

Βασίλης Τσάφος: Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης μετά από πολλές περιπέτειες, έντονες συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις, αποτελεί σήμερα μια έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των όρων που την συγκροτούν και των διαδικασιών που την συνθέτουν. Σε παγκόσμιο επίπεδο η εκπαιδευτική έρευνα δράσης όχι μόνο έχει νομιμοποιηθεί αλλά και γνωρίζει ευρεία διάδοση. Το αποδεικνύουν το πλήθος των βιβλίων που εκδίδονται από διεθνείς έγκυρους εκδοτικούς οίκους, τα σχετικά διεθνή επιστημονικά περιοδικά και κυρίως η χρηματοδότηση από μεγάλα ερευνητικά κέντρα ερευνητικών προγραμμάτων που αξιοποιούν την συγκεκριμένη μέθοδο.

Αλλά και στη χώρα μας, παρά τις αρχικές έντονες επιφυλάξεις, σε ένα πεδίο, όπου η κυρίαρχη ερευνητική κουλτούρα κατηύθυνε τους ερευνητές σε αμιγώς θετικιστικού τύπου έρευνες, η κατάσταση φαίνεται να είναι ανάλογη. Όλο και περισσότερα σχετικά βιβλία εκδίδονται<sup>1</sup>, ξενόγλωσσα βιβλία για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης μεταφράζονται<sup>2</sup>, δεν υπάρχει συνέδριο, που να αναφέρεται στην εκπαίδευση, στο οποίο να μην παρουσιάζονται έρευνες δράσεις, υπάρχει στο διαδίκτυο μια σχετική ιστοσελίδα ([www.actionresearch.gr](http://www.actionresearch.gr)) με πολύ μεγάλη επισκεψιμότητα και ένα δίγλωσσο επιστημονικό περιοδικό (Action Researcher in Education). Και ακόμη ίσως να μην υπάρχει πανεπιστημιακό τμήμα στη χώρα μας, στο οποίο να μην εκπονούνται διπλωματικές εργασίες ή διδακτορικές έρευνες που αξιοποιούν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Όλα αυτά αποτελούν ενδείξεις του αυξανόμενου ενδιαφέροντος και της εκτεταμένης διάδοσης της συγκεκριμένης προσέγγισης. Αυτό που κάποτε λοιπόν εθεωρείτο καινοτομία ή ρήξη με τον κυρίαρχο ακαδημαϊκό λόγο αλλά και με την θετικιστική και τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί πλέον καθιερωμένη ακαδημαϊκή πρακτική και νομιμοποιημένη οπτική.

---

<sup>1</sup> Δες ενδεικτικά Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας, Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

<sup>2</sup> Δες ενδεικτικά Carr, W.& Kemmis, St. (1997) [1986]. *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, Μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας, Altrichter H. / Posch P. & Bridget S., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, 2001.

Και θα μπορούσαμε να είμαστε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από μια τέτοια εξέλιξη. Η διαμόρφωση μιας διαφορετικής ερευνητικής κουλτούρας και η αποδοχή της εναλλακτικής αυτής εκπαιδευτικής οπτικής θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για έναν παρεμβατικό προσανατολισμό με προοπτική την αλλαγή του σχολείου και την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Πρόκειται για μια αλλαγή παραδείγματος που μας επιτρέπει να αισιοδοξούμε ότι ο μέχρι πρότινος αντίπαλος και εναλλακτικός εκπαιδευτικός λόγος, συγκροτημένος πλέον και νομιμοποιημένος, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική εκπαιδευτική παρέμβαση;

Θα προσπαθήσουμε στο συγκεκριμένο κείμενο να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη συγκεκριμένη συνθήκη, προσεγγίζοντάς την στο ευρύτερο διεθνές συγκείμενο, όχι μόνο το ερευνητικό και το εκπαιδευτικό αλλά και το πολιτικό οικονομικό, διερευνώντας παράλληλα και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει στη χώρα μας .

