

## Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΕΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η παραγωγή συγγραφικού έργου (βιβλία, μελέτες, άρθρα κτλ.) στη χώρα μας αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά, δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι ασήμαντη. Αυτή η διαπίστωση ισχύει και ως προς την παραγωγή μη-συγγραφικού έργου αναφορικά με την ίδια πραγματικότητα (διαλέξεις, συζητήσεις, εκπομπές κτλ.). Βλέπει ότι κανείς γενικά υπάρχει ένα αρκετά αναπτυγμένο ενδιαφέρον γύρω από τα εκπαιδευτικά και γενικότερα παιδαγωγικά πράγματα, πράγμα που δεν περιορίζεται, βέβαια, μόνο στη χώρα μας (πρβλ. Blankertz 1980:7, Brezinka 1981:275).

Η συστηματική παραγωγή ωστόσο επιστημονικού έργου στην περιοχή της ελληνικής παιδαγωγικής βρίσκεται στο πρώτο στάδιο της ανάπτυξης, θάλεγε κανείς πως μόλις άρχισε να κάνει την εμφάνισή της. Ειδικότερα η ανάπτυξη της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας είναι σχεδόν ανύπαρκτη, αν εξαιρέσει κανείς λίγες αξιόλογες περιπτώσεις<sup>1</sup>. Αυτό φαίνεται καθαρά από την έλλειψη ελληνικής βιβλιογραφίας που να αναφέρεται σε εμπειρικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Βέβαια από το δικό μας σημερινό στάδιο πέρασε η παιδαγωγική έρευνα και στις χώρες όπου τώρα έχει φτάσει σε ικανοποιητικά επίπεδα. Παρατηρώντας την αναπτυξιακή πορεία της παιδαγωγικής έρευνας στον εξωελλαδικό χώρο μπορούμε όχι μόνο να δούμε τις ερευνητικές τεχνικές που αναδύθηκαν σ' αυτή τη διαδικασία, αλλά και να εντοπίσουμε ορισμένα σφάλματα ή αδιέξοδα στα οποία αυτή οδηγήθηκε και παράλληλα να διαπιστώσουμε την επίδραση παρόμοιων σφαλμάτων στην πορεία της ελληνικής παιδαγωγικής έρευνας. Αν για τις παραπάνω χώρες τα σφάλματα και τα αδιέξοδα της παιδαγωγικής έρευνας ήταν μοιραία στην εξελικτική της πορεία, για μας που αρχίζουμε κάπως αργά δε χρειάζεται να είναι το ίδιο αναπόφευκτα, αφού διαθέτουμε κάτι που εκείνοι δεν ήταν δυνατό να διαθέτουν, όταν

1. Βλ. Noutsos, Β. 1981:164 κ.ε.

βρίσκονταν στο αντίστοιχο στάδιο: συγκεκριμένα, την ερευνητική τους εμπειρία. Αυτό ίσως είναι το μοναδικό «πλεονέκτημα» που μας δίνει η ασυμμετρία στους αναπτυξιακούς ρυθμούς της επιστημονικής έρευνας ανάμεσα στο «κέντρο» και την «περιφέρεια» - «πλεονέκτημα» που δεν είναι ανάγκη να αφήσουμε ανεκμετάλλευτο.

Τοποθετημένες στο πλαίσιο αυτό οι παρακάτω σκέψεις αφορούν μια για τα ελληνικά δεδομένα καινούργια διάσταση στην εμπειρική παιδαγωγική έρευνα, συγκεκριμένα την ποιοτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το γεγονός ότι η διάσταση αυτή είναι καινούργια δεν έχει σχέση τόσο με την «ηλικία» της ποιοτικής προσέγγισης στις επιστήμες της αγωγής, όσο με την πορεία που ακολούθησαν οι ξένες επιδράσεις πάνω στην ελληνική παιδαγωγική, πορεία που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της έντονης επιλεκτικής χρήσης παιδαγωγικής θεωρίας και μεθοδολογίας στην ερευνητική διαδικασία. Βλέποντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα - και ειδικότερα την περιοχή της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της θεσμικής παιδαγωγικής σχέσης - ως τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας, και την εμπειρική παιδαγωγική έρευνα ως κλάδο της κοινωνικής εμπειρικής έρευνας, θα προσπαθήσουμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι η ποιοτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δηλ. η επικοινωνιακή παιδαγωγική έρευνα, όχι μόνο είναι αναγκαία, αλλά ταυτόχρονα η τυπική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στη δομή μιας συγκεκριμένης περιοχής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που είναι γνωστή ως αλληλεπίδραση στο σχολείο. Αν λάβουμε τώρα υπόψη ότι η διδασκαλία είναι μια από τις κεντρικές περιοχές παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του σχολείου, τότε γίνεται φανερό πόσο σημαντική είναι η ποιοτική προσέγγιση π.χ. στην έρευνα της διδασκαλίας.

## 1. Η εμπειρική έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Πριν αναφερθούμε στη λογική της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας και πριν συζητήσουμε τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής προσέγγισης στην παιδαγωγική έρευνα, είναι ανάγκη να οροθετήσουμε την περιοχή για την οποία ισχύει η πιο πάνω θέση. Και πρώτα - πρώτα πρέπει να διευκρινιστεί η χρήση ορισμένων όρων, που ενώ ήδη χρησιμοποιήθηκαν, δεν καθορίστηκαν με ακρίβεια η σημασία τους.

### 1.1 Παιδαγωγική επιστήμη και παιδαγωγική ιδεολογία.

Η κλασική κριτική του K. Marx στους αστούς φιλοσόφους ότι απλώς ερμηνεύουν τον κόσμο, ενώ το θέμα είναι να τον αλλάξει κανείς (K. Marx / Engels 1969:7), φαίνεται να έχει ενσωματωθεί - έστω και «ανάποδα» - στις κοινωνικές επιστήμες σήμερα και ως ένα βαθμό προσδιορίζει τη λειτουργία

γία τους (π.χ. τη χρηματοδότηση ή μη ενός ερευνητικού προγράμματος)<sup>1</sup>. Η παιδαγωγική επιστήμη δεν αποτελεί εδώ εξαίρεση. Η πρόσληψη όμως αυτής της κριτικής στο χώρο των επιστημών της αγωγής δεν έγινε τόσο κριτικά, όσο θα περίμενε κανείς, και έτσι ενμέρει οδήγησε σε παιδαγωγική σύγχυση - τουλάχιστο δεν κατόρθωσε να μειώσει εκείνη που προϋπήρχε. Η παιδαγωγική σύγχυση οφείλεται συχνά στην αδυναμία μας - ανεξάρτητα από την «παθολογία» αυτής της αδυναμίας - να κατανοήσουμε ότι ο προσανατολισμός στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν μπορεί ούτε να μας βγάλει από τον κόπο της γνωστικής της προσπέλασης, ούτε να νομιμοποιήσει την ορθότητα των προτάσεών μας γύρω από τη σύστασή της.

Θα μπορούσε φυσικά να πει και σήμερα κανείς ότι το θέμα δεν είναι απλώς η περιγραφή και η ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά ο μετασχηματισμός της, η αλλαγή της. Ωστόσο, ο σταθερός προσανατολισμός στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας *δεν μπορεί να νομιμοποιήσει την ορθότητα των περιγραφών και των ερμηνειών του «παιδαγωγικού κόσμου»*. Μ' άλλα λόγια, η παιδαγωγική ιδεολογία *δεν μπορεί να νομιμοποιήσει την εγκυρότητα της παιδαγωγικής γνώσης*. Μπορεί αυτά τα δύο επίπεδα να συνδέονται - όπως προφανώς συνδέονται - διαλεκτικά, αλλά το ένα δεν μπορεί να προκύψει από το άλλο λογικά. Και όμως οι περιγραφές και οι ερμηνείες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας - γενικά, η ανάλυσή της - επιχειρούνται συχνά με τη χρήση σαφώς ιδεολογικών, δηλ. αξιολογικών-ηθικών, όρων. Η επιστημονική ποιότητα της παιδαγωγικής ανάλυσης από την άλλη μεριά δεν μπορεί να νομιμοποιήσει την αναγκαιότητα ή την ορθότητα ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προσανατολισμού. Και όμως γίνεται ανησυχητικά συχνά λόγος για «επιστημονικές» λύσεις, για «επιστημονικές» επιλογές, ακόμα και για «επιστημονική» ιδεολογία (βλ. Kolakowski 1978:307). Ο πληθωρισμός στη χρήση του επιθέτου «επιστημονικός-η-ο» είναι ένας μόνο δείκτης της παιδαγωγικής σύγχυσης, η οποία δεν περιορίζεται, όπως θα φανταζόταν κανείς, μόνο στους ειδικούς που δεν υπηρετούν το χώρο των επιστημών της αγωγής (π.χ.

1. Η σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη ως πρακτική δεν εξυπηρετεί αποκλειστικά επαναστατικούς σκοπούς - αντίθετα μπορεί να χρησιμοποιηθεί (και χρησιμοποιείται) και για την προώθηση ολοφάνερα συντηρητικών στόχων. Την αξίωση να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη εγείρει π.χ. και ο συντηρητικός, που ισχυρίζεται ότι το θέμα δεν είναι να ερμηνεύσει κανείς τον κόσμο, αλλά να τον διατηρήσει και να τον διαιωνίσει. Ο ισχυρισμός αυτός είναι εσωτερικά ορθός - η διαφωνία μας μπορεί να αναφέρεται μόνο στη νομιμότητα του στόχου και όχι στο αν για την επίτευξή του είναι αναγκαία η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Στο βαθμό που η επιστημονική έρευνα (η «θεωρία») κάνει επικτό τον έλεγχο της πραγματικότητας, είτε νομιμοποιώντας ορισμένες - πολιτικές, στην ουσία - αποφάσεις, είτε παρέχοντας χρήσιμες για την άσκηση κοινωνικού ελέγχου πληροφορίες, η αναγκαιότητα της σύνδεσής ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη είναι ανεξάρτητη από το πρόσημο των στόχων. Όταν οικονομικά ισχυροί κύριοι χρηματοδοτούν κάποια ερευνητική προσπάθεια, το ενδιαφέρον τους δε στρέφεται, προφανώς, μόνο στη θεωρητική ερμηνεία του κόσμου.

φιλόλογους) και στους μη-ειδικούς, αλλά εκτείνεται και στους ειδικούς για τα παιδαγωγικά ζητήματα, σ' εκείνους των οποίων το επάγγελμα συνδέεται άμεσα με την παραγωγή επιστημονικού παιδαγωγικού έργου, δηλ. τους παιδαγωγούς. Η παιδαγωγική σύγχυση είναι σύγχυση ορίων της παιδαγωγικής επιστήμης και της παιδαγωγικής ιδεολογίας. Ως κοινωνικό φαινόμενο έχει ιστορικές (π.χ. η «φρονηματιστική» παιδαγωγική), αλλά και σύγχρονες κοινωνικές (π.χ. εφαρμοσμένη παιδαγωγική) παραμέτρους και είναι στην Ελλάδα συνυφασμένη με την πορεία των ευρωπαϊκών και άλλων επιδράσεων στο χώρο της παιδαγωγικής. Σε τελευταία ανάλυση η παιδαγωγική σύγχυση αποτελεί η ίδια δείκτη μιας όψιμης χειραφέτησης της παιδαγωγικής γνώσης από την παιδαγωγική ιδεολογία που στην Ελλάδα δεν ολοκληρώθηκε ακόμα - ουσιαστικά μόλις τελευταία άρχισε.

Είναι φανερό ότι δεν μπορεί να προβεί κανείς σε οποιαδήποτε αξιολόγηση των μεθόδων και των τεχνικών της παιδαγωγικής έρευνας, χωρίς να γνωρίζει πρώτα το είδος των προτάσεων που προγραμματίζει να παραγάγει με τη χρήση των παραπάνω εργαλείων. Η εκτίμηση μιας ερευνητικής προσέγγισης ως γόνιμης και σκόπιμης εξαρτάται από τη λειτουργικότητά της, δηλ. από την ικανότητά της για συστηματική παραγωγή προτάσεων του τύπου που προγραμματίζει κανείς, δηλ. για συστηματική παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Όπως θα δούμε, η ποιοτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας παρουσιάζει πλεονεκτήματα έναντι της ποσοτικής, στο βαθμό που συντελεί στην παραγωγή περιγραφικών και ερμηνευτικών προτάσεων γύρω από αυτή την πραγματικότητα και έτσι στην παραγωγή αναλυτικής γνώσης γύρω από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Υπάρχουν γενικά δύο κατηγορίες προτάσεων που γίνονται, ή θα μπορούσαν να γίνουν, αναφορικά με την παιδαγωγική δραστηριότητα, τόσο εκείνη που εκδηλώνεται στα πλαίσια θεσμών (π.χ. σχολείο), όσο και τη μη-θεσμική παιδαγωγική δραστηριότητα.

- α) προτάσεις που περιγράφουν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα ως παρελθόν, παρόν, αλλά και περισσότερο ή λιγότερο πιθανό μέλλον<sup>1</sup>.
- β) προτάσεις που αναφέρονται στην ηθική-αξιολογική, και γενικότερα ιδεολογική, διάσταση της πραγματικότητας.

1. Στην παιδαγωγική «μελλοντολογία» ανήκουν όλες οι πιθανές ή απίθανες, εφικτές ή ανέφικτες «λύσεις» παιδαγωγικών προβλημάτων, οι οποίες έτσι συνιστούν «εναλλακτικές» εκπαιδευτικές πραγματικότητες. Ανεξάρτητα από το αν η παιδαγωγική «μελλοντολογία» παρουσιάζεται ως «εναλλακτική λύση» σε υπαρκτά προβλήματα (π.χ. εναλλακτική οργάνωση της εκπαίδευσης) ή ως «απόλυτη λύση» γενικά, περιέχει πάντοτε στοιχεία παιδαγωγικής «τεχνολογίας», αφού δεν απαντά μόνο σε ερωτήματα του τύπου «τι μπορεί ή τι πρέπει να γίνει», αλλά και σε εκείνα του τύπου «πώς μπορεί να γίνει ό,τι πρέπει ή θα μπορούσε να γίνει».

Ονομάζουμε τις πρώτες *αναλυτικές προτάσεις*, ενώ τις δεύτερες *αξιολογικές προτάσεις*.

Οι προτάσεις της πρώτης κατηγορίας αναπαριστούν μια κοινωνική πραγματικότητα όπως ήταν, είναι, ή θα μπορούσε να είναι, δεν αναφέρονται όμως στην αξιολογική της διάσταση. Η αξιολόγηση των «γεγονότων» δεν περιέχεται στις προτάσεις του τύπου αυτού. Βέβαια κάθε εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει τις αξίες της και τους προσανατολισμούς της, τις αυτονόητες παραδοχές της, και γενικά την ιδεολογία της - χωρίς αυτά δε θα ήταν έτσι όπως την ξέρουμε. Οι προτάσεις της πρώτης κατηγορίας, ως αναλυτικές, περιγράφουν και ερμηνεύουν και την ιδεολογική διάσταση της πραγματικότητας - δεν κάνουν όμως και τίποτε παραπάνω: η αναλυτική παρουσίαση π.χ. μιας παιδαγωγικής αξίας καθαυτή δεν οδηγεί λογικά στην αποδοχή ή απόρριψή της, πολύ λιγότερο στην εφαρμογή της. Η αποδοχή μιας παιδαγωγικής αξίας ή ενός πλέγματος αξιών, γενικά μιας κανονιστικής πρότασης, ως ορθής ή μη δε βασίζεται και δεν μπορεί να βασίζεται σε αναλυτικά κριτήρια. Όταν υπάρχει η εντύπωση ότι κάτι παρόμοιο όντως συμβαίνει ή είναι δυνατό, έχουμε προφανώς παιδαγωγική σύγχυση<sup>1</sup>. Χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σύγχυσης είναι η συσκοτίση και έτσι η μυστικοποίηση της διαδικασίας αποδοχής ή απόρριψης μιας αξιολογικής πρότασης: ενώ η απόρριψη ή η αποδοχή μιας τέτοιας πρότασης στηρίζεται σε ορισμένες - για το υποκείμενο αυτονόητες, αλλά συνήθως μη συνειδητές - παραδοχές, τις οποίες και προϋποθέτει, το υποκείμενο δημιουργεί την εντύπωση ότι η απόρριψη και η αποδοχή προκύπτουν αναγκαστικά (δηλ. απορρέουν λογικά) από τις αναλυτικές προτάσεις. Η ορθότητα των προτάσεων του πρώτου τύπου μπορεί να ελεγχθεί επιστημονικά και η αποδοχή τους είναι αναγκαστική, όταν αυτές πληρούν συγκεκριμένα επιστημολογικά κριτήρια για τα οποία υπάρχει συναίνεση.

