

Η Μάθηση ως Εμπειρία: Μια φαινομενολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα με τη χρήση βινιετών

Βασίλειος Συμεωνίδης, Βασιλική Παπαδοπούλου

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μάθησης βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής, καθώς τόσο οι επιστήμονες όσο και οι πολιτικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση, σε εθνικό και υπερεθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο αναφέρονται συνεχώς σε «μαθησιακά αποτελέσματα», «επαγγελματική μάθηση» και «δια βίου μάθηση». Ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες επικρίνουν την αυξανόμενη «μαθησιοκρατία» (*learnification*) του εκπαιδευτικού διαλόγου, εγείροντας έναν προβληματισμό για την «εξαφάνιση» της διδασκαλίας και του ρόλου των εκπαιδευτικών, καθώς και για τον αποπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Biesta, 2012, 2017). Σε ένα πλαίσιο όπου η μάθηση «μονοπωλεί» το ενδιαφέρον στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ευρύτερος ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως του σχολείου σε σχέση με τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου αποδυναμώνεται συνεχώς: ο μορφωτικός-παιδευτικός πυρήνας του σχολείου βαίνει συρρικνούμενος (Πυργιωτάκης, 2000). Ως εκ τούτου, κρίσιμα εκπαιδευτικά ερωτήματα για το περιεχόμενο, το σκοπό και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μάθησης έχουν σταματήσει να τίθενται ή θεωρούνται ως ήδη απαντημένα (Biesta, 2017).

Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού διαλόγου από την αγωγή και τη διδασκαλία στη μάθηση οφείλεται εν μέρει και στη ανάδειξη νέων θεωριών μάθησης, και κατά κύριο λόγο στον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος τοποθέτησε τον/την μαθητή/τρια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον/την εκπαιδευτικό στο ρόλο του/της διαμεσολαβητή/τριας της μάθησης. Παρά το ενδιαφέρον όμως για το φαινόμενο της μάθησης και την πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί, η φύση της μάθησης δεν έχει ερμηνευθεί και κατανοηθεί πλήρως κατά κοινό παραδεκτό τρόπο στον ορίζοντα της «βιωμένης εμπειρίας» (van Manen, 2016). Διάφορες επιστήμες έχουν κατά καιρούς διερευνήσει τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένων της βιολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και τις νευροεπιστήμες, στη βάση όμως της παρατήρησης των αποτελεσμάτων της και όχι του τρόπου με τον οποίο βιώνεται για κάθε άτομο.

Αυτό το ερευνητικό κενό μπορεί και οφείλει σήμερα να καλύψει η παιδαγωγική προκειμένου να επανατεθούν παιδαγωγικά, διδακτικά και εκπαιδευτικά ερωτήματα σχετικά με το φαινόμενο της μάθησης από μια διαφορετική προοπτική (Schratz & Westfall-Greiter, 2015).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης το θέμα της εκπαίδευσης δεν εξαντλείται στο ζήτημα εάν οι μαθητές/τριες μαθαίνουν, αλλά επεκτείνεται στο ότι μαθαίνουν *κάτι*, ότι το μαθαίνουν για συγκεκριμένους *σκοπούς* και με την καθοδήγηση από *κάποιον/α* (Biesta, 2012, 2017· Πυργιωτάκης, 2000· Φρυδάκη, 2009· Ξωχέλλης, 2016). Σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο και μέσα από την ιδιαίτερη προοπτική που διανοίγει η φαινομενολογική προσέγγιση, στο «βίο-κοσμο» της εκπαίδευσης μάς ενδιαφέρει όχι αν η εμπειρία υποστηρίζει τη μάθηση, αλλά πώς η μάθηση αναδεικνύεται *ως* εμπειρία αυτή καθαυτή. Η προσέγγιση της μάθησης ως εμπειρίας καθαυτής σημαίνει πως δεν έχουμε άμεση – με την έννοια της αδιαμεσολάβητης – πρόσβαση σε αυτή την εμπειρία και πως ήδη οι λέξεις που χρησιμοποιούμε για να την περιγράψουμε, «μεταμορφώνουν» την αντίληψη μας γι' αυτήν. Σε αυτό το σημείο είναι που η φαινομενολογία, ως η φιλοσοφία της εμπειρίας, μπορεί σύμφωνα με τη Meyer-Drawe (2012) να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη μάθηση ως εμπειρία, ακόμα και αν υπάρχει μια αναπόφευκτη απόσταση μεταξύ των συγκεκριμένων εμπειριών μας όταν τις αποκτούμε, και της «επιστροφής» μας σε αυτές, όταν μιλάμε γι' αυτές ή τις αναστοχαζόμαστε.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να προσεγγίσει το φαινόμενο της μάθησης ως εμπειρίας από την σκοπιά της Φαινομενολογικής Παιδαγωγικής, παρουσιάζοντας μια νέα μέθοδο συλλογής και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων μέσα από βινιέτες. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Ίνσμπρουκ, Αυστρία μέσα από δυο ερευνητικά προγράμματα την περίοδο 2008-2016. Ως θεωρητική βάση, το άρθρο ανατρέχει στο φαινομενολογικό έργο του Edmund Husserl, του Maurice Merleau-Ponty και της Käte Meyer-Drawe, ενώ η παιδαγωγική μας προσέγγιση πηγάζει κυρίως από τη γερμανική ακαδημαϊκή παράδοση της Νοολογικής Παιδαγωγικής ως επιστήμης (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) (Ξωχέλλης, 2016), η οποία στηρίζεται στο τρίπτυχο των ερευνητικών μεθόδων, της ερμηνευτικής, της φαινομενολογίας και της διαλεκτικής (Benner, 1978· Tröhler, 2003).

Στη βάση αυτή, το άρθρο ξεκινάει με μια θεωρητική παρουσίαση της σχέσης φαινομενολογίας και εκπαίδευσης, και προχωρά στην ανάλυση εκείνων των διαστάσεων της μάθησης που σχετίζονται με την αντίληψη της μάθησης ως εμπειρίας από τη σκοπιά της Φαινομενολογικής Παιδαγωγικής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της συγγραφής και ανάλυσης μιας βινιέτας, στη βάση ενός παραδείγματος που παραθέτουμε σχετικό με το φαινόμενο της

μάθησης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση βασικών συμπερασμάτων και προοπτικών για την εκπαιδευτική έρευνα.

