτερα σε αυτό που θέλουν να πουν, αλλά που υποτάσσονται στο «gospel» κάποιων τεράστιων βιβλίων που γράφουν πράγματα άσχετα με τα δικά τους προβλήματα και ερωτήματα. Η Lagemann δίνει μια εξήγηση για αυτό το κόμπλεξ κατωτερότητας της εκπαιδευτικής έρευνας:

Συχνά απομονωμένοι από τους συναδέλφους και συναδέλφισσές τους στα άλλα πανεπιστημιακά τμήματα, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες στα τμήματα των επιστημών της αγωγής ταπεινώνονται και περιφρονούνται. Οι παιδαγωγοί [μτφ. “scholars of education”] αντιδρούν στη [χαμηλή] θέση τους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον με πολλούς τρόπους, συνηθέστερος εκ των οποίων είναι να γίνονται «επιστημονικοί». Με το τρόπο αυτόν, ελπίζουν να κερδίσουν των σεβασμό των μη παιδαγωγών συναδέλφων τους.⁷

Οι κυρίαρχοι κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας

⁶ Science, Technology, Engineering, Mathematics (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά). Τώρα τελευταία μπαίνουν και οι Τέχνες (Art) ή και η Γραφή και Ανάγνωση (Reading) και έχουμε τα STEAM και τα STREAM.

⁷ Ellen Condliffe Lagemann, “Comments on Bulterman-Bos: Education Research as a Distributed Activity across Universities,” *Educational Researcher* 37, no. 7 2008, σ. 424–28.

Στην θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων του Karl Maton,⁸ οι «επιστημονικές σχέσεις» είναι κάποιοι κατά Basil Bernstein⁹ κατακόρυφοι και οριζόντιοι κώδικες οργάνωσης της επιστημονικής γνώσης, με τους οποίους αυτή διαρθρώνεται νομιμοποιείται, παράγεται και διαδίδεται μέσω θεωρητικής αφαίρεσης. Πέρα από τους οριζόντιους και κατακόρυφους «κώδικες» των επιστημών, ο Maton¹⁰ γράφει και για τους «κώδικες» των κατόχων αυτής της γνώσης. Οι κώδικες αυτοί αναφέρονται στις λέξεις, στα νοήματα και τις νόρμες νομιμοποίησης του γνωστικού αντικειμένου μέσα από την προσωπική ενόραση, την βιωματική εμπειρία και την πολιτισμική ταυτότητα των ερευνητών και ερευνητριών «κατόχων» της γνώσης («knowers» στο πρωτότυπο). Με βάση την θεωρία αυτή, μπορούμε να θεωρήσουμε ως πρωτοεπιστημονικούς «κώδικες» παιδαγωγικής τις έννοιες στο βιβλίο του Johann Friedrich Herbart (1776–1841) με τίτλο «Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet» ή «Γενική Παιδαγωγική από τον σκοπό της αγωγής».¹¹ Κώδικες παιδαγωγικής εμφανίζονται επίσης και σε έργα στοχαστών όπως ο Jean-Jacques Rousseau,¹² ο Johann Heinrich Pestalozzi,¹³ οι Άγγλοι Herbert Spencer¹⁴ και Francis Parker,¹⁵ καθώς και ο Ιρλανδός Alexander Bain.¹⁶ Πρόκειται από ιστορική άποψη για την «παλαιά παιδαγωγική». Οι κατά Bernstein,¹⁷ όμως, ιεραρχικοί και περιχαρακωμένοι κώδικες μιας παγκόσμιας «επιστημονικής» παιδαγωγικής -αν δεχθούμε προς το παρόν ότι αυτή κάπως ορίζεται- είναι οι μετρήσεις, σε βαθμό τέτοιον που λέγοντας «επιστημονική» παιδαγωγική να εννοούμε λανθασμένα εδώ και πάνω από εκατό χρόνια την «πειραματική» παιδαγωγική ή ορθότερα την παιδαγωγική των μετρήσεων, αφού το πείραμα αποτελεί μέρος μόνο της ποσοτικής παιδαγωγικής προσέγγισης.

Όπως και να την πούμε, αυτή η παιδαγωγική διαμορφώθηκε αρχικά στην Γερμανία με βάση τις ιδέες του Ernst Meumann (1862–1915), ενός ψυχολόγου που με το βιβλίο του «Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik» ή «Διαλέξεις για την Εισαγωγή στην Πειραματική Παιδαγωγική»¹⁸ εισήγαγε την συστηματική παρατήρηση και την εφαρμογή «επιστημονικών» (μετρήσεων) μεθόδων στα πράγματα της εκπαίδευσης. Από αυτό το χρονικό σημείο και μετά και μέσω της σχέσης του Meumann με τον θεωρούμενο ως πατέρα της πειραματικής ψυχολογίας Wilhelm Wundt (1832–1920), γεννιούνται οι κώδικες μιας πειραματικής ή «επιστημονικής» παιδαγωγικής έρευνας βασισμένης στην Ψυχολογία.

Ο Wundt είχε στην Γερμανία ένα διεθνές ακροατήριο από φοιτητές (όλοι άντρες) που θα επέστρεφαν αργότερα στις χώρες τους έχοντας στις αποσκευές τους τις ιδέες της πειραματικής ψυχολογίας. Τέτοιοι ήταν οι Αμερικανοί Stanley Hall, Edward Titchener,

⁸ Karl Maton, “Legitimation Code Theory: Building Knowledge about Knowledge-Building,” in, Karl Maton, Susan Hood, and Suellen Shay (Ed.), *Knowledge-Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*, Abingdon, Oxon, UK, Routledge, 2016, σ. 1–24.

⁹ Basil Bernstein, “Vertical and Horizontal Discourse: An Essay,” *British Journal of Sociology of Education* 20, no. 2 (June 1999), σ. 157–73.

¹⁰ Maton, “Legitimation Code Theory: Building Knowledge about Knowledge-Building.”

¹¹ Wilna Meijer, “Herbart, Johann Friedrich,” in *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 2017. 1022-1017

¹² Jean-Jacques Rousseau, *Émile, or On Education*, translated by Allan Bloom, Basic Books, 1979.

¹³ Johann Heinrich Pestalozzi, *How Gertrude Teaches Her Children*, Translated by Lucy Holland and Francis C. Turner, London, Swan Sonnenschein, 1801.

¹⁴ Herbert Spencer, *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, D. bhyuAppleton & Co., 1861.

¹⁵ Francis W Parker, *Talks on Pedagogics*, New York, A. S. Barnes Company, 1883.

¹⁶ Alexander Bain, *Education as a Science*, New York, D. Appleton and Company, 1879.

¹⁷ Bernstein, “Vertical and Horizontal Discourse: An Essay.”

¹⁸ Ernst Meumann, *Vorlesungen Zur Einführung in Die Experimentelle Pädagogik*, Leipzig, Germany, Wilhelm Engelmann 1907.

Hugo Münsterberg, και James Cattell. Ήταν επίσης ο Oswald Külpe από την Γερμανία, ο Narendra Nath Sen Gupta, από την Ινδία, ο Edward Bradford Titchener από την Αγγλία, ο Ladislav Meduna από την Ουγγαρία και ο Carlos Albizu Miranda από το Πουέρτο Ρίκο. Ο Wundt είχε και Έλληνες μαθητές που είχαν σημαντική επίδραση στην πνευματική και παιδαγωγική ζωή της χώρας μας, όπως ο Γεώργιος Βιζυηνός, ο Χρήστος Ανδρούτσος, ο Θεόφιλος Βορέας, ο Παναγιώτης Μπρατσιώτης και φυσικά ο μετέπειτα εισηγητής της ελληνικής εκδοχής της πειραματικής παιδαγωγικής Νικόλαος Εξαρχόπουλος

