

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον χώρο της εκπαίδευσης κατά τον 21ο αι. φαίνεται ότι έχουν κυριαρχήσει έντονα νεοσυντηρητικές και νεοφιλελεύθερες πολιτικές και πρακτικές τουλάχιστον στις περισσότερες χώρες του λεγόμενου δυτικού κόσμου. Συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και κλειστά αναλυτικά προγράμματα, που δεν αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς, η ομογενοποίηση διδασκαλίας και μάθησης με βασικό στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος όπως και ο λόγος περί «λογοδοσίας», «ελέγχου» και «διαχείρισης» αποτελούν κάποιες εκφάνσεις της κυριαρχίας αυτής, που συχνά (σε αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων) ισοδυναμεί με εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης (βλ. ενδεικτικά Gewirtz, 2001· Smith, 2003).¹

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον έχουν πια αναδειχθεί –ίσως στις μέρες μας περισσότερο από οποτεδήποτε άλλοτε– τα αδιέξοδα μιας τέτοιας συντηρητικής και τεχνοκρατικής προσέγγισης της διδασκαλίας, της εκπαίδευσης ευρύτερα, όπως βέβαια και της εκπαιδευτικής έρευνας. Η διδασκαλία, σε ένα τέτοιο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, ακολουθεί αυστηρά προδιαγεγραμμένα βήματα, στοχεύει κυρίως στην επίτευξη προκαθορισμένων αποτελεσμάτων που έχουν προδιαγραφεί μαζί και βέβαια μακριά από το συγκεκριμένο σχολείο και προάγει μια αυστηρά τεχνοκρατική διαχείριση της γνώσης που μεταδίδεται στους μαθητές (π.χ. για τη μηχανιστική επίλυση συγκεκριμένων τύπων ασκήσεων που ζητιούνται στις εξετάσεις). Αντίστοιχα, η συμβατική εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων της. Παρόλο που μια έρευνα τέτοιου τύπου αποτελεί τη συνήθη και άκρως νομιμοποιημένη στην ερευνητική και ακαδη-

1. Με τον όρο αυτό εννοούμε χρήση της εκπαίδευσης για επίτευξη άλλων στόχων (π.χ. για την προετοιμασία των μαθητών να ανταγωνίζονται στην αγορά εργασίας), κι όχι αμιγώς εκπαιδευτικών (π.χ. να διερευνούν, να στοχάζονται και να κρίνουν).

μαϊκή κοινότητα τάση, τις περισσότερες φορές μοιάζει να μην αφορά τους επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτές ενηλίκων κ.τ.ό.), κυρίως γιατί δεν καταφέρνει να διεισδύσει στην πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά στην εργασία τους. Η γνώση που παράγεται συχνά δεν έχει καμία σχέση με τις εντάσεις και συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες στην καθημερινότητά τους, αλλά περισσότερο ενδιαφέρει το πανεπιστήμιο ή άλλον φορέα (π.χ. το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) που την παράγει.

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση (educational action research) ως έννοια και ως πρακτική αποτελεί οπωσδήποτε μια εναλλακτική ματιά στην παραπάνω εκπαιδευτική και ερευνητική πραγματικότητα, κυρίως γιατί αντιπροσωπεύει μια πρόκληση: τον συνδυασμό έρευνας και δράσης στο πεδίο (π.χ. της διδασκαλίας), που ισοδυναμεί μάλιστα με ανάπτυξη, μέσω άμεσης ανάμειξης και ενεργού συμμετοχής των ανθρώπων της πράξης (επαγγελματιών στον χώρο της εκπαίδευσης) και των άλλων ατόμων που αφορά η υπό διερεύνηση εκπαιδευτική συνθήκη (π.χ. μαθητών). Με τον όρο έρευνα-δράση εννοούμε ουσιαστικά μιας μορφής διερεύνηση που κάνουν οι ίδιοι οι επαγγελματίες πάνω στην πρακτική τους, κυρίως με στόχο να διερευνήσουν ζητήματα (ή προβλήματα) τοπικής εμβέλειας και να αναπτύξουν δράσεις (ή λύσεις) ώστε να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που έχουν αναγνωρίσει βελτιώνοντας συνολικά την εκπαιδευτική συνθήκη μέσα στην οποία εργάζονται. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που διερευνούν το έργο τους στο σχολείο με στόχο να το βελτιώσουν και εμπλέκουν ενεργά στη διερεύνηση αυτή τους μαθητές τους ή/και τους γονείς ή/και άλλους τοπικούς φορείς έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ακόμα και προσωπικά, αλλά και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τη μάθηση (ακόμα και τη ζωή) των μαθητών τους.