Στις περισσότερες χώρες του δυτικού κυρίως κόσμου σήμερα η πολιτεία, διαμορφώνοντας ένα συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο, επιδιώκει να ελέγξει πλήρως την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τις όποιες εναλλακτικές προτάσεις έχουν προκύψει τόσο στο ακαδημαϊκό και επιστημονικό όσο και στο εκπαιδευτικό πεδίο μέσα από ερμηνευτικές, κριτικές και μετανεωτερικές αναζητήσεις, η εκπαίδευση φαίνεται να επανέρχεται στα «αποτελεσματικά» νεωτερικά αξιώματα της ομοιομορφίας, της τυποποίησης, της αποτελεσματικότητας και του ορθολογικού ελέγχου του παραγόμενου προϊόντος. Προκρίνονται έτσι και εμμέσως επιβάλλονται διαδικασίες, που συρρικνώνουν τον ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2010: 13-15) όσο και των μαθητών και των μαθητριών, καθώς τους/τις αποπροσωποποιούν αντιμετωπίζοντάς τους/τις ως μέλη μιας αδιαφοροποίητης μάζας (Φρυδάκη, 2009: 224-226) και περιορίζουν το χώρο αυτόνομης δράσης τους (Goodson and Hargreaves, 1996).

Με ποικίλα λοιπόν προσχήματα (τις «ανεπάρκειες» των μαθητών, την περιφρόνησή τους για την πραγματική γνώση αλλά και για τις αξίες που θεμελίωσαν τον δυτικό πολιτισμό...) η παλινόρθωση, όπως αποκαλείται, της συντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η εμφάνιση του νεοφιλελεύθερου λόγου και των συντηρητικών πολιτικών πρακτικών (Malewski, 2010: 9) επανέφερε την απλουστευτική εφαρμογή των σταθερών μετρήσιμων αρχών, την εργαλειοποίηση και μια αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση (Gewirtz, 2001, Biesta, 2004). Σημασία έχουν και πάλι τα αποτελέσματα, που θα επιτρέψουν την οικονομική ανάπτυξη και την πρόοδο με βάση τους κανόνες μιας κυρίαρχης πλέον παγκόσμιας αγοράς, και όχι οι διαδικασίες και η παιδευτική τους αξία.

Η αντικειμενικοποίηση των αποτελεσμάτων συνοδεύεται μάλιστα και από την ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου λόγου με όρους αποκαλυπτικούς της τάσης για τεχνοκρατική-διαχειριστική προσέγγιση της εκπαίδευσης: πρότυπα, πρόβλεψη, επιδόσεις, επιτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, παρακολούθηση, λογοδοσία, απολογισμός κ.ά. (Leat, 2013). Ο Ball αναφέρεται στην κουλτούρα της επίδοσης που αναπτύσσεται στα σχολεία, ως αποτέλεσμα της κυρίαρχης ανά τον κόσμο εκπαιδευτικής πολιτικής, που όλο και πιο έντονα προβάλλει τα αιτήματα για αποτελεσματική μάθηση και μια αλυσίδα διανομής από το

παγκόσμιο στο τοπικό και το ατομικό μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Ball et al., 2012: 514).

Οπότε τα παραπάνω ερωτήματα εξειδικεύονται πλέον:

Πώς συνάδει η εναλλακτική παρεμβατική, κριτική, στοχαστική και αναστοχαστική οπτική της έρευνας δράσης με το συγκεντρωτικό αυτό ελεγκτικό και συντηρητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο; Τι σημαίνει η ευρεία διάδοση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στους νέο-συντηρητικούς καιρούς; Ποια σχέση μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός ερευνητής που ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας επιδιώκει την αλλαγή και τη βελτίωση με τον εκπαιδευτικό ως επιδέξιο τεχνικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής κουλτούρας;

Πρέπει αρχικά να επισημάνουμε ότι ο όρος έρευνα δράσης δεν νοηματοδοτείται μονοσήμαντα και με τον ίδιο τρόπο από όλους. Οι διαφορετικές επιστημολογικές αφητηρίες και οι ποικίλες επιδιώξεις ορίζουν και διαφορετικούς τύπους έρευνας δράσης. Οι Carr & Kemmis ήδη από το 1986 αναφέρονται σε τεχνική, πρακτική και χειραφετική έρευνα δράσης και η Grundy το 1987 παρουσίασε σχετικά σενάρια. Ξεκίνησε έτσι ένας αρκετά ενδιαφέρων διάλογος για τις μορφές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης και τις επιστημολογικές τους βάσεις (Elliott, 1993, Zeichner, 1994, Noffke, 1994). Και έκτοτε το μετανεωτερικό ρεύμα έφερε και άλλες ανακατατάξεις, που αναμφισβήτητα επηρέασαν και το πεδίο της έρευνας ευρύτερα, οπότε και της εκπαιδευτικής (Katsarou, 2014).