Οι προτάσεις της δεύτερης κατηγορίας μπορεί να επηρεάζονται από τις προτάσεις της πρώτης κατηγορίας, δηλ. να διαφοροποιούνται μετά από την επίδραση αναλυτικών προτάσεων πάνω τους, αλλά γίνονται ή δε γίνονται αποδεκτές με βάση τη συναίνεση στο επίπεδο της ιδεολογίας, πρακτικής και μη, και έτσι δεν είναι δυνατό να είναι για όλους αναγκαστικές, στο βαθμό που υπάρχει ιδεολογική διαφοροποίηση - ακόμα και όταν μια τέτοια διαφοροποίηση «απαγορεύεται», σύμφωνα με τους νόμους του κράτους. Δεν υπάρχουν δηλ. και δεν μπορούν να υπάρξουν κριτήρια επιστημονικά (αναλυτικά) για την ορθότητα των παραπάνω προτάσεων. Όταν δίνεται η εντύπωση ότι τέτοια κριτήρια υπάρχουν, αυτό που υπάρχει είναι παιδαγωγική σύγχυση. Μπορεί, βέ-

1. Η παιδαγωγική σύγχυση δεν είναι «προνόμιο» των επιστημών της αγωγής. Παρόμοια σύγχυση είναι δυνατή - και από ό,τι δείχνει η βιβλιογραφία, υπαρκτή - και σε άλλες κοινωνικές επιστήμες, όπως π.χ. κοινωνιολογία, κοινωνική ψυχολογία, οικονομία κτλ.

βαια, κάποιος να υποστηρίξει τη θέση ότι οι παιδαγωγικές αξίες είναι συνάρτηση του χώρου στον οποίο σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο εμφανίζονται. Μ'άλλα λόγια, είναι δυνατό να ισχυριστεί κανείς - και ένας τέτοιος ισχυρισμός κάθε άλλο παρά άτοπος θα ήταν - ότι ως ένα βαθμό υπάρχει κάποια κοινωνική λειτουργικότητα, άρα μια σχετική κοινωνική αναγκαιότητα των παιδαγωγικών προσανατολισμών, αξιών και πρακτικών, μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ή τμήματός της. Αυτό όμως είναι ένα πράγμα, η αποδοχή τους είναι ένα άλλο. Η στάση των ατόμων ή των ομάδων απέναντι στις παιδαγωγικές αξίες και πρακτικές προϋποθέτει πάντοτε ένα αξιολογικό-ιδεολογικό πλαίσιο από το οποίο προκύπτουν κριτήρια ορθότητας και ποιότητας των συγκεκριμένων πρακτικών.

Η εμπειρική παιδαγωγική επιστήμη κατακτά τη γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας παράγοντας συστηματικά προτάσεις του πρώτου είδους. Η ποιοτική προσέγγιση στην παιδαγωγική έρευνα μας ενδιαφέρει ακριβώς επειδή παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα στην παραγωγή έγκυρων προτάσεων της πρώτης κατηγορίας, τα οποία όμως μέχρι τώρα δεν αξιοποιήθηκαν.

Από την εποχή που η παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα επιχειρούσε δειλά να δραπετεύσει από την άνετη «φυλακή» της παιδαγωγικής ιδεολογίας, άρχισε να γίνεται λόγος για μεθόδους και τεχνικές της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας. Όταν η ιδεολογική κάλυψη της παιδαγωγικής γνώσης άρχισε να θεωρείται ανεπαρκής, αποκτούσε παράλληλα νόημα και σπουδαιότητα η προσπάθεια για τη σύσταση ερευνητικών εργαλείων με στόχο την απόκτηση επιστημονικά έγκυρης γνώσης γύρω από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η αξία της επιστημονικής μεθόδου δεν επιβλήθηκε παρά από την αναγκαιότητά της. Με την εμπειρική έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας γίνεται προσπάθεια προσπέλασης αυτής της περιοχής του κοινωνικού γίγνεσθαι, δηλ. προσπάθεια συγκέντρωσης και συστηματοποίησης έγκυρης γνώσης γύρω από τη δομή της και τη διαδικασία δόμησής της. Ωστόσο κάθε εμπειρική έρευνα έχει ανάγκη από ορισμένες επιστημολογικές και γενικότερες θεωρητικές προϋποθέσεις. Η εμπειρική κοινωνική έρευνα, όπως μας είναι γνωστή από τους χώρους στους οποίους αναπτύσσεται και εφαρμόζεται, χρησιμοποιεί σήμερα δύο κυρίως προσεγγίσεις: την ποιοτική και την ποσοτική. Λέγοντας «ποσοτική προσέγγιση» εννοούμε το σύνολο των μεθόδων και τεχνικών γνωστών ως «κλειστών μεθόδων», όπου η κατασκευή του ερευνητικού οργάνου γίνεται πριν από τη συνάντηση του ερευνητή με την υπό έρευνα πραγματικότητα και βασίζεται σε ορισμένες επιστημολογικές παραδοχές αναφορικά με την κατασκευή του, δηλ. αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα τμήματά του. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής ελπίζει ότι οι «αντιδράσεις» των υποκειμένων πάνω στα «ερεθίσματα» του ερευνητικού οργάνου είναι τέτοιες, ώστε μετά από την παραπέρα επεξεργασία τους - η οποία, ως σημειωθεί, περιλαμβάνει πάντοτε μετα-

τροπή της «αντίδρασης» (πληροφορίας) σε αριθμό - να στηρίξει ή όχι ορισμένες υποθέσεις του. Τέτοια ερευνητικά εργαλεία είναι π.χ. όλα τα σταθμισμένα tests, τα ερωτηματολόγια, η κλειστή παρατήρηση, το πείραμα, η κλειστή συνέντευξη κτλ<sup>1</sup>.

Λέγοντας «ποιοτική προσέγγιση» εννοούμε το σύνολο των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών γνωστών ως «ανοιχτών» εργαλείων, όπου ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη συστηματική καταγραφή και επεξεργασία των «αντιδράσεων» των υποκειμένων στα «ερεθίσματα» ενός προκατασκευασμένου εργαλείου, όσο για την τυπική, καθημερινή τους δραστηριότητα μέσα σ' έναν κοινωνικό περίγυρο, τον οποίο δε διαστρεβλώνει η παρουσία του. Εδώ ο ερευνητής ελπίζει ότι οι πληροφορίες που θα συγκεντρώσει θα αποτελέσουν την «πρώτη ύλη» για την επεξεργασία μιας επιστημονικά έγκυρης αναπαράστασης της πραγματικότητας. Τέτοια ερευνητικά εργαλεία είναι π.χ. η ελεύθερη παρατήρηση, η συμμετοχική παρατήρηση, η ανοιχτή συνέντευξη, η ανοιχτή συζήτηση με πρόσωπα ή ομάδες κτλ<sup>2</sup>.

Από τη διαφορετική στάση της ποιοτικής και της ποσοτικής ερευνητικής πρακτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που αποτελεί το αντικείμενο της εμπειρικής έρευνας, φαίνεται αμυδρά ότι υπάρχουν διαφορετικές παραδοχές αναφορικά με τη δομή αυτής της πραγματικότητας. Θα ήταν λοιπόν σκόπιμο να ριζούμε περισσότερο φως στις αντίστοιχες παραδοχές.

## 1.2 Κοινωνική πραγματικότητα και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αν αντιληφθούμε την κοινωνική πραγματικότητα σαν μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες, η δράση των οποίων εκδηλώνεται σε μια σειρά από αναρίθμητους περιγύρους (Mead 1962: 227 κ.ε. Blumer 1976: 150), μπορούμε να οροθετήσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως εκείνη την περιοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία περιλαμβάνει τις μορφές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εκδηλώνεται σε παιδαγωγικούς περιγύρους. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι το δομημένο σύνολο της δραστηριότητας όσων συμμετέχουν οργανικά, δηλ. αναπτύσσουν σχετικά σταθερές κοινωνικές σχέσεις, στην κοινωνική αλληλεπίδραση που εκδηλώνεται στα πλαίσια του θεσμού της εκπαίδευσης. Αγωγή δεν ασκείται, βέβαια, μόνο στα πλαίσια αυτού του θεσμού. Θα σταθούμε για λόγους ευνόητους στην περιοχή της θεσμικής αγωγής, της αγωγής που ασκείται στα σχολεία όλων των βαθμίδων. Θα μας απασχολήσει δηλ. η εμπειρική έρευνα της θεσμικής αγωγής και μόνο.

1. Kohli, M. 1978.

2. ό.π.

Η πραγματικότητα, όπως εμφανίζεται στη συνείδηση των υποκειμένων, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι που προκύπτει τυχαία ή αυτόματα, ιδιαίτερα η πραγματικότητα της καθημερινής ζωής (Berger / Luckmann 1972:43). Στο βαθμό που η καθημερινή πραγματικότητα όχι μόνο δεν είναι υποκειμενική φαντασία αλλά «γεγονός» αναμφισβήτητο, δηλ. κάτι που ο καθένας παίρνει ως φυσικό δεδομένο (Garfinkel 1967:37), είναι «κοινή περιοχή», δηλ. κάτι στο οποίο ο καθένας μετέχει. Στο βαθμό τώρα που η «κοινότητα» αυτή στη θεωρηση της πραγματικότητας δεν προκύπτει πάντα με «ορατές» διαπραγματεύσεις - πράγματα που θεωρούνται αυτονόητα δε συζητούνται, και εκείνος που παραβαίνει αυτόν τον κανόνα αντιμετωπίζει συνήθως δυσάρεστες αντιδράσεις - και με την υπόθεση ότι αποκλείονται οι υπερφυσικές ερμηνείες εκ προοιμίου, τίθεται το ερώτημα πώς προκύπτει η κοινά αποδεκτή καθημερινή πραγματικότητα.

Αν δούμε ότι η καθημερινή πραγματικότητα, έτσι όπως ο καθένας τη συνειδητοποιεί, δεν είναι δυνατό να γίνει αντιληπτή χωρίς το σκελετό που στηρίζει το οικοδόμημά της, είμαστε υποχρεωμένοι να ανατρέξουμε στη βασική μονάδα οργάνωσης της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, στο σύμβολο (Mead 1962: 61 κ.ε.). Η ανθρώπινη αλληλεπίδραση, σε αντίθεση με την αλληλεπίδραση μη ανθρώπινων οργανισμών ή στοιχείων, στηρίζεται στη χρήση συμβόλων ως φορέων σημασίας, ενώ τα ίδια τα σύμβολα (κυρίως τα γλωσσικά) αναδύονται μέσα στην κοινωνική διαδικασία. Η οργάνωση και η πραγμάτωση των σχέσεων ανάμεσα στα άτομα ή τις ομάδες δεν είναι έτσι αυτόματη, μηχανική ή ανεξήγητη, αλλά προϋποθέτει τη χρήση συμβόλων και βασίζεται σε διαδικασίες προσδιορισμού και ερμηνείας της στάσης του «απέναντι» (Mead 1962: 149, Blumer 1976: 151). Η δράση των ατόμων και των ομάδων στα πλαίσια συλλογικών προσπαθειών δεν προσδιορίζεται βιολογικά, αλλά κοινωνικά, δηλ. συντονίζεται και οργανώνεται με τη χρήση σημαντικών συμβόλων, κυρίως με τη χρήση της γλώσσας. Η συμβολική αλληλεπίδραση είναι έτσι η μήτρα της κοινωνικής πραγματικότητας. Η τελευταία δεν υπάρχει απλώς, αλλά δομείται, είναι δηλ. η ίδια προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το πλαίσιο μέσα από το οποίο εξασφαλίζεται η συνέχεια της πρώτης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ο μηχανισμός με τον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα εισδύει στη συνείδηση του υποκειμένου και ταυτόχρονα ο μηχανισμός με τον οποίο η υποκειμενική διάσταση της πραγματικότητας μετασχηματίζεται σε διυποκειμενική, δηλ. σε κοινωνική. Η πραγματικότητα, άρα και η καθημερινή πραγματικότητα όπως ο καθένας μας τη συνειδητοποιεί, είναι κοινωνικά δομημένη (Berger / Luckmann 1972:34).

Αν αυτά είναι τα γενικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής πραγματικότητας, τότε η εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως περιοχή της πρώτης, αναδύεται μέσα από μια διαδικασία «κοινωνικής δόμησης». Η αντίληψη της εκπαιδευτικής



πραγματικότητας από την πλευρά των μετεχόντων περιλαμβάνει προσδιορισμούς και ερμηνείες, δηλ. διαδικασίες σημασιολόγησης, τόσο των υλικών αντικειμένων που συναποτελούν τον παιδαγωγικό περίγυρο, όσο και της συμπεριφοράς των μετεχόντων στην αλληλεπίδραση. Όπως οι αυτονόητες παραδοχές που στηρίζουν το οικοδόμημα της καθημερινής πραγματικότητας είναι υπόθεση συστηματικής χρήσης των ίδιων ερμηνευτικών προτύπων και των αντίστοιχων επικυρωτικών πράξεων (Blumer 1966:538), με τον ίδιο τρόπο οι φανερές ή άδηλες παραδοχές στις οποίες στηρίζεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα βασίζονται στην καθημερινή χρήση συγκεκριμένων προτύπων και την παρουσία των αντίστοιχων επικυρωτικών πράξεων των μετεχόντων. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα δηλ. δομείται, και η εμφάνισή της στη συνείδηση των υποκειμένων δεν είναι υποκειμενική αλλά διυποκειμενική διαδικασία. Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, αυτό δεν μπορεί παρά να έχει συνέπειες για την επιστημονική έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας - αφού η επιστημονική θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας περνάει αναγκαστικά από τη συνείδηση του ερευνητή.