Φαινομενολογία και εκπαίδευση

Η φαινομενολογία αναδείχθηκε δυναμικά ως φιλοσοφικό ρεύμα στα έργα του Edmund Husserl, ο οποίος επέκρινε τον φαύλο εξορθολογισμό της ανθρώπινης πραγματικότητας και την καταστροφική υιοθέτηση μιας φυσιοκεντρικής αναγωγής στις επιστήμες, όπως διαμορφώθηκαν στη Δυτική Ευρώπη από το 17^ο αιώνα και μετά (Husserl, 1962). Η επιστήμη υπάρχει μέσα στον κόσμο μας – τον οποίο επιχειρεί να εξηγήσει και να ερμηνεύσει – ως ένα ιστορικά προσδιορισμένο συνειδησιακό επίτευγμα και ως εκ τούτου η υποκειμενική συνείδηση έχει κεντρικό ρόλο στο πώς αντιλαμβανόμαστε και μελετάμε τον κόσμο γύρω μας. Η πεποίθηση πως μπορούμε να μελετήσουμε τον κόσμο αντικειμενικά, αποκλείοντας κάθε τι υποκειμενικό ως μη επιστημονικό, είναι λανθασμένη, εφόσον ο κόσμος υπάρχει εκεί πριν από εμάς και την όποια προσπάθεια μας να τον κατανοήσουμε.

Επιθυμώντας να προστατέψει την υποκειμενική συνείδηση και την «ενεργό προθετικότητα» της (*fungierende Intentionalität*) από τους αναγωγισμούς του παραδοσιακού γνωσιολογικού ορθολογισμού, ο Husserl (1962: 154) μίλησε για την πλήρη αποδέσμευση της συνείδησης από τον «αντι-κείμενο» κόσμο μέσω της διαδικασίας που ονόμασε «εποχή» (*Epoché*). Η συγκεκριμένη νοητική διαδικασία προϋποθέτει την αναστολή όλων των υποθέσεων ύπαρξης ενός εξωτερικού κόσμου και την αναδίπλωση στην πράξη της συνείδησης (νόηση), η οποία έχει τη δυνατότητα μέσω της προθετικότητας και αυτενέργειας της να απομονώσει τα φαινόμενα, στα οποία η ίδια κατευθύνεται (νοήματα). Η έκκληση λοιπόν του Husserl (1973) για επιστροφή στα «ίδια τα πράγματα» (*zu den Sachen selbst*), πριν «μολυνθούν» από τους γνωσιολογικούς ορθολογισμούς και τις υποθέσεις των επιστημόνων, στοχεύει στην εμπειρία της υποκειμενικής συνείδησης, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της φαινομενολογικής αναγωγής (*Reduktion*).

Ο Merleau-Ponty περιγράφει την έκκληση αυτή του Husserl πρωταρχικά ως μία «σχετικοποίηση» της επιστήμης, με την εξής έννοια:

Δεν είμαι το αποτέλεσμα ή η διασταύρωση των πολλαπλών αιτιοτήτων που προσδιορίζουν το σώμα μου ή την «ψυχή» μου, δεν μπορώ να σκεφτώ τον εαυτό μου σαν τμήμα του κόσμου, σαν απλό αντικείμενο της βιολογίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, μήτε να κλειστώ μέσα στο σύμπαν της επιστήμης. Ό,τι γνωρίζω για τον κόσμο, ακόμη

κι επιστημονικά, το γνωρίζω από μια άποψη δική μου ή μιαν εμπειρία του κόσμου δίχως την οποία τα σύμβολα της επιστήμης δεν θα σήμαιναν τίποτα (Merleau-Ponty, 2016, σ. 19).

Όλη η επιστήμη βασίζεται πάνω στην ανάλυση και ερμηνεία ενός «βιόκοσμου» (*Lebenswelt*) και ως εκ τούτου, πρωταρχικό μέλημα των επιστημόνων θα έπρεπε σύμφωνα με τον Merleau-Ponty να είναι η αφύπνιση της εμπειρίας του κόσμου, της οποίας η επιστήμη είναι μία δευτερογενής έκφραση. «Ο κόσμος είν' εκεί πριν από οποιαδήποτε ανάλυσή μου» και άρα το να επιστρέφουμε στα ίδια τα πράγματα σημαίνει την επιστροφή «σ' αυτόν τον πριν από τη γνώση κόσμο, για τον οποίο πάντα μιλάει η γνώση και ως προς τον οποίο κάθε επιστημονικός προσδιορισμός είναι αφηρημένος, ενδεικτικός και εξαρτώμενος» (Merleau-Ponty, 2016: 20-21). Το πραγματικό πρέπει, καταρχάς λοιπόν, να περιγραφεί και όχι να αναλυθεί ή εξηγηθεί. Ωστόσο, για να γίνει κάτι τέτοιο, και δεδομένου του ότι «ο άνθρωπος είναι στον κόσμο, στον κόσμο είναι που γνωρίζεται» (Merleau-Ponty, 2016: 23), η φαινομενολογική αναγωγή, όντας αναγκαστικά «ειδητική» (*Eidetisch*), σύμφωνα με τον Husserl (1973), προϋποθέτει πως πρέπει να παύσουμε να ταυτιζόμαστε με τον κόσμο, φτάνοντας έτσι σε μια καθαρή υπερβατολογική συνείδηση. Ακόμα όμως και η ρήξη της οικειότητας μας με τον κόσμο, έναν κόσμο δι-υποκειμενικό, δεν μπορεί ποτέ να μας αποκαλύψει την πραγματικότητα πλήρως. Για τον Merleau-Ponty (2016: 28), «το μεγαλύτερο μάθημα της αναγωγής είναι η αδυναμία μιας πλήρους αναγωγής».

