

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΒΙΒΛΙΟ αποτελεί το ίδιο ένα τέκνο της εμπειρίας. Μιας εμπειρίας δύσκολης, απαιτητικής, σκοτεινής, αλλά και με τις φωτεινές στιγμές της. Αναφέρομαι στην εμπειρία του εγκλεισμού που βιώσαμε πριν από λίγα χρόνια, η οποία γιγάντωσε την αίσθηση της αποξένωσης, όχι μόνο σε επίπεδο κοινωνικό και ανθρώπινων σχέσεων, αλλά και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ουσιαστικά, μεγάλωσε την αντιληπτή απόσταση μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών με τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες¹ από τη μια πλευρά, αλλά και με τα ίδια τα αντικείμενα των πανεπιστημιακών μαθημάτων από την άλλη. Πόσο μάλλον όταν τα μαθήματα αυτά αποτελούν πηγές πρόσθετου άγχους και επιφυλάξεων, όπως συμβαίνει με τα υποχρεωτικά μαθήματα Μεθόδων Κοινωνικής Έρευνας. Όταν δε αυτά τα μαθήματα διδάσκονται στο πλαίσιο πανεπιστημιακών τμημάτων που δεν απαιτούν ιδιαίτερο τεχνικό ή μαθηματικό υπόβαθρο, όπως στα τμήματα κοινωνικών επιστημών, η απόσταση αυτή μεγαλώνει.

Σε αυτό το πλαίσιο, μου γεννήθηκε η προσωπική ανάγκη να μειώσω την απόσταση. Η ανάγκη αυτή συνδέθηκε, ενστικτωδώς, με τον *Αδαή δάσκαλο* του Jacques Rancière (Ζακ Ρανσιέρ) (1987/2008). Σε αυτό το βιβλίο ο Γάλλος φιλόσοφος μιλάει για την ενίσχυση της αίσθησης ισότητας της αντιληπτικής ικανότητας μεταξύ δασκάλων και μαθητών και για την κινητοποίηση των τελευταίων να μάθουν αυτόνομα και να αντλήσουν τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση από αυτήν τη διαδικασία. Με άλλα λόγια, στο συγκεκριμένο βιβλίο υποβαθμίζεται ο ρόλος του δασκάλου ως «εξηγητή» και εξυψώνεται ο ρόλος του ως κινητοποιητή μιας διαδικασίας της μάθησης όσο το δυνατόν πιο αυτόνομης. Η κινητοποίηση αυτή έχει τη δυ-

1. Για να αποφευχθεί η κόπωση που θα προκαλούσε ένα κείμενο στο οποίο διαρκώς αναφέρονται και τα δύο γένη (αυτές/αυτοί, φοιτητής/τρια κ.λπ.) από τη μια πλευρά και η μονοδιάστατη και άνιση κατάσταση που δημιουργεί στον λόγο η «τυπική» γραμματική επιταγή για τη διαρκή γενική χρήση του αρσενικού γένους, ειδικά στον πληθυντικό, από την άλλη, από εδώ και στο εξής και σε όλη την έκταση του βιβλίου το αρσενικό και το θηλυκό γένος θα χρησιμοποιούνται εναλλάξ, με κάποιες εξαιρέσεις, όπου για λόγους έκφρασης παραμένει η χρήση και των δύο. Αναγνωρίζω βεβαίως ότι στο επίπεδο της ανάγκης αυτοπροσδιορισμού τα δύο γένη δεν είναι επαρκή για όλα τα άτομα.

νατότητα να εμπυχώνει και να ενδυναμώνει τα εμπλεκόμενα άτομα, ενώ οι προεκτάσεις της είναι καθολικές, αφορώντας και τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η κοινωνική και πολιτική ζωή, καθώς και τον ρόλο του ατόμου μέσα σε αυτήν.

Ξεκίνησα, συνεπώς, να σχεδιάζω διάφορες ασκήσεις που είχαν σκοπό να φέρουν τις μεθόδους και τις τεχνικές κοινωνικής έρευνας πιο κοντά στις φοιτήτριες, πιο κοντά στην καθημερινή τους ζωή, στα δικά τους βιώματα και στις δικές τους εμπειρίες, στα άγχη και στους προβληματισμούς τους. Θεώρησα ότι, προκειμένου να μάθει ένας φοιτητής να ερευνά τα σημαντικά και τα σπουδαία αυτού του κόσμου, θα μπορούσε προσωρινά να «υποχωρήσει» στα σημαντικά και τα σπουδαία της δικής του ζωής, ή ίσως ακόμα και στα όχι και τόσο σπουδαία, στα απλώς καθημερινά, τετριμμένα και εύκολα.

Ο πειραματισμός αυτός, με τη χρήση βιωματικών ασκήσεων (κάποιες απολύτως βιωματικές, κάποιες λιγότερο, αλλά θεωρώ ότι ο όρος τις καλύπτει επαρκώς), έτυχε θετικής αποδοχής από τις φοιτήτριες τόσο στις συνθήκες εγκλεισμού, αλλά και μέχρι σήμερα, σε συνθήκες κανονικότητας. Φαίνεται ότι για μεγάλη μερίδα των φοιτητών πέτυχε τον σκοπό της μείωσης της απόστασης από το «αντιπαθητικό» αντικείμενο των μεθόδων έρευνας. Είναι εμφανές από τους αναστοχασμούς που παρατίθενται έπειτα από κάθε άσκηση ότι οι φοιτήτριες ενδυναμώνονται και εμπυχώνονται από τη συμμετοχή τους στις ασκήσεις και μαθαίνουν πληρέστερα. Αυτό δε δεν αφορά μόνο μια αίσθηση που έχω προσωπικά από τη σχετική εμπειρία που αποκόμισα, αλλά αποτυπώνεται και σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως παρουσιάζεται παρακάτω. Οι φοιτήτριες κατανοούν ότι οι μέθοδοι κοινωνικής έρευνας δεν είναι κάτι άπιαστο και μακρινό, δεν είναι κάτι εκφοβιστικό. Νιώθουν –προφανώς όχι όλοι, αλλά πολλοί από όσους ειλικρινά και αυθεντικά εμπλέκονται με τις βιωματικές ασκήσεις– ότι η κοινωνική έρευνα και οι μέθοδοί της μπορεί ακόμα και να είναι κάτι που τους αφορά προσωπικά, έχοντας μια αμφίδρομη σχέση με τη ζωή τους.

Στο βιβλίο αυτό, λοιπόν, μιλάνε κυρίως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες. Διαβάζουμε τις ασκήσεις τους, τα «σωστά» τους και τα «λάθη» τους, τους αναστοχασμούς, τα βιώματα, τις ιδέες και τις σκέψεις τους την ώρα που έρχονται σε επαφή με πτυχές του πολυσχιδούς πεδίου που έχει επικρατήσει να ονομάζεται μέθοδοι και τεχνικές κοινωνικής έρευνας. Κάποιες φορές αυτό συμβαίνει σε συνδυασμό με δικές μου ιδέες που κινούνται στο επίπεδο της βιωματικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα.

Προφανώς, στο βιβλίο δεν αποφεύγεται –ούτε και υπάρχει η σχετική πρόθεση– η εξηγητική διάσταση. Το αντικείμενο κάθε κεφαλαίου και κάθε θεματικής αναπτύσσεται πρώτα με συμβατικό τρόπο. Στη συνέχεια ακολουθεί ένα βιωματικό μέρος στο οποίο, καταρχάς, έχουμε την εκφώνηση και την προτεινόμενη διάθρωση της άσκησης – κάποιες μάλιστα φορές μια εκδοχή βιωματικού μέρους μπορεί να εγκιβωτίζεται στο συμβατικό μέρος. Ακολούθως, παρατίθενται οι σκέψεις

των φοιτητών, δηλαδή δείγματα ασκήσεων τους που έχουν υποβληθεί την περίοδο 2021-2025, καθώς και αναστοχασμοί τους. Μιλάνε, δηλαδή, οι φοιτήτριες για και με τις μεθόδους κοινωνικής έρευνας, σε πρώτο πρόσωπο, και εμείς παρακολουθούμε αυτές τις σκέψεις και αυτήν τη συνομιλία. Η συγκεκριμένη, μάλλον ασυνήθιστη, τουλάχιστον στο πλαίσιο των μεθόδων κοινωνικής έρευνας, πρακτική έχει μια διάσταση αμοιβαίου μοιράσματος και αυθεντικής εμπλοκής, η οποία λειτουργεί ενθαρρυντικά για όσες βρίσκονται στην πλευρά της μάθησης («Στην άγνοια των μεθόδων κοινωνικής έρευνας είμαστε όλοι ίσοι» - τίτλος του πρώτου κεφαλαίου του βιβλίου), αλλά και διαφωτιστικά για όσες βρίσκονται στην πλευρά της διδασκαλίας. Είναι δηλαδή πολύ χρήσιμο, κάποιες δε στιγμές και συγκινητικό, να αντιλαμβάνεται κανείς εντελώς αυθεντικά τις δυσκολίες, τα «ζόρια», τα άγχη, τις αυθεντικές ιδέες των φοιτητών και να τα εντάσσει όλα αυτά στην επόμενη προσπάθεια κινητοποίησής τους να μάθουν μεθόδους έρευνας.