### 1.3 Η μακρο- και η μικρο-δομή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Υπάρχουν τουλάχιστο δύο οπτικές γωνίες για τη θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας: μπορεί κανείς να τη δει σαν οργάνωση συγκεκριμένων κοινωνικών λειτουργιών στα πλαίσια του θεσμού της εκπαίδευσης (μακρο-δομή) ή σαν συνάντηση και αλληλεπίδραση (επικοινωνία) ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες που υποδύονται τους ρόλους του «δασκάλου» και του «μαθητή». Η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, η εκπαιδευτική νομοθεσία, οι υπουργικές αποφάσεις, τα διάφορα διατάγματα, οι εγκύκλιοι, τα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων σχολικών βαθμίδων, τα σχολικά εγχειρίδια, ολόκληρος ο διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης με τη συγκεκριμένη διάρθρωση και λειτουργία του, οι σχέσεις των σχολικών βαθμίδων ανάμεσά τους, η σχέση της εκπαίδευσης με την παραγωγή (ή τη διανομή και κατανάλωση), οι μηχανισμοί επιλογής και προώθησης των μαθητών μέσα στην ίδια τη βαθμίδα ή από βαθμίδα σε βαθμίδα κτλ. αποτελούν τη μακρο-δομή της εκπαίδευσης. Όλοι όμως αντιλαμβανόμαστε το ρόλο των παραπάνω στοιχείων της μακρο-δομής κάτω από μια προϋπόθεση: τη συνάντηση εκπαιδευτικού και μαθητών και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ας αναιρέσουμε νοερά αυτόν τον όρο και ας προσπαθήσουμε να βρούμε λόγο ύπαρξης της μακρο-δομής. Δε χρειάζεται να ματαιοπονούμε. Η συνάντηση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι η *sine qua non* συνθήκη για τη νομιμοποίηση κάθε μορφής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο μακρο-επίπεδο. Μόνο όταν αυτός ο όρος πληρούται, αποτελούν οι υπουργικές αποφάσεις, τα νομοθετικά διατάγματα, τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, τα εγ-

χειρίδια και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας κτλ. στοιχεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αλλιώς αποτελούν μόνο στοιχεία εκπαιδευτικής φαντασίας ή εκπαιδευτικής «αρχαιολογίας». Η μικρο-δομή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αφορά συνεπώς την οργάνωση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή(-τών) στο σχολείο, δηλ. την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν ασφαλώς από την πλευρά της διοίκησης της εκπαίδευσης «προδιαγραφές» για την οργάνωση της αλληλεπίδρασης, υπάρχουν «ιδανικοί» ρόλοι, «ιδανικές» διδασκαλίες, «ιδανικά» σχολεία. Ωστόσο τα άτομα μόνο σπάνια οργανώνουν τη δράση τους βασιζόμενα αποκλειστικά στις κανονιστικές προδιαγραφές του ρόλου τους. Έτσι μάλλον ερμηνεύουν παρά «εκτελούν» το ρόλο τους, κρατώντας πάντοτε κάποια «απόσταση» απέναντί του (Goffman 1969:37 ε.κ.). Επιπλέον για την ερμηνεία ενός ρόλου βασίζονται συνήθως σε μια σειρά από αυτονόητες παραδοχές για τις οποίες δεν γίνεται καν λόγος στο ιδανικό περίγραμμα του ρόλου. Τέτοιες παραδοχές που παρεμβαίνουν στο επίπεδο ερμηνείας του ρόλου δε γίνονται πάντοτε συνειδητές στο άτομο που τις χρησιμοποιεί (βλ. τη φράση του Garfinkel: «seen but unnoticed» 1967:36). Παραδοχές αυτού του είδους περιέχει και η εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που αποκτά σημασία προκειμένου να ερμηνεύσει κανείς τη σχολική αγωγή και κοινωνικοποίηση ως διαδικασίες αλλά και ως αποτελέσματα.

#### 1.4 Η εμπειρική έρευνα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Η απόκτηση έγκυρης γνώσης αναφορικά με τη διαδικασία και τα προϊόντα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στην εμπειρική έρευνα, αφού η γνώση που διαθέτουμε και που θα μπορούσαμε στην καλύτερη περίπτωση να διαθέσουμε γύρω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (τη μακρο-δομή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας) δεν αρκεί για την παραγωγή επιστημονικά ορθών προτάσεων αναφορικά με την εκπαιδευτική πράξη. Ακόμα κι αν δεχτούμε τη λειτουργική θεώρηση των κοινωνικών θεσμών σε μια από τις τρέχουσες μορφές (π.χ. Parsons 1964) και την εφαρμόσουμε στο θεσμό της εκπαίδευσης, στην καλύτερη περίπτωση θα μπορούσαμε να κάνουμε μόνο υποθέσεις για το πώς πρέπει να εμφανίζεται η εκπαιδευτική πράξη έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Υποθέσεις αυτής της κατηγορίας - εκτός του ότι έχουν ανάγκη εμπειρικής επαλήθευσης - παρουσιάζουν ένα σοβαρότατο μειονέκτημα, γνωστό ως «τεολογικό απόπτημα» (Ulrich 1980:472) που συνίσταται στην (παρ)ερμηνεία σχέσεων σκοπού-μέσου ως σχέσεων αιτίου-αιτιατού. Τα αποτελέσματα της αγωγής στο σχολείο μπορούν να θεωρηθούν ως μέσα προς επίτευξη σκοπού, δηλ. μπορούν να «λειτουργούν» κατά συγκεκριμένο τρόπο. Ωστόσο η «λειτουργία» των αποτελεσμά-

των της σχολικής αγωγής δεν πρέπει να συγχέεται με τις αιτίες των αποτελεσμάτων αυτών. Εκτός από την αντίρρηση αυτή, υπάρχει και μια άλλη, όχι ασήμαντη, δυσκολία: οι υποθέσεις που προέρχονται από τη λειτουργική θεωρία βασίζονται σε μια καθόλου αυτονόητη παραδοχή, συγκεκριμένα ότι υπάρχει μια συμμετρία ανάμεσα στη λειτουργία της μακρο-δομής και σ' εκείνη της μικρο-δομής, παραγνωρίζοντας τα δυσλειτουργικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία<sup>1</sup>. Ακόμα όμως και στην περίπτωση που δεν παρουσιάζονται δυσλειτουργικά χαρακτηριστικά, οι παραπάνω υποθέσεις αφήνουν αναπάντητο το καίριο ερώτημα του «πώς»: αν τελικά υποθέσουμε ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση δημιουργεί τα «προϊόντα» για τα οποία υποτίθεται ότι προγραμματίστηκε να δημιουργεί, τότε πώς ακριβώς τα δημιουργεί;

Κανένας βέβαια δεν αμφιβάλλει ότι στη μικρο-δομή της εκπαίδευσης βρίσκονται ενσωματωμένες λειτουργίες που ανάγονται στη μακρο-δομή της εκπαίδευσης. Το πώς όμως αντιπροσωπεύονται αυτές οι λειτουργίες στην καθημερινή διαπραγματέυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σχολείο, είναι καθαρά ζήτημα εμπειρικής έρευνας της ίδιας της αλληλεπίδρασης. Ειδικά στη θεσμική παιδαγωγική σχέση το περιθώριο που αφήνει η μακρο-δομή στην αλληλεπίδραση είναι αναπάντεχα μεγάλο. Γι αυτό αρκεί π.χ. να δει κανείς πόσο γενικά και αόριστα προσδιορίζονται οι κανόνες για τη χρήση της εξουσίας του εκπαιδευτικού σε μια σχέση που διέπεται από την αρχή της παιδαγωγικής κυριαρχίας, αυταρχικής ή άλλης.

Η δομή του εκπαιδευτικού πλαισίου και η δομή της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης ως συστατικών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ενμέρει διαφορετικές.

Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μεταβλητές που είναι δυνατό να ερευνηθούν και με τη χρήση κλασικών, «αντικειμενικοποιημένων» μεθόδων (ποσοτική έρευνα). Μπορεί π.χ. να υπολογίσει κανείς πόσα τετραγωνικά μέτρα αυλής αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή Δημοτικού Σχολείου κατά μέσον όρο στην Ελλάδα, όπως επίσης να υπολογίσει τις διαφορές ως προς το μέσο όρο ανάμεσα στις αγροτικές και τις αστικές περιοχές. Επίσης μπορεί να υπολογίσει κανείς πόσες διδακτικές ώρες του μαθήματος των Θρησκευτικών αναλογούν σε κάθε μαθητή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διάρκεια ενός έτους ή στη διάρκεια της μιας ή και των δύο βαθμίδων, μ' άλλα λόγια: μέχρις ενός σημείου αρκεί η ποσοτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού

1. Δύο είναι τα κύρια ερωτήματα στο επίπεδο της «δυσλειτουργικότητας»:

α) αν η παιδαγωγική αλληλεπίδραση είναι «στημένη», τότε πώς ερμηνεύεται η συστηματική εμφάνιση «δυσλειτουργικών» στοιχείων και πώς ερμηνεύεται η απουσία ή η αποτυχία ελέγχου;

β) αν η μικρο-δομή της εκπαίδευσης είναι η μικρογραφία της μακρο-δομής, τότε πώς ερμηνεύεται η ενδεχόμενη λειτουργική αντιστροφή του θεσμού ή η μερική αναίρεση της λειτουργίας του;

πλαisiού ως τμήματος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας για την παραγωγή επιστημονικά έγκυρης γνώσης - αλλά μόνο μέχρι ενός σημείου: με το να γνωρίζουμε πόσα τετραγωνικά μέτρα αυλής αντιστοιχούν κατά μέσον όρο στο μαθητή του Δημοτικού, δε γνωρίζουμε αναγκαστικά τι σημαίνει για το μαθητή το γεγονός αυτό. Η σημασία του για το μαθητή - και συνεπώς το «νόημα» του γεγονότος - φαίνεται π.χ. από τις αντιδράσεις του απέναντι στην έλλειψη χώρου, δηλ. από την καθημερινή χρήση του συγκεκριμένου στοιχείου του εκπαιδευτικού πλαίσιου. Πώς ο μαθητής αντιδρά απέναντι στα στοιχεία που συνθέτουν τον εκπαιδευτικό περίγυρο δεν το μαθαίνει κανείς με τη χρήση στατιστικής, αλλά επικοινωνώντας με το μαθητή ή παρατηρώντας συστηματικά τη συμπεριφορά του και ρωτώντας τον γι αυτή.

Στη δεύτερη περίπτωση η πραγματικότητα είναι λιγότερο «στατική». Οι μεταβλητές δεν «υπάρχουν» εδώ ανεξάρτητα από τη «διαπραγμάτευση νοήματος» (σημασίας) ανάμεσα στους μετέχοντες. Στο βαθμό που τέτοιες μεταβλητές αποτελούν τυπικές εκφράσεις της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, είναι σχετικά σταθερά διυποκειμενικά κατασκευάσματα. Αντίρρηση της διυποκειμενικότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο επίπεδο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης οδηγεί αναπόφευκτα στην κατάρρευση της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας, πράγμα που συμβαίνει ή όταν τα ερμηνευτικά πρότυπα των μετεχόντων πάψουν να χρησιμοποιούνται, ή όταν δεν ενισχύονται από τις επικυρωτικές πράξεις των άλλων (των «απέναντι»). Το οικοδόμημα της σχολικής πραγματικότητας, όντας κοινωνικό κατασκευάσμα, δεν είναι πάντοτε «ετοιμόροπο», αλλά δεν είναι και ποτέ τόσο «αντισεισμικά» κατασκευασμένο ώστε να αντέχει σε όλους τους κλυδωνισμούς που συνεπάγεται η διαπραγμάτευση της συνείδησης - ιδιαίτερα σε μεταβατικές περιόδους.

## 2. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Στο βαθμό που το παρόν πλαίσιο μας επιτρέπει, θα προσπαθήσουμε να στηρίξουμε τον παρακάτω ισχυρισμό αναφορικά με την αναγκαιότητα της ποιοτικής προσέγγισης στην παιδαγωγική έρευνα: υπάρχουν σοβαρά επιστημολογικά επιχειρήματα, σύμφωνα με τα οποία η προσέγγιση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο - και όχι μόνο σ' αυτό - ως περιοχής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη βοήθεια «αντικειμενικοποιημένων», ποσοτικών μεθόδων και τεχνικών κινδυνεύει να παραγάγει πλαστές, και συνεπώς άκυρες, απεικονίσεις αυτής της πραγματικότητας. Η αδυναμία αυτή της ποιοτικής παιδαγωγικής έρευνας μπορεί να εξισοροπηθεί με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες ανταποκρίνονται πληρέστερα στη δομή της υπό έρευνα περιοχής. Στο βαθμό που τα επιχειρήματα που ακολουθούν θεωρηθούν πειστικά, οι παρακάτω σκέψεις μπορούν να θεωρηθούν και σαν

μια συμβολή στον έλεγχο της ξένης επίδρασης πάνω στην παιδαγωγική έρευνα στον ελληνικό χώρο και έτσι σαν συμβολή στη χειραφέτηση της ελληνικής εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας από συγκεκριμένα ξένα πρότυπα, μ' άλλα λόγια σαν συμβολή στην κριτική αντιμετώπιση και κριτική χρήση της ξένης ερευνητικής εμπειρίας.

## 2.1 «Κλειστές» τεχνικές και η έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Μια από τις πιο σημαντικές συμβολές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της εθνομεθοδολογίας στη διαμόρφωση κοινωνικής θεωρίας και μεθοδολογίας είναι η επιστημονική θωράκιση της αυτονόητης παραδοχής ότι οι άνθρωποι στην αλληλεπίδραση με «αντικείμενα» - φυσικά, κοινωνικά ή υπερβατικά - ενεργούν με βάση το νόημα του «αντικειμένου» στη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα άτομα αντιδρούν απέναντι στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος αφού πρώτα προσδώσουν σ' αυτά σημασία. Ως μέλος μιας κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας το άτομο δεν αντιδρά απλώς σε απροσδιόριστα ερεθίσματα του περιβάλλοντος κατά τρόπο μηχανικό. Χρησιμοποιώντας σύμβολα αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα ως σημασίες και καθορίζει τη στάση του απέναντί τους με βάση το νόημα του ερεθίσματος και όχι κάποιο απροσδιόριστο, ακατάληπτο ερέθισμα. Ορισμένα από τα μειονεκτήματα των σταθμισμένων μεθόδων στην εμπειρική κοινωνική έρευνα απορρέουν ακριβώς από την άγνοια ή αγνόηση του θεμελιακού αυτού χαρακτηριστικού της ανθρώπινης ύπαρξης (Kuhn 1954, Blumer 1955, 1966).

Πριν ακόμα οι κοινωνικές επιστήμες αρχίσουν να διεκδικούν επιστημονική ταυτότητα, η έρευνα στις φυσικές επιστήμες είχε ήδη προχωρήσει σημαντικά. Ο αγώνας και η αγωνία των κοινωνικών επιστημών για επιστημονική ταυτότητα θα περνούσε αναπόφευκτα μέσα από τη σύγκρισή τους με τις καθιερωμένες πια ως «επιστημονικές» φυσικές επιστήμες. Η σύγκριση αυτή αναφέρεται τόσο στην κατασκευή θεωρίας, όσο και στη μεθοδολογία. Ο θετικισμός στις κοινωνικές επιστήμες δεν εμφανίστηκε «αυθόρμητα», αφού στην εποχή του δεν ήταν παρά η προσπάθεια «αντικειμενικοποίησης» της κοινωνικής γνώσης με βάση το πρότυπο των φυσικών επιστημών.

Μια όμως από τις βασικές διαφορές ανάμεσα στον εμπειρικό φυσικό και στον εμπειρικό κοινωνικό ερευνητή που δεν μπορεί παρά να έχει μεθοδολογικές συνέπειες, είναι η παρακάτω: ο φυσικός κόσμος - τα αντικείμενα και οι σχέσεις τους - δεν ερμηνεύουν τα ερεθίσματα του ερευνητή, όταν ο τελευταίος επιδρά πάνω τους με τα ερευνητικά του εργαλεία. Απλώς αντιδρούν πάνω στα ερεθίσματα. Ο φυσικός κόσμος δε συνειδητοποιεί την αντίδρασή του πάνω στα συστηματοποιημένα ερεθίσματα του ερευνητή, αφού δεν έχει τη δυνατότητα να τα συμβολίσει, μ' άλλα λόγια επειδή σ' αυτόν λείπει η συνείδηση. Ο κοινωνικός

όμως κόσμος, τα άτομα και οι ομάδες, δεν αντιδρούν απλώς στα ερεθίσματα του ερευνητή, αλλά τα ερμηνεύουν και οργανώνουν την αντίδρασή τους με βάση τη σημασία που προσφέρει η ερμηνεία. Τα υποκείμενα συνειδητοποιούν όχι μόνο τα ερεθίσματα του ερευνητή, αλλά και την αντίδρασή τους απέναντι σ' αυτά. Έτσι η κοινωνική εμπειρική έρευνα δεν είναι απλώς αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα, αλλά αλληλεπίδραση μέσω της χρήσης συμβόλων, δηλ. συμβολική αλληλεπίδραση. Τα αντικείμενα και οι μη-ανθρώπινοι οργανισμοί δεν αντιλαμβάνονται το ρόλο του φυσικού ή του φυσιοδίφη. Δε θέτουν ερωτήματα αναφορικά με τις προθέσεις και τα σχέδια του ερευνητή. Οι άνθρωποι - σύμφωνα με το Mead, οι μοναδικοί οργανισμοί με ταυτότητα - αντιλαμβάνονται το ρόλο του ερευνητή στο βαθμό που η σχέση ερευνητή - υποκειμένου δεν μπορεί παρά να βασίζεται σε κάποιο είδος επικοινωνίας ανάμεσά τους. Στην κοινωνική έρευνα τα υποκείμενα θέτουν άδηλα ή φανερά ερωτήματα αναφορικά με τις προθέσεις, το πρόγραμμα, τις προσδοκίες, την κοινωνική θέση και γενικά με το νόημα της δράσης του ερευνητή. Συμπυκνωμένα, η διαφορά του κοινωνικού από τον φυσικό ή τον βιολόγο ερευνητή είναι ότι ο πρώτος επικοινωνεί με τα υποκείμενα που ερευνά, ενώ ο δεύτερος δεν επικοινωνεί με τα αντικείμενα και τους οργανισμούς που ερευνά, αλλά απλώς τα χειρίζεται και τα δοκιμάζει.