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, κι όχι μια ακόμα μεθοδολογία έρευνας. Εφόσον οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη διερεύνηση της πρακτικής τους, εμπλέκονται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινότητες πρακτικής και μάθησης. Ταυτόχρονα, κι επειδή η διερεύνηση κατατείνει κυρίως στη βελτίωση της εκπαιδευτικής συνθήκης μέσα στην οποία εργάζονται, η έρευνα-δράση αφορά συνολικότερα τη βελτίωση του οργανισμού (π.χ. του σχολείου) ή και του θεσμού (της εκπαίδευσης). Κυρίως όμως η εκπαιδευτική έρευνα-δράση αφορά τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη ευρύτερα, εφόσον η έρευνα και η διδασκαλία αντιμετωπίζονται ως ένα αδιαίρετο σύνολο και η έρευνα γίνεται για τους εκπαιδευτικούς η άλλη όψη της διδασκαλίας τους.

Πιο συγκεκριμένα θα λέγαμε ότι με τον γενικό όρο εκπαιδευτική έρευνα-δράση υποδηλώνεται μια διαδικασία η οποία –κάτω από συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις– έχει τη δυνατότητα να επιφέρει σημαντικές αλλαγές κυρίως σε τρεις βασικούς τομείς, οι οποίοι διέπουν εγκάρσια όλη την ύλη του βιβλίου αυτού και χρειάζεται να τους έχει ο αναγνώστης υπόψη του για την πληρέστερη κατανόηση όσων θα ακολουθήσουν:

α) Μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του αναστοχαζόμενου επαγγελματία: όταν οι εκπαιδευτικοί –είτε ατομικά είτε συλλογικά– συστηματικά συλλέγουν δεδομένα από την εργασία τους, τα αναλύουν και στοχάζονται πάνω σε αυτά, εμπλέκονται σε διερευνητικές διαδικασίες που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όταν κάθε μάθημα (κάθε διδακτική ενότητα) αντιμετωπίζεται ως μια εμπειρική διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση κι όταν οι στοχασμοί πάνω στα ευρήματα κάθε μέρας (προβληματισμοί, διερωτήσεις, συμπεράσματα υπό μορφή υποθέσεων δράσης) διαμορφώνουν τη διδασκαλία την επόμενη μέρα, οι εκπαιδευτικοί οπωσδήποτε ανοίγουν για τους εαυτούς τους μια προοπτική διεύρυνσης της γνώσης τους για τη διδασκαλία. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, η συμμετοχή σε έρευνα-δράση μπορεί να θεωρηθεί δραστηριότητα συνεχούς μάθησης και ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.²

β) Μπορεί να επιφέρει βελτίωση στο σχολείο: όταν το προσωπικό ενός σχολείου δεσμεύεται σε ένα κοινό σημείο εστίασης, έναν συγκεκριμένο σκοπό (π.χ. να περιοριστούν τα περιστατικά βίας μέσα στο σχολείο και να οικοδομηθούν υγιείς σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές), η συνεργατική μελέτη των πρακτικών δεν θα συμβάλει μόνο στην επίτευξη του κοινού σκοπού, αλλά ταυτόχρονα θα έχει ισχυρή επίδραση στη συγκρότηση της ομάδας και στην ανάπτυξη του προγράμματος του σχολείου. Αν μια ομάδα αφοσιωμένων επαγγελματιών συντονιστεί και αφιερώσει τον χρόνο, την ενέργεια και τη δημιουργικότητά της στην αντιμετώπιση ενός ζητήματος στο σχολείο, οι πιθανότητες βελτίωσης του σχολικού προγράμματος και του ίδιου του σχολείου αυξάνονται πολύ. Μια έρευνα-δράση σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να επιφέρει πρόοδο στην επίτευ-

2. Πρόκειται μάλιστα για μια αντίληψη για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πολύ διαφορετική και πιο σύνθετη σε σύγκριση με αυτή που ταυτίζεται με την απλή απόκτηση περαιτέρω δεξιοτήτων ή αποθησαύριση γνώσεων ή εξοικείωση με νέες διδακτικές τεχνικές από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όπως συνήθως επιδιώκεται στα ποικίλα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995: 33· Τσάφος & Κατσαρού, 2000: 67-69), αλλά και διεθνώς (Jackson, 1995: 109-110· Day, 2003: 292).

ξη των προτεραιοτήτων που έχει θέσει το ίδιο το σχολείο, αλλά και βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος που εφαρμόζεται στο συγκεκριμένο σχολείο.