Με άλλα λόγια, το παρόν βιβλίο, εκτός από μια απόπειρα μέθεξης με τις μεθόδους και τις τεχνικές κοινωνικής έρευνας, αποτελεί και μια πρόταση διδακτικής τους. Σε επίπεδο κάλυψης θεματικών, το ίδιο το πεδίο είναι τεράστιο, συνεπώς κανένα βιβλίο δεν μπορεί να είναι απολύτως εξαντλητικό, αν και έχουν γίνει αρκετές, πολύ υψηλού επιπέδου απόπειρες στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, πολλές από τις οποίες αναφέρονται παρακάτω. Εδώ έχουν επιλεγεί οι κυριότερες και βασικότερες θεματικές. Παράλληλα, συνειδητά αποφεύγονται οι πολλοί μαθηματικοί τύποι, κάποιες φορές και η μεγάλη εξειδίκευση. Άλλωστε, υπάρχουν αμέτρητα εξειδικευμένα βιβλία, από εξαιρετικούς επιστήμονες, στα οποία δεν θα είχα να προσθέσω κάτι. Αυτό που αναδεικνύεται είναι η συνάντηση των μεθόδων έρευνας με τους φοιτητές τους, ενώ ταυτόχρονα καλύπτονται τα περισσότερα από τα βασικά σχετικά ζητήματα.

Από την άποψη αυτή, το παρόν βιβλίο μπορεί να αντιμετωπιστεί και ως ένα ερευνητικό σημείωμα στο οποίο περιέχεται η παρουσίαση πρωτότυπων ερευνητικών ευρημάτων. Ταυτόχρονα, αν το ίδιο το βιβλίο ήταν έρευνα, προφανώς θα ήταν μια Συμμετοχική Έρευνα Δράσης που φιλοδοξεί να μειώσει την απόσταση μεταξύ πανεπιστημιακών σπουδών και φοιτητών, δηλαδή να άρει κάποια από τα στρώματα κυριαρχίας που εναποθέτει πάνω τους το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της κινητοποίησής τους να χρησιμοποιούν τη διάνοιά τους, όσο το δυνατόν πιο απαλλαγμένοι από τη σε μεγάλο βαθμό εσωτερικευμένη συμβατική διαδικασία «ξενάγησης στη γνώση».

Ευχαριστίες

Προφανώς αναλαμβάνω πλήρως την ευθύνη για όλα τα λάθη, τις αστοχίες, τις παραλείψεις, τις ανακρίβειες που πιθανώς περιέχονται στο παρόν πόνημα, όπως και για τις στιγμές και τα σημεία που μπορεί να μην αίρεται στο ύψος των περιστάσεων.

Ωστόσο, οφείλω ευχαριστίες σε μια σειρά από ανθρώπους που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, άλλοτε γνωρίζοντάς το και άλλοτε όχι, συνέβαλαν μόνο θετικά στο τελικό αποτέλεσμα. Ελπίζοντας ότι δεν ξεχνώ κάποιον ή κάποια:

Ευχαριστώ καταρχάς θερμά τα μέλη του Εργαστηρίου του Τομέα Κοινωνικής Θεωρίας και Κοινωνιολογίας του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του ΕΚΠΑ, στο πλαίσιο του οποίου παρουσιάστηκαν κάποιες βασικές ιδέες και ερευνητικά αποτελέσματα που αναπτύσσονται εδώ και τα οποία έγιναν αντικείμενο διαλόγου, κριτικής αντιμετώπισης και χρήσιμων προτάσεων βελτίωσης. Συγκεκριμένα, αναφέρομαι στον Παναγή Παναγιωτόπουλο, ο οποίος μου έδωσε απλόχερα τις ιδέες του τόσο εντός όσο και εκτός εργαστηρίου, στην Τζένη Λιαλιούτη, στη Γεωργία Παπαδοπούλου και στον Άκη Λελεδάκη.

Ευχαριστώ επίσης τους συναδέλφους Νίκο Κουτσιαρά και Χάρη Πλατανάκη, που άκουσαν διάφορες σκέψεις σχετικά με το βιβλίο και τις συζητήσαν μαζί μου με αυθεντικό ενδιαφέρον, μοιραζόμενοι τις γνώσεις και τα δικά τους διαβάσματα. Χρέος έχω και στη Λίνα Ζηργάνου-Καζολέα για την καθαρή ματιά της, όποτε ζήτησα τη γνώμη της. Επίσης, ο Γιώργος Τσιώλης, υπόδειγμα συναδέλφου και κοινωνικού ερευνητή, με τίμησε με τη διαθεσιμότητά του τις στιγμές που αναζήτησα τη γνώμη και τις υποδείξεις του.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τον Ορέστη Κωνσταντά που κάποτε μου δάνεισε τον κομβικό *Αδαή δάσκαλο* και με εισήγαγε στην προβληματική του, καθώς και τον Ορέστη Διδυμιώτη-Κωστάκο που μου ξεδιάλυσε σε αρκετά σημεία τη σκέψη του Rancière.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη δουλειά δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή της Γιάννας Μαντά, στο επίπεδο της επιμέλειας του κειμένου, η οποία σε πολλά σημεία μετατράπηκε σε εποικοδομητικές προτάσεις και ιδέες επί της ουσίας.

Προφανώς, έχω μεγάλο χρέος και οφείλω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στις εκατοντάδες των φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν στα μαθήματα όλα αυτά τα χρόνια, και σε εκείνες και εκείνους που μπήκαν στον κόπο να κάνουν τις ασκήσεις, συνδέοντας τα βιώματά τους και τις προσωπικές σκέψεις τους με την κοινωνική έρευνα. Ακόμα περισσότερο υποχρεωμένος είμαι στους δεκάδες φοιτητές και στις δεκάδες φοιτήτριες που δέχτηκαν να παρουσιαστεί η δουλειά τους όχι μόνο στο αμφιθέατρο, αλλά και στο συγκεκριμένο βιβλίο, είτε ανώνυμα είτε επώνυμα. Αυτό το βιβλίο προφανώς είναι και *δικό τους*.

Τέλος, χωρίς τη στήριξη της οικογένειάς μου και των γονιών μου και ορισμένων πολύ δικών μου ανθρώπων –ξέρουν ποιοι είναι– δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί αυτό το βιβλίο, όπως και χωρίς την εμπνευση και το κουράγιο που παίρνω από την κόρη μου Ευγενία, στην οποία και ολόκαρδα το αφιερώνω.

Εισαγωγή

Στην άγνοια των μεθόδων κοινωνικής έρευνας είμαστε όλοι ίσοι

ΣΤΟΝ *Αδαή δάσκαλο* (1987/2008), ο Γάλλος φιλόσοφος Jacques Rancière αφηγείται την ιστορία του Γάλλου καθηγητή γαλλικών και φιλοσόφου, του Joseph Jacotot (Ζοζέφ Ζακοτό), ο οποίος τον 18ο αιώνα δίδαξε γαλλικά σε Φλαμανδούς μαθητές, χωρίς να γνωρίζει τη γλώσσα τους (όπως κι εκείνοι δεν γνώριζαν ούτε λέξη στα γαλλικά). Χρησιμοποίησε ένα μυθιστόρημα της εποχής που είχε κυκλοφορήσει και στις δύο γλώσσες. Μέσω αυτού του παιδαγωγικού πειράματος, ο Jacotot κατέδειξε, κάπως αφοριστικά, ότι η γνώση δεν είναι απαραίτητη στη διδασκαλία και η εξήγηση δεν είναι απαραίτητη στη μάθηση. Για τον Rancière, η ιστορία του Jacotot σκιαγραφεί το φαινομενικά παράδοξο, ότι η σημαντικότερη αρετή ενός δασκάλου είναι η άγνοια (Rancière, 2010, σ. 1).

Ένας αδαής δάσκαλος είναι, σε μια επιφανειακή ανάγνωση, κάποιος που δεν γνωρίζει αυτό που διδάσκει. Ωστόσο, παρά την αδαημοσύνη του, καταφέρνει να εκπαιδεύσει κάποιους άλλους, εξίσου αδαείς. Σύμφωνα με αυτούς τους πολύ απλούς συλλογισμούς, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι ακόμα και ένας αναλφάβητος έχει τη δυνατότητα να διδάξει έναν άλλον αναλφάβητο πώς να διαβάσει (Rancière, 2010, σ. 2). Όμως, ένας αδαής δάσκαλος, όπως εννοείται εδώ, δεν είναι κάποιος άσχετος με το αντικείμενο, που απλώς υποδύεται τον δάσκαλο για διασκέδαση, αλλά κάποιος που εξακολουθεί να λειτουργεί ως ένα μέσον μάθησης για τους άλλους, χωρίς, όμως, να *μεταδίδει* γνώσεις· κάποιος που αποσυνδέει την ικανότητα του δασκάλου από τις γνώσεις του· κάποιος που, εν τέλει, επιδιώκει να υποκινήσει μια ικανότητα την οποία έχει ήδη αποδείξει ότι κατέχει ο μαθητής, κατά την πρώτη και πιο δύσκολη μαθητεία του, όταν μάθαινε «εκείνη την ξένη γλώσσα που για κάθε παιδί είναι η μητρική του» (Rancière, 2010, σσ. 2-3).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του αδαούς δασκάλου, λοιπόν, η μάθηση, άρα και η διδασκαλία, δεν προϋποθέτουν ανισότητα γνώσης μεταξύ των δύο

μερών, αλλά ισότητα αντιληπτικής ικανότητας. Όταν εξηγούμε, αμέσως υπογραμμίζουμε την ανισότητα γνώσης με το ακροατήριό μας. Και αυτή ακριβώς η διαδικασία της εξήγησης προκαλεί έναν διχασμό στο μυαλό των μαθητών και των μαθητριών μας και υποτάσσει, στη μαθητική πλέον ιδιότητα, τις διαδικασίες με τις οποίες έχουν μάθει όσα ξέρουν μέχρι τότε (Rancière, 2010, σ. 4). Οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέχρι να να έρθουν σε επαφή για πρώτη φορά με τους δασκάλους και τις δασκάλες τους, γνωρίζουν ήδη πάρα πολλά, χωρίς, ωστόσο, να έχουν μαθητεύσει, με την τυπική έννοια του όρου.