Οι «κλειστές» τεχνικές στην εμπειρική κοινωνική έρευνα είναι το αντίκρουσμα των κλασικών μεθόδων των φυσικών επιστημών στην περιοχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Με βάση ορισμένες θεωρητικές προτάσεις και παραδοχές δομείται ένα σύνολο από «ερεθίσματα» τα οποία προωθούνται προς τα υποκείμενα στον αντίστοιχο ερευνητικό περίγυρο. Το προϊόν της «συνάντησης» των συστηματοποιημένων, σταθμισμένων «ερεθισμάτων» και των υποκειμένων είναι ένα σύνολο «αντιδράσεων» από την πλευρά των υποκειμένων που αντιπροσωπεύει το σύνολο των εμπειρικών δεδομένων. Αυτά υποβάλλονται με τη σειρά τους σε μια επεξεργασία, σημαντικός σταθμός της οποίας είναι ο μετασχηματισμός τους σε αριθμούς με τη χρήση ορισμένων κανόνων μετασχηματισμού της πληροφορίας σε αριθμό (Merkens 1975:3). Αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας είναι προτάσεις που έχουν τη θέση επιστημονικά έγκυρης γνώσης.

Στόχος των «κλειστών» προσεγγίσεων στο στάδιο της διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας είναι η εξασφάλιση και συγκέντρωση «αντικειμενικών» δεδομένων μέσω του εξοβελισμού των διαστρεβλωτικών παραγόντων (Kohli 1978:1). Ως διαστρεβλωτικοί παράγοντες θεωρούνται συνήθως εκείνες οι συνθήκες ανθρώπινης επικοινωνίας που δεν μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια, έτσι ώστε να ενσωματωθούν στο ερευνητικό εργαλείο πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Όσο «ουδέτερες» όμως και αν παρουσιάζονται οι «κλειστές» προσεγγίσεις, πάντοτε είναι προσπάθειες επικοινωνίας ανάμεσα στον κατασκευ-

αστή του ερευνητικού εργαλείου και στα υποκείμενα. Αυτό ισχύει και όταν ο ερευνητής δεν έχει πρόθεση να επικοινωνήσει ή έχει την εντύπωση ότι δεν επικοινωνεί, αλλά απλώς συγκεντρώνει υλικό, αφού είναι αδύνατο να αποφύγει κανείς την επικοινωνία, όντας μέσα σε έναν κοινωνικό περίγυρο (Mollenhauer 1976:73). Οι κυριότερες αδυναμίες των παραπάνω προσεγγίσεων προκύπτουν ακριβώς από το γεγονός ότι ενώ αντιπροσωπεύουν επικοινωνιακή πράξη ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα, τόσο η κατασκευή τους όσο και η χρήση τους παραβιάζουν βασικές συνθήκες σύμμετρης ανθρώπινης επικοινωνίας. Πρόσθετες αδυναμίες τους είναι η αγνόηση επιστημολογικών προϋποθέσεων για τη συγκέντρωση εμπειρικού υλικού και η αδυναμία ελέγχου της έξασφάλισης ή μη αυτών των προϋποθέσεων.

Θα ήταν σκόπιμο να ξεκινήσουμε από τις γλωσσικές και κοινωνιογλωσσικές προϋποθέσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας. Θα ήταν επίσης σκόπιμο να έχουμε νοερά την εικόνα ενός παιδαγωγού που ερευνά μια ή περισσότερες διαστάσεις της σχολικής ζωής χρησιμοποιώντας ερευνητικά όργανα που εντάσσονται στις κλειστές προσεγγίσεις, όπως π.χ. ερωτηματολόγιο, test, «κλειστή» συνέντευξη, πείραμα κ.α. Ας φανταστούμε επιπλέον ότι ο ερευνητής μας αποφασίζει να χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο<sup>1</sup>.

Η βασική συνθήκη εγκυρότητας<sup>2</sup> των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από τη χρήση ενός «κλειστού» εργαλείου είναι η συμμετρικότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα. Τα δεδομένα είναι έγκυρα στο βαθμό που οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου γίνονται κατανοητές από το υποκείμενο (π.χ. το δάσκαλο ή το μαθητή) έτσι ή περίπου έτσι όπως τις εννοεί ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου και αντίστοιχα οι απαντήσεις του υποκειμένου γίνονται κατανοητές από τον ερευνητή έτσι ή περίπου έτσι όπως τις εννοεί το υποκείμενο (Gotwos 1979:276 κ.ε.). Τούτο σημαίνει ότι στην κατασκευή του ερωτηματολογίου ο ερευνητής επενδύει γλωσσικά τις ερωτήσεις του στηριζόμενος στη γλωσσική χρήση του περιγυρου τον οποίο σκοπεύει να ερευνήσει. Οφείλει δηλ. να διαμορφώσει τις ερωτήσεις του στη γλώσσα του υποκειμένου, έτσι ώστε να υπάρχει η βεβαιότητα ότι αυτές θα γίνουν κατανοητές κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο. Αυτό όμως προϋποθέτει γνώση του περιγυρου και ειδικότερα γνώση αναφορικά με τη χρήση γλωσσικών συμβόλων στον υπό έρευνα χώρο, πριν ακόμα δημιουργηθεί το ερευνητικό εργαλείο. Συνε-

1. Χαρακτηριστικό των «κλειστών» προσεγγίσεων είναι ότι η απόφαση για το ποιά μεταβλητή θα ερευνηθεί και με ποιά εργαλείο, είναι διαδικασία που δε συνδέεται με την παρουσία του ερευνητή στο χώρο της έρευνας και τη γνωριμία του μ' αυτόν. Αυτές οι σημαντικές για την πορεία της έρευνας αποφάσεις βασίζονται στην καλύτερη περίπτωση σε θεωρητικά κριτήρια και στη χειρότερη στις υποκειμενικές προτιμήσεις του ερευνητή.

2. Η εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων δεν ταυτίζεται με την εγκυρότητα των προτάσεων που προκύπτουν από την έρευνα (γνώση), αλλά είναι η αναγκαία συνθήκη για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

πώς το είδος της γνώσης που έχει ανάγκη ο ερευνητής είναι εμπειρική γνώση του περιγυρου, γνώση δηλ. που δεν μπορεί να προκύψει από κάποια «θεωρία». Είπαμε νωρίτερα ότι στις «κλειστές» προσεγγίσεις η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου είναι υπόθεση «γραφείου». Στο βαθμό όμως που αυτό συμβαίνει, η πρώτη συνθήκη εγκυρότητας των ερευνητικών δεδομένων δεν πληρούται, και θα δείξουμε αναλυτικότερα γιατί.

Αν κάθε είδος γλωσσικής έκφρασης δεσμεύεται σημασιολογικά από τον επικοινωνιακό περίγυρο (Garfinkel 1967:42 κ.ε.), και αν λάβουμε υπόψη ότι η αλληλεπίδραση ερευνητή - υποκειμένου συνθέτει έναν επικοινωνιακό περίγυρο, τότε οι γλωσσικές εκφράσεις (ερωτήσεις-απαντήσεις) των μετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία δεσμεύονται σημασιολογικά από τον (ερευνητικό) επικοινωνιακό περίγυρο. Αν τώρα ο ερευνητής δεν έχει μελετήσει τον περίγυρο πριν από την έρευνα και στηριχτεί για την ερμηνεία των απαντήσεων μόνο πάνω στους γλωσσικούς κανόνες, πέφτει σε δύο «παγίδες»:

- α) ή ερμηνεύει τις εκφράσεις των υποκειμένων σαν να μην υπήρχε η δέσμευση του επικοινωνιακού περιγυρου, παραβιάζοντας έτσι ένα στοιχειώδη κοινωνιογλωσσικό κανόνα επικοινωνίας,
- β) ή ερμηνεύει τις εκφράσεις των υποκειμένων συμπληρώνοντας ο ίδιος, χωρίς καν να το συνειδητοποιεί, τα «κενά» που παρουσιάζει η γλωσσική ερμηνεία των προτάσεων, «κενά» που προκύπτουν αναγκαστικά, αν οι προτάσεις απογυμνωθούν από τον κοινωνικό περίγυρο μέσα στον οποίο αναδύθηκαν.

Στη δεύτερη περίπτωση, που άλλωστε είναι και η πιο συνηθισμένη, ο ερευνητής πέφτει στο ατόπημα του «ως εάν»: ερμηνεύει τις απαντήσεις των υποκειμένων σαν να γνώριζε τον κοινωνικό περίγυρο μέσα στον οποίο αναδύθηκαν. Μια τέτοια όμως τακτική οδηγεί αναπόφευκτα στην προβολή των υποκειμενικών παραδοχών και ερμηνευτικών προτύπων του ερευνητή ως αντικειμενικών στοιχείων της κοινωνικής πραγματικότητας, οδηγεί δηλ. σε μια από τις χειρότερες μορφές υποκειμενισμού (Blumer 1976:152): ο υποκειμενικός κόσμος του ερευνητή - ο ίδιος αποτέλεσμα της ένταξής του σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο - αντανακλάται μέσα από το ερευνητικό εργαλείο στις γλωσσικές εκφράσεις των υποκειμένων για να προβληθεί στα αποτελέσματα της έρευνας ως η «αντικειμενική» θεώρηση της πραγματικότητας.

Ας δούμε τώρα τις επιστημολογικές προϋποθέσεις της εγκυρότητας των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο μιας «κλειστής» τεχνικής.

Ο παιδαγωγός που ερευνά την εκπαιδευτική πραγματικότητα ενδιαφέρεται για τη συλλογή στοιχείων γύρω από αυτή, ελαχιστοποιώντας τις τροποποιητικές και διαστρεβλωτικές επιδράσεις του ερευνητικού εργαλείου πάνω στην πραγματικότητα που ερευνά. Ερευνητικά δεδομένα που θα προέκυπταν γύρω



από μια - λόγω της χρήσης του ερευνητικού οργάνου και της ερευνητικής διαδικασίας γενικότερα - αλλοιωμένη πραγματικότητα, δεν είναι έγκυρα και προφανώς δεν τον αφορούν. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται η επιστημολογική δυσκολία των «κλειστών» μεθόδων: η επιστημολογική συνθήκη της εγκυρότητας των δεδομένων (π.χ. των απαντήσεων) δεν πληρούται, αφού η πραγματικότητα διαταράσσεται με την παρουσία του ερευνητή που δεν αποτελεί οργανικό της τμήμα *per definitionem*. Ακόμα όμως και όταν δεν είναι βέβαιο ότι συμβαίνει κάτι παρόμοιο, δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα ελέγχου στα πλαίσια μιας «κλειστής» προσέγγισης αναφορικά με το αν η επιστημολογική συνθήκη πληρούται ή όχι. Το αποτέλεσμα είναι η χαμηλή εγκυρότητα των δεδομένων της ποσοτικής παιδαγωγικής έρευνας, ιδίως στον τομέα της έρευνας των στάσεων (Mehrens/Lehmann 1980:253).

Στις «κλειστές» προσεγγίσεις δεν αρκεί να αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα τα «ερεθίσματα» του ερευνητή, όπως τα εννοεί εκείνος. Παράλληλα πρέπει και οι «αντιδράσεις» τους να αντικατοπτρίζουν μια συγκεκριμένη πραγματικότητα και μάλιστα όπως αυτή ισχύει χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή και ανεξάρτητα από αυτή, αφού το ερευνητικό εργαλείο δεν παρέχει τη δυνατότητα μέτρησης της τροποποιητικής παρέμβασης του ερευνητή<sup>1</sup>. Το γεγονός όμως ότι τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τις ερωτήσεις από τη σκοπιά του ερευνητή δε σημαίνει αναγκαστικά ότι οι απαντήσεις τους θα είναι «τυπικές» δηλ. αυτές που θα έδιναν καθημερινά σε κάποιον από τον ίδιο περίγυρο που έκανε τις ίδιες ή περίπου τις ίδιες ερωτήσεις. Το ότι το δεύτερο δεν προκύπτει αναγκαστικά από το πρώτο, δε χρειάζεται κόπο να το καταλάβει κανείς: αρκεί να αναλογιστούμε τις περιπτώσεις που ενώ καταλαβαίνουμε πολύ καλά ορισμένες ερωτήσεις που μας γίνονται, διαλέγουμε από το «ρεπερτόριο» των απαντήσεων εκείνη που θεωρούμε ότι μας εξυπηρετεί καλύτερα στη συγκεκριμένη περίπτωση - και αυτού του είδους η διαπραγμάτευση της πληροφορίας κάθε άλλο παρά ελληνικό φαινόμενο είναι (Goffman 1970:5, 1976:134), αν και θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι η ελληνική κοινωνία την ευνοεί ιδιαίτερα. Ο ερευνητής μας δηλ. κάνει το σφάλμα να θεωρεί τις πληροφορίες των υποκειμένων ως τυπικές, και έτσι χρήσιμες, σαν να υιοθετούσε το υποκείμενο τα επιστημονικά ενδιαφέροντα του ερευνητή και να προσδιόριζε τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτή την παραδοχή.

Βλέπει κανείς εδώ ένα είδος «αφέλειας» από την πλευρά του ερευνητή, συγκεκριμένα ότι τα υποκείμενα θα απαντήσουν και γενικά θα συμπεριφερθούν όπως εκείνος φαντάζεται ότι εξυπηρετεί την έρευνα. Η «αφέλεια» αυτή δεν είναι

1. Από εδώ πηγάζει η τυπική απαίτηση των «κλειστών» προσεγγίσεων, ο ερευνητής να είναι «ουδέτερος», γιατί υποτίθεται ότι έτσι η παρέμβασή του δεν αλλοιώνει την πραγματικότητα. Όπως θα δούμε παρακάτω, μια τέτοια αντίληψη είναι αντιφατική.