γ) Μπορεί να συγκροτήσει κοινότητες πρακτικής και μάθησης: η έρευνα-δράση διενεργείται συνεργατικά, στο πλαίσιο μιας κοινότητας επαγγελματιών (ίσως με τη βοήθεια συμβούλων και ερευνητών) που παράγει συλλογικά νέα γνώση, χρήσιμη στην καθημερινή επαγγελματική ζωή των συμμετεχόντων. Οι κοινότητες αυτές (όπως είναι π.χ. μια ομάδα συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών από όμορα σχολεία που τους απασχολεί το ίδιο πρόβλημα) υιοθετούν μια κοινή ερευνητική εστίαση και χρησιμοποιώντας την έρευνα-δράση μπορούν να μετασχηματιστούν σε μια κοινότητα μάθησης. Ξεκινούν δηλαδή με τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε έναν κοινό στόχο (π.χ. την επίλυση ενός προβλήματος που συναντούν στη διδασκαλία τους) και μέσα από την υιοθέτηση κοινών αρχών, πεποιθήσεων και παραδοχών, όπως και μέσα από το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ο κοινός στόχος, καθώς και η νοηματοδότηση των κοινών αρχών και πρακτικών (Preece, 2000), δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις στην πράξη και σταδιακά καταλήγουν στη συγκρότηση συλλογικής πρακτικής γνώσης.

Βεβαίως, η έρευνα-δράση δεν διενεργείται αποκλειστικά στον χώρο της εκπαίδευσης. Κατά την ιστορική της πορεία, που πια μετρά γύρω στα τρία τέταρτα του αιώνα, έχει προσελκύσει –ως και γοητεύσει– επαγγελματίες από ποικίλες και μάλλον διαφορετικές αφετηρίες: κοινωνικούς ψυχολόγους, παιδαγωγούς, στελέχη διοίκησης, εκπαιδευτικούς, νοσηλευτές, κοινωνικούς λειτουργούς ή άλλους εργαζομένους σε μονάδες κοινωνικής πρόνοιας, αστυνομικούς, διευθυντές οργανισμών (π.χ. σχολείων, νοσοκομείων, φυλακών κτλ.) κ.ά. Κατά τις περισσότερες φάσεις της ιστορίας της (από τη δεκαετία δηλαδή του 1940 ως τις μέρες μας) αποτελεί όμως μια περιφερειακή, μάλλον διαφωνούσα, φωνή μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα, νομιμοποιημένη –ίσως περισσότερο από κάθε άλλη φορά– στα τέλη του 20ού και τις αρχές του 21ου αι.

Σήμερα, όλοι αυτοί οι διαφορετικής αφετηρίας άνθρωποι που αναζητούν ευκαιρίες να διενεργήσουν έρευνα σχετική και συμβατή με την καθημερινή επαγγελματική τους ζωή και που, κατά τη διαδικασία της έρευνας-δράσης, πετυχαίνουν συγκεκριμένες ποιότητες και φτάνουν σε γνώση που άλλες ερευνητικές –περισσότερο ακαδημαϊκές– προσεγγίσεις δεν καταφέρνουν έχουν διαμορφώσει ένα πλούσιο μωσαϊκό διαφοροποιημένων επιλογών –θεωρητικών και πρακτικών– που στοχεύει στην αλλαγή, με παγκόσμια πια εμβέλεια. Το πολυποικίλο αυτό μωσαϊκό επηρεάζει βέβαια και την εκπαιδευτική έρευνα-δράση, στην οποία αναφέρεται το παρόν βιβλίο.

Αυτό το μωσαϊκό προσεγγίσεων εκφράζεται ακόμα και στον λόγο της έρευνας-δράσης, στους πολλαπλούς τρόπους ονοματοδότησής της. Είναι αξιοσημείωτο ότι στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί δεκάδες όροι για να την αποδώσουν, όπως *συμμετοχική έρευνα-δράση*, *συμμετοχική έρευνα*, *κοινωνική συμμετοχική έρευνα*, *έρευνα των εκπαιδευτικών*, *αυτοδιερεύνηση του εκπαιδευτικού* κι άλλοι ακόμα όροι, που μάλλον –με την πληθώρα τους– προκαλούν σύγχυση, ιδιαίτερα σε νέους ερευνητές που στοχεύουν να διενεργήσουν έρευνα-δράση. Και δεν περιορίζεται βεβαίως αυτό το μωσαϊκό προσεγγίσεων μόνο στον λόγο περί έρευνας-δράσης, αφού οι διαφορετικοί όροι προφανώς υποδηλώνουν διαφορετικούς σκοπούς, θέσεις, επιστημολογίες, ιδεολογικές δεσμεύσεις και, σε μερικές περιπτώσεις, διαφορετικές ερευνητικές παραδόσεις που αναδύθηκαν από διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια όπου δοκιμάστηκε η έρευνα-δράση. Το μωσαϊκό επίσης αφορά και τις πρακτικές και τις συγκεκριμένες στοχεύσεις των διερευνήσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Έτσι έρευνα-δράση μπορεί να χαρακτηρίζεται μια ερμηνευτική ή μια κριτική/χειραφετική έρευνα πεδίου, αλλά ακόμα και μια θετικιστική έρευνα που διενεργείται κυρίως στη βάση ενός ερωτηματολογίου που μοιράζεται από ερευνητές στους συμμετέχοντες στο πεδίο ή μια συναλλαγή ανάμεσα στα θεωρητικά ενδιαφέροντα των ερευνητών και τα πρακτικά ενδιαφέροντα των μελών ενός οργανισμού (π.χ. ενός σχολείου) (Reason & Bradbury, 2001: xxiv).³ Το ίδιο μωσαϊκό προσεγγίσεων βέβαια συναντάμε και στις θεωρητικές αφητηρίες μιας έρευνας-δράσης. Αλλού μπορεί να κρύβονται τεχνοκρατικά, αλλού ερμηνευτικά ή και κριτικά ενδιαφέροντα, αλλού ένας αποδοτικός συνδυασμός συμβατών ενδιαφερόντων και αλλού ένα συνονθύλευμα ασύμβατων μεταξύ τους παραδοχών. Φαίνεται δηλαδή ότι ο όρος έρευνα-δράση χρησιμοποιείται ευρύτατα ως γενικευτικός, περιληπτικός, ένας «όρος-ομπρέλα» που καλύπτει πάρα πολλούς άλλους. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε μάλιστα ότι έχει κυριαρχήσει στη διεθνή βιβλιογραφία επειδή προτάσει την έννοια της δράσης (*action research*), διαμορφώνοντας έτσι μια αντίθεση προς την παραδοσιακή έρευνα, που έχει την τάση να δημιουργεί αποστάσεις από το πεδίο της δράσης (Herr & Anderson, 2005: 3).