Η διαδικασία της εξήγησης είναι ιεραρχημένη, δηλαδή από τα «πάνω» (εκεί που βρίσκεται ο δάσκαλος) προς τα «κάτω» (εκεί που βρίσκονται οι μαθητές). Αυτή η κάθετη δομή είναι χρήσιμο να αντιπαραβληθεί με την οριζόντια διάταξη της απόκτησης γνώσης με τον τρόπο του αδαούς δασκάλου, δηλαδή συγκρίνοντας διαρκώς όσα ξέρει ένας μαθητής με όσα δεν ξέρει (Rancière, 2010, σ. 4). Η αξιωματική ανισότητα και η αφετηριακή ιεραρχία, ακόμα και αν τίθενται στην υπηρεσία μιας μελλοντικής άρσης της ανισότητας, δεν είναι παρά μηχανισμοί διαιώνισης του ίδιου του κοινωνικού συστήματος που παράγει και αναπαράγει διαρκώς ανισότητες, και που το περισσότερο από όσα μπορεί να επιτύχει είναι μια «άνιση ισότητα» (Rancière, 2010, σ. 5). Άλλωστε, είναι κοινός τόπος στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ότι δεν υπάρχει αξιακά ουδέτερη εκπαιδευτική διαδικασία (Apple, 1990· Freire, 1970). Εδώ, στην άρνηση της ανισότητας ως αφετηρίας, βρίσκεται και μια διαφορά του Rancière με τον Bourdieu (Μπουρντιέ) (Pelletier, 2009· Sonderegger, 2012).

Αντιθέτως, στη λογική του αδαούς δασκάλου, η αξιωματική έμφαση δίνεται στην ισότητα, η οποία είναι δεδομένη, απλώς οφείλει να εκπληρωθεί. Ο αδαής δάσκαλος είναι, βασικά, αδαής ως προς την ανισότητα (Rancière, 2010, σ. 5), δεν την αναγνωρίζει. Κάθε άλλο παρά κομίζει, λοιπόν, το μήνυμα ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες είναι περιττοί στη μαθησιακή διαδικασία και ότι οποιοσδήποτε μπορεί να μάθει χωρίς τη βοήθειά τους. Τουναντίον, υπογραμμίζει το γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν αποτελεί μια κλασική μεταβίβαση γνώσης από έναν δάσκαλο που ξέρει σε έναν μαθητή που δεν ξέρει, αλλά μια διαδικασία για την οποία ο δάσκαλος και η διδασκαλία παραμένουν απαραίτητα συστατικά στοιχεία, που σημαίνει ότι ακόμα και ένας «αδαής» δάσκαλος δεν είναι ένας περιττός δάσκαλος (Biesta, 2017). Αντιθέτως, έχει τον πολύ σημαντικό ρόλο να ωθήσει τους μαθητές να συνεχίσουν το διανοητικό ταξίδι τους ακριβώς όπως το ξεκίνησαν όταν μάθαιναν όλα αυτά που πλέον γνωρίζουν (Rancière, 2010, σ. 6)· επειδή, θα το επαναλάβω, οι μαθητές γνωρίζουν ήδη πολλά, πολύ πριν συναντηθούν με οποιονδήποτε δάσκαλο στη ζωή τους. Είναι, πάντως, ενδιαφέρον, ότι το έργο του Rancière δεν έχει συζητηθεί σε όσο βάθος θα μπορούσε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Pelletier, 2009).

Αυτή η αξιωματική έμφαση στην ισότητα, αντί για την ανισότητα, φωτίζει έναν δρόμο για μια χειραφετητική μαθησιακή διαδικασία. Η ατομική απελευθέρωση που μπορεί να προκύψει μέσω της απαλλαγμένης από την ανισότητα μάθησης συνδέεται με μια δυναμική για κοινωνικές αλλαγές. Αποτελεί, με άλλα λόγια, μια παιδαγωγική μέθοδο πνευματικής, αλλά και δυνητικής κοινωνικής χειραφέτησης. Εδώ προφανώς εννοείται μια πολιτική και, ταυτόχρονα, μια μαθησιακή χειραφέτηση. Ωστόσο, οι δύο αυτές χειραφετήσεις κάθε άλλο παρά αυτονόητο είναι ότι συμβαδίζουν ή συνδυάζονται, ή ότι η μαθησιακή χειραφέτηση αποτελεί αυτομάτως έναν προθάλαμο της πολιτικής και κοινωνικής χειραφέτησης.

Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας: Χειραφέτηση από τι;

Το θέμα της χειραφέτησης μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ξεκινά από τον Διαφωτισμό και έχει καταρχάς μια ρουσοϊκή διάσταση. Ο Ελβετός διαφωτιστής Rousseau έγραψε τη διάσημη φράση «ο άνθρωπος γεννιέται ελεύθερος και είναι παντού αλυσοδεμένος» στην εναρκτήρια πρόταση του πρώτου κεφαλαίου του *Κοινωνικού συμβολαίου* (Ρουσσώ, 1762/2012, σ. 48), εννοώντας τους περιορισμούς στην ελευθερία που θέτει η αστική κοινωνία με τους θεσμούς της. Θεωρούσε ότι ένα παιδί/ένας μαθητής ανήκει σε μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία και ότι στην επαφή του με την κοινωνία μπορεί να διαφθαρεί. Άρα, λαμβάνοντας μέριμνα υπέρ του μαθητή, με σκοπό τη μάθηση και τη χειραφέτησή του, αναγκαστικά στρεφόμαστε κατά της κοινωνίας (Biesta 2011, όπως αναφέρεται σε Biesta, 2017) – προστατεύουμε το παιδί από την κοινωνία. Η βασική ιδέα του Ρουσσώ είναι ότι η εκπαίδευση πρέπει να βρίσκεται σε αρμονία με την ανάπτυξη ενός παιδιού. Σε ό,τι μας αφορά εδώ, αυτή η διαδικασία έχει στο κέντρο της την αυτόνομη ανακάλυψη και δεν περιστρέφεται γύρω από την αυθεντία ενός δασκάλου, καθώς και τη μάθηση μέσω πρακτικής εμπειρίας και όχι μέσω τυπικών μαθημάτων: «σου συνιστώ μια δύσκολη τέχνη, εσένα, νεαρέ δάσκαλε – την τέχνη τού να άρχεις χωρίς κανόνες, και του να κάνεις τα πάντα χωρίς να κάνεις τίποτα» (Rousseau, 1889, σ. 88).

Η απελευθερωτική λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας έχει, όμως, και μια καντιανή ή κοινωνιο-κεντρική διάσταση. Ο Kant (Καντ), στην εναρκτήρια πρόταση του περίφημου κειμένου του «Τι είναι διαφωτισμός» γράφει την πάντα ερεθιστική φράση ότι διαφωτισμός είναι η απαλλαγή από την κατάσταση μιας ανηλικιακότητας, κατά την οποία τα άτομα δεν έχουν ξεφύγει από μια κηδεμονευτική ανάγκη καθοδήγησης, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τις, κατά τα λοιπά, ολότελα δικές τους νοητικές ικανότητες (Kant, 1784/2014). Η κυριότερη από τις δυνατότητες αυτές αφορά την ορθολογική σκέψη, η χρήση της οποίας οφείλει να γίνεται με ηθική υπευθυνότητα προς την κατεύθυνση της προσωπικής αυτονομίας (Susen, 2015). Και εδώ συνεπώς ανάγονται αναφορές

που υποστηρίζουν ότι ένας δάσκαλος οφείλει να στρέφει τους μαθητές προς τη χρήση των δικών τους δυνατοτήτων. Οι δε δυνατότητες αυτές ανθίζουν μέσω της εμπειρίας. Μιας εμπειρίας, όμως, που, σύμφωνα με τον Dewey (Ντιούι), έναν από τους σπουδαιότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, δεν είναι απλώς αυτό που μας συμβαίνει, αλλά μια ενεργή εμπλοκή με τον κόσμο (Dewey, 1938· Rolfe, 2014).

Ωστόσο, ο Jacotot προσανατόλιζε την προσοχή των μαθητών του σε ένα κοινό σημείο αναφοράς, που ήταν το μυθιστόρημα το οποίο χρησιμοποίησε στα μαθήματα, και όχι στις εμπειρίες, στα βιώματα και στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών του. Συνεπώς, η διεύρυνση των πιθανών πηγών γνώσης (και χειραφέτησης) προς την επικράτεια της εμπειρίας, όπως επιχειρείται σε έναν βαθμό στο παρόν βιβλίο, ούτε αυτονόητη είναι ούτε χωρίς δυσκολίες, ειδικά ως προς την ενδυναμωτική της διάσταση.

Επιστρέφοντας στο «από τι» της χειραφέτησης, προφανώς εννοείται κάποιου είδους κυριαρχία, από την οποία κάποιος απαλλάσσεται. Η κυριαρχία είναι μια δύσκολη στον ορισμό της έννοια, που χαρακτηρίζεται από μια κατάσταση ανισορροπίας δυνάμεων, μια σχέση εξάρτησης και μικρότερου ή μεγαλύτερου βαθμού αυθαιρεσίας από την πλευρά του κυρίαρχου μέρους, η οποία μπορεί να έχει και λιγότερο ή περισσότερο θεσμική υπόσταση (Lovett, 2001, σσ. 98-104). Χειραφέτηση σημαίνει λοιπόν την απαλλαγή από τις εξουσιαστικές, κυριαρχικές και καταπιεστικές δυνάμεις που επιδρούν πάνω στο άτομο (Biesta, 2017), την κατάσταση «μη κυριαρχίας» (Pettit, 1989, όπως αναφέρεται σε Lovett 2001, σ. 104).