αναγκαστικά στοιχείο της προσωπικότητας του ερευνητή, αλλά υπεισέρχεται στη διαδικασία της κατασκευής του ερευνητικού οργάνου και γίνεται έτσι μια από τις αυτονόητες και για αυτό μη-συνειδητές παραδοχές της «κλειστής» προσέγγισης, δηλ. οργανικό της στοιχείο. Όταν ο ερευνητής δεν είναι οργανικό στοιχείο του περιγυρο του οποίο ερευνά, έτσι ώστε η «αφέλεια» να αποβεί περιττή, γίνεται η «αφέλεια» οργανικό στοιχείο της έρευνας. Πραγματικά ο ερευνητής είναι «παρείσακτος» στον περίγυρο τον οποίο ερευνά. Όχι μόνον δεν αποτελεί οργανικό του στοιχείο, αλλά συχνά δεν καταφέρνει καν να ενσωματωθεί σ' αυτόν, έτσι ώστε η παρουσία του να μην αποδιοργανώνει την τυπική μορφή της αλληλεπίδρασης. Παραμένει έτσι για τα άτομα που ερευνά («ξένος»), αναγκάζοντάς τα να προσανατολίσουν τη συμπεριφορά τους απέναντί του σαν συμπεριφορά απέναντι σε ξένο. Μέσα σε έναν με την παρουσία του «παρείσακτου» ερευνητή τροποποιημένο περίγυρο δεν τίθεται μόνο θέμα γλωσσικής κατανόησης των ερωτήσεων ή των απαντήσεων, αλλά ουσιαστικά θέμα νομιμότητας της επικοινωνίας. Πιο απλά: α) με ποιό δικαίωμα υποβάλλει ο ερευνητής τις ερωτήσεις του, και β) πώς μπορεί να ελέγξει αν το υποκείμενο του αναγνωρίζει αυτό το δικαίωμα. Αναφορικά με το υποκείμενο προβάλλουν αντίστοιχα τα ακόλουθα ερωτήματα: α) για ποιό λόγο απαντάει το υποκείμενο με τον τρόπο που απαντάει, και β) πώς μπορεί να ελέγξει ο ερευνητής τη νομιμοποιητική βάση των απαντήσεων. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου τα υποκείμενα υφίστανται καταιγιισμό ερωτήσεων από την πλευρά του ερευνητή, στις οποίες δεν απαντούν όχι επειδή δεν τις καταλαβαίνουν, αλλά επειδή δεν «καταλαβαίνουν» τι νόημα έχουν οι ερωτήσεις και τι νόημα θα είχαν οι απαντήσεις πάνω σ' αυτές. Στη διεθνή εμπειρική κοινωνική έρευνα το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «τάση συστηματικής συμφωνίας» (Kohli 1975:4) και εντοπίζεται κυρίως στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Προφανώς όμως δεν πρόκειται για «τάση», αλλά για προϊόν της οργάνωσης της επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή που ανήκει συνήθως στα μεσαία στρώματα και γίνεται από τα υποκείμενα αντιληπτός ως τέτοιος, και στα υποκείμενα, που αισθάνονται ιεραρχικά κατώτερα ως προς τον ερευνητή. Έτσι αντιμετωπίζουν την επικοινωνία σαν συνεχή αξιολόγηση των απαντήσεών τους. Επειδή η νομιμοποιητική βάση της επικοινωνίας τείνει να συρρικνωθεί, η ίδια η επικοινωνία εκφυλίζεται σε στρατηγική άμυνας από την πλευρά των υποκειμένων, που στο γλωσσικό επίπεδο εμφανίζεται ως σιωπή, ως μονολεκτικές απαντήσεις (Ναι, Όχι), ή προτάσεις όπως «δεν ξέρω», ενώ στο παραγλωσσικό επίπεδο περικλείει τη χρήση στερεότυπων παραγλωσσικών συμβόλων (χαμόγελο, μηχανικό γέλιο, χαρακτηριστικές κινήσεις και μορφασμοί).

Επειδή στο πλαίσιο μιας «κλειστής» προσέγγισης αρκετές από τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες τα ερευνητικά δεδομένα είναι έγκυρα δεν πληρούνται ή δεν είναι δυνατό να ελεχθεί αν πληρούνται, ο κίνδυνος συλλογής εμπει-

ρικών δεδομένων που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα την οποία υποτίθεται ότι αναπαριστούν, δεν είναι μικρός. Η παρουσία ενός «ξένου» ερευνητή σε ένα χώρο τροποποιεί συχνά τον περίγυρο έτσι ώστε οι «αντιδράσεις» των υποκειμένων στα «ερεθίσματα» του ερευνητικού εργαλείου να έχουν «νόημα» και συνεπώς να προσανατολίζονται στην πραγματιστική αντιμετώπιση της ερευνητικής περίπτωσης και όχι στην παροχή πληροφοριών γύρω από το θέμα της έρευνας. Οι απαντήσεις δηλ. ενός μαθητή ή ενός δασκάλου σε ερωτήσεις που αφορούν την καθημερινή του δραστηριότητα (περιγραφή, ερμηνεία και δικαιολόγησή της) προβάλλουν συχνά μια πραγματικότητα διαφορετική από εκείνη που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται. Αντί να λειτουργήσουν ως τεχνικές προβολής της υποκειμενικής θεώρησης της πραγματικότητας, οι απαντήσεις λειτουργούν ως στρατηγικές αντιμετώπισης της ερευνητικής περίπτωσης και αποκτούν έτσι κανονιστική χροιά («πώς πρέπει να απαντάει κανείς σε ερωτήσεις αυτού του είδους, οι οποίες υποβάλλονται από αυτή την κατηγορία προσώπων σε περιπτώσεις όπως αυτή εδώ»). Οι κοινωνιογλωσσικοί κανόνες επικοινωνίας ρυθμίζουν την ποιότητα των απαντήσεων και όχι η γραμματική της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής συγκεντρώνει, βέβαια, χρήσιμο γενικά υλικό - αφού καταγράφει τις πραγματικές στρατηγικές αντιμετώπισής του από τα υποκείμενα, άρα στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας - αλλά η χρησιμότητά του δεν αφορά την περιοχή που ερευνά (π.χ. την αλληλεπίδραση στην τάξη). Αντίθετα, αφορά μια περιοχή που δεν ερευνά - τουλάχιστον δεν προβλέπεται από το σχέδιο και από τα εργαλεία της έρευνας, επειδή τα στοιχεία που συγκεντρώνει αφορούν τη δομή της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ίδιο και τα υποκείμενα και όχι στην αντίληψη των υποκειμένων για τη σχολική πραγματικότητα. Έτσι η δομή της επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο, δηλ. η δομή του ερευνητικού περιγύρου, υπεισέρχεται στην απεικόνιση της υπό έρευνα εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτός είναι ένας από τους κλασικούς μηχανισμούς απεικόνισης ανύπαρκτης πραγματικότητας.

Βέβαια, όσο τα αποτελέσματα μιας τέτοιας εμπειρικής έρευνας μένουν στο χώρο της επιστημονικής «αγοράς», οι απεικονίσεις ανύπαρκτης πραγματικότητας δεν είναι επικίνδυνες - υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα κριτικής αυτών των μύθων. Στο βαθμό όμως που τέτοιες απεικονίσεις διαπερνούν τα όρια της επιστημονικής «αγοράς» και μεταναστεύουν στην πολιτικοϊδεολογική «αγορά», γίνονται ιδιαίτερα επικίνδυνες, επειδή αποκτούν διοικητικό κύρος, ανάλογα με τη χρησιμότητά τους στη στήριξη, προώθηση και γενικότερα νομιμοποίηση πολιτικών αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή επιβάλλονται ως πιστές απεικονίσεις της πραγματικότητας, ως αλήθειες. Όταν τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας συμβεί να ενσωματωθούν σε ένα πολιτικο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η διαστρεβλωμένη απεικόνιση της πραγματικότητας αποκτάει τεράστια σημασία, επειδή επιβάλλει στο χώρο

του προγράμματος τους όρους της φανταστικής πραγματικότητας που απεικονίζει: η παιδαγωγική επιστήμη μεταμορφώνεται σε παιδαγωγική ιδεολογία. Φαντάσματα δεν υπάρχουν, αλλά αν πρέπει να φοβάται κανένας, είναι στην περίπτωση της διοικητικής καθιέρωσης και επιβολής μιας επιστημονικά άκυρης απεικόνισης της πραγματικότητας. Το φάντασμα που ζωντανεύει η επιβολή αυτή είναι η ανύπαρκτη πραγματικότητα που παρουσιάζει η απεικόνιση. Το φάντασμα φυσικά παραμένει φάντασμα, στο βαθμό που η πραγματικότητα που απεικονίζει μια τέτοια παιδαγωγική έρευνα είναι φανταστική, όμως οι συνέπειες από την επιβολή της απεικόνισης ως αληθινής είναι πραγματικές για τα άτομα στα οποία επιβάλλεται.

## 2.2 Η δομή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η συστηματική προσπάθεια της γνωστικής της προσπέλασης.

Η σχολική ζωή, ως τμήμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, είναι ένα οργανωμένο σύνολο δραστηριοτήτων, τυπικών για τον κοινωνικό περίγυρο «σχολείου». Οι δραστηριότητες των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μορφές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο. Βέβαια η δράση των μετεχόντων δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τους ορισμούς, τις ερμηνείες και γενικά τη «γνώση» που διαθέτουν για την κατάσταση. Όπως σωστά παρατηρεί ο Meinefeld, η «γνώση» που διαθέτει το άτομο σε μια συγκεκριμένη περίπτωση είναι μόνο ένας παράγοντας για τη ρύθμιση της δράσης του (1976:97 κ.ε.). Υπάρχουν δηλ. και άλλοι παράγοντες, υλικοί και μη-υλικοί, που παίζουν κάποιο ρόλο στην οργάνωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων στα πλαίσια μιας περιστασης όπως π.χ. ο φυσικός περίγυρος, οι πολιτισμικοί, κοινωνικοί και βιολογικοί φραγμοί κτλ. (ο.π. 98). Ανεξάρτητα όμως από το αν οι μετέχοντες στη σχολική πραγματικότητα προβαίνουν στη δράση που επιθυμούν, θα μπορούσαν, ή είναι υποχρεωμένοι να προβούν, διαθέτουν πάντοτε περιγραφές, ερμηνείες, πρακτικές συνταγές και δικαιολογίες τόσο αναφορικά με τη δική τους δράση, όσο και για εκείνη των άλλων. Μ' άλλα λόγια διαθέτουν περιγραφικά, ερμηνευτικά και πρακτικά πρότυπα της πραγματικότητας τα οποία συνειδητά ή μη παίρνουν υπόψη τόσο για την οργάνωση της δράσης τους, όσο και για την κατανόηση εκείνης των άλλων. Αυτό, βέβαια, δε συμβαίνει μόνο στο σχολείο (πρβλ. π.χ. Caws 1974), αλλά και στο σχολείο: τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τη σχολική πραγματικότητα μέσα από αυτά τα πρότυπα. Η «γνώση» αυτή της πραγματικότητας περνάει αναγκαστικά μέσα από τα παραπάνω σχήματα που για τους μετέχοντες απεικονίζουν την καθημερινή ζωή στο σχολείο. Στο βαθμό τώρα που όλοι οι μετέχοντες είναι κατά κάποιο τρόπο μέτοχοι των προτύπων αυτών, η σχολική πραγματικότητα απεικονίζεται ομοιόμορφα στη συνείδησή τους, αποκτώντας μέσα από αυτή τη διυ-

ποκειμενικότητα την «αντικειμενικότητα» με την οποία παρουσιάζεται στη συνείδηση των υποκειμένων.

Προβάλλει τώρα το ερώτημα, πώς προκύπτουν αυτά τα πρότυπα, και ειδικότερα, πώς συμβαίνει να γίνονται «κοινό κτήμα» των μετεχόντων.

Αν παρατηρήσει κανείς ότι τα παραπάνω πρότυπα στα οποία «αποθηκεύεται» η «γνώση» των υποκειμένων για τη σχολική πραγματικότητα είναι πλέγματα νοημάτων, δηλ. περικλείουν σημασίες, οδηγείται εύκολα στο συμπέρασμα ότι ο μηχανισμός που δημιουργεί αυτά τα πρότυπα δεν είναι άλλος από το μηχανισμό παραγωγής σημασίας, για τον οποίο τουλάχιστον από τον K. Marx και τον G. H. Mead γνωρίζουμε ότι είναι κοινωνικός και όχι υπερβατικός. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική πραγματικότητα όπως εμφανίζεται στη συνείδηση των μετεχόντων - και τον ερευνητή ενδιαφέρει στο πρώτο στάδιο της εμπειρικής έρευνας αυτή η υποκειμενική οπτική<sup>1</sup> - είναι κοινωνικό προϊόν, προκύπτει δηλ. στο πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης «σημασίας» (McHough 1967). Η σχολική πραγματικότητα λοιπόν και όχι μόνο αυτή - είναι μια κοινωνικά δομημένη πραγματικότητα, όσο και αν στη συνείδηση των μετεχόντων φαίνεται ότι υπάρχει από μόνη της, αυτόματα. Στην κοινωνική δόμηση της σχολικής πραγματικότητας κεντρικός μηχανισμός είναι η «διαπραγμάτευση νοήματος». Οι «τύποι» ή οι «τυπικοί ορισμοί» (Typisierungen) οι οποίοι αντιπροσωπεύουν λίγο ως πολύ κοινούς τρόπους κατηγοριοποίησης κοινωνικών «αντικειμένων»<sup>2</sup> και κοινές στάσεις απέναντι στις κατηγορίες (Meinefeld 1976: 102 κ.ε.) είναι τα τελικά προϊόντα της «διαπραγμάτευσης» νοήματος. Οι «σημασιολογήσεις» αυτές αυτές είναι τα πρωταρχικά εργαλεία στη δόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας και η δυνατότητα χρήσης τους από την πλευρά των υποκειμένων αντιστοιχεί στη δυνατότητα χρήσης γνωστικών κατηγοριών, δηλ. σημαντικών συμβόλων (γλώσσας). Υπάρχει όμως κάποια απόσταση από την κατηγοριοποίηση του «κόσμου» ως την εκδήλωση δράσης: η συμβολική παράσταση του περιγυρού μέσω της γλώσσας είναι ένα πράγμα, η συμμετοχή σε κοινωνική δραστηριότητα στον ίδιο περίγυρο είναι ένα άλλο. Η μεταξύ τους σύνδεση γίνεται με αυτό που ο Garfinkel ονομάζει «πρακτικές», «καθημερινές μεθόδους» και

1. Έτσι ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ο H. Blumer, προτείνει τις «ευαισθητοποιητικές κατηγορίες» (sensitising concepts· Blumer 1954:7 κ.ε.) στο πρώτο στάδιο της εμπειρικής έρευνας.

2. Ο όρος «κοινωνικό αντικείμενο» προέρχεται από το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και χρησιμοποιείται ανάλογα. Στο ίδιο πάντα θεωρητικό πλαίσιο ο όρος «κοινωνικό αντικείμενο» συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να συμβολίζει το περιβάλλον και να οργανώνει τη συμπεριφορά του απέναντι σ' αυτό με βάση τους συμβολισμούς. Έτσι ο Mead ορίζει το «κοινωνικό αντικείμενο» (social object) πάντοτε σε σχέση με τον οργανισμό ή τους οργανισμούς, στο περιβάλλον των οποίων ανήκει (1962: 129).

«τεχνικές», εννοώντας τους τυπικούς τρόπους αντιμετώπισης πρακτικών αναγκών στην καθημερινή ζωή (1967:31). Οι «πρακτικές» αυτές στηρίζονται σε αυτονόητες, κοινά αποδεκτές, λειτουργούσες αλλά όχι αναγκαστικά συνειδητές, παραδοχές. Μόνο όταν υπάρχει συναίνεση αναφορικά με τις παραδοχές, είναι πρακτικά δυνατή η τυπική αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών. Στη σχολική πραγματικότητα τέτοιες παραδοχές είναι ενσωματωμένες στα περιγραφικά, ερμηνευτικά, πρακτικά και νομιμοποιητικά πρότυπα των μετεχόντων. Υπάρχει δηλ. μια «μέθοδος» δόμησης της σχολικής και γενικότερα εκπαιδευτικής πραγματικότητας - και ο δάσκαλος με τους μαθητές είναι οι «πρακτικοί μεθολογιοί» (Garfinkel 1967:32) σ' αυτή τη διαδικασία.