Έτσι δεν φαίνεται παράξενη η πολυφωνία που παρουσιάζεται ακόμα και στους ελληνικούς όρους που έχουν χρησιμοποιηθεί για να αποδώσουν τον αγγλικό όρο *action research*. Κατά καιρούς –από τότε που πρωτοεμφανίστηκε η

3. Η συναλλαγή αυτή μπορεί να πάρει, για παράδειγμα, την εξής μορφή: οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μια νέα διδακτική μέθοδο που εισηγούνται οι ερευνητές και οι ερευνητές μετρούν την αποτελεσματικότητά της.

έρευνα-δράση στην Ελλάδα μέχρι σήμερα– συναντάμε στη βιβλιογραφία διάφορες αποδόσεις, όπως: *ενεργός έρευνα* (Κοσμίδου, 1989), *έρευνα-δράση* (Γώγου, 1989· Καμαρινού, 1995), *έρευνα δράσης* (Μπαγάκης, 1993· Βάμβουκας, 1993· Παρασκευόπουλος, 1993), *ενεργητική συμμετοχική έρευνα* (Κατσαρού, 1998) κ.ά. Στο παρόν βιβλίο επιλέχθηκε ο όρος *έρευνα-δράση* γιατί θεωρούμε ότι προβάλλει τις δύο κύριες έννοιες, την έρευνα και τη δράση, ενώ παράλληλα το ενωτικό σημάδι μπορεί να συνδέσει και να συνδυάσει με ισότιμους όρους τις δύο αυτές κύριες έννοιες, αποδίδοντας έτσι ευκρινέστερα την πρόκληση που εμπεριέχει ο όρος *action research*. Η ισότιμη εστίαση στην εκπαιδευτική έρευνα και την εκπαιδευτική δράση πράγματι ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στους στόχους του βιβλίου αυτού.

Αλήθεια όμως, ποιοι είναι συγκεκριμένα οι στόχοι του βιβλίου; Σε μια εποχή παγκόσμιας κρίσης, όπου η εκπαίδευση σε όλο τον δυτικό κόσμο γίνεται ολοένα και πιο τεχνοκρατική, και σε μια χώρα όπου εκδηλώνεται μια ανηλεής και πρωτοφανής πολιτική, κοινωνική, οικονομική και βέβαια εκπαιδευτική κρίση, τι νόημα μπορεί να έχει ένα βιβλίο για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση; Σε μια συγκυρία διεθνούς νομιμοποίησης και ευρύτατης διάδοσης της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, τι σκοπούς μπορεί να υπηρετεί ένα τέτοιο βιβλίο;

Οπωσδήποτε δεν συγκαταλέγεται μέσα στους στόχους του η προσπάθεια να δείξει ή να διδάξει πώς μπορεί να γίνει με τον καλύτερο τρόπο μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση, γιατί δεν υπάρχει «καλύτερος τρόπος» στη διενέργεια μιας έρευνας-δράσης. Υπάρχουν πολλοί τρόποι, άλλοι περισσότερο κι άλλοι λιγότερο κατάλληλοι για κάθε ιστορική, κοινωνική, εκπαιδευτική, πολιτισμική περίπτωση. Επιπλέον, ένας τέτοιος στόχος θα αντιμετώπιζε την έρευνα-δράση μάλλον εργαλειακά. Θα τη θεωρούσε δηλαδή απλώς ένα εργαλείο για την επίτευξη συγκεκριμένων και προκαθορισμένων στόχων, συνθήκη σίγουρα επικίνδυνη και διαστρεβλωτική για την ίδια τη φύση της, όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια.