Οι επιστημονικοί κώδικες αυτής της «ψυχοπαιδαγωγικής» έρευνας, όπως εύστοχα την ονόμασε δεκαετίες αργότερα μόνο στην Ελλάδα ο Μιχάλης Βάμβουκας¹⁹, δεν θα μπορούσαν να είναι άλλοι από τις μετρήσεις. Πράγματι, στις αρχές του 20ού αιώνα, η μέτρηση ήταν το κεντρικό στοιχείο του *Zeitgeist*, με δεσπόζουσα την κυρίαρχη τότε θεωρία της *Ευγονικής* και φυσικά την κοσμοϊστορική συμβολή ενός ανθρώπου που είχε κληρονομήσει έναν τίτλο ευγενείας και ήταν μέλος της Βασιλικής Εταιρείας Επιστημών του Λονδίνου. Πρόκειται για τον Francis Galton.²⁰ Αν και ο Galton έκανε μόνο μία εκπαιδευτική έρευνα στην ζωή του,²¹ η συμβολή του στην μέτρηση της ανθρώπινης συνθήκης ήταν καθοριστική²². Αυτός ο εκ κληρονομιάς βερονέττος κατέκτησε τον κόσμο με την παντομετρία του και την ιδέα του γραμμικού στατιστικού μοντέλου που ονομάστηκε «παλινδρόμηση» (regression) προς τον μέσο όρο.²³

Στις αρχές του εικοστού αιώνα έχουμε επίσης τις μετρήσεις των Alfred Binet και Théodore Simon²⁴ στο «νοητικό πηλίκο», ενώ αργότερα οι ιδέες του sir Ronald Fisher²⁵ για την διάψευση μηδενικών υποθέσεων με πιθανότητα σφάλματος «τύπου άλφα» $p < \alpha$ έδωσαν στην έρευνα την δυνατότητα να πάει από τις περιγραφές στις επαγωγές. Η παιδαγωγική γνώση τώρα ήταν πιθανολογικά βέβαιη και επαληθεύσιμη. Πρόκειται για την λεγόμενη «φισεριανή λογική», οι κώδικες της οποίας αποτελούν έκτοτε ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο στην διδασκαλία της εκπαιδευτικής έρευνας παγκοσμίως. Από φιλοσοφική σκοπιά ο Bertrand Russell²⁶ υποστήριζε στο «*The Analysis of Mind*» ότι η επιστημονική γνώση προέρχεται μόνο από την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Έτσι, με αυτούς τους επιστημονικούς κώδικες στις αποσκευές της, η πειραματική παιδαγωγική κατέκτησε τον κόσμο και έγινε η νέα «επιστήμη». Ειδικά η δεύτερη δεκαετία του εικοστού αιώνα είναι η πιο σημαντική περίοδος για την ανάπτυξη της επιστήμης αυτής. Ένας και μόνο άνθρωπος, ο καθηγητής συγκριτικής ανατομίας,

¹⁹ Μιχάλης Βάμβουκας, *Εισαγωγή Στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα Και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1988.

²⁰ John C Kenna, "Sir Francis Galton's Contribution to Anthropology," *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 94, no. 2, January 16, 1964, σ. 80–93, <https://doi.org/10.2307/2844375>.

²¹ Francis Galton, "Remarks on replies by teachers to questions respecting mental fatigue," *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, vol. 18 (1889), σ. 157–168.

²² Walter Harry Green Armytage, "Galton, the Educationist BT - Sir Francis Galton, FRS: The Legacy of his Ideas: Proceedings of the Twenty-Eighth Annual Symposium of the Galton Institute, London, 1991," ed. Milo Keynes, London, Palgrave Macmillan UK, 1993) σ. 180–89, https://doi.org/10.1007/978-1-349-12206-6_13.

²³ Francis Galton, "Regression Towards Mediocrity in Hereditary Stature," *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 15, 1886, σ. 246–63, <https://doi.org/10.2307/2841583>.

²⁴ Alfred Binet and Théodore Simon, *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, Paris, France, L'Année Psychologique, 1905.

²⁵ Ronald A Fisher, *Statistical Methods for Research Workers*, Edinburgh, Oliver and Boyd, 1925.

²⁶ Bertrand Russell, *The Analysis of Mind*, London, George Allen & Unwin, 1921, <https://www.gutenberg.org/ebooks/2529>.

Édouard Claparède (1873–1940) και ιδρυτής του Ινστιτούτου Jean-Jacques Rousseau στην Γενεύη, στο οποίο αργότερα εργάστηκε ο Jean Piaget, διέδωσε τις ιδέες της «επιστημονικής» παιδαγωγικής όχι μόνο σε όλη σχεδόν την Ευρώπη αλλά και στην Ιαπωνία και στην Αργεντινή.²⁷

Την ίδια εποχή στις Η.Π.Α. από τους πρώτους παιδαγωγούς της «επιστημονικής» παιδαγωγικής ήταν ο Guy Montrose Whipple που αν και δεν υπήρξε μαθητής του Wundt, μαθήτευσε κοντά στον Edward Titchener και ενσωμάτωσε τις ιδέες του Γερμανού ψυχολόγου στο έργο του με τίτλο «Mental and Physical Tests».²⁸ Περίπου την ίδια εποχή είχαν εμφανιστεί και τρία βιβλία παιδαγωγικής με συγγραφέα τον Joseph Mayer Rice. Πρόκειται για τα «The Public-School System of the United States»,²⁹ «The Rational Spelling Book»³⁰ και το «Scientific Management in Education»,³¹ στα οποία η διδακτική βασίζεται όχι στις φιλοσοφικές ιδέες της «παλαιάς παιδαγωγικής» αλλά σε συστηματικές παρατηρήσεις και στατιστικά στοιχεία. Είναι η εποχή που στις Η.Π.Α. η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (κυρίως γυναικών) γίνεται σε νεοϊδρυθέντα πανεπιστημιακά ιδρύματα και έχει κυρίως σχέση με την διοίκηση της εκπαίδευσης. Το φημισμένο για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών Teachers College του Πανεπιστημίου της Κολούμπια είχε ιδρυθεί από το 1887. Το 1891 δημιουργούνται ταυτόχρονα παιδαγωγικά τμήματα στα Πανεπιστήμια του Στάνφορντ και του Σικάγο. Στο τελευταίο, σε ένα και μόνο τμήμα που συνδύαζε την Φιλοσοφία την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία, θα προεδρεύσει για λίγα αλλά καθοριστικά χρόνια (1894 ως 1904) ένας πρώην δάσκαλος, και μετέπειτα παιδαγωγός, φιλόσοφος και παγκόσμιος διανοητής που άκουγε στο όνομα John Dewey.

Την εποχή εκείνη δυο ήταν η θέσεις για τους κώδικες της «επιστημονικής» παιδαγωγικής. Η πρώτη είναι αυτή που ξεκινάει από τον John Dewey (1859–1952) στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο και θέλει το σχολείο να είναι ένα «εργαστήριο» έρευνας και παραγωγής ιδεών. Η δεύτερη είναι αυτή που ξεκινάει από τον Edward Thorndike (1874–1949) και το Teachers' College του Πανεπιστημίου της Κολούμπια και θέλει το σχολείο να εφαρμόζει τα πορίσματα του επιστημονικού εργαστηρίου.³² Πρόκειται στην ουσία για διαφορετικές ιδέες τόσο για την φύση της εκπαιδευτικής έρευνας, όσο και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως των διαμέσου έρευνας δημιουργών της παιδαγωγικής γνώσης. Γράφει σχετικά ο Dewey στο βιβλίο του «The Sources Of A Science Of Education»³³ για «τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή» ότι «ο ρόλος των δασκάλων είναι να κατασκευάσουν το περιεχόμενο της παιδαγωγικής πράξης [...] διότι μόνο αυτοί είναι σε επαφή με τους μαθητές» και υποστηρίζει επίσης την «ενεργή συμμετοχή [στα διερευνόμενα προβλήματα] αυτών που εμπλέκονται στην διδασκαλία» Γράφει αντίθετα, ο Thorndike σε άρθρο του με τίτλο «The Contribution of Psychology

²⁷ Édouard Claparède, *Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child*, New York, Longmans, Green, and Co., 1911.

²⁸ Guy Montrose Whipple, *Mental and Physical Tests*, Baltimore, Warwick & York, 1910.

²⁹ Joseph Mayer Rice, *The Public-School System of the United States*, New York, The Century Co., 1893.

³⁰ Joseph Mayer Rice, *The Rational Spelling Book*, New York, American Book Company, 1898, <https://archive.org/details/rationalspelling00ricerich>.

³¹ Joseph Mayer Rice, *Scientific Management in Education*, New York, Publishers Printing Company, 1913, <https://www.loc.gov/item/12028413/>.

³² Richard Brock, “Connectionism—Edward Thorndike BT - Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory,” Ed. Ben Akpan and Teresa J Kennedy, Cham, Springer International Publishing, 2020, σ. 101–12, https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_8.