Από μια άποψη, από αυτήν την κατάσταση κυριαρχησης μπορεί να μας απελευθερώσει μόνο κάποιος που τη γνωρίζει αντικειμενικά και, ταυτόχρονα, δεν μετέχει σε αυτήν τη σχέση κυριαρχίας· με άλλα λόγια, ένας δάσκαλος. Η συγκεκριμένη θεώρηση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μαρξιστική, λόγω κυρίως της εμπειρίας της εφαρμογής των ιδεών του μαρξισμού και όχι τόσο λόγω των θεωρητικών παραδοχών του αφού, σύμφωνα με τον ίδιο τον Marx (Μαρξ), η απελευθέρωση είναι κάτι που μπορεί να αυτο-εκπληρωθεί (Susen, 2015). Ωστόσο, η εμπειρία έχει δείξει, πολλές φορές με πολιτικά αμφιλεγόμενα αποτελέσματα, ότι συχνά χρειάζεται κάποιος που βρίσκεται εκτός της εξουσιαστικής επιρροής, για να εξηγήσει στα άτομα την αντικειμενική τους κατάσταση και να μπορέσουν εκείνα να φτάσουν στη χειραφέτησή τους (Biesta, 2017).

Γενικότερα, οι μαθητευόμενοι ερευνητές και οι μαθητευόμενες ερευνήτριες, όντας μέλη μιας κοινωνικής δομής και μετέχοντας συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας, υπόκεινται οπωσδήποτε σε κάποιου είδους κυριαρχία. Και, προφανώς, θα ήθελαν, στον βαθμό που θα τις συνειδητοποιούσαν –ανακύπτει ξανά η σημαντική συζήτηση περί του πώς τα άτομα αποκτούν συνείδηση της κατάστασής τους, στην οποία δεν έχουμε εδώ τη δυνατότητα να υπεισέλθου-

με-, να απελευθερωθούν από τις κοινωνικές και πολιτικές ανισότητες, στην άρση των οποίων εκ των πραγμάτων (θα έπρεπε να) συμβάλλει η μάθηση. Η μάθηση, δηλαδή, είτε προέλθει από τους ίδιους είτε είναι εξωγενής, θα τους απελευθερώσει, θα τους «ενηλικιώσει», τουλάχιστον σε έναν βαθμό.

Επειδή, όμως, δεν είναι εδώ ο χώρος για μεγαλύτερη ανάλυση των συναρπαστικών και ανεξάντλητων ζητημάτων της εξουσίας και της χειραφέτησης, ας μεταφέρουμε εγκαίρως τη γραμμή σκέψης περί χειραφέτησης στενά στη διδασκαλία των μεθόδων κοινωνικής έρευνας. Ποια είναι, λοιπόν, η κυριαρχία που βιώνουν οι αρχάριοι φοιτητές και οι αρχάριες φοιτήτριες μεθόδων έρευνας, από την οποία θέλουν (ή θα ήταν καλό) να απελευθερωθούν;

Περνώντας στο στενό επίπεδο της μάθησης, που εδώ μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, είναι καταρχάς δεδομένο ότι οι μαθητευόμενοι κοινωνικοί ερευνητές και οι μαθητευόμενες κοινωνικές ερευνήτριες πρέπει ή θέλουν ή τους είναι απαραίτητο για κάποιον λόγο να *μάθουν* μεθόδους κοινωνικής έρευνας. Ως αρχάριοι και αρχάριες, βρίσκονται, εύλογα, σε μια κατάσταση απόλυτης άγνοιας σχετικά με τα ζητήματα των μεθόδων κοινωνικής έρευνας. Επιπλέον, δεν γνωρίζουν με αντικειμενικό τρόπο αυτήν τους την κατάσταση. Δεν γνωρίζουν *πόση* άγνοια έχουν· μια άγνοια που από μόνη της αποτελεί ένα ακόμα καθεστώς κυριαρχίας πάνω τους. Σύμφωνα με την ανάλυση περί αξιωματικής ανισότητας, το συγκεκριμένο «πέπλο άγνοιας»² το έχει αποθέσει πάνω σε κάθε μάθημα, άρα και στις μεθόδους κοινωνικής έρευνας, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε μετά να αναθέσει στον εαυτό του (μέσω δασκάλων) την άρση του (Rancière, 1991, σ. 6, όπως αναφέρεται σε Biesta 2017). Άλλωστε, σύμφωνα με μια συγγενή παράδοση, η εκπαιδευτική διαδικασία, από τα πρώτα της στάδια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, βασίζεται σε ένα επικοινωνιακό μοντέλο που προϋποθέτει ενεργό πομπό (καθηγητή) και παθητικούς δέκτες (μαθητές), οι οποίοι αναγνωρίζουν τη συμβολική βαρύτητα και αυθεντία των καθηγητών τους και συναινούν παθητικά στη συμβολική εξουσία της εκπαίδευσης ως μιας αναγκαιότητας για την κατάκτηση τίτλων από τον θεσμό της εκπαίδευσης (Bourdieu & Passeron, 1970/2014, σσ. 178-179).

Έτσι, όμως, όσοι και όσες μαθητεύουν στις μεθόδους κοινωνικής έρευνας θα μπουκώσουν σε έναν αέναο κύκλο που συνεχώς θα επιβεβαιώνει την ανισότητά τους με τον δάσκαλο και μονίμως θα τους κρατάει δέσμους μιας ανάγκης για εξήγηση (Rancière, 2010, σ. 3), άρα δεν θα τους χειραφετεί ποτέ πραγματικά είτε στο στενό μαθησιακό είτε, τελικά, στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Θα χρειάζονται συνεχώς εξηγήσεις και κάποιον να τους εξηγήει τις εξηγήσεις –για παράδειγμα, να τους διδάξει μεθόδους έρευνας, χρησιμοποιώντας ένα βιβλίο

2. Ο όρος εδώ είναι δανεισμένος, ως μεταφορά, από το έργο του John Rawls (Τζον Ρολς) (1971) *Θεωρία της Δικαιοσύνης*.

για τη διδασκαλία μεθόδων έρευνας, το οποίο έχει, το ίδιο, τη λογική της παροχής εξηγήσεων— και ούτω καθεξής. Συνεπώς, η συγκεκριμένη μαθησιακή λογική ενέχει μια αντίφαση: στη διαδικασία της χειραφέτησης προσαρτάται μια σχέση εξάρτησης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Δεν μπορούμε να μάθουμε χωρίς δασκάλους, άρα η χειραφέτησή μας εξαρτάται από αυτούς. Ως εκ τούτου, πρόκειται για χειραφέτηση που περνά αναγκαστικά μέσω της δημιουργίας μιας σχέσης εξάρτησης. Μιλάμε, εν τέλει, για μια διαδικασία απελευθέρωσης, η οποία συμβαίνει για τους κυριαρχούμενους μαθητές από τους δασκάλους τους (Biesta, 2017). Η συγκεκριμένη λογική είναι συγγενική με την αλτουσεριανή θεωρία της εκπαίδευσης, στην οποία ταυτίζεται χωρίς ιδιαίτερη σκέψη η γνώση με την εξουσία και μετατίθεται διαρκώς σε ένα αέναο μέλλον η υπόσχεση της χειραφέτησης, επιβεβαιώνοντας την ίδια την ανικανότητα που υποτίθεται ότι καταπολεμά (Διδυμώτης-Κωστάκος, 2024, σ. 173). Ας μη μας ξενίζει αυτό. Είναι απλώς μια εναλλακτική περιγραφή πολλών από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και μάλιστα μιας θετικής εκδοχής τους, από τη στιγμή που τελικά μπορεί να οδηγήσει σε κάποιου είδους χειραφέτηση μέσω της μάθησης.

Πάντως, από μια κριτική σκοπιά, η σχέση μεταξύ χειραφέτησης και μάθησης μπορεί να είναι αντίστροφη: η συνειδητοποίηση της διανοητικής ισότητας, δηλαδή η χειραφέτηση, είναι αυτή που επενεργεί πάνω στη μαθησιακή διαδικασία (Διδυμώτης-Κωστάκος, 2024, σσ. 9-10). Η σχέση μεταξύ διδακτικής (τι και πώς μαθαίνουμε) και χειραφέτησης (αίσθηση ισότητας και ικανότητας) μπορεί και να διέπεται από μια σχέση εσωτερικής έντασης που δεν έχει αποφευχθεί πλήρως στο παρόν βιβλίο.

Η διαδικασία «για τους φοιτητές - από τους δασκάλους» θυμίζει τη λογική της διδασκαλίας ως μιας ξενάγησης στη γνώση: οι δάσκαλοι είναι οι γνώστες-ξεναγοί. «Περάστε, από εδώ οι έννοιες, παραπέρα οι ορισμοί, εκεί οι πληροφορίες, τα θεωρητικά μοντέλα, τα ιστορικά γεγονότα, οι μαθηματικοί τύποι, παρακάτω τα αξιώματα», θα μπορούσαν να λένε οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι. Πρόκειται για την παραδοσιακή, καθιερωμένη, πλειοψηφική προσέγγιση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην Ελλάδα και αλλού. Ένας εναλλακτικός όρος για τη συγκεκριμένη διαδικασία είναι αυτός της *τράπεζας γνώσεων* (Freire, 1970, σσ. 45-46): ο δάσκαλος λογίζεται ως ένας καταθέτης γνώσεων στους φοιτητές-τράπεζες, οι οποίοι θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους όποτε τις χρειαστούν (κατά πάσα πιθανότητα αρχικά σε ένα διαγώνισμα), ακριβώς όπως οι τράπεζες χρησιμοποιούν τις καταθέσεις των καταθετών τους. Προφανώς, αυτή η διαδικασία κάθε άλλο παρά ως ιδεατή παρουσιάζεται.

