

ΤΟ ΒΗΜΑ των κοινωνικών επιστημών

ΕΙΔΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ - ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ

- **Σ. Ράσης** : Η ανθρωπιστική παιδεία από την προβιομηχανική στη βιομηχανική εποχή
- **Δ. Ματθαίου** : Ανθρωπισμός και τεχνολογία
- **Κ. Δεληκωνσταντής** : Η νέα Οδύσσεια του δασκάλου
 - **Κ. Ραβάνης** : Η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας
- **Μ. Παπαδόπουλος** : Η τεχνολογία στην εκπαίδευση
 - **Β. Κουλαϊδής** : «e-Εκπαιδευτικό» υλικό
 - **Κ. Δημόπουλος** και εκπαιδευτική διαδικασία
- **Α. Τσατσαρώνη** : Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας
 - **Κ. Λάμνιαν** : Κοινωνιολογική διερεύνηση
 - **Ι. Καμαριανός** της νέας τεχνολογίας
 - **Β. Ντακούμης**
- **Βιβλιοπαρουσίαση**
 - **Summaries**

ΤΟ ΒΗΜΑ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

Ειδικό Τεύχος
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ -
ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ

Συγκέντρωση κειμένων - Επιμέλεια αφιερώματος
Κώστας Λάμνιαν

ΤΟΜΟΣ ΙΒ΄

Τεύχος 48

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

27/3/07

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

SOCIAL SCIENCE TRIBUNE

Περιεχόμενα

Κώστας Λάμνιος:

«Εκπαίδευση - Νέες τεχνολογίες - Ανθρωπισμός»:

Αντί εισαγωγής 5

Σπύρος Ράσης:

Η ανθρωπιστική παιδεία στην πορεία της από την προβιομηχανική
στη βιομηχανική εποχή

15

Δημήτρης Ματθαίου:

Ανθρωπισμός και τεχνολογία. Σκέψεις για την καταγωγή
και τις προοπτικές υπέρβασης ενός διαχρονικού διλήμματος
της εκπαιδευτικής πολιτικής

55

Κωνσταντίνος Δεληκωνσταντής:

Η νέα Οδύσσεια του δασκάλου 105

Κώστας Ραβάνης:

Η «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» ως ιδεολογική
κατασκευή και οι τεχνολογίες της πληροφορίας
και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση:

Η πρόκληση της ορθολογικότητας 121

Μιχάλης Παπαδόπουλος:

Η τεχνολογία στην εκπαίδευση 139

Βασίλης Κουλαϊδής, Κώστας Δημόπουλος: «ε-Εκπαιδευτικό» υλικό: Παιδαγωγικοί όροι και προϋποθέσεις για την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία	145
Άννα Τσατσαρώνη: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας: ιδεολογικές χρήσεις και καταχρήσεις της έννοιας της «πρακτικής» στο λόγο της ευρωπαϊκής πολιτικής	173
Κώστας Λάμνιος, Ιωάννης Καμαριανός, Βασίλειος Ντακούμης: Κοινωνιολογική διερεύνηση όψεων των μεταβολών που προκαλεί η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων δύο φάσεων διαχρονικής έρευνας	215
Βιβλιοπαρουσίαση	259
Summaries	265



«Εκπαίδευση - Νέες τεχνολογίες - Ανθρωπισμός»: Αντί εισαγωγής

*Κώστας Λάμνιος**

Ευχαριστούμε τον Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και διευθυντή του περιοδικού «Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών» Πανταζή Τερλεξή για τη συνεργασία που είχαμε, προκειμένου να εκδοθεί το τεύχος «Αφιέρωμα» στην επιστημονική συζήτηση που διεξάγεται σήμερα στην Ελλάδα και παγκοσμίως για την πρόκληση των Νέων Τεχνολογιών, την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση και τις πιθανές επιπτώσεις στον άνθρωπο και ειδικότερα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ευχαριστίες επίσης εκφράζονται στους συγγραφείς ειδικούς επιστήμονες που πρόθυμα ανταποκρίθηκαν και έστειλαν κείμενά τους για δημοσίευση στο αφιέρωμα αυτό, τα οποία ασφαλώς συμβάλλουν στη διεύρυνση και εμβάθυνση του σχετικού επιστημονικού προβληματισμού.