Οι μεθοδολογικές συνέπειες των πιο πάνω διαπιστώσεων άρχισαν να γίνονται πλατύτερα γνωστές και οδήγησαν στην κατασκευή και προώθηση νέων μεθόδων, κυρίως μέσα από τον κλάδο της εθνογραφίας, γνωστού ως «εθνοθεωρία» (ethnoscience· Frake 1968), και από τις φαινομενολογικά προσανατολισμένες κατευθύνσεις στην κοινωνιολογία που είναι γνωστές ως «συμβολική αλληλεπίδραση» (symbolic interactionism· βλ. Steinert 1973, Manis/Meltzer 1976) και «εθνομεθολογία» (Garfinkel 1967, Weingarten/Sack/Schenkein 1979). Το πρωταρχικό πρόβλημα του ανθρωπολόγου στο πλαίσιο της «εθνοθεωρίας» ήταν να διαπιστώσει πώς αντιλαμβάνονται τον «κόσμο» άτομα που δεν ανήκουν στον ίδιο πολιτισμό μ' εκείνον του ερευνητή: 'Ήταν μ' άλλα λόγια πρόβλημα αντίληψης της οπτικής γωνίας των υποκειμένων (συνήθως ιθαγενών σε εξωευρωπαϊκά πολιτισμικά πλαίσια). Η αντίληψη της «εσωτερικής οπτικής» (Meinfield 1976:107) ήταν η αναγκαία προϋπόθεση για την ανακάλυψη και κατανόηση του τρόπου δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως αυτή ισχύει για τα υποκείμενα. Το πρόβλημα του εμπειρικού παιδαγωγού είναι παρόμοιο. Βέβαια η πολιτισμική διαφορά ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα (εδώ ως ενδο-πολιτισμική διαφοροποίηση), είναι διαφορά «υπο-πολιτισμών» (Subkultur· βλ. Steinert 1973:17 κ.ε.). Ως προς τα άλλα - και το δικό μας ερευνητή ενδιαφέρει αναγκαστικά η απόκτηση γνώσης αναφορικά με τα περιγραφικά, ερμηνευτικά, πρακτικά και νομιμοποιητικά πρότυπα της πραγματικότητας που χρησιμοποιούν οι μετέχοντες στην καθημερινή σύνθεση της εκπαιδευτικής πράξης, κατανοώντας την συμπεριφορά των «απέναντι» και κάνοντας τη δική τους συμπεριφορά κατανοητή στους «απέναντι». Αν τώρα φέρουμε στο νου μας ότι τα παραπάνω πρότυπα αποτελούν για τα υποκείμενα «πρακτική γνώση», ο ερευνητής ενδιαφέρεται για γνώση αναφορικά με την «πρακτική γνώση» των μετεχόντων, δηλ. για «μετα-γνώση». Δεν αποδέχεται βέβαια τις περιγραφές και τις ερμηνείες των υποκειμένων ως επιστημονικά ορθές-το έργο του δεν εξαντλείται με την καταγραφή των όσων λένε και όσων πράττουν τα υποκείμενα. Πέρα από την καταγραφή υπάρχει η επιστημονική επεξεργασία της «γνώσης» που περιέχεται στο εμπειρικό υλικό που συγκεντρώ-

θηκε<sup>1</sup>. Ως κοινωνικός ερευνητής ο παιδαγωγός δε μένει - και δεν μπορεί να μένει - στην καταγραφή της υποκειμενικής θεώρησης της πραγματικότητας, αλλά προχωρεί στην κατασκευή γενικότερων, ελεύθερων από εσωτερικές αντιφάσεις και ψυχολογικά ουδέτερων περιγραφικών και ερμηνευτικών προτύπων της πραγματικότητας. Είναι ωστόσο φανερό πως το δεύτερο αυτό βήμα δεν μπορεί να γίνει, ή δεν μπορεί να γίνει χωρίς τον κίνδυνο παραποίησης της πραγματικότητας, αν ο ερευνητής δεν κατορθώσει να προσπελάσει το (λογικό σύμπαν) των υποκειμένων, αν δεν αποκρυπτογραφήσει τον κώδικά τους και δε μάθει τη «γλώσσα» τους, ή - όπως θα έλεγε ο Mead - αν δεν κατορθώσει να αντιληφθεί την πραγματικότητα μέσα από το ρόλο του υποκειμένου (role taking: Mead 1962:160 κ.ε.). Για να το κατορθώσει, χρειάζεται α) να αποφύγει τον «πειρασμό» να προβάλει τις δικές του ερμηνείες της δράσης των υποκειμένων ως δικές τους, και β) να ελέγχει τις συνθήκες «τυπικότητας» της περίπτωσης που ερευνά, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει αν η υποκειμενική οπτική που καταγράφει είναι τυπικός τρόπος θεώρησης του «κόσμου» των υποκειμένων ή αν απλά προέρχεται από τη δική του παρουσία στον ερευνητικό περίγυρο. Η επικοινωνιακή παιδαγωγική έρευνα η οποία είναι προσανατολισμένη σε ανοιχτές μεθόδους, είναι, όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε, ο ασφαλέστερος δρόμος για την εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων.

### 2.3 Η εμπειρική παιδαγωγική έρευνα ως επικοινωνιακή πράξη: η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Με τον όρο «ποιοτική προσέγγιση» εννοούμε τη χρήση «ανοιχτών» μεθόδων και ερευνητικών τεχνικών στη συστηματική προσπάθεια εμπειρικής προσπέλασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ενώ με τις «κλειστές» μεθόδους ο ερευνητής προσεγγίζει την πραγματικότητα με τη βοήθεια ενός ήδη επεξεργασμένου (σε χώρο όμως άσχετο με την περιοχή που ερευνά) συστήματος «ερεθισμάτων» και ελπίζει να «εκλύσει» και να συγκεντρώσει κατάλληλες «αντιδράσεις» των υποκειμένων που μετατρέπει κατ' ευθείαν ή αργότερα σε νούμερα, με τις «ανοιχτές» επιδιώκει να προσαρμόσει το ερευνητικό εργαλείο στη δομή της εκπαιδευτικής (και γενικότερα κοινωνικής) πραγματικότητας, αντί να αναγκά-

---

1. Βέβαια η επιστημονική πλευρά του ερευνητή υπάρχει και κατά τη διάρκεια της συγχέντρωσης του εμπειρικού υλικού, εκεί άλλωστε τοποθετείται η απόφαση για τη διεξαγωγή της έρευνας και γενικά το γνωστικό διαφέρον του ερευνητή. Ο τελευταίος όμως δεν μπορεί να οργανώσει τη συμμετοχή του στην επικοινωνία με τα υποκείμενα παριστάνοντας τον επιστήμονα. Μια τέτοια αυτοπαρουσίαση στο χώρο της έρευνας θα δυσχέρανε αφάνταστα την επικοινωνία και θα προκαλούσε μη-τυπικές αντιδράσεις από την πλευρά των υποκειμένων - αντιδράσεις που ή είναι άσχετες προς το αντικείμενο της έρευνας, ή είναι άκυρες - αν εκληφθούν ως τυπικές αντιδράσεις.

σει την τελευταία να προσαρμοστεί στο ερευνητικό εργαλείο. Τόσο η συμμετοχική παρατήρηση και η ανοιχτή συνέντευξη, όσο και η ατομική και ομαδική συζήτηση είναι προσανατολισμένες στη συγκέντρωση έγκυρου εμπειρικού υλικού γύρω από μια περιοχή της καθημερινής ζωής που δεν ταυτίζεται με εκείνη του ερευνητή. Αφού ο τελευταίος δε συμμετέχει οργανικά στη δόμηση της πραγματικότητας που ερευνά, είναι σχεδόν αδύνατο να κατασκευάσει το ερευνητικό εργαλείο χωρίς να έρθει σε στοιχειώδη επαφή με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Όλες οι «ανοιχτές» τεχνικές καταρτίζονται με βάση την παραδοχή ότι οι τρόποι και οι συγκεκριμένες πρακτικές κοινωνικής δόμησης της πραγματικότητας δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αυτονόητα για τον ερευνητή. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην ενσωμάτωση του ερευνητή μέσα στον περίγυρο που ερευνά, πράγμα που αποτελεί την προϋπόθεση για την αντίληψη της οπτικής γωνίας, της εσωτερικής λογικής, του υποκειμένου. Η αντίληψη της υποκειμενικής σκοπιάς περνάει αναγκαστικά μέσα από την επικοινωνία ανάμεσα στο υποκείμενο και τον ερευνητή. Το γεγονός αυτό είναι πρωταρχικής σημασίας για την κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων στα πλαίσια της «ποιοτικής» προσέγγισης. Κατά συνέπεια η «ποιοτική» προσέγγιση περιλαμβάνει δύο στάδια έρευνας: το προκαταρκτικό, «ανιχνευτικό» στάδιο, όπου με τη βοήθεια ευριστικών τεχνικών εντοπίζονται οι περιοχές στις οποίες εμφανίζονται οι «μεταβλητές» για να συγκεντρωθεί μετά το υλικό στο οποίο αντικατοπτρίζεται η υποκειμενική θεώρηση της υπό έρευνα πραγματικότητας, και το δεύτερο στάδιο, όπου το υλικό που συγκεντρώθηκε περνάει από μια συστηματική επεξεργασία, βασικοί σταθμοί της οποίας είναι η ανάλυση και η ταξινόμηση των δεδομένων σε μια προσπάθεια ερμηνείας τους. Ως τελικό προϊόν της έρευνας προκύπτει η «αναπαράσταση» της πραγματικότητας που ερευνήθηκε, ένα επιστημονικά επεξεργασμένο οικοδόμημα, στοιχεία του οποίου δεν είναι πια οι κατηγορίες (οι «τύποι») των υποκειμένων, αλλά οι αναλυτικές έννοιες του ερευνητή, οι αφηρημένες κατηγορίες που επιτρέπουν τη σύνδεση φαινομενικά αντιφατικών στοιχείων της πραγματικότητας, όπως αυτή εμφανίζεται στη συνείδηση των υποκειμένων. Ενώ δηλ. στις κλειστές προσεγγίσεις ο ερευνητής μπαίνει στο ρόλο του επιστήμονα από την αρχή (ήδη από την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου), στις ανοιχτές προσεγγίσεις ο ερευνητής ενεργοποιεί την επιστημονική του πλευρά κυρίως στο τελευταίο στάδιο.

Η ποιοτική έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της και ουσιαστικά δεν υπάρχει περιοχή της οποίας η σύσταση να μην επιτρέπει γενικά τη χρήση της. Έτσι μπορεί να αναφέρεται τόσο στη μακρο-δομή όσο και στη μικρο-δομή της εκπαίδευσης, όπως άλλωστε κάθε ποιοτική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας<sup>1</sup>. Ιδιαίτερα

1. Αριετά καταποτιστικό και χρήσιμο είναι εδώ το βιβλίο του J. Lofland: *Doing Social Life. The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*. New



προσιτή στην ποιοτική έρευνα είναι η περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που είναι γνωστή ως αλληλεπίδραση στο σχολείο, επειδή η πρόσβαση στα γνωστικά πρότυπα που χρησιμοποιούν οι μετέχοντες στην καθημερινή διαπραγμάτευση της σχολικής πραγματικότητας είναι ευκολότερη από ό,τι σε άλλες περιοχές. Στην αλληλεπίδραση στο σχολείο δεν ανήκουν μόνο περιοχές όπως π.χ. η οργάνωση της διδασκαλίας, η συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, η καθηγητική αυθεντία και η υπόληψη, η μαθητική αδιαφορία, ο στιγματισμός, η «τάξη» στην τάξη, οι κυρώσεις, η αξιοπρέπεια και η αυτοαντίληψη του μαθητή, η αυταρχική και η δημοκρατική αγωγή, η «γνώση», η ηθική διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση φύλου, η σύγκρουση δασκάλου-μαθητή κτλ., αλλά και περιοχές που θεωρούνται παραδοσιακά ως κατεξοχήν περιοχές της ποσοτικής έρευνας, όπως π.χ. η αξιολόγηση (βαθμολογία) του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι όμως προϊόν αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον καθηγητή και το μαθητή. Ο βαθμός δεν είναι παρά το αριθμητικό προσωπίο μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης της «αξίας» του μαθητή που καταλήγει σε μια πραγματικότητα ούτε λιγότερο ούτε περισσότερο «αντικειμενική» από τα αποτελέσματα διαπραγματεύσεων άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή (π.χ. διαγωγή, χαρακτηρισμός κτλ.). Όλες οι μορφές εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι διυποκειμενικού χαρακτήρα, η βαθμολόγηση δεν αποτελεί εξαίρεση.

Ας δούμε τώρα ορισμένα από τα πλεονεκτήματα των «ανοιχτών» μεθόδων σε αντιπαράθεση με τα μειονεκτήματα των «κλειστών» μεθόδων. Η «ανοιχτή» προσέγγιση παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει τη δυνατότητα ελέγχου της πληροφορίας κατά τη διάρκεια της έρευνας, ακριβώς επειδή η ερευνητική περίσταση είναι σχεδιασμένη με κριτήριο την επικοινωνία. Υπάρχουν, συγκεκριμένα, τρεις δυνατότητες ελέγχου:

- α. η δυνατότητα των μετεχόντων για ορθή αντίληψη του ρόλου του απέναντι (ισχύει για τον ερευνητή και τα υποκείμενα)<sup>1</sup>.
- β. η δυνατότητα «ταξινόμησης» της ερευνητικής περιστασης (στιγμής)<sup>2</sup>.

York 1976, το οποίο όχι μόνο αναφέρεται στις θεωρητικές προϋποθέσεις της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, αλλά παρουσιάζει και τέσσερις εφαρμογές αυτής της έρευνας σε τέσσερα αντίστοιχα επίπεδα (επίπεδο συνάντησης, επίπεδο ρόλου, επίπεδο ομάδας, επίπεδο οργανισμών).

1. Η ορθή αντίληψη του ρόλου του «άλλου» είναι πρωταρχικό στοιχείο σύμμετρης επικοινωνίας και συνεννόησης σε τελευταία ανάλυση. Η αυθαίρετη ή διαστρεβλωμένη αντίληψη του ρόλου του «άλλου» είναι χαρακτηριστικό της αλλοτριωμένης επικοινωνίας και η απαρχή της μυθοποίησης του «απέναντι».

2. «Ταξινόμηση» σημαίνει εδώ αναγνώριση του πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετείται η συνάντηση ερευνητή - υποκειμένου. Μόνο όταν το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να εντάξει λογικά την περίσταση στο ρεπερτόριο της καθημερινής ρουτίνας, μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση «τι γίνεται εδώ αυτή τη στιγμή». Πρβλ. και Goffman 1976.

γ. η δυνατότητα μετα-επικοινωνίας, δηλ. επικοινωνίας αναφορικά με την επικοινωνία (βλ. Watzlawick et al. 1969:56 κ.ε., Mollenhauer 117 κ.ε.)<sup>1</sup>.

Όταν εξασφαλίζονται αυτές οι δυνατότητες, τα γνωστικά πρότυπα και τα πρότυπα συμπεριφοράς των υποκειμένων που περιέχονται στο εμπειρικό υλικό είναι όντως τα πρότυπα που τα ίδια τα άτομα χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή, οι «τυπικοί ορισμοί» και οι «τυπικές ερμηνείες» στα οποία προσανατολίζεται η δράση τους στο συγκεκριμένο περίγυρο. Αν φέρουμε στη μνήμη μας ότι ο στόχος του ερευνητή στη φάση αυτή είναι η ανίχνευση και καταγραφή των καθημερινών «σημασιολογήσεων» (Typisierungen· Βλ. Schütz 1971, 1974 και Meinefeld 1976) των υποκειμένων, και συνδυάσουμε το γεγονός αυτό με τη διαπίστωση ότι ο ερευνητής στο εμπειρικό του υλικό συγκεντρώνει τα «τυπικά» πρότυπα της πραγματικότητας, όπως αυτή εμφανίζεται στη συνείδηση των υποκειμένων, τότε μπορεί κανείς να πει ότι ο ερευνητής πετυχαίνει το στόχο του.