Εδώ, όμως, αναφέρομαι σε μια χειραφέτηση άλλου τύπου και άλλου εύρους. Η κεντρική ιδέα, η οποία αναπτύσσεται μετά τον Rancière, μεταξύ άλλων, από τον Freire (Φρέιρε) (Biesta, 2017), είναι ότι η κυριάρχηση αποτελεί

κυρίως μια κατάσταση *αποξένωσης*. Μια κατάσταση στην οποία οι άνθρωποι δεν καταπιέζονται ενεργητικά, αλλά εμποδίζονται να υλοποιήσουν πλήρως τις ανθρώπινες προοπτικές τους. Για τον Freire, η χειραφέτηση μέσω της μάθησης έρχεται ταυτόχρονα *από* τους μαθητές και *από* τους δασκάλους, προς όφελος αμφότερων· έτσι η σχέση τους παύει να είναι μονόδρομη και γίνεται ουσιωδώς αμφίδρομη, μέσω της εφαρμογής ενός Διαλόγου (Freire, 1970, σ. 80). Δεν είναι δηλαδή μια διαδικασία «για - από» αλλά «από - από». Για τον Freire βέβαια υπερισχύει η «αυθεντική» ανθρώπινη κατάσταση στην οποία θα οδηγήσει η εξάλειψη της αποξένωσης, άρα ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ λιγότερο σημαντικός. Για τον Rancière, από την άλλη, σημαντικότερος είναι ο δάσκαλος ο οποίος δεν αναγνωρίζει κάποια «αυθεντική κατάσταση» ή μία αλήθεια, για αυτό και είναι αδαής (Bestia, 2017).

Η έννοια της αποξένωσης, που με ενδιαφέρει ιδιαίτερα εδώ, μπορεί προφανώς να γίνει αντιληπτή ως απόσταση. Αν στο κοινωνικό επίπεδο οι άνθρωποι εμποδίζονται από το να είναι ολοκληρωμένοι, στο στενότερο επίπεδο στο οποίο αναφέρεται το παρόν βιβλίο η αποξένωση των αρχάριων ερευνητών και ερευνητριών συνίσταται στο ότι εμποδίζονται από το να γίνουν οι ερευνητές και οι ερευνήτριες που θα μπορούσαν πραγματικά να γίνουν και «καταδικάζονται» να γίνουν κάτι λιγότερο από αυτό, μέσω μιας απλής ξενάγησης στη γνώση και μιας μόνιμης εξάρτησης από την εξήγηση ενός μέλους του διδακτικού προσωπικού, σαν εμένα.

Ζήτημα απόστασης

Είναι συχνό το φαινόμενο, ως αρχάριοι και αρχάριες στη μαθητεία ενός αντικείμενου, να υπερβάλλουμε ως προς τη σχετική άγνοιά μας και να αντιλαμβανόμαστε ως μεγαλύτερη από όσο πραγματικά είναι την απόστασή μας από το αντικείμενο αυτό, για διάφορους κοινωνικούς και πολιτισμικούς λόγους. Αυτός είναι ο τρόπος που οι φοιτήτριες και οι φοιτητές συνήθως βιώνουν αρχικά τη σχέση τους με οποιοδήποτε αντικείμενο στις πανεπιστημιακές σπουδές.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι υπάρχει μια «αυθόρμητη παιδαγωγική» (folk pedagogy),³ στο πλαίσιο της οποίας οι στόχοι των διδασκόντων δεν εκπληρώνονται ανεμπόδιστα, όσο ρηξικέλευθοι και αν είναι. Ή μάλλον, όσο περισσότερο πρωτότυπες είναι οι ιδέες των διδασκόντων, όσο περισσότερο δηλαδή δεν είναι συμβατές με την αυθόρμητη παιδαγωγική, τόσο δυσκολότερη είναι η εφαρμογή τους. Μπορεί εγώ να είμαι πεπεισμένος ότι η βιωματική προσέγγιση είναι η καταλληλότερη για τη μαθητεία στις μεθόδους

3. Προτίμηση αυτήν τη μετάφραση από την, ίσως λεκτικά ακριβέστερη, «λαϊκή παιδαγωγική», διότι θεωρώ ότι αποδίδει καλύτερα τον χαρακτήρα των προσδοκίων των φοιτητών και φοιτητριών στο πλαίσιο της μαθητείας τους.

κοινωνικής έρευνας, όμως οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μου μοιράζονται ήδη μια εδραιωμένη πολιτισμική πεποίθηση ότι αποτελώ μια αυθεντία και οφείλω να τους καθοδηγήσω με λεπτομέρεια, όπως έχει διεξοδικά αναλυθεί στο πεδίο των πολιτισμικών παιδαγωγικών (Bruner, 1996, σ. 46). Άλλωστε, σύμφωνα με την παροιμία που μας θυμίζει ο Bruner (Μπρούνερ) (1996, σ. 45), «το ψάρι είναι το τελευταίο που θα ανακαλύψει το νερό».⁴ Αλλιώς διατυπωμένο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν σε μεγάλο βαθμό εσωτερικεύσει αυτήν τη μεταξύ μας απόσταση ως κάτι πολιτισμικά αναμενόμενο – δεν τη βλέπουν, δεν τους απασχολεί, «κολυμπούν» μέσα σε αυτήν την αποξένωση από τις μεθόδους κοινωνικής έρευνας.

Η απόσταση αυτή είναι με κάποιον τρόπο χρήσιμη και λειτουργική στο υπάρχον πλαίσιο. Πρώτον, αυξάνει την αντιλαμβανόμενη σπουδαιότητα των πανεπιστημιακών σπουδών, μιας που όσο πιο δυσπρόσιτο και απόμακρο είναι κάτι, τόσο σπουδαιότερο έχουμε την τάση να το θεωρούμε. Όσο μακρύτερα βρίσκεται από την άμεση εμπειρία μας, τόσο περισσότερο αφαιρετική και σε υψηλότερο επίπεδο είναι η προσπάθεια ερμηνείας που κάνουμε για αυτό (Trove & Liberman, 2010). Δεύτερον, η επιφανειακή αυτή σπουδαιότητα (ή η σπουδαιοφάνεια) ενδύει και τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες με έναν μανδύα κύρους και συμβολικού κεφαλαίου. Και όπως κάθε κεφάλαιο, έτσι και το συμβολικό συσσωρεύεται, επενδύεται και αποφέρει κέρδη στους κατόχους του, εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας εν προκειμένω. Τρίτον, η μεγάλη αυτή απόσταση - σπουδαιότητα λειτουργεί από τη μια ως έπαινος για όσους καταφέρνουν να αποδείξουν ότι έχουν αποθηκεύσει επιτυχώς τις σχετικές γνώσεις, και από την άλλη ως δικαιολογία για όσους δεν τα καταφέρνουν.

Το παρόν βιβλίο έχει στόχο να συμβάλει στη μείωση αυτής της απόστασης, δηλαδή στην άμβλυνση της αίσθησης αποξένωσης των φοιτητών από τις μεθόδους κοινωνικής έρευνας, αξιοποιώντας θεωρίες και πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η γνώση αποκτάται περισσότερο επιτυχημένα μέσω της εμπειρίας. Η αφετηρία της παρούσας προσπάθειας και η βασική λογική που τη διέπει αναφέρθηκαν παραπάνω με αφορμή τον αδαή δάσκαλο του Rancière· πρόκειται για μια λογική αφετηριακής ισότητας δυνατοτήτων και όχι ανισότητας γνώσης, μια λογική υπενθύμισης στους αρχάριους φοιτητές και στις αρχάριες φοιτήτριες μεθόδων κοινωνικής έρευνας ότι πολλά πράγματα που γνωρίζουν

4. Πρόκειται για μια φράση που έχει κατά καιρούς αποδοθεί σε διάφορους κοινωνικούς επιστήμονες της δεκαετίας του 1960, όπως στον James C. Coleman και τον Marshall McLuhan. Φαίνεται, ωστόσο, ότι η πρώτη αναφορά της φράσης αυτής εντοπίζεται σε ένα βιβλίο για την Ιαπωνία του 1909, ενώ, μεταξύ άλλων, υπάρχει και μια αναφορά σε ένα αυτοβιογραφικό κείμενο του Albert Einstein, του 1935. Πηγή: <https://quoteinvestigator.com/2013/12/23/water-fish/>. Τελευταία πρόσβαση 6/7/2022.

τα έμαθαν χωρίς να εισέλθουν σε ένα καθεστώς ανισότητας, εξήγησής από πάνω προς τα κάτω και, συνακόλουθα, αποξένωσης.

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Rancière (2010, σσ. 5-6)

ο αδαής δάσκαλος απευθύνεται στα αδαή πρόσωπα που πρόκειται να διδάξει, όχι έχοντας ως αφετηρία τη δική τους άγνοια, αλλά τη δική τους γνώση: όσοι και όσες υποτίθεται ότι είναι αδαείς, στην πραγματικότητα ήδη γνωρίζουν και καταλαβαίνουν αμέτρητα πράγματα, [...] ακούγοντας και επαναλαμβάνοντας, παρατηρώντας και συγκρίνοντας, μαντεύοντας και επαληθεύοντας.