Ως εκ τούτου, η φαινομενολογία επιδιώκει να φανερώσει την ουσία του κόσμου «εν τω γεννάσθαι» (*in status nascendi*), τη στιγμή δηλαδή που αυτή η ουσία αποκρυσταλλώνεται στην αντίληψη μας ως εμπειρία συνείδησης. Με βάση την αρχή της προθετικότητας (*Intentionalität*), «κάθε συνείδηση είναι συνείδηση κάποιου πράγματος» (Merleau-Ponty, 2016: 34) και άρα πάντοτε αντιλαμβανόμαστε κάτι *ως* κάτι. Το πρώτο «κάτι» είναι διαφορετικό από το δεύτερο, όπως για παράδειγμα ένα δώρο μπορεί να εκληφθεί ως μια πράξη ευγνωμοσύνης ή ως μια πράξη δωροδοκίας (Meyer-Drawe, 2017: 14). Όλα τα πράγματα που αντιλαμβανόμαστε γύρω μας συμμετέχουν στην αντίληψη μας, και ενώ δεν μπορούμε να τα συλλάβουμε πλήρως στην ουσία τους, η προσπάθειά μας να τα περιγράψουμε με λόγια μετασχηματίζει την αντίληψη μας γι' αυτά. Όπως παρατηρεί η Καραβάκου (2019: 52), η φιλοσοφική παράδοση της φαινομενολογίας προσφέρει μέσω της αναγωγής την αποκατάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας χωρίς να υποκύπτει σε εμπειριστικές και αφαιρετικές εκδοχές, γεγονός που έχει μεγάλη σημασία για την εκπαιδευτική έρευνα και πράξη.

Η Φαινομενολογική Παιδαγωγική δεν μπορεί να περιγραφεί ως ένα ομοιογενές πεδίο, καθώς φαινομενολογικές θεωρίες σχετικές με την εκπαίδευση δεν έχουν

ακόμα αποκτήσει μια κοινή μεθοδολογία και βασικές αρχές που να τις διέπουν (Meyer-Drawe, 2017). Η επιρροή της φαινομενολογίας στην παιδαγωγική μπορεί να εντοπιστεί στο πεδίο των ερευνητικών μεθόδων της νοολογικής Παιδαγωγικής (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) και στην αποκαλούμενη «Φαινομενολογική Παιδαγωγική» (*Fenomenologische Pedagogiek*) στην Ολλανδία, κατευθύνσεις που αποδείχτηκαν ιδιαίτερα γόνιμες και εντός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (van Manen, 2016). Η λεγόμενη «Σχολή της Ουτρέχτης» έπαιξε επίσης καθοριστικό ρόλο μελετώντας τις εμπειρίες των παιδιών και των εφήβων κυρίως μέσω του έργου των Martinus J. Langeveld (1984) και Tom Beekman (1987). Ακόμη, ο Max van Manen με το εμβληματικό έργο του «*Researching Lived Experience*» (Μελετώντας τη βιωμένη εμπειρία), το οποίο πρωτοδημοσιεύτηκε το 1990, εισήγαγε μια μεθοδολογία για την έρευνα της καθημερινής βιωμένης εμπειρίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια στη βάση της ερμηνευτικής φαινομενολογίας. Επίσης, πιο πρόσφατα, είναι ευδιάκριτη μία ερευνητική κατεύθυνση η οποία επιχειρεί να θεμελιώσει μια φαινομενολογική θεωρία της εκπαίδευσης (βλ. Brinkmann, 2020), η οποία διαφέρει από άλλες προσεγγίσεις της Νοολογικής Παιδαγωγικής.

Η σχέση της φαινομενολογίας με την εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί στη φράση του Bollnow (1969: 38-39) πως «η φαινομενολογία καθιστά ορατά τα θεμελιώδη φαινόμενα της παιδείας», με την έννοια πως η φαινομενολογική μέθοδος μας επιτρέπει να προβληματιστούμε πάνω στα καίρια εκπαιδευτικά ερωτήματα, όπως για παράδειγμα τα ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο, το σκοπό και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μάθησης (Biesta, 2017). Εν αντιθέσει με μια ποσοτικού τύπου ερευνητική προσέγγιση, η φαινομενολογία εστιάζει στις προσωπικές και υποκειμενικές αφηγήσεις, ώστε να αναδείξει το τι πραγματικά συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτική κατάσταση. Σύμφωνα με την Καραβάκου (2019: 55), η έμφαση στην υποκειμενικότητα και την υποκειμενική εμπειρία προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το πώς βιώνουν οι μαθητές/τριες διάφορες μαθησιακές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές καταστάσεις. Επίσης, οι φαινομενολογικές αφηγήσεις εμπλουτίζουν τη γνώση μας για την προσωπική ταυτότητα, την αντίληψη για τον εαυτό και τις ανάγκες του.

Η φαινομενολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική θεωρία, έρευνα και πράξη μπορεί λοιπόν να βοηθήσει στο να «ανακτήσουμε» την παιδαγωγική διάσταση εκπαιδευτικών φαινομένων, όπως αυτό της μάθησης, ενδυναμώνοντας την κατακερματισμένη, από τις θετικιστικές επιστημολογικές προσεγγίσεις, σχέση της υποκειμενικότητας και της «αυτό-συνείδητης» εμπειρίας της. Για την Καραβάκου (2019: 56), η ανάκτηση της αυθεντικότητας του εαυτού είναι «η αναγκαία συνθήκη για την ενεργοποίηση (ή, κυριολεκτικά, για την αφύπνιση) των σύγχρονων μαθητών (learners) και την απαλλαγή αυτών από μια υφέρπουσα σιωπηλή παθητικότητα και αδιαφορία».

Η μάθηση ως εμπειρία

Η Käte Meyer-Drawe στο έργο της «Λόγοι της Μάθησης» (*Diskurse des Lernens*, 2012), προχωρά σε μια σημαίνουσα διάκριση μεταξύ της μάθησης από/μέσω την/της εμπειρία/ς και της μάθησης ως εμπειρίας. Η μάθηση μέσω της εμπειρίας βρίσκεται στο επίκεντρο των ψυχολογικών θεωριών μάθησης αλλά και των αντίστοιχων θεωριών διδασκαλίας που όμως θεωρούν αυτονόητο το τι σημαίνει και τι συμπεριλαμβάνει η εμπειρία (Meyer-Drawe, 2012). Η μάθηση από ή μέσω της εμπειρίας έχει το αντίστοιχο της στο επίπεδο των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών και προταγμάτων, καθώς γίνεται λόγος συχνά για «βιωματική μάθηση» αλλά και για άλλες συναφείς διδακτικές κατεξοχήν αρχές, κατά την οργάνωση της διδασκαλίας, οι οποίες συνδέονται με το εκτόπισμα της εμπειρίας του/της μαθητή/τριας. Πρόκειται για την αρχή της «βιωματικότητας», την αρχή της «εποπτείας», την αρχή της «αυτενέργειας» (Δημητριάδου, 2016).