³³ John Dewey, *The Sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright, 1929, https://archive.org/stream/sourcesofascienc009452mbp/sourcesofascienc009452mbp_djvu.txt. σ. 47-48

to Education»³⁴ ότι «όπως η επιστήμη και πράξη της γεωργίας εξαρτάται από την Χημεία και την Βοτανολογία, έτσι και η Επιστήμη της Εκπαίδευσης [sic] εξαρτάται από την Φυσιολογία και την Ψυχολογία». Αυτή η αντίθεση μεταξύ Dewey και Thorndike σφράγισε «εν τη γενέσει» τους κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας. Αν η Ιστορία της εκπαιδευτικής έρευνας μπορούσε να συνοψιστεί σε τέσσερις μόνο (αγγλικές) λέξεις, αυτές θα ήταν «Ο Dewey έχασε. Ο Thorndike κέρδισε».³⁵

Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται από «ειδικούς»

Την αντίθεση για τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως «νομιμοποιητών» της επιστήμης τους θα δούμε την ίδια περίοδο εκτός από τις Η.Π.Α. και στην Σκωτία, όπου ο Robert R[obertson] Rusk (1879–1972) από το Jordanhill Training College θα δημοσιεύει το βιβλίο «Introduction to Experimental Education».³⁶ Σε μια εποχή που τόσο στην Μεγάλη Βρετανία όσο και στην Σκωτία γινόταν μια οργανωμένη προσπάθεια για να αναπτυχθεί η «νέα» παιδαγωγική έρευνα, εισηγητής των μεθόδων της στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της χώρας αυτής ήταν ένας Ιστορικός της εκπαίδευσης και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης, ο οποίος θεωρούσε ως «νόμιμους» γνώστες της πειραματικής παιδαγωγικής τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τον William Boyd (1874–1962), μια σημαντική προσωπικότητα στα εκπαιδευτικά πράγματα της Σκωτίας, ο οποίος μύησε ο ίδιος τους εκπαιδευτικούς στην μεθοδολογία της έρευνας σε ειδικά σεμινάρια που διοργάνωνε τα πρωινά της Κυριακής.

Ο Boyd ήταν δάσκαλος πριν γίνει πανεπιστημιακός. «Η έρευνα είναι η ζωή και το αίμα του επαγγέλματος –έγραφε στο *Scottish Education Journal* τον Οκτώβριο του 1919– και κανένας δεν μπορεί να ισχυρισθεί ότι οι Σκωτσέζοι δάσκαλοι είναι αναιμικοί».³⁷ Στο ίδιο περιοδικό λίγα χρόνια αργότερα (Αύγουστος 1923), ο Boyd θα υποστηρίζει ότι «[π]ολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν να χαρακτηρίσουν ως «έρευνα» τα ταπεινά τους πειράματα [...] Ωστόσο, αυτές οι ανέγραφοι προσπάθειες – είτε πετυχαίνουν είτε όχι – είναι στην πραγματικότητα η ουσία της έρευνας. [...] Η πρόοδος θα δεν θα συντελεστεί σε ακαδημαϊκά κέντρα και αίθουσες διαλέξεων, αλλά στις [σχολικές] τάξεις από εκπαιδευτικούς που εργάζονται με αφοσίωση στην καθημερινότητά τους».³⁸

Όπως, όμως, συνέβη και στις Ηνωμένες Πολιτείες, το πνεύμα της εποχής ήθελε τις εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τα «πορίσματα» της εκπαιδευτικής έρευνας που πηγάζει από «ειδικούς», ή πανεπιστημιακούς ή «διανοούμενους της εκπαίδευσης», όπως τους περιγράφουν οι Σταμέλος και Εμβαλωτής,³⁹ δηλαδή από εξειδικευμένους ερευνητές και ερευνήτριες. Στη Σκωτία, τα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως ο William Herburn,⁴⁰ ένας τοπικός διευθυντής, αμφισβητούσε γραπτώς στο ετήσιο συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τον Αύγουστο του 1927 τις απόψεις του Boyd, διακηρύττοντας ότι «το δώρο της διδασκαλίας και το δώρο της έρευνας είναι ζητήματα διακριτά και κατά κανόνα ένας ενθουσιώδης δάσκαλος δεν διαθέτει την απαιτούμενη

³⁴ Edward L Thorndike, “The Contribution of Psychology to Education,” *Journal of Educational Psychology* 1, no. 1, 1910, σ. 5–12. σ. 6.

³⁵ Lagemann, *An elusive science*, 2000.

³⁶ Robert R. Rusk, *Introduction to Experimental Education*, Longmans, Green, and Co., 1912.

³⁷ Caroline Elizabeth Brett et al., “Help Will Be Welcomed from Every Quarter: The Work of William Boyd and the Educational Institute of Scotland’s Research Committee in the 1920s,” *History of Education* 39, no. 5, 2010, σ. 589–611, <https://doi.org/10.1080/00467601003749398>. σ. 9

³⁸ Brett et al., 2010, σ. 10

³⁹ Γιώργος Σταμέλος και Αναστάσιος Εμβαλωτής, «Ανιχνεύοντας Το Προφίλ Των Παιδαγωγικών Τμημάτων,” *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/Μιου Ιωαννίνων* 14, 2001, σ. 281–92.

⁴⁰ Brett et al., “Help Will Be Welcomed from Every Quarter: The Work of William Boyd and the Educational Institute of Scotland’s Research Committee in the 1920s.” σ. 35.

αποστασιοποίηση που απαιτείται από έναν ερευνητή. Επιπλέον, όλες αυτές οι έρευνες [στην εκπαίδευση] βασίζονται σε καινοτόμες και δύσκολες τεχνικές τις οποίες, εξ' όσων γνωρίζω, ελάχιστοι κατέχουν σε ολόκληρη την Σκωτία».

Μέσα στην αμφισβήτηση, ο Boyd τελικά απέφυγε (ίσως αποθαρρύνθηκε) να αναλάβει την θέση του Προέδρου του Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Έρευνας της Σκωτίας. Ο ίδιος πρότεινε για την θέση αυτή τον Rusk. «Δεν υπάρχει αμφιβολία –έγραφε ο Boyd στο τον Απρίλιο του 1928 στο *Scottish Education Journal*- ότι θα χρειαστούν ειδικοί για να συλλέξουν δεδομένα και να εξαγάγουν συμπεράσματα. Όμως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μεγάλο μερίδιο στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με το είδος των προβλημάτων που θα εξεταστούν. Αν αυτό δεν γίνει, το Συμβούλιο [της Εκπαιδευτικής Έρευνας] θα αποκοπεί από την πραγματικότητα, κάτι που θα ήταν καταστροφικό».⁴¹ Βραχυπρόθεσμα, οι ιδέες του Boyd επηρέασαν τον κόσμο της εκπαιδευτικής έρευνας στην Σκωτία και στην Ευρώπη. Αυτό όμως θα άλλαζε ριζικά στις επόμενες δεκαετίες. Στην Ελλάδα οι ιδέες αυτές δεν έφτασαν ποτέ.

Μετά τον Δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο η παιδαγωγική έρευνα (περισσότερο στον αγγλόφωνο και λιγότερο στον γερμανόφωνο χώρο) θα απεμπολήσει τόσο τα «παλαιά» ιδεώδη της αγωγής όσο και την ιδέα των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και σαν μαγεμένη θα υποδεχθεί τα μαθηματικά ως τον μόνο «επιστημονικό» τρόπο αναπαράστασης. Σε αυτό βοήθησαν πολύ οι εξελίξεις στην Στατιστική και η διάδοση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Σημαντικές εξελίξεις για την έρευνα στην εκπαίδευση από την πλευρά της επιστήμης της Στατιστικής ήταν κατά χρονολογική σειρά οι πολυμεταβλητές αναλύσεις του Louis Leon Thurstone,⁴² τα μοντέλα απόκρισης σε ερωτήσεις του Georg Rasch,⁴³ τα μοντέλα δομικών εξισώσεων του Karl Jöreskog⁴⁴, τα ιεραρχικά μοντέλα των De Leeuw και Kreft,⁴⁵ καθώς και η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων των Stanley Wasserman και Katherine Faust.⁴⁶