Πάντως, οφείλω να δηλώσω προκαταβολικά ότι δεν ταυτίζω αναγκαστικά (και αφελώς) τις λιγότερο ή περισσότερο (μιας που δεν είναι όλες απόλυτα βιωματικές) βιωματικές δραστηριότητες με τη χειραφέτηση και τις ακαδημαϊκές πηγές με την εξάρτηση και την απόσταση. Πολύ εύκολα μπορούν οι πρώτες να έχουν εξουσιαστικό και οι δεύτερες απελευθερωτικό ρόλο.

Το παρόν βιβλίο δεν απαρνιέται τη συστηματικότητα ή την επιστημονικότητα. Αντιθέτως, ο βασικός στόχος είναι να συνδυαστεί το βίωμα με τη συστηματικότητα. Η χρήση εδώ της εμπειρίας δεν γίνεται ως μια καθεαυτή πηγή απόκτησης γνώσης που αποκλείει την επιστημονικότητα, αλλά ως μια άλλη πόρτα προς την επιστημονικότητα. Με άλλα λόγια, οι προσωπικές μας εμπειρίες (είναι πιθανόν να) αποτελούν τρόπους γνωριμίας μας με την ερευνητική μεθοδολογία: δηλαδή, δεν συσσωρεύουμε κάθε μέρα νέα γνώση μέσω των οικείων σε εμάς «προ-επιστημονικών» μεθόδων, αλλά κάθε μέρα ερχόμαστε σε επαφή με προβλήματα που έχουν τη δυνατότητα να μας κάνουν να σκεφτούμε με όρους μεθοδολογίας της έρευνας.

Με άλλα λόγια, το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας, έχοντας ως αφετηρία την ισότητα στη γνώση, βαδίζει στον δρόμο της βιωματικής μάθησης. Άλλωστε, σε μια διαρκώς επαναλαμβανόμενη διαδικασία παραγωγής της διαφοράς μεταξύ τους, η επιστημονική γνώση οικοδομείται και ταυτόχρονα αποκτάται σε διαρκή και στενή σχέση με την καθημερινή γνώση (Κουζέλης, 1991, σ. 238). Είναι δηλαδή ένα βιβλίο που μαθαίνει διδάσκοντας και διδάσκει μαθαίνοντας, όπου, με άλλα λόγια, η ίδια η πορεία μάθησης αναδιαμορφώνει το περιεχόμενο. Αυτός ο δυϊσμός του αφορά εξίσου όσους θέλουν να μάθουν και όσες θέλουν να καθοδηγήσουν τη μάθηση άλλων. Από την άποψη αυτή, λοιπόν, το παρόν πόνημα είναι ένα μετα-εγχειρίδιο μεθόδων κοινωνικής έρευνας, το οποίο δεν λειτουργεί χωρίς την προϋπάρχουσα γνώση και την τρέχουσα εμπειρία των αρχάριων αναγνωστών και αναγνώστριών του. Στο πλαίσιο αυτό, δεν αρνούμαστε, σε έναν βαθμό, τη μεθόδευση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, αντί για το βιβλίο/κείμενο που χρησιμοποίησε ο Jacotot (ή σε συνδυασμό με αυτό), χρησιμοποιούμε την εμπειρία, το βίωμα και την προσωπική εμπλοκή με το αντικείμενο.

Μαθαίνοντας να ερευνούμε (και) βιωματικά

Τι είναι βιωματική μάθηση

Υπάρχουν πολλοί, συμπληρωματικοί μεταξύ τους, ορισμοί για το τι είναι η βιωματική μάθηση: αναφέρεται ως ένας τρόπος απόκτησης γνώσης μέσω της δράσης και των συναισθημάτων (Warren κ.ά., 2012, σ. 275). Οι Keeton (Κίτον) και Tate (Τέιτ) (1978) ορίζουν τη βιωματική μάθηση ως «μάθηση στην οποία οι μαθητές έρχονται σε απευθείας επαφή με την πραγματικότητα που μελετάται. Η βιωματική μάθηση έρχεται σε αντίθεση με την κατάσταση των μαθητών που μόνο διαβάζουν, ακούν, συζητούν ή γράφουν για αυτές τις πραγματικότητες, χωρίς ποτέ να έρθουν σε επαφή μαζί τους, ως μέρος της διαδικασίας μάθησης» (όπως αναφέρεται σε Kolb, 2015, σ. xviii). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Βιωματικής Εκπαίδευσης, πρόκειται για μια φιλοσοφία διδασκαλίας στην οποία οι εκπαιδευτές εμπλέκουν τους/τις φοιτητές/τριες σε απευθείας εμπειρίες και στοχευμένο αναστοχασμό, με σκοπό την αύξηση της γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αποσαφήνιση εννοιών και την καλλιέργεια της ικανότητας συμβολής στην επιστημονική κοινότητα (Association for Experiential Education, χ.χ.). Η Carver (Κάρβερ) (1996) ορίζει απλά και περιεκτικά τη βιωματική εκπαίδευση ως την καθοδήγηση σε μια διαδικασία μάθησης στην οποία γίνεται συνειδητά χρήση των εμπειριών όσων μαθητεύουν, μέσω της ενσωμάτωσής τους στο πρόγραμμα σπουδών και το διδακτέο υλικό. Η βασική ιδέα είναι ότι δεν αρκεί οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να κατέχουν πλήρως το περιεχόμενο ενός μαθήματος, αν ταυτόχρονα δεν κατανοούν πώς αυτό συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο και πώς μπορούν να το εφαρμόσουν σε αυτόν (Itin, 1999).

Σύμφωνα επίσης με τον Doyle (Ντόιλ), η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει πρωτότυπες εργασίες και δραστηριότητες «εκεί έξω», στον πραγματικό κόσμο, ενώ με αυτήν δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές και στις φοιτήτριες να συζητούν, να αναστοχάζονται και να εφαρμόζουν τη διαδικασία της μάθησης στις δικές τους εμπειρίες (2011). Κάποιες προσεγγίσεις εντάσσονται κάτω από τον όρο-ομπρέλα *βιωματική μάθηση* και άλλες κάτω από τον όρο *βιωματική εκπαίδευση*. Υπάρχουν, επίσης, στη σχετική βιβλιογραφία διάφοροι όροι που συνδέονται, εφάπτονται ή επικαλύπτονται με τη βιωματική μάθηση, όπως η μάθηση διά της κοινωνικής προσφοράς, η μάθηση η βασισμένη σε πραγματικά προβλήματα, η μάθηση η βασισμένη στη δράση και η ομαδική μάθηση (Kolb, 2015, σ. xix).

Στους παραπάνω ορισμούς χρησιμοποιούνται τόσο ο όρος *μάθηση* όσο και ο όρος *εκπαίδευση*. Προφανώς, δεν σημαίνουν το ίδιο πράγμα. Η διαδικασία του βοηθώ κάποιον να μάθει (εκπαίδευση) είναι διαφορετική από τη διαδικασία του μαθαίνω κάτι (μάθηση) (Moon, 2004, σ. 12). Το περισσότερο που μπορεί να κάνει ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα είναι απλώς να ελπίζει ότι οι μαθη-

τές και οι μαθήτριες θα μάθουν τελικά· δεν μπορεί να μάθει για λογαριασμό τους (Moon, 2014, σ. 12). Συνεπώς, η βιωματική μάθηση είναι διαφορετική από τη βιωματική εκπαίδευση. Η πρώτη αφορά μια ατομική διαδικασία από την πλευρά αυτών που θέλουν (φιλοδοξούν, υποχρεούνται) να μάθουν, ενώ η δεύτερη μια διαδικασία από την πλευρά όσων την οργανώνουν, η οποία αναγκαστικά έχει και κάποια θεσμικά ή/και συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά. Στο παρόν βιβλίο χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος *βιωματική μάθηση*, ως η εμπλοκή των μαθητευόμενων σε απευθείας εμπειρίες και στον σχετικό αναστοχασμό με έναν, σε κάποιον βαθμό, καθοδηγούμενο τρόπο, ο οποίος ενέχει υπόρρητα και τη βιωματική εκπαίδευση.

Στο Πλαίσιο 1.1 παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με την Αμερικανική Εθνική Εταιρεία Βιωματικής Μάθησης.

Πλαίσιο 1.1: Βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης

(ΗΠΑ: National Society for Experiential Education, <https://www.nsee.org/>)

- 1) **Πρόθεση:** όλα τα μέρη πρέπει να κατανοούν το γιατί η εμπειρία μπορεί να είναι η επιλεγμένη προσέγγιση στη μάθηση. Είναι η πρόθεση που επιτρέπει στην εμπειρία να γίνει γνώση και, ως τέτοια, είναι βαθύτερη από τους επιμέρους στόχους και τις δραστηριότητες που καθορίζουν την εμπειρία.
- 2) **Προετοιμασία και προγραμματισμός:** οι συμμετέχοντες/ουσες πρέπει να εμπλακούν επαρκώς με την εμπειρία, ώστε αυτή να αποβεί επιτυχημένη. Είναι απαραίτητο, επίσης, να έχουν υπόψη τους ότι το οποιοδήποτε σχέδιο θα πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτο, ώστε να επιτρέπει προσαρμογές καθώς εξελίσσεται η εμπειρία.
- 3) **Αυθεντικότητα:** η εμπειρία πρέπει να αναφέρεται σε ένα πραγματικό περιβάλλον, σε μια πραγματική κατάσταση.
- 4) **Αναστοχασμός:** ο αναστοχασμός είναι το στοιχείο που μεταμορφώνει την απλή εμπειρία σε **μαθησιακή εμπειρία**. Η φοιτήτρια/ο φοιτητής πρέπει να ελέγχει τα αποτελέσματα συγκεκριμένων δράσεων ή αποφάσεων και να τα αντιπαραβάλλει με τις υπάρχουσες γνώσεις της/του, αλλά και με πιθανές μελλοντικές εξελίξεις. Η αναστοχαστική διαδικασία είναι **συστατικό στοιχείο** όλης της διαδικασίας βιωματικής μάθησης, από την επιλογή της εμπειρίας μέχρι τον εντοπισμό των **προϊδεασμών μας**, καθώς και ένα πολύτιμο εργαλείο για την αναπροσαρμογή κάθε εμπειρίας και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της.
- 5) **Προσανατολισμός και εκπαίδευση:** για να υπάρξει πλήρης πρόσβαση στην αξία της εμπειρίας τόσο από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, όσο και του εκπαιδευτή, κρίνεται απαραίτητο οι εμπλεκόμενοι να είναι **προετοιμασμέ-**

νοι και εφοδιασμένοι με βασικές πληροφορίες, κυρίως για το πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο θα λειτουργήσει η εμπειρία.