Σ' ένα γενικότερο επίπεδο, ο Marcuse υποστηρίζει ότι οι εξελίξεις που διαχρονικά παρατηρούνται στον τομέα της τεχνολογίας έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, οι οποίες όμως, αντί να σηματοδοτήσουν αλλαγές στις παραγωγικές σχέσεις, έχουν διαμορφώσει και ισχυροποιήσει ένα «τεχνικό» επι-

* Ο Κώστας Λάμνιος είναι καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

χείρημα για τη νομιμοποίηση των υφιστάμενων. Ωστόσο ο ίδιος, αμβλύνοντας την ίσως ακραία αυτή θέση, δεν παραλείπει να τονίσει ότι η τεχνολογία, ως σύνολο μέσων, μπορεί τόσο να προσθέσει όσο και να αφαιρέσει δύναμη από τον άνθρωπο. Η τελευταία αυτή άποψη αξιοποιείται από τον Habermas, ο οποίος δεν θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνες για τις υφιστάμενες μορφές κυριαρχίας τις εξελίξεις που εκδηλώνονται στον τομέα της τεχνολογίας. Έτσι, υποστηρίζει ότι η μέσω της εξέλιξης της τεχνολογίας ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, κάτω από προϋποθέσεις, μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων.

Στις μέρες μας, η εισαγωγή και η ραγδαία εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι δεδομένη και αποτελεί μη αναστρέψιμη πραγματικότητα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις σχέσεις που δημιουργούνται στο εσωτερικό της. Αποτελεί λοιπόν σημαντική πρόκληση για την επιστημονική κοινότητα συνολικά και για τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης και τους παιδαγωγούς ειδικότερα η διερεύνηση, τόσο της δυναμικής που αναπτύσσεται στο πεδίο διαμόρφωσης και διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών σχέσεων, όσο και των πιθανών κοινωνικών συνεπειών που έχουν προκληθεί ή αναμένονται, από τη γενίκευση της εισαγωγής και χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Οι διαφορετικές οπτικές που αναδεικνύουν οι συμβολές των ειδικών στη διερεύνηση και την ανάπτυξη του ανεξάντλητου αυτού θέματος έχουν, κατά την άποψή μας, ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον. Ειδικότερα:

Ο Σπύρος Ράσης, Καθηγητής της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, αναλύει και ερμηνεύει την ιστορική διαδρομή της Ανθρωπιστικής Παιδείας στη Δύση, τονίζοντας τη συμβολή της στον απεγκλωβισμό του ατόμου από τα δεσμά της συλλογικής θεοκρατικής κοινωνίας του Μεσαίωνα. Παράλληλα, επισημαίνοντας το ρόλο των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών της κάθε εποχής, αναδεικνύει με σαφήνεια τις αιτίες των διαδοχικών αναβαθμίσεων και υποβαθμίσεων της ανθρωπιστικής Παιδείας, καθώς και τις απροκάλυπτες πολιτικές παρεμβάσεις που, με το πρόσχημα των εκσυγχρονιστικών αλλαγών, επέβαλαν, κατά περιόδους, την απαξίωση του ανθρωπιστικού παιδευτικού ιδεώδους, την περιθωριοποίηση των πολιτών και τη δημιουργία συνθηκών για την ανάδειξη της νεοφιλελεύθερης κοινωνίας των ανισοτήτων, των κοινωνικών αποκλεισμών, του ιδεολογικού εκφυλισμού και του πολιτικού και ειρηνικού ελλείμματος. Ο Σπύρος Ράσης, μέσα από την ενδιαφέρου-

σα κριτική του προσέγγιση, δεν αμφισβητεί την αξία και την προσφορά της επιστήμης και της τεχνολογίας στη σύγχρονη ζωή, ωστόσο προσυπογράφει το ερώτημα πολλών ριζοσπαστών διανοουμένων: «Ποιοι ελέγχουν την πρόοδο και την εφαρμογή της επιστήμης; Για ποιους σκοπούς»; Τέλος, ο συγγραφέας, μολονότι δεν θεωρεί την εκπαίδευση πανάκεια για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, υποστηρίζει ότι οι Ανθρωπιστικές Σπουδές μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο, να αφυπνίσουν «κοιμώμενες» αξίες, να συνθέσουν τον κλασικό πολιτισμό με τη σύγχρονη ζωή και να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν και, γιατί όχι, να αλλάξουν τον τεχνολογικά αναπτυγμένο και κοινωνικά κατακερματισμένο σύγχρονο κόσμο μας.