Ολες αυτές οι διδακτικές αρχές επικαλούνται την εμπειρία των μαθητών/τριών με διαφορετικό τρόπο. Από την πλευρά των παιδαγωγικών και διδακτικών προταγμάτων στη βάση των παραπάνω διδακτικών αρχών επιδιώκεται να αποκατασταθεί μια συνθήκη «αυθεντικότητας» της μάθησης, μέσα στο σχολικό περιβάλλον μάθησης, περιβάλλον που επιβάλλει τις δικές του «σχολειοποιημένες» νόρμες στη μαθησιακή διεργασία (Φρυδάκη, 2009).

Στη φαινομενολογική προσέγγιση η εμπειρία προϋποθέτει πως η συνείδησή μας «αφήνεται» στον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν χωρίς να μπορεί να τον ελέγξει. «Η εμπειρία σημαίνει το άνοιγμα σε έναν κόσμο που συχνά επιβάλλεται και μπορεί να επηρεάσει τις ενεργές προσδοκίες μας» (Meyer-Drawe, 2012: 189). Συνειδητοποιούμε κάτι, όταν η εμπειρία μας φτάσει στο όριο της και οι – ως τη στιγμή εκείνη – προσδοκίες μας διαψεύδονται. Για παράδειγμα, όταν βρισκόμαστε σε ένα δωμάτιο περιμένουμε πως το ταβάνι και το πάτωμα θα παραμείνουν σταθερά στη θέση τους, όμως εάν συμβεί κάποιος σεισμός και το ταβάνι ή το πάτωμα μετακινηθούν, τότε οι προσδοκίες μας διαψεύδονται. Σε αυτό το σημείο αισθανόμαστε μια έκπληξη και ένα είδος «κατάληψης» μας από τον κόσμο, και μόνο εκ των υστέρων μπορούμε να μιλήσουμε για την εμπειρία μας και να πούμε ότι συνειδητοποιήσαμε κάτι καινούριο. Ως εκ τούτου, η εμπειρία είναι κάτι διαφορετικό από το βίωμα, το οποίο υπονοεί μια προθετική πράξη, και τη σκέψη, η οποία μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τον κόσμο τον οποίο βιώνουμε.

Η αντίληψη της μάθησης ως εμπειρίας σημαίνει λοιπόν πως η μάθηση είναι ένα δύσκολα ανιχνεύσιμο φαινόμενο, καθώς συμβαίνει «στο μέσο των πραγμάτων» (*in medias res*) και αποκαλύπτεται μόνο εκ των υστέρων (Schratz &

Westfall-Greiter, 2015). Μπορώ να πω ότι έμαθα, μόνο αφού η πράξη έχει συντελεστεί και γι' αυτό το λόγο δεν είναι δυνατόν να εκκινήσω συνειδητά τη διαδικασία της μάθησης, ούτε βέβαια να την ελέγξω. Η Meyer-Drawe (2017: 15) παρομοιάζει την αρχή μιας εμπειρίας μάθησης σαν τη στιγμή της έκπληξης, η οποία δεν μπορεί να εκκινηθεί ούτε να ελεγχθεί, δεν μπορεί να διδαχθεί ούτε να μαθευτεί. Η μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν κάτι το παλιό φεύγει και κάτι το καινούριο ετοιμάζεται να αναδυθεί. Αυτή η στιγμή δεν είναι απαραίτητα κάτι ευχάριστο, εφόσον η απόκτηση μιας νέας προοπτικής σημαίνει την απώλεια μιας παλιάς.

Το γεγονός ότι η αρχή και το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά από τις αισθήσεις μας, σημαίνει πως το μόνο πράγμα που μπορούμε να κάνουμε είναι να στρέψουμε την προσοχή μας στο απρόσμενο, και ιδιαίτερα στη στιγμή που η εμπειρία μας φτάνει στο όριο της. Μια τέτοια φαινομενολογική προσέγγιση της μάθησης έχει σημαντικές συνέπειες και για τη διδασκαλία. Η διδασκαλία δεν είναι εγγύηση για τη μάθηση, και άρα μπορούμε να ισχυριστούμε πως η μάθηση «εκτείνεται πέρα από τη διδασκαλία» (Schratz, Westfall-Greiter & Schwarz, 2014). Αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη είναι ένα δι-υποκειμενικό γεγονός μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών του/της, και σημαίνει πως το αποτέλεσμα της διαδικασίας δεν μπορεί να αποδοθεί πλήρως ούτε στον/στην εκπαιδευτικό, ούτε στους/στις μαθητές/τριες.

Το γεγονός ότι η μάθηση δεν μπορεί να «εκκινηθεί», δε σημαίνει πως ο/η εκπαιδευτικός προχωράει στο σκοτάδι, αλλά πως πρέπει να στρέψει την προσοχή του στις εκφράσεις, στις κινήσεις και στις πράξεις των μαθητών/τριών του/της τη στιγμή που αυτές λαμβάνουν χώρα. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει δηλαδή να μετατοπίσει την προσοχή του/της συνειδητά από τη διδασκαλία προς αυτό που αναδύεται κατά τη διάρκειά της, και αποκρυσταλλώνεται ως εμπειρία μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες. Παρότι η διδασκαλία δεν παράγει πάντοτε μάθηση, η διδασκαλία και η μάθηση είναι στη σχολική τάξη δυο διεργασίες που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τους Horst Rumpf και Käte Meyer-Drawe (όπως αναφέρεται στο Schratz & Westfall-Greiter, 2015): «Η διδασκαλία μου αποκαλύπτεται στη μάθηση των άλλων». Όπως οι δυο πλευρές του ίδιου νομίσματος, η διδασκαλία και η μάθηση είναι αλληλένδετες διαδικασίες σε κάθε παιδαγωγική σχέση.