- 6) **Παρακολούθηση και συνεχής βελτίωση:** κάθε μαθησιακή δραστηριότητα είναι δυναμική και μεταβαλλόμενη. Θεωρείται σημαντικό να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση σχετικά με τις προθέσεις όσων συμμετέχουν και τους μαθησιακούς στόχους. Η δομή της εμπειρίας οφείλει να είναι αρκετά ευέλικτη, ώστε να επιτρέπει αλλαγές. Ταυτόχρονα, ενώ ο αναστοχασμός παρέχει στοιχεία για νέες υποθέσεις και γνώσεις που βασίζονται σε τεκμηριωμένη εμπειρία, πρέπει να υπάρχουν και άλλες στρατηγικές για την παρακολούθηση της προόδου και την αξιολόγηση των συμμετεχόντων/ουσών.
- 7) **Αξιολόγηση:** τα οποιαδήποτε αποτελέσματα θα πρέπει να τεκμηριώνονται συστηματικά και να αντιπαραβάλλονται με τις αρχικές προθέσεις. Η αξιολόγηση αφενός αποτελεί ένα μέσο για την ανάπτυξη και αναπροσαρμογή συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και αφετέρου παρέχει δεδομένα τόσο για τη βιωματική διαδικασία συνολικά όσο και για το αν πέτυχε τους αρχικούς της στόχους.
- 8) **Αναγνώριση:** η αναγνώριση της μάθησης και του αντίκτυπού της συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της εμπειρίας, μέσω των διαδικασιών αναστοχασμού και παρακολούθησης και μέσω αναφορών, τεκμηρίωσης και του μοιράσματος των επιτευγμάτων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Όλες οι πτυχές της εμπειρίας πρέπει να συμπεριληφθούν στην αναγνώριση της προόδου. Η τεκμηρίωση της μάθησης και του αντίκτυπού της συμβάλλουν στην ορθή ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, αλλά και στη διατήρηση της ίδιας της εμπειρίας.

Μια ακόμα χρήσιμη διάκριση που οφείλουμε να έχουμε κατά νου είναι μεταξύ της μάθησης και της *αναπαράστασής* της, ήτοι της έκφρασης όσων μάθαμε με κάποιον τρόπο, η οποία, για παράδειγμα, μπορεί να γίνει μέσω γραπτών ή προφορικών εξετάσεων ή μέσω της αφήγησης ενός πανεπιστημιακού μαθήματος σε μια συμφοιτήτριά μας ή σε έναν φίλο μας. Αυτή η αναπαράσταση δίνει στη συνειδητή γνώση (στα όσα έχουμε μάθει) μια δημόσια μορφή, ώστε να μπορεί να εξεταστεί και να μοιραστεί (Simons, 1996). Η διαδικασία της αναπαράστασης των «μαθημένων» αποτελεί και η ίδια μια περαιτέρω πηγή γνώσης (Eisner 1982, όπως αναφέρεται σε Moon, 2004, σ. 14). Καθώς γράφουμε τις γνώσεις μας σε μια κόλλα χαρτί στις εξετάσεις ή εξηγούμε προφορικά σε κάποιον τι μάθαμε ή απλώς απαντούμε σε ένα τεστ πολλαπλών επιλογών, οργανώνουμε τη σκέψη μας περαιτέρω, άρα μαθαίνουμε περισσότερα.

Η βιωματική μάθηση είναι απολύτως συνυφασμένη με διαδικασίες αναπαράστασης όσων έχουμε μάθει, συχνά μάλιστα με πολύ συνθετότερους τρόπους από αυτούς που έχουμε συνηθίσει στη συμβατική μάθηση-ξενάγηση στη γνώση. Ουσιαστικά, στη βιωματική μάθηση, η γνώση και η αναπαράστασή της πολύ συχνά συμβαίνουν ταυτόχρονα. Αντίστοιχα, η βιωματική εκπαίδευση έχει στόχο να υποβοηθήσει τις αναπαραστάσεις της βιωματικής μάθησης, δηλαδή να καλλιεργήσει και να ενισχύσει ένα περιβάλλον στο οποίο η έκφραση της αποκτημένης γνώσης να μπορεί να γίνει με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους και όχι μόνο μέσω δομημένων εξετάσεων, όπως γίνεται συνήθως. Κεντρική εδώ είναι η λειτουργία του αναστοχασμού.

Τι μπορούμε να περιμένουμε από τη βιωματική μάθηση; Η Αμερικανική Ένωση για τη Βιωματική Μάθηση θέτει ορισμένες κατευθύνσεις (Association for Experiential Education, χ.χ.) (Πλαίσιο 1.2). Αρχικά, οι συμμετέχοντες/ουσες παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις και είναι υπεύθυνοι/ες για τα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας χρειάζεται ενεργή εμπλοκή, μέσω περιέργειας, διατύπωσης ερωτημάτων, πειραματισμών και δημιουργικότητας. Η εμπλοκή αυτή είναι διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ταυτόχρονα. Μόνο έτσι η μάθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αυ-

Πλαίσιο 1.2: Η βιωματική μάθηση – Βασικά χαρακτηριστικά

(USA: Association for Experiential Education, <https://www.aee.org/what-is-ee>)

- 1) Οι συμμετέχοντες/ουσες παίρνουν πρωτοβουλίες, παίρνουν αποφάσεις και είναι υπεύθυνοι/ες για τα αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, χρειάζεται ενεργή εμπλοκή, μέσω περιέργειας, θέσης ερωτημάτων, πειραματισμών και δημιουργικότητας.
- 2) Η συμμετοχή είναι διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ταυτόχρονα. Μόνο έτσι η μάθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αυθεντική.
- 3) Κάθε νέα γνώση (πρέπει να) συνδέεται με τις επόμενες μαθησιακές εμπειρίες.
- 4) Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης μπορεί να εμπεριέχει και αποτυχίες για διδάσκοντες και διδασκόμενους. Αυτό αποτελεί εγγενές και χρήσιμο στοιχείο της, από τη στιγμή που τα αποτελέσματα μιας εμπειρίας δεν μπορούν ποτέ να προβλεφθούν απόλυτα.
- 5) Απαιτείται όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επίγνωση των περιορισμών, των προϋποθέσεων, των προκαταλήψεών μας, καθώς και της κοινωνικής μας θέσης και εικόνας και του πώς αυτά επηρεάζουν το τι μαθαίνουμε.

θεντική. Επίσης, κάθε νέα γνώση (πρέπει να) συνδέεται με τις επόμενες μαθησιακές εμπειρίες. Είναι δε αυτονόητο ότι η διαδικασία της βιωματικής μάθησης εμπειρέχει και αποτυχίες ή αστοχίες για διδάσκοντες και διδασκόμενους. Αυτό αποτελεί ένα εγγενές και χρήσιμο στοιχείο της, από τη στιγμή που τα αποτελέσματα μιας εμπειρίας δεν μπορούν ποτέ να προβλεφθούν απόλυτα ούτε στην καθημερινή ζωή ούτε στη μάθηση. Ταυτόχρονα, απαιτείται όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επίγνωση των περιορισμών, των προϋποθέσεων και των προκαταλήψεων μας, ως αυτο-μαθητευόμενων ερευνητών και ερευνητριών, καθώς και της κοινωνικής μας θέσης και εικόνας και του πώς όλα αυτά επηρεάζουν το τι μαθαίνουμε. Με άλλα λόγια, η *τοποθέτησή μας* (positionality) εντός του κοινωνικού πλαισίου, με όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, όπως την κοινωνική τάξη, τον τόπο κατοικίας, το οικογενειακό περιβάλλον, την έμφυλη ταυτότητα, προφανώς αλληλοεπιδρά με τη μάθηση και την επηρεάζει. Οφείλουμε, συνεπώς, να είμαστε σε εγρήγορση σχετικά με τη δυναμική αυτής της σχέσης μεταξύ κοινωνικής τοποθέτησης και μάθησης.