Αρκεί να αναφέρουμε ότι οι ίδιοι οι Carr & Kemmis, συγγραφείς του κλασικού για την έρευνα δράσης βιβλίου, του *Becoming Critical*, 20 περίπου χρόνια μετά την πρώτη έκδοση του βιβλίου τους σε ένα άρθρο τους στο Educational Action Research το 2005 επιχείρησαν να επαναπροσδιορίσουν την εκπαιδευτική ΕΔ. Το βασικό ερώτημα που έθεσαν και προσπάθησαν να απαντήσουν ήταν: «τι σημαίνει για την ΕΔ να παραμένει κριτική στους μετανεωτερικούς καιρούς». Στο συγκεκριμένο άρθρο επαναπραγματεύονται ουσιαστικά όχι μόνο τη φιλοσοφία αλλά και τη στόχευση της έρευνας δράσης στο νέο επιστημολογικό αλλά και κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> η μετανεωτερική σκέψη μπορεί να ανοίξει προοπτικές στην έρευνα δράσης, που δίνουν έναν διαφορετικό προσανατολισμό και στην κριτική της διάσταση. Η μετανεωτερική δηλαδή σκέψη μπορεί να της δώσει, κάτω από συγκεκριμένους πάντα όρους, μια προοπτική συνεχούς επεξεργασίας και διερώτησης όχι μόνο για τις φυσικοποιημένες σχέσεις εξουσίας και την κανονιστική εκπαιδευτική οργάνωση του έμμεσου κοινωνικού ελέγχου και των ποικίλων αποκλεισμών. Σε ένα τέτοιο διερευνητικό πλαίσιο μελετώνται κριτικά και προβληματοποιούνται αλλά και οι νέες προοπτικές που δοκιμάζονται, οι εναλλακτικές δηλαδή χειραφετικές αλήθειες, στο βαθμό που διεκδικούν μια καθεστωτική επίσης νομιμοποίηση.

Πρέπει λοιπόν να διερευνήσουμε τις ποικίλες νοηματοδοτήσεις της έρευνας δράσης, τις μορφές της που ευδοκιμούν και φαίνονται να έχουν απήχηση στο σύγχρονο τεχνοκρατικό και οικονομοκεντρικό πλαίσιο, αλλά και τους λόγους που αποκλείονται οι υπόλοιπες.

Ας προσπαθήσουμε να χαρτογραφήσουμε το πεδίο στη χώρα μας. Θα αφήσουμε κατά μέρος το γεγονός ότι και σε αυτό το πεδίο ο όρος αποδίδεται ατεκμηρίωτα σε ό,τι καθένας διενεργεί με τρόπο που θεωρεί εναλλακτικό, χωρίς να αξιοποιεί σχεδόν καμιά από τις βασικές αρχές της έρευνας δράσης σε όποια μορφή της. Χωρίς να πιστεύουμε ότι κάτι τέτοιο δεν είναι σοβαρό, σοβαρότερο θεωρούμε το ακόλουθο: Το κίνημα της έρευνας δράσης παρά την ευρεία διάδοση και την γενικευμένη υποστήριξη δεν μπόρεσε να συνθέσει μια συγκροτημένη διαφορετική τάση, που να προκρίνεται ως εναλλακτική πρόταση στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αντίθετα η έρευνα δράσης προσαρμοζόμενη στις υπάρχουσες συνθήκες φάνηκε να αποκτά μια κυρίως τεχνική και εργαλειακή μορφή, που, αν δεν αλλοιώνει, οπωσδήποτε περιορίζει τη δυναμική της διαφορετικής αυτής οπτικής και του παρεμβατικού κινήματος, που αρχικά επεδίωξε να συγκροτήσει.