Διερευνώντας το πεδίο της μάθησης ως εμπειρίας με βινιέτες

Η αντίληψη της μάθησης ως εμπειρίας καθαυτής και όχι ως απόρροιάς της, δημιουργεί για την εκπαιδευτική έρευνα την πρόκληση να επιδιώξει να απο-

τυπώσει αυτή τη διάσταση της μάθησης. Πώς μπορούμε ως ερευνητές/τριες να συλλέξουμε δεδομένα και εν συνεχεία να εξερευνήσουμε ένα φαινόμενο που διαφεύγει της άμεσης πρόσληψής μας; Τη δεκαετία του 1990 ο van Manen προσπάθησε να θεμελιώσει μια μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας της βιωμένης εμπειρίας μέσα από μεθόδους, όπως ανέκδοτες αφηγήσεις, πρωτόκολλα εμπειρίας, συνεντεύξεις και άλλες μεθόδους που βασίζονται όμως στην ανάμνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Στη βάση που έθεσε ο van Manen, μια ερευνητική ομάδα στο Πανεπιστήμιο του Ίνσμπρουκ επικεντρώθηκε στο εργαλείο της βινιέτας, για να διερευνήσει με μια διαχρονική μελέτη τεσσάρων ετών τη μάθηση ως εμπειρία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστρίας (βλ. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012· Schratz & Westfall-Greiter, 2015). Χρησιμοποιώντας αυτό που ο van Manen (2016: 63) όρισε ως «πρωτόκολλο βιωμένης εμπειρίας», οι ερευνητές/τριες συνέλεξαν δεδομένα από το ερευνητικό πεδίο, και στη βάση κάποιων από αυτά τα πρωτόκολλα που περιέγραφαν «απτές στιγμές» της εμπειρίας, συνέγραψαν βινιέτες.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο υιοθετείται και στο παρόν άρθρο, οπότε αρχικά θα περιγράψουμε τη διαδικασία παραγωγής και «ανάγνωσης» μιας βινιέτας, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση ενός παραδείγματος. Οι βινιέτες έχουν χρησιμοποιηθεί, αν και σε μικρό βαθμό, και στην ελληνική βιβλιογραφία ως ερευνητικό εργαλείο εκπαιδευτικής έρευνας, κυρίως όμως ως περιγραφικές αφηγήσεις υποθετικών σεναρίων που στοχεύουν στον προβληματισμό των συμμετεχόντων, ώστε να ερευνηθούν οι ατομικές τους πεποιθήσεις (βλ. Λουάρη, 2018, Στραβάκου & Λόζγκα, 2018).

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Ίνσμπρουκ, η βινιέτα είναι μια «πυκνή περιγραφή», με την έννοια του Geertz (1973), η οποία αποτυπώνεται από τον/την ερευνητή/τρια τη στιγμή που συμβαίνει. Συγκεκριμένα, ο/η ερευνητής/τρια που βρίσκεται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου το οποίο μελετά, όπως για παράδειγμα μια σχολική τάξη, αφήνεται να επηρεαστεί από αυτό που συμβαίνει στην τάξη και επιλέγει να καταγράψει εκείνες τις στιγμές που έλκουν την προσοχή του/της. Δεν πρόκειται δηλαδή για κάποιο υποθετικό σενάριο, αλλά για την περιγραφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών όπως τη συν-αισθάνεται (*co-experience*) ο/η ίδιος/α ο/η ερευνητής/τριας.

Προφανώς, η εμπειρία του/της ερευνητή/τριας δε θα είναι ποτέ η ίδια με αυτή των συμμετεχόντων/ουσών. Εφόσον όμως σύμφωνα με τον Merleau-Ponty (2016: 34) «κάθε συνείδηση είναι συνείδηση κάποιου πράγματος», ο/η ερευνητής/τρια δεν είναι ουδέτερος/η αλλά συν-αισθάνεται και συμ-πάσχει με την εμπειρία των υποκειμένων που ερευνά. Το ότι ως κοσμικά όντα εκλαμβάνου-

με πάντοτε κάτι *ως* κάτι, σημαίνει ότι μπορούμε να αντιληφθούμε κάτι για την εμπειρία των άλλων, μόνο μέσα από τη δική μας εμπειρία. Παρομοίως, ο Husserl (2009: 11) υποστήριξε πως δεν μπορούμε ποτέ να αντιληφθούμε την εμπειρία των άλλων, μπορούμε όμως να αντιληφθούμε τις εν-σώματες εκφράσεις (*leiblichen Äußerungen*) της. Ως εκ τούτου, ο ρόλος μας ως ερευνητών/τριών δεν είναι απλώς η παρατήρηση ενός φαινομένου που συμβαίνει εντός της σχολικής τάξης, αλλά η συν-αίσθηση (*co-experience*) των εν-σώματων εκφράσεων της εμπειρίας των υποκειμένων που μελετάμε (π.χ. μια κίνηση των χεριών ή μια αποστροφή του βλέμματος). Ο/Η ερευνητής/τρια οφείλει δηλαδή στο πεδίο έρευνας να παραμείνει δεκτικός/ή και να δώσει βάση στα εν-σώματα στοιχεία της εμπειρίας, όπως η ατμόσφαιρα της τάξης, οι σωματικές εκφράσεις, οι κινήσεις του προσώπου και ο τόνος της φωνής των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερευνητές/τριες περιγράφουν την εμπειρία των μαθητών/τριών όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται χωρίς να προσθέτουν τις προσωπικές τους ερμηνείες, η διαδικασία παραγωγής μιας βινιέτας πρέπει να καταγραφεί, ενώ έπειτα πρέπει να επικυρωθεί από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς και την ίδια την ερευνητική ομάδα. Συγκεκριμένα, όταν παράγουμε τη βινιέτα εφαρμόζουμε μια σπειροειδή συγγραφική διαδικασία όπου στην αρχή κρατάμε σημειώσεις, έπειτα διορθώνουμε και εν τέλει ολοκληρώνουμε τη συγγραφή (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2013).

Η χρήση των κατάλληλων λέξεων είναι καίριας σημασίας για να συναισθανθούμε την εμπειρία των υποκειμένων της έρευνας, καθώς είναι διαφορετικό εάν ένας/μία μαθητής/τριας περπατάει, παραπατάει, τρέχει ή σέρνεται. Η σωστή χρήση των λέξεων καταδεικνύει τον τόνο, το ρυθμό, την ένταση της εμπειρίας, ενώ βοηθάει στο να συλλάβουμε τις χωρικές, χρονικές, σωματικές και σχεσιακές διαστάσεις της εμπειρίας (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2013).

Εφόσον ολοκληρωθεί μια βινιέτα, ακολουθεί η «ανάγνωση» (*Readings/Lektüre*) της, δηλαδή η διαδικασία περιγραφής του φαινομένου της εμπειρίας, στην οποία οι ερευνητές/τριες αποφεύγουν να αναλύσουν ή να εξηγήσουν το φαινόμενο στη βάση κάποιου προκαθορισμένου θεωρητικού πλαισίου, αλλά αντίθετα προσπαθούν να ανιχνεύσουν πιθανά νοήματα που προκύπτουν από τη δική τους κατανόηση του φαινομένου.