Βασική επιδίωξη του βιβλίου αυτού αποτελεί να προτείνει έναν εναλλακτικό στον συνήθη και συμβατικό, παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της έρευνας (κυρίως της εκπαιδευτικής) και της δράσης (κυρίως της διδασκαλίας), μια διαφορετική νοηματοδότηση της θεωρίας και της πρακτικής, όπως και της μεταξύ τους σχέσης. Πιο συγκεκριμένα:

- Να δείξει ότι η έρευνα-δράση δεν αποτελεί απλά και μόνο μια ακόμα ερευνητική μέθοδο, αλλά κυρίως έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και πράξης, μια διαφορετική αντίληψη για την έρευνα και την εκπαίδευση, τη θεωρία και την πρακτική.

- Να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους η έρευνα-δράση μπορεί να ενδυναμώσει και να αναδείξει φωνές που παραδοσιακά είναι αποκλεισμένες από την ερευνητική διαδικασία, και να προαγάγει τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα-δράση (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές) μπορούν να διαμορφώσουν μια στοχαστική και γνωστική βάση για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Να αναδείξει τη συνθετότητα των διαδικασιών που αναπτύσσονται σε μια έρευνα-δράση, τις προκλήσεις που διαμορφώνονται για τους συμμετέχοντες, τις προοπτικές που αναδύονται για αυτούς αλλά και το σχολείο και την εκπαίδευση ευρύτερα, όπως και τους κινδύνους που ελλοχεύουν.

Το βιβλίο αυτό γράφτηκε με στόχο επίσης να δείξει ότι υπάρχουν κι άλλοι τρόποι νοηματοδότησης της γνώσης και των διαδικασιών συγκρότησής της, πέρα από τους συνήθεις ακαδημαϊκούς, οι οποίοι μάλιστα –σε ορισμένες συνθήκες και κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις– μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα επωφελείς (ίσως και περισσότερο από τους συμβατικούς).

Κι εδώ ακριβώς βρίσκεται και η όποια σημασία μπορεί να έχει το βιβλίο αυτό: η εστίαση στη γνώση των ανθρώπων της πράξης (κυρίως των επαγγελματιών ενός χώρου, όπως π.χ. των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων συμμετεχόντων σε μια εκπαιδευτική περίπτωση, όπως π.χ. των μαθητών) και η αναζήτηση και ανάδειξη της ιδιαίτερης φύσης της μπορούν να δείξουν τρόπους μέσω των οποίων μπορεί η γνώση αυτή να εμπλουτιστεί μέσα από τη δράση των ίδιων των ανθρώπων της πράξης και να αξιοποιηθεί αφενός για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και αφετέρου για τη βελτίωση της τοπικής εκπαιδευτικής συνθήκης μέσα στην οποία διενεργείται η έρευνα-δράση. Από τα παραπάνω γίνεται μάλλον σαφές ότι το παρόν βιβλίο βασίζεται στην παραδοχή ότι η γνώση, η έμφυτη στις καθημερινές ζωές των ανθρώπων, έχει τόση αξιοπιστία και χρησιμότητα (ωφέλεια) όση η γνώση που συνδέεται με έννοιες και θεωρίες ακαδημαϊκών αντικειμένων ή με γραφειοκρατικές πολιτικές και διαδικασίες (όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, για παράδειγμα).⁴ Με την παραδοχή αυτή ουσιαστικά αναγνωρίζουμε από τη μια τους περιορισμούς της γνώσης των ειδικών και από την άλλη την πείρα, κατανόηση και σοφία των απλών ανθρώπων, των επαγγελματιών, αλλά και όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη ευρύτερα.

4. Η παραδοχή αυτή δεν αφορά στενά και μόνο την έρευνα-δράση, αλλά τις ερμηνευτικές ερευνητικές διαδικασίες γενικότερα, και αντλείται από τον Denzin (1989, 1997).

Ακόμα, το βιβλίο αυτό επιδιώκει να καταθέσει μια ανοιχτή και ευέλικτη πρόταση στους εκπαιδευτικούς κι όποιους άλλους ενδιαφέρονται να διενεργήσουν έρευνα-δράση στον χώρο της εκπαίδευσης. Να προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορούν να συστηματοποιήσουν, να εμπλουτίσουν, να διευρύνουν και να αξιοποιήσουν καλύτερα τις όποιες διερευνητικές τους προσπάθειες.