Ίσως να μην οφείλεται μόνο στην παγιωμένη ερευνητική κουλτούρα στη χώρα μας, στην οποία κυρίαρχη συνέχισε να είναι η τεχνοκρατική θετικιστική λογική. Ούτε στο περιοριστικό θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Γιατί και σε αυτή την συνθήκη θα μπορούσε η εκπαιδευτική έρευνα δράσης μέσα από την ευρεία διάδοσή της να αναδείξει και μια διαφορετική δυναμική, που θα δημιουργούσε προϋποθέσεις κριτικού στοχασμού και αν όχι αλλαγής τουλάχιστον διεκδίκησής της με μια παρεμβατική προοπτική. Ωστόσο μια σημαντική παράμετρος που συνέβαλε στην αποδυνάμωση της στοχαστικο-κριτικής και παρεμβατικής της διάστασης και στην τεχνοκρατική συρρίκνωσή της είναι ο ίδιος ο προσανατολισμός που δόθηκε στις έρευνες δράσης που οργανώνονται στη χώρα μας, απόρροια κυρίως του σκοπού για τον οποίον διενεργούνται. Οι περισσότερες από αυτές σχεδιάζονται και συντονίζονται από ειδικούς ερευνητές, στο πλαίσιο είτε διδακτορικών διατριβών και διπλωματικών εργασιών, είτε κάποιου ερευνητικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση διερευνάται και κατανοείται όχι τόσο η εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο η αποτελεσματικότητα μιας μεθόδου που δοκιμάζεται (για παράδειγμα η θεατροκεντρική διδασκαλία), μιας τεχνικής ή μιας παρέμβασης που προτείνεται (για παράδειγμα η αξιοποίηση των ΤΠΕ σε κάποιο μάθημα ή η διαθεματικότητα) ή ακόμη κι το παιδαγωγικό προφίλ των εκπαιδευτικών σε μια

---

Μπορεί με αυτό τον τρόπο να εμπλέξει τους ερευνητές δράσης σε διερεύνηση τόσο των κυρίαρχων κοινωνικών και εκπαιδευτικών λόγων όσο και των τοπικών αφηγήσεων, των πολλαπλών δηλαδή αναπαραστάσεων της σχολικής ζωής και κουλτούρας, ακόμη και στην προτεινόμενη εναλλακτική τους μορφή. Έτσι και η δράση στα τοπικά περιβάλλοντα μελετάται κριτικά και παράλληλα συνδέεται με κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και ιστορικές συγκυρίες (Jennings & Graham, 1996: 171).

συγκεκριμένη συνθήκη (για παράδειγμα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα προγράμματα υγείας ή στα περιβαλλοντικά προγράμματα) προσδίδοντας τεχνοκρατικό και εργαλειακό χαρακτήρα στην προσέγγιση.

Ανάλογο προσανατολισμό υπηρετεί τις περισσότερες φορές και η θεσμοποίηση της στο πεδίο της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσής των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 2005: 351· Flores-Kastanis et al., 2009), αλλά και στο πεδίο της εισαγωγής στο σχολείο καινοτομιών που έχουν σχεδιαστεί από την πολιτεία μέσα από την ανάπτυξη αντίστοιχων ερευνητικών προγραμμάτων με «ερευνοδρασιακό» προσανατολισμό. Πρόκειται ουσιαστικά για τεχνικές επίσης έρευνες δράσης, που έχουν σχεδιαστεί στην κορυφή της ιεραρχίας και έχουν επιβληθεί από φορείς ιεραρχικά ανώτερους από το σχολείο, τα στελέχη της εκπαίδευσης ή αυτούς που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική<sup>4</sup>. Σε αυτή την περίπτωση τις περισσότερες φορές διερευνάται, εάν δεν επιβάλλεται εμμέσως, η αποτελεσματικότητα μιας πολιτικής επιλογής, η οποία ωστόσο δεν αποτιμάται σε επίπεδο αρχών ή σκοπιμοτήτων, που θεωρούνται δεδομένες και αδιαπραγμάτευτες. Έτσι, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Kemmis (2006: 459) η έρευνα των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει «*το όχημα μέσω του οποίου υποτάσσονται εκπαιδευτικοί και μαθητές σε συμβατικές μορφές εκπαίδευσης*». Δυο είναι ενδεικτικά παραδείγματα αυτής της αφομοιωτικής και μη στοχαστικής πρακτικής, αν κρίνουμε από τον μηχανιστικό τρόπο που οργανώθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις: Το πρόγραμμα της Μείζονος επιμόρφωσης και η πιλοτική εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης.