Μια βινιέτα και η «ανάγνωσή» της

Η παρακάτω βινιέτα προέρχεται από το ερευνητικό πρόγραμμα που περιγράφηκε παραπάνω:

Η Μαρία θέλει να αλλάξει θέση και εξηγείται: «Δεν θέλω να κάθομαι δίπλα στην Άννα! Με πειράζει συνέχεια, και εκτός από αυτό δεν ακούει ποτέ και τον κύριο Μάρκο, το δάσκαλο της μουσικής». Η δασκάλα στρέφεται στην Άννα: «Γιατί είσαι τόσο ανυπάκουη;». Η Άννα κάθεται στη θέση της ήσυχα. Έχει χαμηλώσει το κεφάλι της και σιωπά. Η δασκάλα την κοιτάζει επίμονα και περιμένει. Όλη η τάξη περιμένει. Δεν ακούγεται παρά ένα ανεπαίσθητο θρόισμα που κάνει η κουρτίνα από ένα μισάνοιχτο παράθυρο. Η Άννα παραμένει σιωπηλή. Η δασκάλα κατευθύνεται στο μέσο της αίθουσας, σπάζει τη σιωπή, και απευθυνόμενη στην Άννα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ακούγεται από όλους της λέει: «Αν δεν βελτιωθεί αυτή η κατάσταση, τότε θα αποβληθείς από την τάξη, θα πας στο γραφείο της διευθύντριας και θα μιλήσω και με τη μητέρα σου επίσης!» Η διπλανή της, η Μαρία, μπορεί τώρα να αλλάξει θέση. Η Άννα κάθεται πλέον μόνη της στο τελευταίο θρανίο (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012: 79) (μετάφραση και επεξεργασία δική μας).

Η συγκεκριμένη βινιέτα περιγράφει μια μάλλον συνηθισμένη κατάσταση στις σχολικές αίθουσες: μία δασκάλα προειδοποιεί μία μαθήτριά, την Άννα, για τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς της. Η Άννα φαίνεται να δημιουργεί πειθαρχικά προβλήματα, είναι «ανυπάκουη» απέναντι στους δασκάλους της και πειράζει τη διπλανή της. Κάθεται στο τελευταίο θρανίο και μάλιστα μόνη της, μετά τη «δικαιολογημένη» – και αποδεκτή από τη δασκάλα της – αποχώρηση της διπλανής της. Από αυτό και μόνο το γεγονός, το ότι η Άννα δηλαδή μέσα στο χώρο της σχολικής αίθουσας καταλαμβάνει το συγκεκριμένο σημείο και μάλιστα μέσα σε μια μοναχικότητα που δεν τη διαλέγει αλλά της επιβάλλεται (μετά και από την αποχώρηση της διπλανής της), μπορούμε να κάνουμε δυο βάσιμες υποθέσεις στηριζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα: πρώτον, η Άννα είναι μία μαθήτριά με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, και δεύτερον, η Άννα είναι μια μαθήτριά με χαμηλό κοινωνικό στάτους στην κοινωνική δομή της τάξης της. Η έρευνα για την ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης καταδεικνύει ότι συνήθως οι μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις κάθονται στα τελευταία θρανία, μακριά από την ακτίνα δράσης (*action zone*) των εκπαιδευτικών και ότι το πού θα καθίσουν οι μαθητές/τριες επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη των διαμαθητικών σχέσεων όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Γερμανός, 2014· Ματσαγγούρας, 2000).

Για τη δεύτερη υπόθεση έχουμε περισσότερα στοιχεία: η διπλανή της θέλει να αλλάξει θέση, να απομακρυνθεί από κοντά της, και κανένα παιδί από την τάξη της δεν την υπερασπίζεται ή δεν αντιδρά έστω, όταν βρίσκεται στο «μάτι του κυκλώνα». Η Άννα και χωρικά και συμβολικά είναι σε κατάσταση οριακή:

κάθεται στο τελευταίο θρανίο, στα όρια επομένως της τάξης και προσκρούει συνεχώς με την συμπεριφορά της στους κανόνες της. Δεν είναι σαφές, αν η Άννα στη χωροταξική διευθέτηση της σχολικής αίθουσας έχει αυτή τη θέση, επειδή προσκρούει με τη συμπεριφορά της στους κανόνες της τάξης ή αν παραβιάζει τους κανόνες της τάξης, επειδή κάθεται στο τελευταίο θρανίο. Με άλλα λόγια δεν μπορούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αν η κότα γέννησε το αυγό ή το αυγό την κότα, αλλά ίσως μεγαλύτερη σημασία να έχει το γεγονός πως βρισκόμαστε εν μέσω ενός αέναα ανατροφοδοτούμενου φαύλου κύκλου, όπου η αιτία μετατρέπεται σε συνέπεια και η συνέπεια αναπαράγει την αιτία που τη γέννησε. Το κρίσιμο παιδαγωγικό επίδικο σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πως θα διαρραγεί ο φαύλος αυτός κύκλος, για να μπορέσει η Άννα να «μετα-κινηθεί» από την οριακή της θέση: από την «άκρη» προς το κέντρο της σχολικής αίθουσας, και από τον πιο χαμηλό αναβαθμό της κοινωνιομετρικής κλίμακας τουλάχιστον προς τις μεσαίες «σκάλες» της.