Και μια σημαντική σχετική επισήμανση: όταν στο βιβλίο γίνεται λόγος για «διδασκαλία» ως μια μορφή δράσης που μπορεί να συνδυαστεί με έρευνα, δεν εννοείται στενά η διδασκαλία στο σχολείο και μόνο. Μπορεί να εννοηθεί οποιαδήποτε πρακτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (π.χ. η έκδοση ενός μαθητικού εντύπου, το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης, η προετοιμασία μιας σχολικής γιορτής κτλ.), όπως και οποιαδήποτε άλλη δράση ή πρακτική –στο πλαίσιο της τυπικής ή της άτυπης εκπαίδευσης– εμπλέκει συστηματικά εκπαιδευόμενους στη διαδικασία της μάθησης (π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή προγράμματα διά βίου μάθησης). Έτσι, η πρόταση που καταθέτει το βιβλίο μπορεί να αφορά οποιαδήποτε εκπαιδευτική πρακτική και αυτούς που την ασκούν: εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ένα σχολείο κι έχουν να αντιμετωπίσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, διευθυντές που διερευνούν τους τρόπους ηγεσίας που εφαρμόζουν, επιμορφωτές εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτές ενηλίκων που διερευνούν την εκπαίδευση που παρέχουν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους τους.⁵ Θέλουμε να δείξουμε με αυτή την επισήμανση ότι, παρόλο που μεγάλο μέρος της έρευνας-δράσης διενεργείται σε σχολικά πλαίσια, κάτι τέτοιο δεν είναι δεσμευτικό ή απαραίτητο. Είναι προφανές ότι διερευνήσεις που αφορούν τη μάθηση μπορούν βέβαια να λαμβάνουν χώρα κι έξω από τα συμβατικά σχολικά πλαίσια.

Τέτοιες διερευνήσεις όμως, σε όποιον χώρο κι αν διενεργούνται και όσο ευοίωνες προοπτικές κι αν παρουσιάζουν, γεννούν σημαντικά ερωτήματα, με τα οποία ασχολείται το βιβλίο αυτό. Τέτοια ερωτήματα μπορούν να είναι: Τι σημαίνει οι εκπαιδευτικοί διερευνούν το έργο τους; Τι είδους δράσεις αναλαμβάνουν; Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών σε μια τέτοια διερεύνηση; Τι μπορεί να προσφέρει ο αναστοχασμός των συμμετεχόντων σε μια τέτοια διαδικασία; Πώς επιδρά η συλλογική και συνεργατική μάθηση στους συμμετέχοντες σε μια έρευνα-δράση; Πώς μπορεί να γίνει κανείς καλύτερος εκπαιδευτικός; Τι σημαίνει καλύτερος εκπαιδευτικός; Τι θεωρείται βελτίωση μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης και πώς μια ομάδα συνεργαζόμενων ερευνητών δράσης μπορεί να φτάσει σε μια στοιχειώδη συμφωνία πάνω σε αυτή; Πώς αυτή η ομάδα μπορεί να επιλέξει

5. Από εδώ και στο εξής όλοι αυτοί οι εκπαιδευτές θα ονομάζονται στο βιβλίο «εκπαιδευτικοί» για λόγους συντομίας, όπως και οι μαθητευόμενοι τους «μαθητές».

έναν κοινό σκοπό και να συντονίσει τη δράση της με βάση αυτόν; Πώς προκύπτει νόημα και γνώση σε μια έρευνα-δράση και τι είδους γνώση είναι αυτή; Ποιες συγκεκριμένες ερευνητικές δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης; Ποιες στρατηγικές ή πρακτικές μπορούν να αξιοποιηθούν;

Επιπλέον, οι άνθρωποι της πράξης (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές) δεν έχουν πάντα τη δυνατότητα μόνοι τους να διενεργήσουν έρευνα-δράση. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες που συχνά είναι τόσο μεγάλες, που μπορεί να τους αποτρέψουν από οποιαδήποτε σχετική προσπάθεια. Η συμμετοχή λοιπόν επαγγελματιών ερευνητών, που προέρχονται συνήθως από το πανεπιστήμιο, είναι συχνά απαραίτητη. Δημιουργεί όμως σημαντικά ζητήματα και καίρια ερωτήματα: Ποιον ρόλο μπορεί να παίξει το πανεπιστήμιο ή άλλος ερευνητικός φορέας σε μια έρευνα-δράση; Μπορεί πραγματικά να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ πανεπιστημίου και κοινότητας, και τι μπορεί να κάνει η έρευνα-δράση στην κατεύθυνση αυτή; Μπορούν μαζί, πανεπιστήμιο και κοινότητα, να διαμορφώσουν νέα γνώση, και κάτω από ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις; Τι μπορεί να γίνει ώστε να αποφευχθούν άνισες σχέσεις εξουσίας, που εύκολα μπορούν να κυριαρχήσουν σε μια τέτοια συνεργασία, και να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης;