Οι στατιστικές τεχνικές βρήκαν τον δρόμο τους στην εκπαίδευση και χρειάζονταν τώρα βαθιές γνώσεις γραμμικής άλγεβρας για να κάνει κανείς εκπαιδευτική έρευνα ή να προχωρήσει σε διδακτορική διατριβή. Η εκπαιδευτική έρευνα δεν ήταν πλέον ζήτημα των απλών «εργατών» της εκπαίδευσης αλλά ζήτημα ερευνητών καριέρας, κυρίως ανδρών. Ψυχομέτρες και ψυχολόγοι, μαθηματικοί και στατιστικοί σαν «μύστες» κάποιων σύγχρονων «Ελευσινίων Μυστηρίων» ή σαν τους «σοφούς» στην κινηματογραφική «Μητρόπολις»⁴⁷ μεταβίβαζαν την παγκόσμια παιδαγωγική γνώση τους προς τους κυβερνώντες και τις εκπαιδευτικούς. Έτσι, σε μια μονοφωνική, πειραματική, κατακερματισμένη και αναγωγική προσέγγιση στα παιδαγωγικά πράγματα και στο πλαίσιο ενός υποτιθέμενου “evidence based” κατασκευασμένου παγκόσμιου εκπαιδευτικού προϊόντος, μια μικρή ομάδα από ψυχομέτρες του Ο.Ο.Σ.Α., της International Association for the Evaluation of Educational Achievement και άλλων οργανισμών, γέμισαν το λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής έρευνας από ακρωνύμια όπως

⁴¹ Brett et al. “Help Will Be Welcomed from Every Quarter: The Work of William Boyd and the Educational Institute of Scotland’s Research Committee in the 1920s,” σ. 27.

⁴² Louis Leon Thurstone, *Multiple Factor Analysis*, University of Chicago Press, 1947.

⁴³ Georg Rasch, *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*, Chicago: University of Chicago Press, 1960.

⁴⁴ Karl G Jöreskog, “A General Method for Estimating a Linear Structural Equation System,” *Biometrika* 57, no. 2, 1970, σ. 239–51, <https://doi.org/10.1093/biomet/57.2.239>.

⁴⁵ Jan De Leeuw and Ita Kreft, “Random Coefficient Models for Multilevel Analysis,” *Journal of Educational Statistics* 11, no. 1, 1986, 57–85, <https://doi.org/10.3102/10769986011001057>.

⁴⁶ Stanley Wasserman and Katherine Faust, *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge University Press, 1994.

⁴⁷ Fritz Lang, *Metropolis*, United States, Paramount Pictures, 1927.

PIRLS, FIMS, TIMSS, ICCS, ICILS και PISA⁴⁸. Παγκόσμιες μετα-έρευνες σαν αυτή του Marzano,⁴⁹ ή σαν την ακόμα μεγαλύτερη σύνθεση 300 μετα-ερευνών του Hattie,⁵⁰ υποστήριξαν με μαθηματικούς πλέον όρους την ύπαρξη ενός παγκόσμιου, αδιαμφισβήτητου, τελεσίδικου και μονοφωνικού σώματος παιδαγωγικών γνώσεων, ίδιο σε Ανατολή και Δύση, Βορρά και Νότο.

Η εμφάνιση των ποιοτικών μεθοδολογιών

Ήδη όμως αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο η εκπαιδευτική έρευνα είχε διαθέσιμους τους κώδικες ενάντια στην παντοδυναμία του γνωσιολογικού ρεαλισμού. Στις αρχές του εικοστού αιώνα κάποιες μη ποσοτικές μελέτες, όπως η ιστορικο-συγκριτική μελέτη του Paul Monroe⁵¹ που αποτέλεσε την απαρχή αυτού που σήμερα λέμε «Συγκριτική Εκπαίδευση» ή η σχεδόν εθνογραφική μελέτη του John Dewey και της κόρης του Evelyn⁵² σε πέντε «σχολεία του μέλλοντος» στις Η.Π.Α. δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως «ποιοτικές» με την σημερινή έννοια του όρου. Χρειάστηκε να φτάσουμε στο 1946, σε μια εποχή που η ανθρωπότητα επούλωνε τα τραύματα του μεγάλου πολέμου, για να γίνουν οι πρώτες έρευνες που όντως αμφισβήτησαν την ρεαλιστική επιστημολογία.

Η αμφισβήτηση αυτή έγινε μέσω της γερμανικής φαινομενολογικής επιστημολογίας όχι όμως στην Γερμανία όπου αυτή γεννήθηκε αλλά στις Κάτω Χώρες όπου αυτή μελετήθηκε. Συγκεκριμένα, στο Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης ο παιδαγωγός, φιλόσοφος και οραματιστής της ειρήνης ο Martinus Langeveld (1905–1989), θα φέρει στην εκπαιδευτική έρευνα την φαινομενολογία του Edmund Husserl –κυρίως– αλλά και αυτή του μαθητή του Martin Heidegger. Πέρα από το ότι πρόκειται για το κυριότερο φιλοσοφικό πλαίσιο στην κεντρική ευρωπαϊκή ήπειρο, η Φαινομενολογία είναι επίσης η ερευνητική πρόταση της βιωμένης εμπειρίας αλλά και το συναρπαστικό τελικό της κείμενο. Όπως θα γράψει ο Max van Manen στο «Phenomenology of Practice»,⁵³ «σαν τον ποιητή, αυτός που γράφει φαινομενολογικά κατευθύνει το βλέμμα του εκεί όπου γεννιέται το νόημα· εμπνέεται· διυλίζεται μέσα από πορώδεις μεμβράνες παρελθοντικών αποποιομάτων· και τότε μας εμφυσά, μας εμποτίζει, μας καταλαμβάνει, μας αγγίζει, μας ανακινεί, μας διαπλάθει συναισθηματικά».

Στην Ουτρέχτη, ο Langeveld, μελετώντας τον βίοκοσμο της εφηβικής ηλικίας μέσα στο έργο του Ολλανδού θεολόγου και συγγραφέα Nicolaas Beets, θα εκδώσει το βιβλίο «Beknopte Theoretische Pedagogiek», δηλαδή μια «συνοπτική θεωρητική παιδαγωγική».⁵⁴ Η παιδαγωγική αυτή, παρόλο που κατά την γνώμη μας αποτελεί κορυφαίο έργο στην παγκόσμια φιλοσοφία της παιδείας, είναι προσβάσιμη μόνο σε

⁴⁸ Progress in International Reading Literacy Study, First International Mathematics Study, Trends in International Mathematics and Science, International Civic and Citizenship Education Study, International Computer and Information Literacy Study, Program for International Student Assessment

⁴⁹ Robert Marzano, *A Theory-Based Meta-Analysis Of Research in Instruction*, Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL), Aurora, Colorado, 1998.

⁵⁰ John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Springer, 2011.

⁵¹ Paul Monroe, *A Textbook in the History of Education*, New York, Macmillan, 1905.

⁵² John Dewey and Evelyn Dewey, *The Schools of Tomorrow* (New York: E.P. Dutton & Company, 1915).

⁵³ Max van Manen, *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Walnut Creek, Routledge, 2014, σ. 13.

⁵⁴ Martinus Jan Langeveld, *Beknopte Theoretische Pedagogiek*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1955.

όσους και όσες γνωρίζουν την γερμανική γλώσσα ή έχουν πρόσβαση σε αγγλικά επεξηγηματικά κείμενα.⁵⁵

Αυτός, όμως, που διέδωσε την φαινομενολογική παιδαγωγική έρευνα σε όλον τον κόσμο ήταν ο επίσης Ολλανδός Max van Manen, ομότιμος καθηγητής παιδαγωγικής και ποιοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου της Alberta στον Καναδά, με βιβλία όπως «The Tact of Teaching»,⁵⁶ «Researching Live Experience»,⁵⁷ «Writing in the Dark»⁵⁸, «Phenomenology of Practice»,⁵⁹ καθώς και την ιστοσελίδα «Phenomenologyonline». Οι ιδέες μιας φαινομενολογικής παιδαγωγικής στην χώρα μας θα αποτυπωθούν μία δεκαετία αργότερα στην «Φαινομενολογία της Αγωγής» του Υποδιευθυντή της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Δημήτρη Κούταλου⁶⁰, καθώς και στην μέσω των ιδεών του Αμερικανού ψυχολόγου Carl Rogers⁶¹ «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική» του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου.⁶² Κατά τον εικοστό πρώτο αιώνα η φαινομενολογική προσέγγιση στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας εμφανίζεται στην διδακτορική διατριβή της Ζωής Παπαγεωργάκη⁶³ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, καθώς και στην χρήση φαινομενολογικών βινιετών στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.⁶⁴ Τα βιβλία του van Manen έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά.