Το δεύτερο σημαντικό πλεονέκτημα της ποιοτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι η δυνατότητα ελέγχου της διαστρεβλωτικής επίδρασης της παρουσίας του ερευνητή στον ερευνητικό περίγυρο. Η παρουσία του ερευνητή σημαίνει κατά κανόνα απόκλιση της κατάστασης από την τυπική της μορφή, αφού ο ερευνητής είναι «ξένος». Αυτή η κοινωνική ταυτότητα του ερευνητή έχει ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση επικοινωνιακών φραγμών από την πλευρά του υποκειμένου, γεγονός που οδηγεί στην αδυναμία αντίληψης της εσωτερικής λογικής των υποκειμένων από τη μεριά του ερευνητή. Επειδή η βιογραφία του τελευταίου κατά κανόνα είναι ανεξάρτητη εκείνης των υποκειμένων, είναι γι αυτό αδύνατο να γνωρίζουν με βεβαιότητα πώς αξιολογεί ο ερευνητής τις καθημερινές τους πρακτικές και τι στάση κρατάει απέναντι στους «τυπικούς ορισμούς» τους<sup>2</sup>. Για αυτό λοιπόν οι «τύποι» των υποκειμένων μπορούν να εντοπιστούν μόνο σε μια «τυπική» κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνητική στιγμή πρέπει να γίνεται αντιληπτή από το υποκείμενο ως «κανονική» και όχι ως «εξαιρετική» (βλ. Cicourel 1964:207). Ο ερευνητής, ωστόσο, πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει την ταξινόμηση της κατάστασης από τη μεριά του υποκειμένου. Η επικοινωνιακή παιδαγωγική έρευνα δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να ελέγχει πότε η ερευνητική κατάσταση γίνεται αντι-

1. Η μετα-επικοινωνία αντιπροσωπεύει το «διορθωτικό» επίπεδο της καθημερινής επικοινωνίας. Η προσφυγή στην μετα-επικοινωνία γίνεται αναγκαία α) όταν δεν αντιλαμβάνεται κανείς τη σημασία της πληροφορίας του «απέναντι», β) όταν λείπει η νομιμοποιητική διάσταση στην επικοινωνία γ) όταν κανείς επιθυμεί να παραστήσει πειστικά ότι ισχύει είτε το α, είτε το β.

2. Τέτοιοι χαρακτηρισμοί μπορεί π.χ. να είναι: «αδιάφορος», «εξυπνάκιας», «αλήτης» «μαμόθρεφτο», «τεμπέλης», «ήσυχος», «μέτριος», «πειραχτήρι», κτλ.

ληπτή από τα υποκείμενα ως «κανονική» καθημερινή περίσταση. Μια τέτοια δυνατότητα, εκτός του ότι είναι χρήσιμη για την ποιότητα του εμπειρικού υλικού, είναι ταυτόχρονα χρήσιμη και για την ανάπτυξη βασικής θεωρίας, επειδή διευκολύνει τη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τα στοιχεία που προκαλούν αλλαγές στην αντίληψη της περιστασης.

Οι «ανοιχτές» μέθοδοι παρουσιάζουν έτσι απέναντι στις «κλειστές» δύο σημαντικά πλεονεκτήματα, ακριβώς επειδή στη θεωρητική κατασκευή τους λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι η κοινωνική έρευνα είναι πρώτα απ' όλα επικοινωνία. Η θεωρητική υπεροχή όμως της ποιοτικής προσέγγισης δε συνεπάγεται αυτόματα και πρακτική υπεροχή. Χωρίς ορθή χρήση οι «ανοιχτές» μέθοδοι δεν μπορούν να αποβούν γόνιμες για την παιδαγωγική έρευνα. Το πρόβλημα της χρήσης εμφανίζεται στην περίπτωση των «ανοιχτών» μεθόδων πολύ έντονα, επειδή εδώ ο ερευνητής γίνεται ο ίδιος μέρος του ερευνητικού του εξοπλισμού. Σε αντίθεση δηλ. με τις «κλειστές» τεχνικές όπου το πρόσωπο του ερευνητή μένει «άγνωστο» στους άλλους, το πρόσωπο του ερευνητή στις «ανοιχτές» μεθόδους διαδραματίζει σπουδαιότατο ρόλο, αφού οι εκφράσεις των υποκειμένων είναι προσανατολισμένες στον «τύπο» (δηλ. υπόθεση για την κατηγορία στην οποία ανήκει) του ερευνητή. Όπου στις «κλειστές» τεχνικές το βάρος σηκώνει η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου πριν ακόμα αρχίσει η συγκέντρωση εμπειρικού υλικού, στις «ανοιχτές» τεχνικές η αντίληψη του ρόλου του άλλου μένει η πιο αποφασιστική στιγμή στην αλληλεπίδραση. Δύο σημεία θα ήταν σκόπιμο να προσέχει ο ερευνητής που κάνει χρήση «ανοιχτών» μεθόδων:

1. Ο ερευνητής δεν μπορεί να απαιτεί «ευκαμψία» από τη μεριά του υποκειμένου ως προς την αντίληψη του δικού του ρόλου (του ερευνητή). Αντίθετα ο ίδιος υποχρεώνεται να δείξει «ευκαμψία» ως προς την αντίληψη του ρόλου του υποκειμένου.
2. Ό,τι για τον ερευνητή είναι «αντίληψη της πραγματικότητας από τη σκοπιά του υποκειμένου», είναι για το υποκείμενο έκφραση (παράσταση) της πραγματικότητας στην ερευνητική στιγμή (περίσταση).

Αναφορικά με το πρώτο, ο ερευνητής οφείλει να έχει υπόψη ότι τα υποκείμενα είναι «εύκαμπτα» και ότι γρήγορα ενεργοποιούν αυτή την «ευκαμψία», αν ο ερευνητής δείξει σημεία «δυσκαμψίας». «Ευκαμψία» από τη μεριά του υποκειμένου σημαίνει υιοθέτηση πολλαπλών στρατηγικών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, προσαρμοσμένων στην ερευνητική περίσταση. Τέτοιοι στόχοι μπορεί π.χ. να είναι η απώθηση του ερευνητή, η εντυπωσίαση του ερευνητή, η συστηματική αποφυγή πληροφόρησης, βράχυνση της συνάντησης, η προσφορά (αόρατης) «βοήθειας» στον ερευνητή<sup>1</sup> κτλ. Όταν η «ευκαμψία»

1. Η «αόρατη βοήθεια» συνίσταται στην προσφορά πληροφοριών που το υποκείμενο υποθέτει ή διαβλέπει ότι είναι λειτουργικές για την έρευνα, δηλ. «αιτιάζουν» στο ερευνητι-

του υποκειμένου πάρει τέτοιες μορφές, ο ερευνητής δεν συγκεντρώνει πια το προβλεπόμενο από το ερευνητικό σχέδιο και το ερευνητικό όργανο εμπειρικό υλικό, αλλά εμπειρικό υλικό γύρω από τις στρατηγικές των υποκειμένων να αντιμετωπίζουν την ερευνητική κατάσταση, δηλ. υλικό γύρω από την «εθνογραφία» της κοινωνικής έρευνας. Το μόνο ίσως που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη παρόμοιων στρατηγικών από την πλευρά των υποκειμένων, είναι η εκ των προτέρων μετατροπή τους σε περιττές στη φαντασία των υποκειμένων, προσπάθεια που προϋποθέτει εξοικείωση με τον ερευνητικό περίγυρο.

Αναφορικά με το δεύτερο, ο ερευνητής οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι ο ερευνητικός περίγυρος είναι το «φίλτρο» μέσα από το οποίο περνάει η υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας. Την εσωτερική αυτή σκοπιά μπορεί να προσεγγίσει κανείς δίνοντας στα υποκείμενα τη δυνατότητα συμβολικής αναπαράστασης (κυρίως μέσα από τη χρήση γλώσσας) της πραγματικότητας η οποία ερευνάται, ή παρατηρώντας την ένταξή τους σ' αυτή την πραγματικότητα, δηλ. καταγράφοντας τη δράση τους (γλώσσα και πράξη) μέσα σ' αυτή. Και στις δύο περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με επικοινωνία - στην πρώτη στο επίπεδο «συζήτησης» για την πραγματικότητα<sup>1</sup>, ενώ στη δεύτερη στο επίπεδο «συμμετοχής». Ιδιαίτερα στη δεύτερη, τα όρια της ερευνητικής κατάστασης και της υπό έρευνα πραγματικότητας συγχέονται και αναιρούνται: ο ερευνητής παραιτείται από το ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή και ενσωματώνεται στον κοινωνικό περίγυρο τον οποίο ερευνά. Αυτό το είδος του ερευνητικού «καμουφλάζ» δεν είναι παρά η οριακή προσπάθεια αποκωδικοποίησης της εσωτερικής λογικής των υποκειμένων μέσα από τη συμπεριφορά του ίδιου του ερευνητή, δηλ. μέσα από τη χρήση της παραπάνω λογικής.

### 3. Μερικά προβλήματα της επικοινωνιακής παιδαγωγικής έρευνας.

Η ποιοτική προσέγγιση δεν παρουσιάζει, βέβαια, τα ίδια θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα με την ποσοτική προσέγγιση, άλλωστε τα τυπικά προβλήματα της δεύτερης οδήγησαν στην επεξεργασία της πρώτης. Παρακάτω θα αναφερθούμε σύντομα σε τρεις πιθανές δυσκολίες της ποιοτικής εμπειρικής έρευνας στις επιστήμες της αγωγής.

κό πρόγραμμα και θα διευκολύνουν τον ερευνητή να γράψει ένα άρθρο, ένα βιβλίο μια μελέτη κτλ. Από τη στιγμή που τα προϊόντα της επιστημονικής έρευνας μετατρέπονται σε «εμπορεύματα» και μπαίνουν έτσι αυτόματα στη διαδικασία των κοινωνικών ανταλλαγών, ο κίνδυνος της «κάρατης» βοήθειας είναι υπαρκτός. Ο ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει τέτοιες «ενεργητικές» προσπάθειες από την πλευρά των υποκειμένων και να μη δέχεται άκριτα τέτοιου είδους πληροφορίες ως τυπικά γνωστικά πρότυπα.

1. Εδώ ο περίγυρος της «συζήτησης» δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τον περίγυρο (την πραγματικότητα) που ερευνά κανείς. Π.χ. η «συζήτηση» με μαθητές γύρω από τις συγκρούσεις τους με τους καθηγητές στο σχολείο δε θα ήταν σκόπιμο να γίνει στο σχολείο

### 3.1 Το πρόβλημα της εγκυρότητας.

Είναι γνωστό ότι ως εγκυρότητα μιας επιστημονικής πρότασης νοείται η σχέση της με την πραγματικότητα, μ'άλλα λόγια ο βαθμός με τον οποίο το όργανο μέτρησης (το επιστημονικό εργαλείο) μετράει εκείνο που οφείλει να μετρήσει ή όχι (Merkens 1972:79). Το πρόβλημα της εγκυρότητας των προτάσεων που προκύπτουν από την ποιοτική παιδαγωγική έρευνα εμφανίζεται αρκετά διαφορετικό από ό,τι εμφανίζεται στις «κλειστές» προσεγγίσεις. Ενώ στις δεύτερες η επαλήθευση της σχέσης ανάμεσα στην πραγματικότητα (τα φαινόμενα) και την επιστημονική πρόταση η οποία την απεικονίζει μπορεί να γίνει με νέες προτάσεις (δηλ. είναι θέμα καινούργιων προτάσεων, όπως ισχυρίζονται οι λογικοί εμπειριστές· βλβλ. Neurath, Carnap 1961), ή θεωρείται ότι είναι πρόβλημα καθαρά ψυχολογικό (κριτικοί ορθολογιστές· Popper 1966), στις πρώτες ο έλεγχος της ορθότητας της συνάρτησης γεγονότων (φαινομένων) και επιστημονικών προτάσεων είναι θέμα ποιότητας της επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και στα υποκείμενα. Έτσι στην ποιοτική έρευνα το πρόβλημα της εγκυρότητας δεν μπορεί να λυθεί ανεξάρτητα από τον τρόπο συλλογής του εμπειρικού υλικού. Η εγκυρότητα των προτάσεων μετατρέπεται εδώ σε εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ερευνητή-υποκειμένου. Η εγκυρότητα όμως των ερευνητικών δεδομένων εξαρτάται από το βαθμό πρόσβασης στην υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας, από το βαθμό κατανόησης της εσωτερικής λογικής του υποκειμένου. Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, λοιπόν, η εγκυρότητα των επιστημονικών προτάσεων είναι συνάρτηση της ικανότητας του ερευνητή να αντιληφθεί ορθά το ρόλο των υποκειμένων, και τον αντιλαμβάνεται ορθά, όταν αρχίζει να βλέπει ο ίδιος τον κόσμο (άρα και τον εαυτό του) από τη σκοπιά των υποκειμένων. Η ποιοτική προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται για τη συλλογή «αντικειμενικών» μαρτυριών, δηλ. πληροφοριών που απεικονίζουν την πραγματικότητα «αντικειμενικά», αλλά για την *έγκυρη καταγραφή της υποκειμενικής σκοπιάς*. Σκοπός δεν είναι η αντίληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας με την αξιολόγηση των υποκειμενικών θεωρήσεων, αλλά η ορθή αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας.

---

(στο χώρο όπου εμφανίζονται οι συγκρούσεις), αλλά σε έναν άλλο περίγυρο, ο οποίος λειτουργεί τυπικά ως «ανταλλαγή απόψεων» (δηλ. σε χώρους όπου οι μαθητές συναντιούνται και επικοινωνούν, όπως π.χ. γιορτές, συναντήσεις, και σε περιοχές όπου η τελετουργική αυτοπαρουσίαση και ετεροπαρουσίαση είναι κοινωνικός θεσμός, όπως π.χ. η «βόλτα»).

### 3.2 Το πρόβλημα της «ουδετερότητας» του ερευνητή.

Το πρόβλημα της ουδετερότητας του ερευνητή ως προς την αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητας (περιγραφικά, ερμηνευτικά, πρακτικά και νομμοποιητικά πρότυπα) παρουσιάζεται από διαμετρικά αντίθετη σκοπιά στην ποιοτική προσέγγιση σε σύγκριση με την κλειστή. Στη δεύτερη, η ουδετερότητα (ουδετερότητα: ουδέτερη γνώμη και στάση) του ερευνητή θεωρείται - δεν μπορεί παρά να θεωρείται - προσόν, αφού ο ερευνητής ως προσωπικότητα δεν πρέπει να επηρεάζει καθόλου τις «αντιδράσεις» των υποκειμένων πάνω στα «ερεθίσματα» του ερευνητικού εργαλείου. Υποτίθεται ότι η ουδετερότητα της γνώμης και της στάσης δεν επηρεάζει ή δεν επηρεάζει επικίνδυνα<sup>1</sup> τη συμπεριφορά του υποκειμένου. Έτσι στις «κλειστές» προσεγγίσεις ο ερευνητής δεν επιτρέπεται να αποτελέσει τμήμα του ερευνητικού εξοπλισμού. Η λογική της κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου απαιτεί να συμπεριφέρεται κατά τη διάρκεια της έρευνας σαν να μην είχε γνώμη ή στάση απέναντι σε ορισμένα θέματα που συζητούνται κατά τη διάρκεια της έρευνας. Σύμφωνα με την παραπάνω λογική, όσο μικρότερη είναι η συμμετοχή του ερευνητή στην ερευνητική κατάσταση, τόσο πιο σίγουρη γίνεται η «αντικειμενικότητα» του εμπειρικού υλικού.

Στην ποιοτική προσέγγιση όμως το πρόβλημα της συμμετοχής δεν εμφανίζεται ως δίλημμα «ουδετερότητας» ή «τοποθέτησης», αλλά ως εξής: ποιο είναι το αποτέλεσμα της στάσης του ερευνητή που γίνεται αντιληπτή από τα υποκείμενα ως «ουδετερότητα» στην ποιότητα της επικοινωνίας; Δεν ενδιαφέρει, συνεπώς, αν η συμμετοχή είναι «καλό» ή «κακό» πράγμα, θεμιτή ή αθέμιτη, αλλά η υποκειμενική ερμηνεία της ουδετερότητας του ερευνητή και η επίδραση αυτής της ερμηνείας στην αλληλεπίδραση ερευνητή - υποκειμένου (Gotohos 1979: 284). Το αίτημα της ουδετερότητας του ερευνητή στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης δεν αποτελεί γενικό επιστημολογικό κανόνα, ενώ στις κλειστές προσεγγίσεις αποτελεί στοιχείο μιας επιστημολογικής θεώρησης, πίσω από την οποία υπάρχει αντίστοιχα μια γενικότερη θεωρία για τη δομή της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε τελευταία ανάλυση, ο «ουδέτερος» συμπεριφερόμενος ερευνητής στα πλαίσια της κλειστής έρευνας δεν είναι καθόλου «ουδέτερος» ως προς την ερευνητική διαδικασία. Η «ουδετερότητά» του έχει νόημα για τα υποκείμενα, αποκτά δηλ. στην ερευνητική κατάσταση σημασία και καταλήγει να είναι στάση του ερευνητή απέναντι σε ορισμένα «αντικείμενα» (προβλήματα, θέματα, πρόσωπα, πράγματα κτλ.), κατά το γνωστό: το να μην παίρνει κανείς θέση, αποτελεί τελικά θέση. Η «ουδετερότητα», λοιπόν, ως

1. «επικίνδυνα» πάντοτε στα πλαίσια της λογικής της κλειστής προσέγγισης.