Ο καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και πρώην αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *Δημήτρης Ματθαίου* πραγματεύεται το υπαρκτό, στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής όλων σχεδόν των αναπτυγμένων χωρών, δίπολο: Ανθρωπιστική Παιδεία και (ή) Τεχνική Εκπαίδευση και τονίζει ότι, μολονότι η πεισματική παρουσία του διλήμματος εκπορεύεται από ιδεολογικές εμμονές και σήμερα τίθεται με όρους παρελθόντος, είναι δηλωτική της παρατεινόμενης αδυναμίας να δοθεί ικανοποιητική απάντηση στο θέμα. Ειδικότερα, ο συγγραφέας πραγματοποιεί μια διεξοδική διερεύνηση των ιστορικών καταβολών του συγκεκριμένου διλήμματος και, αναγνωρίζοντας το ρόλο της ιστορικής συγκυρίας και του κοινωνικού συγκείμενου στη διαμόρφωση των όποιων θέσεων, καταλήγει σε μια συγκριτική μελέτη, τόσο των απόψεων που διατυπώνονται περί Ανθρωπιστικής Παιδείας και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, όσο και των σχετικών πολιτικών που εφαρμόζονται, στην Αγγλία, τη Γαλλία, τη Γερμανία και την Ελλάδα, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην πληρέστερη κατανόηση του διλήμματος. Πιο συγκεκριμένα, η συγκριτική παρουσίαση των κοινωνικο-οικονομικών αναφορών και των διαφοροποιήσεων που εκδηλώνονται στη θεσμική διάκριση μεταξύ Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, τόσο τον 19ο αιώνα, όσο και κατά τη διάρκεια του 20ού, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική. Τέλος, ο Δημήτρης Ματθαίου σημειώνει ότι, τα τελευταία χρόνια, με τη διεύρυνση της δυνατότητας πρόσβασης των αποφοίτων της Τεχνικής Εκπαίδευσης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την ώσμωση ανάμεσα στα προγράμματα των δύο τύπων σχολείων (μαθήματα Γενικής Παιδείας στην Τεχνική Εκπαίδευση και Τεχνολογίας και Επιχειρηματικότητας στη Γενική), παρατηρείται προσπάθεια υπέρβασης των εμμονών και σύνθεσης των δύο πόλων.

Οι σημερινές κοινωνίες υποφέρουν από την πληθώρα των πληροφοριών χωρίς νόημα και η κοινωνία της πληροφορίας είναι εύκολα μετατρέψιμη σε κοινωνία του «χάους των πληροφοριών» υποστηρίζει στην ενδιαφέρουσα ανάλυσή του ο καθηγητής Φιλοσοφίας του Τμήματος Θεολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών *Κωνσταντίνος Δεληκωσταντής*. Παράλληλα, ο συγγραφέας τονίζει ότι στις γενικότερες αδυναμίες που παρατηρούνται, σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είκοσι χρόνια μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, προστίθενται σήμερα τέσσερις σύγχρονες προκλήσεις: Η εισβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οι επιπτώσεις από την παγκοσμιοποίηση της αγοράς, οι νέες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας και τα προβλήματα που προκύπτουν από μια ολοκληρωτικά αλλαγμένη σήμερα παιδική ηλικία, εξαιτίας της καταλυτικής παρουσίας των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Οι συγκεκριμένες προκλήσεις συγκροτούν ένα περιβάλλον αφιλόξενης ρευστότητας για τα παιδιά και δημιουργούν ανησυχίες για την εξαφάνιση της «παιδικότητας». Στο πλαίσιο αυτό, αρχίζει η «νέα Οδύσσεια του δασκάλου», αφού, όπως υποστηρίζει ο *Κωνσταντίνος Δεληκωσταντής*, από τον ανθρωπιστικό δάσκαλο που ονειρευτήκαμε, μας προέκυψε ο τεχνοκράτης και ο αποτελεσματικός. Τέλος, προχωρώντας σε συγκεκριμένες προτάσεις, θεωρεί ότι, για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στις νέες προκλήσεις, είναι αναγκαίες τρεις αλλαγές στην εκπαίδευσή του:

- Διεύρυνση της παιδαγωγικής του κατάρτισης.
- Ειδίκευση είτε στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και τη διδακτική τους, είτε στις Φυσικές Επιστήμες-Μαθηματικά και τη διδακτική τους.
- Έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ως μέσο και ως πεδίο εκπαίδευσης.

Η «Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας» ως ιδεολογική κατασκευή και η πρόκληση της ορθολογικότητας, σε σχέση με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, συνθέτουν το πεδίο που διερευνά διεξοδικά ο Καθηγητής της Διδακτικής της Φυσικής του Πανεπιστημίου Πατρών *Κώστας Ραβάνης*. Ειδικότερα, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι οραματισμοί, οι προσδοκίες και οι ιδεολογικού χαρακτήρα συζητήσεις και αντιπαραθέσεις που αναφέρονται στην «Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας» διαμορφώνουν μια πολλαπλότητα σημασιοδοτήσεων. Έτσι, ένα υλικής υφής κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό

και πολιτισμικό φαινόμενο μετατρέπεται σ' ένα ιδεολογικού χαρακτήρα ασαφές νεφέλωμα, το οποίο πολλές φορές παρουσιάζεται απλοϊκά ως «αγαθοποιός δύναμη», από τα ΜΜΕ (και όχι μόνο), με ό,τι αυτό συνεπάγεται για μια ορθολογική διαχείρισή του. Στη συνέχεια ο Κώστας Ραβάνης, υποθέτοντας ότι η εκπαίδευση σήμερα αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής ιδεολογικών προταγμάτων και υλικών δεσμεύσεων της «Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Γνώσης», αναζητεί τη σχέση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας με την Εκπαίδευση και διακρίνει τρεις προσεγγίσεις:

- Την τεχνοκρατική-ανιστορική προσέγγιση.
- Την ορθολογική-μεταρρυθμιστική προσέγγιση.
- Την κριτική ορθολογική προσέγγιση.

Τέλος, ο συγγραφέας επισημαίνει ότι, στις νέες συνθήκες που δημιουργούνται, υπάρχουν οι προϋποθέσεις για τη μελέτη των προτάσεων μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών δομών και των εργαλείων που θα συμβάλουν στην αλλαγή των λειτουργικών παραμέτρων της διδασκαλίας.

Ο ομότιμος καθηγητής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και πρώην πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *Παπαδόπουλος Ιωάννης* υποστηρίζει ότι στις τρεις γνωστές και αλληλεξαρτώμενες παραμέτρους (Δάσκαλος-Μαθητής-Γνωστικό Αντικείμενο), που καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, προστέθηκε τα τελευταία χρόνια και μια τέταρτη, οι Νέες Τεχνολογίες, η οποία, στην αλληλεπίδρασή της με τις προηγούμενες, τις μετασχηματίζει, αλλάζοντας ταυτόχρονα και η ίδια. Παράλληλα, προσεγγίζει κριτικά την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, μολονότι αναγνωρίζει ότι αυτές ενθαρρύνουν την επικοινωνία με τους άλλους, συμβάλλουν στην κατανόηση του σύγχρονου κόσμου και αποτελούν ένα συγκλονιστικό αποτελεσματικό εργαλείο που διευρύνει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τέλος, εύστοχα επισημαίνει ότι η άκριτη αναγόρευση του τεχνολογικού και επιστημονικού επαγγελματισμού σε βασικό στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό όλο και περισσότερων ανθρωπιστικών μαθημάτων από τα προγράμματα των σχολείων, αποδυναμώνει πνευματικά το σχολείο και εγκυμονεί κινδύνους εξασθένησης της ενεργητικής φαντασίας των μαθητών.