Κατά την δεκαετία του 1960 έχουμε σε παγκόσμιο επίπεδο την εμφάνιση εθνογραφικών ερευνών στην εκπαίδευση. Η αρχή θα γίνει στις Η.Π.Α., τόσο με την ίδρυση της «Επιτροπής Εκπαίδευσης» στην Αμερικάνικη Ανθρωπολογική Εταιρεία, όσο και με την έκδοση εθνογραφικών ερευνών (school ethnographies) που επικεντρώνονταν στην σχολική τάξη, τις ιεραρχίες στο σχολείο και κυρίως στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», το οποίο θα αποτελέσει ίσως το σημαντικότερο ιδεολογικό πεδίο της λεγόμενης «Νέας Κοινωνιολογίας» αλλά και το σημαντικότερο στοιχείο του εκπαιδευτικού οράματος ενός κοινωνιολογικού, πολιτικού και ακτιβιστικού κινήματος που έγινε γνωστό ως «Νέα Αριστερά». Τέτοια εθνογραφικά κείμενα για την εκπαίδευση είναι στις Η.Π.Α. το «The Complexities of an Urban Classroom»⁶⁵ και το

⁵⁵ Stefan Ramaekers, “Langeveld, Martinus J. (1905–1989),” in *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, ed. Michael A Peters, Springer Singapore, 2018, https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_203-1. σ. 1232–1238

⁵⁶ Max van Manen, *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Albany: State University of New York Press, 1991.

⁵⁷ Max Van Manen, *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.*, State University of New York Press, 1990, <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

⁵⁸ Max van Manen, *Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*, London, Ontario, Althouse Press, 2002.

⁵⁹ Max van Manen, *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*.

⁶⁰ Δημήτρης Κούταλος, *Η Φαινομενολογία Της Αγωγής*, ed. Αυτοέκδοση, Τυπογραφείο Μυρτίδη, Αθήνα, 1960.

⁶¹ Carl Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1961).

⁶² Παναγιώτης Κοσμόπουλος, *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική Του Προσώπου*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1990.

⁶³ Ζωή Παπαγεωργάκη, «Η Ζωντανή Εμπειρία Του Μαθήματος Της Φυσικής Αγωγής Στο Δημοτικό Σχολείο», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2017.

⁶⁴ Βασιλική Παπαδοπούλου και Βασίλειος Συμεωνίδης, «Η Μάθηση Ως Εμπειρία: Μια Φαινομενολογική Προσέγγιση Στην Εκπαιδευτική Έρευνα Με Τη Χρήση Βινιετών,» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 70, 2020, σ. 143–58.

⁶⁵ Louis M. Smith and William Geoffrey, *The Complexities of an Urban Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

«Life in Classrooms».⁶⁶ Στην Μεγάλη Βρετανία την ίδια περίοδο κυριαρχεί το έργο του Lawrence Stenhouse (1926 –1982), ο οποίος θα θεμελιώσει το Centre for Applied Research in Education (CARE) στο Πανεπιστήμιο της East Anglia και θα στρέψει ένα μεγάλο σύνολο από ερευνητές και ερευνήτριες της εκπαίδευσης στις εθνογραφικές και αφηγηματικές μεθοδολογίες. Γνωστό έργο της εποχής είναι, για παράδειγμα, το πλέον κλασικό «Learning to Labour»⁶⁷ του Paul Willis.

Η εκπαιδευτική εθνογραφία, όμως, βρέθηκε σύντομα αντιμέτωπη με την «κρίση της πράξης», δηλαδή το ζήτημα του κατά πόσο τελικά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «χρήσιμη» ως προς την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, οι ποιοτικές μεθοδολογίες επικεντρώθηκαν στην έρευνα για την διδακτική διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όπως οι έρευνες των Σουηδών Marton και Säljö⁶⁸ για την κατανόηση κειμένου, η ανθρωπολογική μελέτη της Jean Lave⁶⁹ για την κοινωνιολογία της μαθηματικής μάθησης, καθώς και οι κονστρακτιβιστικές επιστημολογίες και ποιοτικές μεθοδολογίες της Rosalind Driver⁷⁰ για τις Φυσικές Επιστήμες. Στην χώρα μας οι κονστρακτιβιστικές διδακτικές προσεγγίσεις της Driver εισήχθησαν μέσω της επιρροής της ψυχολόγου Στέλας Βασιλιάδου⁷¹ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, την διδακτορική διατριβή του Παναγιώτη Κουμαρά⁷² στο Τμήμα Φυσικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ενώ εθνογραφικές έρευνες για τα μαθηματικά ακόμα διεξάγονται στη χώρα μας κυρίως από την Άννα Χρονάκη⁷³ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Η «επιστημονική» παιδαγωγική έρχεται στην Ελλάδα

Είναι κοινός τόπος πλέον ότι η πειραματική παιδαγωγική θεμελιώθηκε στην Ελλάδα το 1922 από τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο, ο οποίος, ως μαθητής του Wundt και θιασώτης της τότε «παντομετρίας», θα φέρει στην χώρα μας τις ίδιες παιδαγωγικές ιδέες που λίγα χρόνια πριν είχαν διαδοθεί στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη. Θα το κάνει, όμως, σε σύνθεση με ερβαρτιανές και τις άλλες ιδέες της λεγόμενης «παλαιάς» παιδαγωγικής. «Η νέα Παιδαγωγική πρέπει να θεμελιωθή επί της παρατηρήσεως και του πειράματος. Πρέπει να είναι πρό πάντων πειραματική εν τη επιστημονική σημασία της λέξεως», έγραφε ο Εξαρχόπουλος μεταφράζοντας τον Binet.⁷⁴ Στο έργο του Εξαρχόπουλου διακρίνεται ανάγλυφα, η ιδέα του ότι η Παιδαγωγική «[δ]εν τρέφεται εκ ψυχίων, ριπτομένων από ξένων τραπεζών ...».⁷⁵ Πρόκειται για μια ποσοτική παιδαγωγική έρευνα με την έννοια της «παιδολογίας», την οποία ο ίδιος ο Εξαρχόπουλος θεράπευε στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, έχοντας για συνεργάτες και

⁶⁶ Philip Jackson, *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

⁶⁷ Paul Willis, *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*, Farnborough, UK, Saxon House, 1977.

⁶⁸ Ference Marton and Roger Säljö, “On Qualitative Differences in Learning: 1-Outcome and Process,” *British Journal of Educational Psychology* 46, no. 2, June 1976, σ. 115–27, <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>.

⁶⁹ Jean Lave, *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge University Press, 1988.

⁷⁰ Rosalind Driver, *The Pupil as Scientist?*, Milton Keynes, UK, Open University Press, 1983.

⁷¹ Στέλλα Βασιλιάδου, *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές Μελέτες και Δοκίμια*, Αθήνα: Gutenberg, 1998.

⁷² Παναγιώτης Κουμαράς, «Μελέτη της Επικοδομητικής Προσέγγισης στην Πειραματική Διδασκαλία του Ηλεκτρισμού», Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1989.

⁷³ Άννα Χρονάκη, «Η Επίλυση Αριθμητικών Προβλημάτων Ως Τόπος Παραγωγής Ετερότητας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 137–138, 2012, σ. 173–200, <https://doi.org/10.12681/grsr.24>.

⁷⁴ Παυλίνα Νικολοπούλου, «Η Πορεία του Επιστημονικού Κλάδου της Παιδαγωγικής προς την Αυτονόμηση και οι Διαδικασίες Εδραίωσής του στο Ακαδημαϊκό Πεδίο: Το Παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2014, σ. 138.

⁷⁵ Νικολοπούλου, ο.π.