Με τα παραπάνω κι άλλα παρόμοια ερωτήματα ασχολείται το βιβλίο αυτό, δίνοντας μια πληθώρα εναλλακτικών απαντήσεων. Έτσι δημιουργεί περισσότερο ένα πλαίσιο συζήτησης και προβληματισμού πάνω στα ζητήματα αυτά παρά προσφέρει οριστικές ή μοναδικές απαντήσεις. Σε ορισμένα σημεία μόνο, και προκειμένου να οριοθετηθούν βασικά θέματα που μπορούν αλλιώς να παρερμηνευτούν και να οδηγήσουν σε στρεβλώσεις της έρευνας-δράσης, ο λόγος του βιβλίου γίνεται πιο κανονιστικός και προτείνεται ρητά τι πρέπει να γίνεται και για ποιους λόγους.

Προκειμένου να πετύχει τους στόχους του το βιβλίο, να θέσει τα ερωτήματα που αφορούν τους τομείς ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και να συζητήσει τις προτεινόμενες πιθανές απαντήσεις, αρθρώνεται σε τρία βασικά μέρη, τρία μεγάλα κεφάλαια θα λέγαμε. Το πρώτο αφορά θεωρητικά ζητήματα στην ιστορική τους διάσταση και επιδιώκει τη βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης μέσα από την ιστορική πορεία διαμόρφωσής της από τις απαρχές της μέχρι τις μέρες μας. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια απόπειρα να προσδιοριστεί η εκπαιδευτική έρευνα-δράση και τα βασικά χαρακτηριστικά της κατά τον 21ο αι., ενώ στο τρίτο το ενδιαφέρον εστιάζεται σε σχετικές μεθοδολογικές αναζητήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του βιβλίου γίνεται προσπάθεια κατα-

νόησης των ιστορικών και επιστημολογικών θεμελίων της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση ανακατασκευάζεται και επανανοηματοδοτείται σε κάθε ιστορική φάση, επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις και διαρκώς μετασχηματίζεται, καθώς επαναπροσδιορίζονται τόσο η εστίασή της όσες και οι ερευνητικές της διαδικασίες. Σε κάθε μάλιστα ιστορική φάση της προάγεται μια διαφορετική θεώρηση σχετικά με τη φύση και την παραγωγή της γνώσης που θεμελιώνει την έρευνα-δράση, ένα διαφορετικό δηλαδή επιστημολογικό παράδειγμα. Εξετάζεται έτσι με έναν δυναμικό τρόπο η ιστορική πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και αναδεικνύονται οι σημαντικότερες φάσεις της.⁶

Στο δεύτερο μέρος γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού των βασικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν και οριοθετούν την έρευνα-δράση κατά τον 21ο αι. Διαπιστώνεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά αντλούνται ταυτόχρονα από ποικίλα θεωρητικά «παραδείγματα», και συγκεκριμένα από τον πραγματισμό, το ερμηνευτικό και κριτικό παράδειγμα, όπως και τη μετανεωτερική σκέψη. Έτσι αναδεικνύεται και συζητιέται ο σύγχρονος πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης, ο οποίος μάλιστα θεωρείται επιρροή που δέχεται η εποχή μας και βεβαίως και η εκπαιδευτική έρευνα-δράση από τη μετανεωτερική σκέψη. Αυτός ακριβώς ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να οδηγήσει σε βελτιώσεις την έρευνα-δράση, αν αξιοποιηθούν οι προκλήσεις που θέτει, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να δημιουργήσει πολλές παγίδες και κινδύνους. Έτσι συζητιούνται οι προϋποθέσεις και οι όροι αξιοποίησης του πολυπαραδειγματικού χαρακτήρα της προς όφελος των διαδικασιών που οργανώνονται και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται μέσω της έρευνας-δράσης. Το δεύτερο αυτό μέρος ολοκληρώνεται με εκτενή αναφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία μπορεί να αποτυπωθεί και να κριθεί η ποιότητα μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, θέμα βεβαίως άμεσα συνδεδεμένο με τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της.

Στο τρίτο, το μεθοδολογικό, μέρος του βιβλίου προτείνονται τρόποι, μέθοδοι και τεχνικές διενέργειας της έρευνας-δράσης σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επειδή μάλιστα η έρευνα-δράση χαρακτηρίζεται από μεγάλη μεθο-

6. Εξετάζονται οι σημαντικότερες βέβαια, και όχι όλες. Το να εξεταστούν όλες θα ήταν μάλλον ανέφικτο, εξαιτίας του υπερβολικού πλήθους των παραλλαγών με τις οποίες εμφανίζεται κατά καιρούς στην ιστορία της η έρευνα-δράση. Παράλληλα θα ήταν και άστοχο, καθώς θα αποτελούσε μια παράθεση πληροφοριών που μάλλον θα συσκοτίζε την προσπάθεια της σε βάθος κατανόησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της και του μετασχηματισμού τους στις ποικίλες φάσεις της ιστορίας της.