Η Άννα φαίνεται όντως να παραβιάζει συστηματικά τους κανόνες της τάξης, σύμφωνα με τις μαρτυρίες και της διπλανής της αλλά και της δασκάλας, και αυτό την καθιστά «αποθητική» στα μάτια των συμμαθητών/τριών της όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία (Μπίκος, 2011· Cole & Cole, 2001). Δεν είμαστε σίγουροι για το ποια θέση είχε η Άννα στην κοινωνιομετρική κλίμακα της τάξης: μπορούμε βέβαια εύλογα να υποθέσουμε – με τα δεδομένα που μας δίνει η βινιέτα – πως το πιθανότερο είναι να ήταν μια «απορριπτόμενη» μαθήτρια. Μετά βέβαια από την παρέμβαση της δασκάλας η Άννα χειροτερεύει την κοινωνική της θέση: είναι πλέον ο «αποδιοπομπαίος τράγος» της τάξης, μοιάζει να έχει στιγματιστεί οριστικά και τελεσίδικα. Δεν αρκεί που σε επίπεδο χωρικότητας βρίσκεται στα όρια της τάξης: επαπειλείται ο εξοβελισμός της από την τάξη, η επιβολή επιπλέον ποινής από τη διευθύντρια, και η δασκάλα κλιμακώνει την απειλή της, εμπλέκοντας πλέον και το οικογενειακό περιβάλλον της Άννας. Όμως ούτε αυτό αρκεί: ενώ η Άννα βιώνει μια αφόρητη ψυχολογική πίεση και διακυβεύεται ακόμη και η παρουσία της στη σχολική τάξη, η διπλανή της έχει το δικαίωμα να κινηθεί ελεύθερα στο χώρο της σχολικής τάξης, να εγκαταλείψει μια θέση που δεν θέλει, ταυτόχρονα όμως να αποστασιοποιηθεί από την Άννα, και να καταδείξει και να εντείνει και με τη δική της κίνηση, την οριακότητα που βιώνει η Άννα. Όπως για την Άννα η στέρηση χώρου συνιστά την αρχή της επιβολής κλιμακούμενων ποινών, για τη Μαρία η «άδεια» που παίρνει από τη δασκάλα για να αλλάξει θέση συνιστά μια έμμεση επιβράβευση της δικής της συμπεριφοράς και ταυτόχρονα επιτείνει τη δυσχερή κατάσταση, στην οποία βρίσκεται η Άννα.

Μέσα λοιπόν σε αυτή τη διπλή συνθήκη της οριακότητας – στον πραγματικό χώρο της σχολικής τάξης αλλά και στο συμβολικό χώρο της κοινωνικής

δομής της τάξης – η Άννα καλείται να μαθαίνει. Τι σημαίνει όμως για τη σχολική μάθηση η διπλή αυτή οριακότητα της Άννας; Ποια είναι η εμπειρία της μάθησης που κάνει η Άννα μέσα στο σχολικό πλαίσιο; Με δεδομένο το πλαίσιο των παραπάνω συνθηκών, ποια είναι η εμπειρία ακαδημαϊκής μάθησης που κάνει η Άννα στο σχολείο;

Σε αυτή τη βινιέτα μπορούμε να αναδείξουμε και να προβληματιστούμε γύρω από δυο βασικές παραμέτρους της σχολικής μάθησης: α) τις παιδαγωγικές διαστάσεις του χώρου και β) την ασυμμετρία μεταξύ των εταίρων της παιδαγωγικής σχέσης. Καταρχάς η βινιέτα αυτή μάς αναδεικνύει ζητήματα σε σχέση με την ίδια τη διευθέτηση του χώρου, τη θέση ή τη στάση σε αυτόν, την κίνηση στο πλαίσιο του, αλλά και τη στέρηση χώρου ή αλλαγή θέσης σε αυτόν ως μέσο είτε επιβράβευσης (Μαρία), είτε επιβολής ποινής (Άννα). Η σχολική μάθηση – γιατί σε αυτήν αναφερόμαστε – συμβαίνει πάντοτε μέσα σε ένα χώρο, μέσα σε μια σχολική αίθουσα, της οποίας η χωροταξική διάταξη και διευθέτηση αλληλεπιδρά με τις μορφές της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000).

Η θέση των μαθητών/τριών στη χωροταξική διευθέτηση της σχολικής αίθουσας δεν είναι τυχαία: το που κάθονται οι λεγόμενοι καλοί μαθητές/τριες και που οι πιο αδύναμοι/ες έχει ήδη αναφερθεί και είναι κάτι που σχετίζεται και με την ακτίνα δράσης του/της εκπαιδευτικού. Η κίνηση στο χώρο είναι ελεύθερη και προς όλες τις κατευθύνσεις μόνο για τον/την εκπαιδευτικό, κάθε κίνηση αντίθετα από τη μεριά των μαθητών/τριών πρέπει πρώτα να «αδειοδοτηθεί». Η αλλαγή θέσης ή ακόμη χειρότερα η στέρηση θέσης που μπορεί να κλιμακωθεί σε «αποβολή» από το «σώμα» της τάξης και της αίθουσας, θεωρείται μια μορφή ποινής που μπορεί να επιβάλει ο εκπαιδευτικός.

Η βινιέτα αυτή όμως είναι ενδεικτική και για την καταστατική ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης (Γκότοβος, 1996· Πυργιωτάκης, 2000). Αν λοιπόν το παιδαγωγικό πρόταγμα σήμερα είναι πώς θα μειώνει εξακολουθητικά ο παιδαγωγός την ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης για να επιτύχει από την πλευρά των σκοπών της αγωγής αλλά και της εκπαίδευσης να καταστήσει τους/τις παιδαγωγούμενους/ες αυτόνομα, αυτεξούσια, κριτικά σκεπτόμενα υποκείμενα (Φρυδάκη, 2009· Δημητριάδου, 2016), τότε στην περίπτωση της συγκεκριμένης βινιέτας έχουμε τη μεγέθυνση αυτής της ασυμμετρίας σε σημείο μάλιστα «σύνθλιψης» του παιδαγωγικού εταίρου.

Η δασκάλα στη βινιέτα αυτή θέλει να δώσει ένα γερό «μάθημα» στην Άννα και μέσω της Άννας σε όλην την τάξη: κυρίαρχη μέσα στην τάξη και το σχολείο είναι η δασκάλα και όποιος/α δεν υπακούει στους κανόνες της τάξης είναι εξοβελιστέος/α μέχρι του σημείου της ολοκληρωτικής του «εξόντωσης». Η δασκάλα δεν διστάζει να επιβάλλει στην Άννα ό,τι στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται ως τιμωρητική κύρωση (Piaget), μια μορφή κυρώσεων που στηρί-

ζεται στη δασκαλική εξουσία και «σκοπός τους είναι να προκαλέσουν ψυχική ή σωματική οδύνη, ώστε να επιφέρουν αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών» (Ματσαγγούρας, 2000: 303). Η Άννα, αν δεν αλλάξει συμπεριφορά έχει να αντιμετωπίσει κλιμακωτά: τη στέρηση χώρου, ίσως την αποβολή από το σχολείο και την εμπλοκή της οικογένειάς της.