συνεργάτριες ανθρώπους σαν την Σοφία Γεδεών που πρώτη έγραψε σύγγραμμα για την «παιδαγωγική στατιστική».⁷⁶

Η παιδαγωγική κληρονομιά του Εξαρχόπουλου, όμως, στο σχολείο που ο ίδιος ίδρυσε, δεν συνεχίστηκε από τον διάδοχό του Σπυρίδωνα Καλλιάφα, ο οποίος απομακρύνθηκε την παιδαγωγική των μετρήσεων για χάρη μιας παιδαγωγικής που εναρμονιζόταν με την τότε κυρίαρχη θρησκευτική και εθνική ιδεολογία. Παρόλα αυτά, ο Καλλιάφας θα επιβλέψει την πρώτη διδακτορική διατριβή εν Ελλάδι με στατιστικές μετρήσεις για την εκπαίδευση, η οποία εκπονήθηκε από τον μετέπειτα δύο φορές Επόπτη του Πειραματικού Σχολείου Ιωάννη Μαρκαντώνη (περίοδοι 1975-1985 και 1987-1996). Πριν από την διατριβή αυτή ο Μαρκαντώνης είχε εκδώσει ένα μικρό (41 σελίδες) σύγγραμμα με τίτλο «Ἡ τακτική τοῦ ἐπιστημονικῶς ἐργάζεσθαι»,⁷⁷ ενώ η διδακτορική του διατριβή στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1961 είχε τον τίτλο «Ἡ σχέσις μεταξύ τῆς ἐπιδόσεως ἐν τῷ γυμνασίῳ καὶ ἐξελίξεως ἐν τῷ βίῳ τῶν πότε γυμνασιακῶν ἀποφοίτων».⁷⁸ Μετά από την διατριβή του Μαρκαντώνη, πέρα από κάποιες στατιστικές και οικονομικού τύπου μελέτες για την εκπαίδευση, δεν υπήρξαν άλλες επαγωγικές συσχισιακές ερευνητικές μεθοδολογίες για εκπαιδευτικά ζητήματα. Η πειραματική παιδαγωγική ή μάλλον η παιδαγωγική των φισεριανών υποθέσεων θα ερχόταν στην Ελλάδα στην δεκαετία του 1980.

Πράγματι, μετά από ένα μεγάλο χρονικό κενό, η παιδαγωγική έρευνα των μετρήσεων εμφανίζεται ξανά τόσο λόγω την ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας ως «νομιμοποιημένης» πλέον ποσοτικής επιστήμης στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, όσο και με βάση την ίδρυση πανεπιστημιακών τμημάτων στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης κατά την δεκαετία του 1980. Την δεκαετία του 1970 υπήρχαν διαθέσιμα στην διεθνή βιβλιογραφία κάποια συγγράμματα εκπαιδευτικής έρευνας, όπως για παράδειγμα, η πρώτη έκδοση του «Educational Research»⁷⁹, το «Handbook of Research on Teaching»,⁸⁰ καθώς και το ως σήμερα χρησιμοποιούμενο «Research Methods in Education»,⁸¹ αλλά δεν είναι σίγουρο αν τα εν λόγω εγχειρίδια ήταν διαθέσιμα και στην Ελλάδα. Πάντως από το 1972 και μετά προσφερόταν στο δεύτερο έτος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών για δύο ώρες το μάθημα «Ἡ Ψυχολογία τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν μετ' ἐφαρμογῶν καὶ στοιχείων Στατιστικῆς ἐν τῇ Ψυχολογίᾳ καὶ τῇ Παιδαγωγικῇ»,⁸² ενώ κατά την καταληκτική ιστορική φάση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών προσφερόταν το μάθημα «Πειραματική Παιδαγωγική με στοιχεία Στατιστικής» στο πρώτο έτος για 1 ώρα εβδομαδιαίως.⁸³

Είναι τότε που εμφανίζεται στην ελληνική γλώσσα το βιβλίο του Ιωάννη Μαρκαντώνη «Στατιστική ἐφηρμοσμένη εἰς τὰς Ἐπιστήμας τῆς Ἀγωγῆς μετὰ στοιχείων ὀργανώσεως

⁷⁶ Σοφία Γεδεών, *Παιδομετρία Και Παιδαγωγική Στατιστική*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1930.

⁷⁷ Ιωάννης Μαρκαντώνης, *Ἡ Τακτική Τοῦ Ἐπιστημονικῶς Ἐργάζεσθαι*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1950.

⁷⁸ Ιωάννης Μαρκαντώνης, «Ἡ Σχέσις Μεταξύ τῆς Ἐπιδόσεως Ἐν Τῷ Γυμνασίῳ Καὶ Ἐξελίξεως Ἐν Τῷ Βίῳ Τῶν Πότε Γυμνασιακῶν Ἀποφοίτων», Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1961.

⁷⁹ Walter R. Borg, *Educational Research: An Introduction*, New York, David McKay Company, 1963.

⁸⁰ Nathaniel L. Gage, *Handbook of Research on Teaching* (Unknown Publisher, 1963).

⁸¹ Louis Cohen, Lawrence Manion, and Keith Morrison, *Research Methods in Education*, London, Routledge, 1977.

⁸² Ζωή Παρηγορίδου and Ευδοκία Τσομπανίδου, «Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι Συνθήκες Διαβίωσης των Σπουδαστών τους», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2016.

⁸³ Παρηγορίδου και Τσομπανίδου ό. π.

της έρευνας». ⁸⁴ Στο εν λόγω βιβλίο ο συγγραφέας αναγνωρίζει την συμβολή –ιδιαίτερα ως προς τις στατιστικές γνώσεις– ενός νεαρού τότε επιστήμονα που μόλις είχε επιστρέψει από τις διδακτορικές του σπουδές στην Γαλλία και εργαζόταν ως βοηθός στην Έδρα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής. Επρόκειτο για τον Μιχάλη Κασσωτάκη. Κατά αφήγηση του ιδίου του Κασσωτάκη, σήμερα ομότιμου καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (προσωπική επικοινωνία), ο τότε βοηθός, αν και φιλόλογος, είχε εντυπωσιάσει τους ομότεχούς του στο Πειραματικό Σχολείο όταν με χαρτί και μολύβι είχε υπολογίσει και σχολιάσει την στατιστική σημαντικότητα ενός τεστ χι τετράγωνο. Αυτή η σχέση του Κασσωτάκη με την Στατιστική στην εκπαιδευτική έρευνα είναι κάτι που τον συνόδευσε μέχρι την συνταξιοδότησή του, αφού το 2013 ήταν ο πρώτος που έγραψε για την ανάλυση κατά Rasch σε εκπαιδευτικά δεδομένα. ⁸⁵

Πέρα από τον Μαρκαντώνη, τρεις ήταν στην Ελλάδα οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι της «ψυχοπαιδαγωγικής» μέτρησης. Ο πρώην φιλόλογος Μιχάλης Κασσωτάκης, τον οποίο είδαμε, ο πρώην δάσκαλος Ιωάννης Παρασκευόπουλος και ο πρώην δάσκαλος Μιχάλης Βάμβουκας. Ο Παρασκευόπουλος θα ακολουθήσει την δική του πορεία στον χώρο της Ψυχολογίας και θα εκδώσει δύο συνδεδεμένα στα περιεχόμενά τους βιβλία στο πεδίο της «Μεθοδολογίας της Επιστημονικής Έρευνας». ⁸⁶ Εξέδωσε επίσης και τρία βιβλία στην «Στατιστική» με περίπου την περιγραφική στο πρώτο, την επαγωγική στο δεύτερο και με ασκήσεις και τα προβλήματα στο τρίτο. Λίγα χρόνια πριν είχε εμφανιστεί στην ελληνική βιβλιογραφία η «Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία» του Μιχάλη Βάμβουκα, ⁸⁷ η οποία είχε βασιστεί στις σημειώσεις του συγγραφέα για την διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου και αποτέλεσε ουσιαστικά το πρώτο πανελλαδικώς γνωστό βιβλίο ερευνητικής μεθοδολογίας στην εκπαίδευση.

Ο Κασσωτάκης και ο Βάμβουκας είχαν συναντηθεί στην Γαλλία κατά την πορεία των σχεδόν ταυτόχρονων σπουδών τους και εκεί είχαν συνάψει μια γόνιμη επιστημονική φιλία, σφυρηλατημένη στην κοινή τους κρητική καταγωγή, το κοινό τους ενδιαφέρον για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και φυσικά την αγάπη τους για μια ποσοτική-φισεριανή-πειραματική παιδαγωγική. Στην διδακτορική διατριβή της Δορλή ⁸⁸ φαίνεται από τις αφηγήσεις των δύο αυτών σήμερα ομότιμων καθηγητών ότι ακόμα μοιράζονται μια μαθησιακή και μεντορική ευγνωμοσύνη προς τους επιστημονικούς τους δασκάλους στην Γαλλία, ενώ ως πανεπιστημιακοί δάσκαλοι μοιράζονται την δικαίωση μιας εκπληρωμένης προμηθεϊκής πορείας προς τη θεμελίωση της ποσοτικής εκπαιδευτικής λογικής στην Ελλάδα. Μιας λογικής που όπως αφηγείται ο Βάμβουκας, ⁸⁹ χρησιμοποιεί ο δάσκαλος ώστε «να παύσει να υποτιμάται από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, να καταξιωθεί κοινωνικά, να αποκτήσει υψηλό κοινωνικό γόητρο».