Κριτική στη βιωματική μάθηση

Όπως είναι αναμενόμενο, έχει ασκηθεί ευρεία, σοβαρή και ουσιαστική κριτική στη βιωματική προσέγγιση. Οι Buchmann (Μπούχμαν) και Schwillle (Σβιλ) (1983) διατυπώνουν τέσσερα βασικά επιχειρήματα ενάντια στη βιωματική μάθηση. Πρώτον, υποστηρίζουν ότι η γνώση μέσω της κλασικής εκπαίδευσης και η γνώση μέσω της εμπειρίας δεν είναι ισοδύναμες, ειδικά από τη στιγμή που η επιστημολογία, δηλαδή η φιλοσοφία της γνώσης, δεν έχει καταλήξει σε έναν κοινό τόπο για το τι είναι γνώση. Δεύτερον, χρησιμοποιούν παραδείγματα από την ψυχολογία για να δείξουν το πόσο συχνά η πρωτογενής εμπειρία οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα και υποβέλτιστες δράσεις. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα από την οικονομική ψυχολογία, όπως η ευρετική της αντιπροσωπευτικότητας, σύμφωνα με την οποία η πιθανότητα ενός ενδεχομένου αξιολογείται με βάση το πόσο κοντά βρίσκεται σε προϋπάρχοντα στερεότυπα (Todd, 2001· Tversky & Kahneman, 1974), ή η ευρετική της διαθεσιμότητας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα θεωρούν πιθανότερα τα ενδεχόμενα που βασίζονται σε προσωπικές τους εμπειρίες (Folkes, 1988· Todd, 2001· Tversky & Kahneman, 1973· Tversky & Kahneman, 1974). Αμφότερες οι ανωτέρω ευρετικές, για την ερευνητική τεκμηρίωση των οποίων ο ψυχολόγος Daniel Kahneman (Ντάνιελ Κάνεμαν) τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ στην οικονομία, οδηγούν σε εσφαλμένες συνεπαγωγές, ακριβώς γιατί βασίζονται στην εμπειρία και όχι σε άλλες πηγές, όπως για παράδειγμα σε επίσημα στατιστικά στοιχεία. Με το συγκεκριμένο επιχειρήμα συμφωνεί και ο March (Μαρτς) (2010, σ. 76), ο οποίος γράφει ότι η «ζωντάνια» της εμπειρίας είναι τόσο έντονη που τείνει να επισκιάζει τις πληροφορίες που προέρχονται από άλλες πηγές.

Το τρίτο επιχείρημα των Buchmann και Schwille ενάντια στη βιοματική μάθηση είναι ότι τελικά πρόκειται για μια συντηρητική προσέγγιση, η οποία κλείνει τον δρόμο για δραστική εννοιολογική και κοινωνική αλλαγή. Με άλλα λόγια, η μάθηση διά της εμπειρίας φέρεται να «προσγειώνει» τους μαθητές, μιας που η εμπειρία είναι συχνά συνυφασμένη με την αναγκαιότητα και τους σχετικούς περιορισμούς που απορρέουν από αυτήν. Στο εν λόγω επιχείρημα εμπίπτουν, για παράδειγμα, κάθε είδους προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών. Ας φανταστούμε την περίπτωση φοιτητών και φοιτητριών πολιτικής επιστήμης που, αφού έχουν περάσει χρόνια να μαθαίνουν εξελιγμένες θεωρίες και να έρχονται σε επαφή με τη σκέψη σπουδαιών διανοητών σε παγκόσμιο επίπεδο, καταλήγουν να γράφουν δελτία τύπου για λογαριασμό κάποιου βουλευτή, να αποδελτιώνουν δημοσιεύματα σε εφημερίδες ή να βγάζουν απλώς φωτοτυπίες και να κάνουν θελήματα, με αποτέλεσμα να ψαλιδίζονται οι φιλοδοξίες τους και να υπονομεύονται τα όνειρα με τα οποία είχαν συνδέσει την επιστήμη τους. Σύμφωνα, δε, με το τέταρτο επιχείρημα, οι γνώσεις από «δεύτερο χέρι», όπως παρέχονται από τη συμβατική εκπαίδευση, είναι ανώτερες από τις γνώσεις από «πρώτο χέρι», όπως αυτές αποκομίζονται από την εμπειρία, γιατί οι πρώτες, σε αντίθεση με τις δεύτερες, μπορούν να περιέχουν ταυτόχρονα τόσο το τι συμβαίνει όσο και το τι *είναι πιθανόν* να συμβεί, όσα δηλαδή δεν εντοπίζονται από τα ραντάρ της εμπειρίας.

Μια επιπλέον κριτική θέτει στο προσκήνιο το γεγονός ότι οι εμπειρίες μας φιλτράρονται από τις προϋπάρχουσες πολιτικές και αξιακές προδιαθέσεις μας και, συνεπώς, η κρίση μας είναι μεροληπτική όταν μαθαίνουμε βιοματικά (Kolb, 2015, σ. xix). Επιπρόσθετα, η ίδια η συνεπαγωγή συμπερασμάτων από την πρωτογενή εμπειρία μπορεί να είναι μια ασαφής και πολύπλοκη διαδικασία. Αυτό συμβαίνει γιατί οι πρωτογενείς εμπειρίες είναι σύνθετες, «θορυβώδεις» (δηλαδή συμπεριλαμβάνουν πολλά στοιχεία που ενδεχομένως δεν είναι χρήσιμα στη μάθηση), ενδογενείς (επηρεάζονται από τις δράσεις μας σχετικά με αυτές), κατασκευασμένες (επηρεάζονται από το πώς τις αφηγούμαστε ή τις θυμόμαστε) και «φτωχές», δηλαδή περιορισμένες (συνήθως περιλαμβάνουν μικρά δείγματα) (March, 2010, σσ. 78-80). Είναι, επίσης, αναμφισβήτητο το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος από όσα ήδη γνωρίζουμε δεν οφείλεται στις πρωτογενείς μας εμπειρίες, αλλά σε συστηματικές παρατηρήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από άλλους και μας έχουν μεταδοθεί μέσω επίσημων θεσμικών οδών –για παράδειγμα, μέσω βιβλίων, της επίσημης κρατικά επιβλεπόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και του διαδικτύου–, και γίνονται αποδεκτά ή απορρίπτονται και πάλι εν τη απουσία πρωτογενούς εμπειρίας (March, 2010, σ. 11).

Η παραπάνω κριτική, που μόνο συνοπτικά αναπτύσσεται εδώ, είναι βάσιμη και έγκυρη. Η μάθηση μέσω της εμπειρίας δυνητικά φέρει, λιγότερο ή πε-

ρισσότερο, όλα τα ανωτέρω μειονεκτήματα. Ωστόσο, τα μειονεκτήματα αυτά δεν αρκούν για να απορρίψουμε τον βιωματικό δρόμο στην απόκτηση γνώσης μεθόδων κοινωνικής έρευνας, έχοντας πάντα τη μέριμνα της χειραφέτησης· κάθε άλλο. Ειδικά μέσα στον σύγχρονο κόσμο των γρήγορων απαντήσεων που η εκπαίδευση σχεδόν ταυτίζεται με τους τυπικούς τρόπους μάθησης, η βιωματική προσέγγιση ενός θέματος εμπλουτίζει τη νοητική εργαλειοθήκη των μελλοντικών ερευνητών. Το τελευταίο επιχείρημα ενισχύεται ακόμα περισσότερο σε μια εποχή που η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση διευρύνεται, κάτι που δυνητικά αυξάνει ακόμα περισσότερο την απόσταση μεταξύ των φοιτητριών και των αντικειμένων των σπουδών τους, ειδικά αν συμβαίνει χωρίς καθοδήγηση, εκτός δεοντολογικών πλαισίων και υποκαθιστώντας τη διαδικασία ενεργούς και κριτικής προσέγγισης στη μάθηση.

Καταρχάς, τα παραπάνω μπορούν να θεραπευτούν ή τουλάχιστον να αμβλυνθούν μέσω της υιοθέτησης συγκεκριμένων προσεγγίσεων. Η γνώση δεν χρειάζεται να είναι πλήρης –δηλαδή ακαδημαϊκή–, ώστε να είναι χρήσιμη και εφαρμόσιμη. Ακριβώς όπως στο διάσημο παράδειγμα ενός πρωτοπόρου της βιωματικής μάθησης εδώ και μισό αιώνα, του Kolb (Κολμπ) (2015), ένα παιδί που μαθαίνει ποδήλατο δεν φτάνει ποτέ στο σημείο να γνωρίζει όλους τους σχετικούς νόμους που διαφεντεύουν την κίνηση του ποδηλάτου (March, 2010, σ. 83). Επιπρόσθετα, η κατανόηση του σύνθετου και δυσνόητου πραγματικού κόσμου μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία απλούστερων, επιμέρους «κόσμων», οι οποίοι ενδέχεται να είναι ευκολότερα προσιτοί στη μάθηση (March, 2010, σ. 83), χωρίς να σημαίνει ότι η τελευταία παύει να διατηρεί τη σημασία της. Άλλωστε, και η ίδια η μάθηση συνήθως θέτει επιμέρους και όχι ολοκληρωτικά συμπεριληπτικούς στόχους.

Τελικά, γιατί βιωματική μάθηση;

Η βιωματική μάθηση είναι ήδη αρκετά διαδεδομένη διεθνώς και περιλαμβάνει πολλές και αρκετά πολυσχιδείς δραστηριότητες: ταξίδια στο ύπαιθρο, διαφόρων τύπων πρακτικές ασκήσεις σε επαγγελματικούς χώρους, εκπαιδεύσεις επιβίωσης και διάσωσης, εκπαίδευση στις καλές τέχνες και στην καλλιτεχνική παραγωγή, παραγωγή περιεχομένου στα ΜΜΕ, προγράμματα υποστήριξης σε κοινότητες, προγράμματα εκπαίδευσης και, μεταξύ πολλών ακόμα, προφανώς πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών και μεμονωμένα μαθήματα (Carver, 1996). Μερικά από τα σημαντικότερα πανεπιστήμια του κόσμου, όπως για παράδειγμα το Yale University,⁵ το New York University,⁶ το University of Wash-

5. <http://catalog.yale.edu/ycps/yale-college/experiential-learning/> (τελευταία πρόσβαση 15/7/2022).

6. <https://www.nyu.edu/students/academic-services/undergraduate-advisement/unique-academic-opportunities/experiential-learning.html> (τελευταία πρόσβαση 15/7/2022).