Αντί επιλόγου: Αναζητώντας και επανακτώντας παιδαγωγικές διαστάσεις στη σχολική μάθηση

Προσεγγίζοντας τη μάθηση ως εμπειρία μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο και στη βάση των αρχών μιας ορισμένης κατεύθυνσης της Φαινομενολογικής Παιδαγωγικής μάς δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούμε την πραγματικότητα της σχολικής μάθησης και του σχολείου μέσα από ένα διαφορετικό φακό, όπως φάνηκε στην περιγραφή και την «ανάγνωση» της παραπάνω βινιέτας. Είναι ένας φακός που στην προσπάθεια του να φωτίσει μια όψη που εξακουλουθητικά θα μας διαφεύγει - πώς οι μαθητές/τριες βιώνουν τη μάθηση ως εμπειρία σε μια δεδομένη στιγμή ή σε ένα δεδομένο περιβάλλον μάθησης - εστιάζει σε εκείνες τις λεπταίσθητες ή και ανεπαίσθητες ακόμη πτυχές γεγονότων που συμβαίνουν μπροστά στα μάτια μας, αλλά δεν τις βλέπουμε, γιατί δεν έχουμε εκπαιδευθεί να κοιτάμε, να κοιτάμε σε βάθος, παραμερίζοντας ό,τι βαρβαίνει την αντίληψή μας. Με άλλα λόγια, οι βινιέτες επιτρέπουν την ανάκτηση της αυθεντικότητας του εαυτού, ενδυναμώνοντας την κατά τ' άλλα κατακερματισμένη σχέση της υποκειμενικότητας και της εμπειρίας της (Καραβάκου, 2019).

Οι βινιέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευρύτερα ως εργαλείο ανατροφοδότησης τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη σχολικών μονάδων (βλ. Agostini & Mian, 2019· Ammann, 2018): ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων/ουσών για τις πιθανές συνέπειες των πράξεων τους, πυροδοτώντας το διάλογο γύρω παιδαγωγικά ζητήματα και προσφέροντας ερευνητικά δεδομένα στη βάση της παιδαγωγικής εμπειρίας που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στις διάφορες αποφάσεις που λαμβάνει το σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Agostini, E., & Mian, S. (2019). Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 3(19), 25-30.
- Ammann, M. (2018). Leadership for Learning as Experience: Introducing the Use of Vignettes for Research on Leadership Experiences in Schools. *International*

- Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-13.
- Beekman, T. (1987). Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten. Im Anhang teilnehmende Erfahrung. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe, *Kind und Umwelt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (pp. 11-25). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Benner, D. (1978). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. zweite erweiterte Auflage, List: München.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge: New York & London.
- Bollnow, O. (1969). Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In O. Bollnow (Hrsg.), *Erziehung in antropologische Sicht* (pp. 15-50). Zürich: Morgarten Verlag.
- Brinkmann, M. (2020). Phänomenologie. In Weiß G. & Zirfas J. (eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (pp. 601-613). Wiesbaden: Springer VS.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (μτφρ Μ. Σόλμαν). Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2004). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σχέσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Husserl, E. (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Husserliana VI*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1973). *Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (2009). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Καραβάκου, Β. (2019). *Η Εκπαίδευση και η φιλοσοφία της. Ηθικές απαιτήσεις και πολιτικά προτάγματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Langeveld, M. J. (1984). How does the child experience the world of things? *Phenomenology & Pedagogy*, 4(3), 215-233.
- Λουάρη, Μ. (2018). Η βινιέτα ως εργαλείο ανίχνευσης των γνώσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παι-*

- δαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 11(2), 27-49.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Η σχολική τάξη. Προοίμιο στη Φαινομενολογία της Αντίληψης*. (μτφρ. Φώτη Καλλία). Αθήνα: Έρασμος. (2^η βελτιωμένη έκδοση, Αθήνα Merleau-Ponty, M. (2016).
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. 2. Auflage. Munich: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2017). Phenomenology as a Philosophy of Experience – Implications for Pedagogy. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Eds.), *Erfahrungen deuten - Deutungen erfahren. Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsfor-schung, Vol. 3* (pp. 13-21). Innsbruck: Studien Verlag.
- Μπίκος, Γ. Κ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ξωχέλλης, Π. (2016⁹). Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμ-ματα.
- Schratz, M. (2009). «Lernseits» von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12(46,47), 16-21.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2011). Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie lernseits von Unterricht. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (pp. 103–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Erfolgreich im Lehrberuf: Bd. 8. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2013). Looking at two sides of the same coin: Phenomenologically oriented vignette research and its implications for teaching and learning. *Studia Paedagogica*, 4(18), 57–73.
- Schratz, M., Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J.F. (2014). Beyond the Reach of Teaching and Measurement: Methodology and Initial Findings of the Innsbruck Vignette Research. *Journal for Latin American Education Research*, 51(1), 123-134.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2015). Learning as Experience: A Continental European Perspective on the Nature of Learning. Engl. Translation of Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning - Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (pp. 14-33). Weinheim: Beltz.
- Στραβάκου, Π. Α., & Λόζγκα, Ε. Χ. (2018). Οι βινιέτες στην εκπαιδευτική έρευ-

- να: Χαρτογράφηση του πεδίου. *Νέα Παιδεία*, 165, 132-148.
- Tröhler, D. (2003). The discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A contextual reconstruction. *Paedagogica Historica*, 39(6), 759-778.
- Van Manen, M. (2016²). *Researching Lived Experience*. Oxon & New York: Routledge.

Abstract

This article aims to provide insights on a phenomenological approach to educational research through the use of vignettes. The specific approach was developed at the University of Innsbruck in Austria in order to explore students' learning experiences as they occur in the classroom. A vignette is a thick description of the lived experience of the researchers and stays as close as possible to the experience of the research subjects in the field. After creating a vignette, the process of reading follows, during which the researcher adopts different perspectives to analyse the phenomenon under study. The article provides an example of a vignette and its reading. Vignettes can help us to reclaim the pedagogical dimension of learning by raising educational questions from a pedagogical perspective and by supporting pedagogical action.

Key-words: educational research, experience, learning, Phenomenological Pedagogy, vignettes

Βασίλειος Συμεωνίδης

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής University of Graz

Merangasse 70/II, 8010 Graz

Τηλ.: +43 (0)316 380 - 3849

E-mail: vasileios.symeonidis@uni-graz.at

Βασιλική Παπαδοπούλου

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας – Νίκης, Τ.Θ. 21, Φλώρινα 531 00

Τηλ.: 23850-55029

E-mail: vpapa@uowm.gr