Και γιατί θεωρούμε προβληματικό αυτόν τον προσανατολισμό; Γιατί ούτε στην πρώτη περίπτωση και κυρίως ούτε στη δεύτερη δεν φαίνεται να επηρεάζεται η κουλτούρα του σχολείου, ούτε να ελέγχεται και να αμφισβητείται η κυρίαρχη πρακτική. Γιατί σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι οι ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης, έτσι όπως διαγνώστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τη βάση για την ερευνητική πορεία. Οι ειδικοί επιστήμονες ή οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν δείχνουν να στοχεύουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής συνθήκης, αλλά σε μια βελτίωση, που ορίζεται με τρόπο αδιαμφισβήτητο εκ των προτέρων μακριά από το σχολείο. Η τεχνοκρατική αυτή αξιοποίηση δεν θέτει λοιπόν σε αμφισβήτηση το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, ούτε τους κυρίαρχους λόγους, καθώς αυτά φαίνεται να αφορούν την πολιτεία και όχι τους εκπαιδευτικούς ερευνητές (Groundwater-Smith, 2005: 336).

Συνεχίζει, δηλαδή σε αυτές τις περιπτώσεις να αποτελεί ακόμη ζητούμενο η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό του διπλού ρόλου του εκπαιδευτικού ερευνητή, που ξεκινώντας από τις ανάγκες της ίδιας της πράξης θα δράσει περισσότερο αυτόνομα, θα χρησιμοποιήσει αλλά και θα επεκτείνει την πρακτική του σοφία, θα συνδέσει την εκπαιδευτική έρευνα και την θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη, θα αναλάβει

---

<sup>4</sup> «Πολλές φορές η έρευνα δράσης καθοδηγείται από την επιθυμία να βελτιώσουμε την σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία με όρους κυβερνητικών πολιτικών και προγραμμάτων που έχουν δυσμενείς συνέπειες τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την κοινωνία» υποστηρίζει ο Kemmis (2006: 468).

πρωτοβουλίες και παράλληλα την ευθύνη των αποφάσεών του. Και έτσι καθώς η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ανταποκρίνεται σε ανάγκες που προκύπτουν εκτός τάξης και σχολείου δεν αμφισβητούνται ουσιαστικά ούτε οι διακριτοί τρόποι ύπαρξης, αυτός του ακαδημαϊκού ή του εξωτερικού ερευνητή, που ορίζει το πλαίσιο και την εξέλιξη της έρευνας, και αυτός του εκπαιδευτικού, που κινείται σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα πλαίσια.

Αν ωστόσο παραδεχτούμε ότι η έρευνα για την εκπαίδευση είναι μια ιστορία χωρίς τέλος, όπου η εναλλαγή των ποικίλων παραδειγμάτων οδηγεί σε συνεχώς εξελισσόμενες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις, που δεν καταλήγουν σε παγωμένες θέσεις (Carr, 2003, bl. Groundwater-Smith, 2005: 342), οφείλουμε να αναζητήσουμε το επόμενο βήμα, που θα μπορέσει να βγάλει την έρευνα δράση από αυτή την περιοριστική προσαρμοστικότητα της και την αποδυναμωτική συρρίκνωσή της. Αν ακόμη πιστεύουμε ότι έχουμε το χρέος να ενδυναμωθούμε στην προοπτική της αναγνώρισης τόσο του πλουραλισμού όσο και των αντιφάσεων ανάμεσα στις απελευθερωτικές εκπαιδευτικές αξίες και τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα επιτρέψουν στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης να ανταποκριθεί στην προβληματοποίηση των αυτονόητων και στον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής;
- Πώς μπορούμε να υπερβούμε το εκπαιδευτικό οξύμωρο της γραφειοκρατικοποίησης της έρευνας δράσης, που κατευθύνεται από εξωτερικό ουσιαστικά φορέα ιεραρχικά ανώτερο προς το σχολείο, είτε διοικητικά είτε ακαδημαϊκά;
- Μέσα από ποιες διαδικασίες μπορούμε να ορίσουμε έναν διαφορετικό προσανατολισμό μέσα από ένα όραμα διαμόρφωσης ενός νοηματοδοτημένου κόσμου, που βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση μέσα από διαδικασίες ατομικού και συλλογικού στοχασμού και συνομιλίας με τους άλλους αλλά και με την πραγματικότητα; Και ποια η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης σε αυτόν τον προσανατολισμό και σε ποια μορφή;