αίτημα είναι όχι μόνο ανέφικτη<sup>1</sup>, αλλά και ανεπιθύμητη. Ο ερευνητής δε συναντά τα υποκείμενα ως «δικαστής», ως ουδέτερος και αδέκαστος κριτής των φαινομένων. Αντίθετα, όσο πιο ουδέτερος προσπαθεί να παρουσιαστεί, τόσο πιο ουδέτερες κινδυνεύουν να γίνουν οι αντιδράσεις των προσεκτικών πια υποκειμένων. Κάτι τέτοιο όμως σημαίνει αλλοίωση της επικοινωνίας και είναι ακριβώς αυτό που δεν επιθυμούμε στην ποιοτική έρευνα. Βέβαια υπάρχουν περιοχές στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία όπου η «ουδετερότητα» είναι οργανικό στοιχείο ενός ρόλου (π.χ. του ρόλου του βαθμολογητή). Η «ουδετερότητα» του ερευνητή είναι χρήσιμη, στο μέτρο που η παρουσία του στο ερευνητικό πεδίο συνδέεται με την ερμηνεία ενός ρόλου, στοιχείο του οποίου αποτελεί η ουδετερότητα. Γενικά όμως στην ποιοτική προσέγγιση δεν υπάρχει πρόβλημα ουδετερότητας, αλλά πρόβλημα ελέγχου της συμμετοχής του ερευνητή και των συνεπειών της στη συμπεριφορά των υποκειμένων. Αυτή η παρατήρηση μας οδηγεί στον καθορισμό ενός ορίου συμμετοχής του ερευνητή στην ερευνητική περίσταση και της ταύτισής του με κάποιον από τους οργανικούς ρόλους του περιγύρου που υποδύεται προσωρινά χάριν της έρευνας. Υπάρχει εδώ ένα ανώτατο όριο συμμετοχής που, αν δεν τηρηθεί, έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το όριο αυτό προκύπτει από το θεμελιακό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας, ότι ο ερευνητής λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο συστήματα αναφοράς: το πρώτο πηγάζει από τα επιστημονικά του γνωστικά διαφέροντα που τον οδήγησαν στην έρευνα, ενώ το δεύτερο προέρχεται από την ταύτισή του με τον περίγυρο που ερευνά, στην προσπάθειά του να αντιληφθεί την κοινωνική πραγματικότητα από τη σκοπιά του υποκειμένου (Meinefeld 1976:108). Από αυτή τη διττή του υπόσταση πηγάζει η υποχρέωση όχι μόνο να συλλάβει την υποκειμενική διάσταση της πραγματικότητας, αλλά να χρησιμοποιήσει αυτή την υποκειμενική «γνώση» για την κατασκευή ενός οικοδομήματος «δευτέρου βαθμού», δηλ. για την επιστημονική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Ο κίνδυνος - άρα και το ανώτατο όριο συμμετοχής του ερευνητή - εδώ είναι να χάσει ο τελευταίος το μέτρο της σχετικότητας που εξασφαλίζει η ταυτόχρονη παρουσία στη συνείδησή του των δύο συστημάτων αναφοράς, στην προσπάθεια να αντιληφθεί τον κόσμο από τη σκοπιά των υποκειμένων. Στην περίπτωση μιας τέτοιας ταύτισης, η ανακάλυψη της υποκειμενικής σκοπιάς έχει τόσο ισχυρή επίδραση πάνω στον ερευνητή που ο τελευταίος αρχίζει να θεωρεί τις περιγραφές και τις ερμηνείες των υποκειμένων ως απόλυτα αντικειμενικές, δηλ. ως αντικειμενικά αληθινές και όχι ως υποκειμενικά αληθινές. Η μαγική επίδραση της υποκειμενικής πραγματικότητας οδηγεί στην αντικειμενικοποίησή της, δηλ. στη μυθοποίησή της.

1. Εδώ φαίνεται και η αδυναμία ενός ερευνητικού εργαλείου («κλειστές» μέθοδοι και τεχνικές) που στηρίζεται σε προϋποθέσεις ανέφικτες - και όσο ανέφικτες είναι οι προϋποθέσεις, τόσο χειρότερα για το εργαλείο.

Στην ιστορία της εθνογραφικής έρευνας υπάρχουν περιπτώσεις ερευνητών που ποτέ δεν ανακοίνωσαν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, δηλ. δεν προχώρησαν στο δεύτερο στάδιο της ποιοτικής προσέγγισης, που είναι η επιστημονική επεξεργασία του εμπειρικού υλικού. Στην παιδαγωγική έρευνα ο κίνδυνος αυτός είναι περιθωριακός, αλλά στη θέση του υπάρχει ένας άλλος, εξίσου σοβαρός: ο ερευνητής «ενθουσιάζεται» τόσο πολύ από την υποκειμενική διάσταση της πραγματικότητας, ώστε κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του εμπειρικού υλικού δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να παρουσιάζει ως επιστημονική γνώση την υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας - το πολύ να κάνει τον κόπο να τη μεταγλωττίσει στην καθαρεύουσα για να της δώσει το χρίσμα της επιστημονικότητας. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής ενώ μένει στα «κατασκευάσματα πρώτου βαθμού», τα παρουσιάζει ως «κατασκευάσματα δεύτερου βαθμού», ως επιστημονική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Ο κίνδυνος αυτός, γνωστός ως δημοσιογραφισμός, είναι τόσο υπαρκτός, όσο και ο αντίποδάς του: η αποδοχή των δημοσιογραφικών ρεπορτάζ ως επιστημονικής γνώσης.

### 3.3 Το πρόβλημα της πρόσβασης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Μια από τις συνθήκες της ποιοτικής προσέγγισης είναι ότι δεν μπορεί να κάνει κανείς εμπειρική έρευνα από το γραφείο, δηλ. ότι χρειάζεται κάποια γνωριμία με τον περίγυρο που θα αποτελέσει το αντικείμενο έρευνας, ώστε να πληρούνται οι επικοινωνιακοί όροι συγκέντρωσης του υλικού. Αυτό σημαίνει παρουσία του ερευνητή στα σχολεία. Παρουσία όμως στα σχολεία δεν είναι λογικά δυνατή όταν α) δεν υπάρχει αρκετή ευχέρεια να λείψει από την οργανική του θέση (διδασκτικές και άλλες υποχρεώσεις), β) δεν υπάρχει η δυνατότητα οργάνωσης της ερευνητικής προσπάθειας (υλικο-τεχνικοί όροι) και γ) δεν υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, δηλ. η παρουσία στην τάξη, στο προαύλιο, στις σχολικές εκδηλώσεις, στο σύλλογο των καθηγητών και των δασκάλων κτλ. Οι δυσκολίες αυτές δεν μπορεί να πεί κανείς ότι δεν υπάρχουν στη χώρα μας - και τούτο δεν είναι κυρίως οικονομικό πρόβλημα. Αυτό φαίνεται καθαρά στις δεσμεύσεις που υπάρχουν και αποτελούν εμπόδια στην έρευνα, που όμως δεν είναι οικονομικού χαρακτήρα, αλλά εντάσσονται γενικότερα στη σφαίρα των «πολιτισμικών σταθερών» στις οποίες υποχρεώνεται να προσαρμοστεί η ερευνητική προσπάθεια. Αυτές αναφέρονται στην περιοχή της «αδάμαστης» εγχώριας γραφειοκρατίας και σ' εκείνη της ρομαντικής εκπαιδευτικής νοοτροπίας. Ως προς την έγκριση της διεξαγωγής μιας έρευνας στην εκπαίδευση, χρειάζεται από 5 μήνες μέχρι κάμποσα χρόνια. Όσο για τη δεύτερη, υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς - κυρίως της Μέσης Εκπαίδευσης - μια ρομαντική τάση «ιεροποίησης» της διδασκαλίας και ορισμού της ως ιδιωτικής υπόθεσης. Η διδασκαλία στην αίθουσα αποκτά τα χαρα-



κτηριστικά «κρεββατοκάμαρας» στο σπίτι της σχολικής διαπαιδαγώγησης. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης η παρακολούθηση της διδασκαλίας από τρίτους φαντάζει ως αθέμιτη περιέργεια και αγενής εισβολή στον ιδιωτικό χώρο.

### Επίλογος

Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής στηρίζεται στο γεγονός ότι η παιδαγωγική πραγματικότητα είναι κοινωνικό κατασκεύασμα, με την έννοια ότι είναι αδύνατο να την προσεγγίσει και να την κατανοήσει κανείς, χωρίς να λάβει υπόψη τη «γνώση» των πρωταγωνιστών της αναφορικά μ' αυτή. Επειδή δίνει βαρύτητα όχι μόνο στη θεωρητική επεξεργασία του εμπειρικού υλικού, αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της συγκέντρωσής του, παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα σε σύγκριση με την ποσοτική προσέγγιση, η οποία ως προς τη συλλογή του εμπειρικού υλικού στηρίζεται συχνά σε άτοπες παραδοχές, ιδίως σε ό,τι αφορά τη σχέση ερευνητή - υποκειμένου και την επικοινωνία ανάμεσά τους. Για τους λόγους αυτούς ο μονομερής προσανατολισμός στις ποσοτικές μεθόδους — ο οποίος σήμερα εμφανίζεται ως ο κυρίαρχος προσανατολισμός στην παιδαγωγική έρευνα — είναι τουλάχιστον αδικαιολόγητος, αν όχι παράλογος. Φυσικά ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων είναι τελικά εκείνος που θα οδηγήσει στην κατασκευή μιας αξιόπιστης εικόνας της παιδαγωγικής πραγματικότητας. Οι συνθήκες, ωστόσο, για την προώθηση της ποιοτικής παιδαγωγικής έρευνας στη χώρα μας δεν είναι οι καλύτερες δυνατές. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις η ποιοτική έρευνα μόνο δύσκολα προωθείται, επειδή σκοντάφτει ακριβώς σ' εκείνα τα εμπόδια που η ποσοτική αγνοεί, χωρίς όμως να αναιρεί την επίδρασή τους στην ποιότητα των αποτελεσμάτων της. Η προώθηση της ποιοτικής έρευνας στο χώρο των επιστημών της αγωγής συνδέεται με δύο προϋποθέσεις: την απομυθοποίηση των «κλειστών» προσεγγίσεων, που αρχίζει με την κριτική του συχνά μυθικού χαρακτήρα των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, και την απομυθοποίηση των χώρων της αγωγής, που αρχίζει με τη σύνδεση της έρευνας με την πράξη, τη σύνδεση του πανεπιστημίου με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα η δεύτερη προϋπόθεση δεν εξασφαλίζεται μόνο με επιστημολογικά επιχειρήματα, αλλά είναι και ζήτημα πολιτικής επιλογής, της οποίας, προφανώς, η «λογική» δεν είναι επιστημολογικού χαρακτήρα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. BERGER, P. / T. LUCKMANN 1972  
The Social Construction of Reality. London.
2. BLANKERTZ, H. 1980  
Theorien und Modelle der Didaktik. München.
3. BLUMER, H. 1954  
What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review, 19,  
No. 1, pp. 3-10.
4. BLUMER, H. 1955  
Attitudes and the Social Act. In: Social Problems, 3, pp. 59-65.
5. BLUMER, H. 1966  
Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead. In: The  
American Journal of Sociology, 71, pp. 535-548.
6. BLUMER, H. 1976  
Society as Symbolic Interaction. In: J. MANIS / B. MELTZER (Eds):  
Symbolic Interaction. Boston, London, Sydney, Toronto, pp. 145-154.
7. BREZINKA, W. 1981  
Grenzen der Erziehung. In Pädagogische Rundschau, 35, 5, S. 275-307
8. CARNAP, R. 1961  
Der logische Aufbau der Welt. Hamburg.
9. CAWS, P. 1974  
Operational, Representational and Explanatory Models. In: American An-  
thropologist, 76, pp. 1-10.
10. CICOUREL, A. 1964  
Method and Measurement in Sociology. Glencoe.
11. FRAKE, C. 1968  
The Ethnographic Study of Cognitive Systems. In: J. A. FISCHMAN (Ed.)  
Readings in the Sociology of Language. The Hague - Paris, pp. 434-446.
12. GARFINKEL, H. 1967  
Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, New Jersey.
13. GOFFMAN, E. 1969  
Where the Action Is. London.
14. GOFFMAN, E. 1970  
Strategic Interaction. Oxford, G.B.
15. GOFFMAN, E. 1976  
Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. New York.

16. GOTOWOS, A. 1979  
Sprache und Interaktion griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Berlin (West). Berlin (Diss.).
17. KOHLI, M. 1978  
«Offenes» und «geschlossenes» Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: Soziale Welt, Jg. 29, Heft 1, S. 1-25.
18. KOLAKOWSKI, L. 1978  
Ideologie und Theorie. In: K. LENK (Hrsg.) Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie. Darmstadt und Neuwied.
19. KUHN, M. 1954  
Major Trends in Symbolic Interaction Theory in the Past Twenty-five Years. In: The Sociological Quarterly, 5, pp. 61-84.
20. LOFLAND, J. 1976  
Doing Social Life. New York.
21. MANIS, J. / B. MELTZER (Eds.) 1976  
Symbolic Interaction. Boston, London, Sydney, Toronto.
22. MARX, K. / ENGELS, F. 1969.  
(MEW) Band 3.
23. MEAD, G. H. 1962  
Mind, Self and Society. Chicago.
24. MEHRENS, W. / J. LEHMANN 1980.  
Standardised Tests in Education. New York.
25. MEINEFELD, W. 1976  
Ein formaler Entwurf für die empirische Erfassung elementaren sozialen Wissens. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN Kommunikative Sozialforschung. München S. 88-158.
26. MERKENS, H. 1972  
Probleme und Schwierigkeiten bei der Beobachtung als einer empirischen Methode. In: Programmirtes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung. Sonderdruck aus Heft 2/1972, Jg. 8, S. 75-82.
27. MERKENS, H. 1975  
Einführung in die Statistik für Pädagogen. (Teil I) Trier.
28. MOLLENHAUER, K. 1976  
Theorien zum Erziehungsprozess. München.
29. NEURATH, O.  
Protokollsätze. In: Erkenntnis Band II, S. 204-214.
30. NOUTSOS, B. 1981  
Pedagogical Research and Modern Greek Education: A Critical Overview of the Recent Greek Pedagogical Bibliography. In: Journal of the Hellenic Diaspora, Vol. VIII, Nos. 2-3, pp. 161-167.

31. PARSONS, T. 1964  
The Social System. New York.
32. POPPER, K. 1966  
Logik der Forschung, Tübingen.
33. STEINERT, H. (Hrsg.) 1973  
Symbolische Interaktion. Stuttgart.
34. SCHUTZ, A. 1974  
Collected Papers I. The Problem of Social Reality. The Hague-Paris.
35. SCHUTZ, A. 1974  
Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt am Main.
36. WEINGARTEN, E. / F. SACK / J. SCHENKEIN 1979  
Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns.  
Frankfurt am Main.
37. WATZLAWICK, P. / BEAVIN, J.H. / JACKSON, D. D. 1969  
Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern /  
Stuttgart.