δολογική ευελιξία για χάρη της προσαρμογής της στις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις, παρουσιάζεται μια σχετικά ευρεία εργαλειοθήκη που μπορεί να δώσει στον αναγνώστη δυνατότητες επιλογών και ιδέες για δημιουργικούς συνδυασμούς. Κι επειδή στην έρευνα-δράση δεν έχουν κανένα νόημα οι αποπλαισιωμένες μεθοδολογικές προτάσεις ή υποδείξεις, στο τρίτο αυτό κεφάλαιο γίνεται σχετικά ευρεία χρήση παραδειγμάτων που έχουν αντληθεί από πραγματικές σχετικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, στα πέντε κεφάλαια του τρίτου μέρους παρουσιάζονται οι βασικές μεθοδολογικές αρχές της έρευνας-δράσης, που βεβαίως απορρέουν από τις θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας οι οποίες έχουν αναλυθεί στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, οι ρόλοι των συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση και οι βασικές διαδικασίες μέσω των οποίων διενεργείται. Επίσης συζητιούνται ζητήματα που αφορούν την αποτύπωση της έρευνας-δράσης, τη διαδικασία συγγραφής της έκθεσής της, που αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη και επίπονη διαδικασία για τους συμμετέχοντες. Το τρίτο μέρος ολοκληρώνεται με αναφορά σε συχνά μεθοδολογικά ατοπήματα και κινδύνους που ελοχεύουν πίσω από ακατάλληλες μεθοδολογικές επιλογές.

Τέλος, το βιβλίο ολοκληρώνεται με ένα μικρό επιλογικό κεφάλαιο όπου, με μεγάλη δόση αναστοχαστικής διάθεσης, τίθενται δύο βασικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά την εκδοχή της έρευνας-δράσης για την οποία κάνει λόγο το βιβλίο αυτό. Μέσα στην πληθώρα των προσεγγίσεων που υπάρχουν, ποια προβάλλει το συγκεκριμένο βιβλίο και για ποιους λόγους; Το δεύτερο ερώτημα έχει να κάνει με το κατά πόσον αξίζει να γίνεται έρευνα-δράση σε εποχές έντονα τεχνοκρατικές, νεοσυντηρητικές, όπου οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές ευνοούν φαινομενικά μεν αλλά στην ουσία διαστρεβλώνουν οποιαδήποτε προσπάθεια ουσιαστικής ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των ανθρώπων.

Μέσα από μια τέτοια διαπραγμάτευση των θεμάτων, το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε επίδοξους εκπαιδευτικούς-ερευνητές που θέλουν να βελτιώσουν το έργο τους, σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές που θέλουν να διενεργήσουν έρευνα-δράση στο πλαίσιο των σπουδών τους και να αλλάξουν τον τρόπο που σκέφτονται για την εκπαίδευση και την έρευνα που την αφορά, σε επιμορφωτές εκπαιδευτικών και σχολικούς συμβούλους, όπως και στην εκπαιδευτική κοινότητα ευρύτερα. Παράλληλα βεβαίως απευθύνεται και στην ακαδημαϊκή κοινότητα που ενδιαφέρεται όχι μόνο να συζητήσει θεωρητικά θέματα μιας εναλλακτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής δράσης (διδασκαλίας ή όποιας άλλης δράσης σε έναν εκπαιδευτικό φορέα ή κατά τη διάρκεια μιας άτυπης μορφής εκπαίδευσης), αλλά και να δοκιμάσει τις δυνατότητες που μπορεί να έχει η έρευνα-δράση στην προοπτική σύν-

δεσης της ακαδημαϊκής με την τοπική κοινότητα. Θα λέγαμε δηλαδή ότι απευθύνεται σε πανεπιστημιακούς που είναι πρόθυμοι «να ξανασκεφτούν τη θέση τους ότι δεν θα πρέπει να λερώσουν τα χέρια τους με τον πηλό· ότι η αγγειοπλαστική θα πρέπει να γίνεται από άλλους, αφού οι πανεπιστημιακοί έχουν δώσει τη συνταγή για το μείγμα κι έχουν ορίσει την κατάλληλη θερμοκρασία για το καμίνι» κι είναι έτοιμοι να δεχτούν ότι «τα πραγματικά σχολεία είναι οι πλέον καταλληλότεροι χώροι για τη διενέργεια έρευνας και την ανάπτυξη των συμμετεχόντων σε αυτή» (McKenna, 1978: 3).