Γιατί η απάντηση σε αυτά τα εξειδικευμένα ερωτήματα μπορεί να μας επιτρέψει να απαντήσουμε και στο κείμενο ερώτημα: τι μπορεί να προσφέρει η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο στη χώρα μας, ποιες προκλήσεις δημιουργεί και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί;

Αυτό ουσιαστικά το ερώτημα θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε σήμερα επιχειρώντας κάποιες απαντήσεις ή έστω ορίζοντας το πεδίο του προβληματισμού μας και ενός στοχασμού που θα επιδιώξουμε να μην είναι τεχνικός.

Προσπαθώντας να θέσω κάποιους άξονες προβληματισμού, αναφέρομαι αρχικά στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης στην πολιτική της διάσταση, με πολιτικούς δηλαδή και ιδεολογικούς όρους. Γιατί μέσα από την έρευνα δράσης στη στοχαστικο-κριτική της κυρίως διάσταση, η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να προσεγγιστεί στην πολιτική της διάσταση. Αρχικά στη φάση της διερεύνησης και της κατανόησής της ως αποτέλεσμα ποικίλων πολιτικών επιλογών, όταν γίνεται μέσο ελέγχου του εκπαιδευτικού πλαισίου και των διαδικασιών που αναπτύσσονται σε αυτό. Αλλά και στη φάση της δράσης-παρέμβασης

ως συνειδητή πράξη στην προοπτική της χειραφέτησης, οπότε μπορεί να μετατραπεί και σε μέσο δυναμικού μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Γιατί η έρευνα δράσης μπορεί υπό προϋποθέσεις να οδηγήσει στην αποφυσικοποίηση της οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης και την απεμπλοκή μας από τους φυσικοποιημένους λόγους των συστημάτων εξουσίας και γνώσης, οπότε να αποτελέσει έναυσμα για αναζήτηση εναλλακτικών πρακτικών. Πρακτικών που θα προκαλούσαν ρωγμές στους κυρίαρχους παγκοσμίως πλέον λόγους και στην «αδιαμφισβήτητη» δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο αποδεχόμενοι τη συνθετότητα των προβλημάτων της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και τη δεδομένη πλέον σχετικότητα των καθεστώτων αλήθειας, ακόμη και των χειραφετικών, αντιλαμβανόμαστε ότι οι όποιες κατανοήσεις και οι σχεδιαζόμενες εναλλακτικές πρακτικές δεν μπορούν παρά να αποτελούν «ανοικτά κείμενα». Κείμενα δηλαδή που προ(σ)καλούν σε διάλογο, διαβούλευση και επικοινωνιακή δράση, μέσα από την οποία ελέγχονται διυποκειμενικά αναμορφώνονται και ανανοηματοδοτούνται συνεχώς οι ισχυρισμοί αλήθειας. Σε ένα τέτοιο αναστοχαστικό πλαίσιο μελετώνται κριτικά και προβληματοποιούνται και οι νέες προοπτικές που δοκιμάζονται, οι εναλλακτικές δηλαδή χειραφετικές αλήθειες, στο βαθμό που διεκδικούν μια καθεστωτική επίσης νομιμοποίηση.