⁸⁴ Ιωάννης Μαρκαντώνης, *Στατιστική Εφαρμοσμένη Εις Τας Επιστήμας Της Αγωγής Μετά Στοιχείων Οργανώσεως Της Ερευνας*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1978.

⁸⁵ Μιχάλης Κασσωτάκης, *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*, Αθήνα, Γρηγόρη, 2013.

⁸⁶ Όχι «Παιδαγωγικής» ή «Ψυχολογικής» επειδή το «Επιστημονικής» ίσως φιλοδοξούσε να καλύψει όλο το πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

⁸⁷ Μιχάλης Βάμβουκας, *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1988.

⁸⁸ Ευαγγελία Δορλή, «Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας υπό το Πρίσμα της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων», Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2021, <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/50534>.

⁸⁹ Ευαγγελία Δορλή, ό. π., σελ. 240-241.

Ο Βάμβουκας, ανάμεσα στα άλλα, θα οριστεί αργότερα υπεύθυνος στο Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών για την επίβλεψη υποτροφιών εξωτερικού στο γνωστικό αντικείμενο «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας». Νέοι επιστήμονες και σημερινοί διδάσκοντες την εκπαιδευτική έρευνα, όπως ο συγγραφέας του παρόντος κειμένου, σπούδασαν στο εξωτερικό υπό την επίβλεψή του. Ο Μιχάλης Κασσωτάκης, μπορεί να μην έγραψε κάποιο σύγγραμμα για την έρευνα, αλλά μέσω της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης –όπως γράψαμε η πειραματική παιδαγωγική συνδέθηκε με την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως προς την κατασκευή τεστ– υπήρξε η ψυχή της ανάπτυξης της στην Ελλάδα. Ο Κασσωτάκης οργάνωσε το 1976 ένα συνέδριο για την εκπαιδευτική έρευνα στο Λύκειο Βάσκα με τίτλο «Η Εμπειρική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»,⁹⁰ ενώ το 1997 ανέλαβε την Προεδρία του νεοσύστατου τότε Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και μέσω αυτού ενέταξε την Ελλάδα στην πρώτη μελέτη PISA του Ο.Ο.Σ.Α.⁹¹ Ο πρώτος διδάκτορας του Κασσωτάκη, ο μαθηματικός Νίκος Ανδρεαδάκης⁹² αφηγείται πώς το 1986 ο Κασσωτάκης έφερε μέσω αντιδράσεων τον πρώτο ηλεκτρονικό υπολογιστή για ανάλυση στατιστικών δεδομένων στην εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Η νομιμοποίηση των ποιοτικών μεθοδολογιών

Αν η ποσοτική έρευνα ήρθε στην χώρα μας στο τέλος της δεκαετίας του 1980, χρειάστηκε να περάσουν κάτι λιγότερο από 30 χρόνια για να νομιμοποιηθούν τελικά και οι κώδικες των ποιοτικών μεθοδολογιών στην εκπαιδευτική έρευνα. Κύρια μορφή σε αυτή την διαδικασία ήταν ο ψυχολόγος, παιδαγωγός, ερευνητής και στοχαστής στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης Μάριος Πουρκός, ο οποίος συνένωνε σε μια σειρά από συνέδρια και βιβλία τα πρόσωπα και τις ιδέες γύρω από τις νεότερες, ενσώματες και πολυφωνικές μορφές αναπαράστασης. Με συνέδρια στην Κρήτη και στην Άνδρο και με βιβλία που σύστησαν στην ελληνική «ψυχοπαιδαγωγική» και κοινωνική έρευνα την μπαχτινική πολυφωνικότητα⁹³ και την ιδέα για την «απούσα παρουσία του σώματος» ως τόπου αναπαράστασης,⁹⁴ ο Πουρκός δώρησε με το έργο του στην εκπαιδευτική έρευνα ένα δημοκρατικό, ενδυναμωτικό, πολυφωνικό και έντεχνο μωσαϊκό ερευνητικών μεθοδολογιών, που δεν ήταν πλέον επιλογή επιστημονικής «καριέρας» αλλά ερευνητικό βίωμα και τρόπος ζωής.

Για την χώρα μας, οι δυσκολίες για την νομιμοποίηση τέτοιων μεθοδολογιών ήταν αντίστοιχες με τις δυσκολίες νομιμοποίησης των ποσοτικών μεθοδολογιών. Η «νομιμοποίηση» των ποιοτικών μεθόδων συντελέστηκε μάλιστα σε μια περίοδο κατά την οποία ερευνητές σαν τον Μιχάλη Κελπανίδη (1945-2016), συγγραφέα του βιβλίου

⁹⁰ Λύκειο Βάσκα, *Η Εμπειρική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών, 1976.

⁹¹ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *PISA 2000: Programme for International Student Assessment*, Paris: OECD Publishing, 2001, <https://www.oecd.org/pisa/>.

⁹² Νίκος Ανδρεαδάκης, «Η Ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης στην χώρα μας: Η Συμβολή Του Μιχάλη Κασσωτάκη», *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* 2, τχ. 3, 2018, σ. 35–49, https://eletea.gr/wp-content/uploads/2023/03/PRAKTIKA_TOMOS_2_TELIKO.pdf.

⁹³ Μάριος Α. Πουρκός, *Προοπτικές και όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2008.

⁹⁴ Μάριος Α Πουρκός, *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος - Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Πεδίο, 2015)

Μάριος Α Πουρκός, *Το Σώμα ως Τόπος Αναπαράστασης*, Αθήνα, Εκδόσεις Οκτώ, 2012.

Μάριος Α Πουρκός, *Πλαίσιο, Σώμα, Βίωμα, Αναπαραστάσεις: Θεμελιώδη Ζητήματα Ψυχολογίας και Ψυχοπαιδαγωγικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Οκτώ, 2014.

«Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής»,⁹⁵ υποστήριζαν στον «Χαριστήριο Τόμο» προς στον Ιωάννη Μαρκαντώνη ότι οι ερευνητικές μεθοδολογίες «που ασχολούνται με 5-10 περιπτώσεις» αποτελούν μια «αδρανή μάζα» που θα πρέπει να «μετακινηθεί» από τα πανεπιστήμια και ότι η εν λόγω «μετακίνηση» θα έπρεπε να γίνει υπό την πίεση που θα ασκηθεί στην παιδαγωγική έρευνα από «οικονομολόγους, βιολόγους, γιατρούς» και άλλους επιστήμονες.

Επίλογος

Στο παρόν κείμενο είδαμε την γέννηση των κυρίαρχων κωδίκων της «φισεριανής» ή «πειραματικής» εκπαιδευτικής έρευνας. Μιας έρευνας που επιδιώκει να γίνει «επιστημονική» με τον τρόπο που θέλουν οι οικονομολόγοι, οι βιολόγοι, οι γιατροί και οι άλλοι επιστήμονες αλλά κυρίως οι ψυχολόγοι. Μιας έρευνας που θέλει να κατακτήσει τον κατακόρυφο άξονα ενός φαντασιακού επιστημονικού κατά Μπερνστάιν κώδικα. Να γίνει «επιστημονική». Να χρησιμοποιήσει το SPSS. Να μιλήσει για την εγκυρότητα με τον «Cronbach's alpha». Να ζητήσει υπογραφές συγκατάθεσης. Να αποστασιοποιηθεί. Να ακυρώσει την ερευνήτρια και τον ερευνητή ως συγγραφέα και ως φορέα ηθικής και φιλοσοφικής συγκρότησης για την παιδεία και το νόημα της αγωγής. Να μοιάσει με τις άλλες «κανονικές» επιστήμες: την ψυχολογία, την ιατρική, την χημεία. Μια παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα που δανείζεται και εμμένει σε συνήθως ποσοτικούς αλλά και ποιοτικούς κώδικες ερευνητικής «νομιμοποίησης» χωρίς να τολμά να ορίσει ένα «παιδαγωγικό» περιεχόμενο.