Μια τέτοια προοπτική στη δυναμική της μάλιστα ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία νέων συλλογικοτήτων, όπως οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής (Wenger, 2002), οι οποίες μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από τη συγκρότηση ομάδων έρευνας δράσης. Λειτουργώντας παρεμβατικά σε τέτοιες κοινότητες αναγνωρίζουμε ότι πρέπει να εργαστούμε συλλογικά, διαβουλεύόμενοι και στοχαζόμενοι μέσα σε μια συνεργατική εκπαιδευτική κουλτούρα στην προοπτική βελτίωσης της εκπαίδευσης. Μια βελτίωση την οποία συνδέουμε τόσο με τον έλεγχο των κυρίαρχων λόγων, της μεγάλης δηλαδή και παγκόσμιας πλέον αφήγησης, όσο και με την ανανοηματοδότηση των προβαλλόμενων ως εναλλακτικών λόγων (McLaughlin & Talbert, 2006: 4), των πολλαπλών δηλαδή αναπαραστάσεων της σχολικής ζωής και κουλτούρας στην προτεινόμενη εναλλακτική τους μορφή, που θα μπορούσαμε να τις ορίσουμε ως τοπικές αφηγήσεις.

Μια τέτοια ευκαιρία έχουμε σήμερα εδώ σε αυτή μας τη συνάντηση μελέτης, όπου θα κληθούμε όχι τόσο να καταθέσουμε τις απόψεις μας αλλά να τις συζητήσουμε. Στόχος μας, να αναδειχθούν κοινοί κώδικες που θα μας επιτρέψουν να αποτελέσουμε μια επαγγελματική κοινότητα όχι τόσο πρακτικής και μάθησης όσο διαβούλευσης και στοχασμού στις πιο απαιτητικές τους εκδοχές. Το ευχόμαστε ολόψυχα.

## Βιβλιογραφία

- Altrichter H. / Posch P. & Bridget S., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, 2001.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in Schools: ‘deliverology’ and the ‘play of dominations’. *Research Papers in Education*, 27: 5, 513-533.
- Biesta, G.J.J. (2008). Education between accountability and responsibility. In M. Simons, M. Olssen & M. Peters (eds). *Re-reading education policies: Studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997) [1986]. *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, Μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13 (3), 347 - 357.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London and New York: Routledge.
- Elliott J. (1993) (ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. & Suárez, D. (2009). Participatory Action Research in Latin American Education: A Road Map to a Different Part of the World. In Susan Noffke & Bridget Somekh (eds.) *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 453-466). London: SAGE.
- Gewirtz, S. (2001). *The Managerial School: Post-welfarism and Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Groundwater-Smith, S. (2005). Painting the Educational Landscape with Tea: rereading *Becoming Critical*. *Educational Action Research*, 13 (3), 329-346.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Hargreaves A. & Fullan M.G. (1995) (eds.). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Katsarou, E. (2014). Critical action research and the challenge of postmodernism. Perspectives and limitations. In Thomas Stern, Franz Rauch, Angela Schuster,



& Andrew Townsend (eds.). *Action Research, Innovation and Change: International Perspectives across disciplines*, pp. 191-201. Taylor & Francis.

Kemmis, S. (2006) Participatory action research and the public sphere, *Educational Action Research*, 14:4, 459-476

Leat, D. (2013). Curriculum regulation in England – giving with one hand and taking away with the other. In Morgado, J.C., Alves, M.P., Vianna, I., Ferreira, C., Seabra, F., Van Hattum-Janssen, N. & Pacheco, J. A. (eds). *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility*. Braga: University of Minho, 477-481, <http://webs.ie.uminho.pt/euroacs/conferenceProceedings.pdf>.

Malewski, E. (2010). Introduction: Profilerating Curriculum. In E. Malewski (ed.). *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment*. New York & London: Routledge.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School Based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York & London: Teachers College Press. Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Noffke, S. (1994). Action research: towards the next generation, *Educational Action Research*, 2:1, 9-21.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Zeichner, K. M. (1994). «Personal Renewal and Social Construction through Teacher Research», in Hollingsworth, Sandra & Sockett Hugh (eds). *Teacher Research and Educational Reform, Ninety - third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: NSSE & University of Chicago Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