Αυτή η πορεία της «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση» εξέλιξης της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι φυσικά ίδια σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, ακόμα και στην σημερινή την εποχή των παγκόσμιων εκπαιδευτικών μελετών. Οι Zapp, Marques και Powell,⁹⁶ για παράδειγμα, περιγράφουν με ιστορικούς και συγκριτικούς όρους την φύση της εκπαιδευτικής έρευνας στη Γερμανία και στη Μεγάλη Βρετανία και καταλήγουν στη θέση ότι η έρευνα στον γερμανόφωνο χώρο δίνει έμφαση σε μια «γενική παιδαγωγική» ως αυτοτελούς επιστήμης ενώ στον αγγλόφωνο χώρο η βασιίζεται στην ιδέα περί ενός συνόλου επιστημών της αγωγής ή των «σπουδών στην εκπαίδευση». Στην Γερμανία το «εκπαιδευτική» στην εκπαιδευτική έρευνα έρχεται ίσως κατευθείαν από τα παλαιότερα ιδεώδη της αγωγής στον γερμανόφωνο χώρο. Η χώρα μας, παρόλο που παιδαγωγικά κυριαρχούταν από τις γερμανικές παιδαγωγικές ιδέες για την καλλιέργεια μιας ηθικής προσωπικότητας μέσω της αγωγής, περνάει σταδιακά όπως και πολλές άλλες χώρες, σε μια υβριδική παιδαγωγική με την ισχυρή επιρροή της αγγλοσαξονικής λογικής που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια χρήσιμων «δεξιοτήτων» για την αγορά εργασίας και δανείζεται μεθοδολογίες από τις «Επιστήμες της Αγωγής».

Στο πλαίσιο αυτό, το κρίσιμο για τους κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και αλλού είναι το «εκπαιδευτικής» και όχι το «έρευνας». Τι είδους παιδαγωγική και τι σχολεία θέλουμε σε τελική ανάλυση. Και αν δεν έχεις βιώσει την εκπαίδευση πώς μπορείς να κάνεις έρευνα για την εκπαίδευση; Μπορεί μία βιοστατιστικός, μία ψυχολόγος, μία οικονομολόγος χωρίς εκπαιδευτικούς κώδικες και βιώματα να κάνουν εκπαιδευτική έρευνα; Μπορούν να διδάξουν «εκπαιδευτική» έρευνα σε μελλοντικούς

⁹⁵ Μιχάλης Κελπινίδης, *Μεθοδολογία Της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 1999.

⁹⁶ Mike Zapp, Marcelo Marques, and Justin J.W. Powell, "Two Worlds of Educational Research? Comparing the Levels, Objects, Disciplines, Methodologies, and Themes in Educational Research in the UK and Germany, 2005–2015," *Research in Comparative and International Education* 12, no. 4, 2017, σ. 375–97, <https://doi.org/10.1177/1745499917740658>.

εκπαιδευτικούς; Μπορούν να την νομιμοποιήσουν χωρίς να την υποτιμήσουν; Τελικά, ποια έρευνα είναι η «εκπαιδευτική»;

Στην χώρα μας, δύσκολα δεχόμαστε ότι το να αναπνέει κανείς κιμωλία, το να έχει εργαστεί ως δάσκαλος ή δασκάλα, το να είναι φιλόλογος και να εργάζεται ταυτοχρόνως στο πανεπιστήμιο για απόκτηση ακαδημαϊκής εμπειρίας (απαγορεύεται με νόμο), το να έχει άδεια για μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές ή το να έχει πρόσβαση σε δημόσια δεδομένα για την εκπαίδευση είναι πέρα από δημοκρατικό δικαίωμα και κάτι το αναγκαίο για την εκπαιδευτική έρευνα. Ακόμα και σήμερα, με βάση μια σημαντική βιβλιομετρική μελέτη,⁹⁷ οι κώδικες της Ψυχολογίας κυριαρχούν στην εκπαιδευτική έρευνα σε τέτοιο βαθμό που κατά την γνώμη μας να έχουμε ένα είδος επιστημονικής αποικιοποίησης μέσω ποσοτικών μεθοδολογιών, ψυχομετρικών εργαλείων, μαθηματικής της αναπαράστασης και ψυχολογικοϊατροβιολογικής ερευνητικής της δεοντολογίας.

Κατά την γνώμη μας, αυτός ο ερευνητικός «αποικισμός» γίνεται σε βάρος μιας παιδαγωγικής έρευνας που ίσως πέρα από την διάγνωση μηδενικών υποθέσεων θα άγγιζε ζητήματα όπως το πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο της αγωγής, το φαινομενολογικό βίωμα της παιδαγωγικής σχέσης, τα φιλοσοφικά και ανθρωπιστικά της ιδεώδη, την πολυφωνικότητα, τα σώματα ως πεδίο κατασκευής νοημάτων, τα ηχοτοπία και την φωνή ως υλικότητες στην εκπαίδευση, το παιδαγωγικό τακτ, τον παιδαγωγικό «έρωτα» και τις σχέσεις αγάπης που αναπτύσσονται εκεί που ενήλικοι και ανήλικοι «αναπνέουν κιμωλία» μεταφορικός ή κυριολεκτικός. Όπως γράφει ο ψυχαναλυτής Massimo Recalcati στην «Ωρα του Μαθήματος» είμαστε στην εποχή του σχολείου-Νάρκισσου, στην οποία «η αφομοίωση στο σύστημα δεν συμβαίνει πια εν μέσω πληγμάτων του αυταρχισμού, αλλά μέσα από το σβήσιμο της επιθυμίας και της ανατρεπτικής της κλήτευσης».⁹⁸ Είμαστε στην εποχή της κυνικότητας και του τεχνοφουδαρχικού πλουτολαϊκισμού, στην οποία η ανθρωπότητα φαίνεται να κάνει βήματα προς τον αποπολιτισμό της. Η εκπαιδευτική έρευνα αναζητάει τους κώδικές της σε ένα νέο κοινωνικό φαντασιακό, στο οποίο «τα πάντα αποσυντίθενται και το κέντρο δεν κρατάει», όπως έγραφε κάποτε ο William Yeats.⁹⁹

Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ο Καθηγητής Αντώνης Σμυρναίος μίλησε για μια παιδαγωγική «συμπλεγματικά κατώτερη» σε σχέση με τις άλλες επιστήμες και ρωτήθηκε «και εσείς τι προτείνετε». Πρόκειται για μια κλασική ερώτηση που κάνουν οι πολύ ρεαλιστικά σκεπτόμενοι. Τελικά σκέφτηκα μια απάντηση σε αυτό το «τι προτείνετε» και την γράφω εδώ στο κλείσιμο του δικού μου κειμένου. Στις 29 Δεκεμβρίου του 1927 ο Thomas Stearns Eliot θα γράψει στο *Times Literary Supplement*¹⁰⁰ μια ιδέα διατυπωμένη αρχικά στην διδακτορική του διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ για τον φιλόσοφο Francis Herbert Bradley: «Μαχόμαστε –γράφει ο Έλιοτ– για χαμένες υποθέσεις, γιατί γνωρίζουμε ότι η ήττα και η απογοήτευσή μας μπορεί να είναι ο πρόλογος της νίκης των διαδόχων μας, αν και αυτή η νίκη θα είναι κι αυτή προσωρινή· μαχόμαστε περισσότερο για να διατηρήσουμε κάτι ζωντανό, παρά με την προσδοκία ότι κάτι θα θριαμβεύσει». Με λίγα λόγια, αυτό που «προτείνουμε» μέσα από τις ιδέες του T. S. Eliot είναι να μιλάμε παιδαγωγικά έστω

⁹⁷ Kristine Lund, Heisawn Jeong, Sebastian Grauwin, and Pablo Jensen, “Research in Education Draws Widely From the Social Sciences and Humanities,” *Frontiers in Education* 5, no. December 2020, σ. 1–17, <https://doi.org/10.3389/educ.2020.544194>.

⁹⁸ Massimo Recalcati, *Η Ωρα Του Μαθήματος*, Αθήνα, Κέλευθος, 2020, σ. 40.

⁹⁹ Γιώργος Σεφέρης, *Αντιγραφές*, Αθήνα, Ίκαρος, 1965.

¹⁰⁰ Thomas Stearns Eliot, *Selected Essays*, London, Faber & Faber, 1951, σ. 449.

και για έναν άνθρωπο στο ακροατήριο. Έστω μόνο για τον εαυτό μας. Όχι για να «θριαμβεύσει» κάποτε η παιδαγωγική. Αλλά για να διατηρηθεί μέσα μας ζωντανή.