Ο Καθηγητής Παιδαγωγικής και πρώην αντιπρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας *Βασίλης Κουλαϊδής* και ο Επίκου-

ρος Καθηγητής Κώστας Δημόπουλος, του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, αναλύουν τους παιδαγωγικούς όρους ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του εκπαιδευτικού υλικού που βασίζεται στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών. Σ' ένα πρώτο επίπεδο, οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι, είτε επειδή υιοθετήθηκε και επιβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς από τα πάνω μια και μόνο τεχνολογική καινοτομία, είτε επειδή ο σχεδιασμός του σχετικού υλικού εντάχθηκε σε μερικά και αποσπασματικά πλαίσια αναφοράς, το e-εκπαιδευτικό υλικό αντιμετωπίζεται σήμερα με σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς της πράξης ως προς την εκπαιδευτική του χρησιμότητα. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, οι Κουλαϊδής και Δημόπουλος υιοθετούν την άποψη ότι προϋπόθεση για την ένταξη του e-υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι, τόσο η ανάδειξη των τεχνικών χαρακτηριστικών του υλικού αυτού που έχουν παιδαγωγικό ενδιαφέρον, όσο, κυρίως, η ανάπτυξη μιας θεωρητικής «γλώσσας» για την περιγραφή των επιπτώσεων των παραπάνω χαρακτηριστικών με παιδαγωγικούς όρους.

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου πλαισίου στην παιδαγωγική αποτίμηση των χαρακτηριστικών του e-υλικού αποτελεί σημαντική συμβολή στην προβληματική, σχετικά με την ένταξη του υλικού αυτού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους:

- Να αναστοχάζονται πάνω στις επιδράσεις αυτής της ένταξης.
- Να εξετάσουν τη συμβατότητα του υλικού με τα υπόλοιπα στοιχεία του παιδαγωγικού περιβάλλοντος.
- Να εντοπίζουν τα σημεία όπου απαιτούνται παρεμβάσεις σε σχεδιαστικό επίπεδο, εάν πρόκειται η χρήση του e-υλικού να λειτουργήσει ως καταλύτης συνολικότερου επαναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η συμβολή των Κουλαϊδή και Δημόπουλου επιτρέπει τη μετάθεση της συζήτησης περί του e-εκπαιδευτικού υλικού στο πεδίο της παιδαγωγικής προβληματικής, η οποία συνεκτιμά ολιστικά τους συντελεστές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Μια κοινωνιολογική ανάγνωση του τρόπου διαχείρισης των Νέων Τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα των μικρο-διαδικασιών με τις οποίες αυτή διαμορφώνεται μετά τη Διακήρυξη της Λισαβώνας (2000), διερευνά η Άννα Τσατσαρώ-

νη, αναπληρώτρια καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η συγγραφέας παρουσιάζει το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και στη συνέχεια εξετάζει δεδομένα με πλαίσιο αναφοράς επιλεγμένα επίσημα κείμενα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία δείχνουν ότι ο κυρίαρχος λόγος περί Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση καθιστά τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τη γενικότερη δομή του σχολείου κύριους στόχους των αλλαγών που προωθούνται. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύονται ιδεολογικές χρήσεις και καταχρήσεις της έννοιας της εκπαιδευτικής πρακτικής, στο λόγο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες οδηγούν στη διαπίστωση ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση παρεμβαίνει και επιδιώκει έναν εργαλειώδη αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των κρατών μελών. Στο πολιτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μολονότι επιχειρούνται διαφορετικές εννοιολογήσεις της έννοιας της εκπαιδευτικής πρακτικής, οι οποίες αντλούν από διαφορετικές πηγές, παραδόσεις και λόγους, το νόημα της έννοιας τείνει να παγιωθεί με βάση αναφορές στη θεματική των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Απόρροια του προσανατολισμού αυτού είναι ασφαλώς η ενίσχυση των ερευνητών τού εν λόγω πεδίου, με σαφείς αρνητικές συνέπειες για τον ευρύτερο χώρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Τελικά η συγγραφέας, αξιοποιώντας τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein, «αποκαλύπτει» κοινωνικές παραδοχές, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση του λόγου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο νόημα στην έννοια της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ο Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και πρώην αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *Κώστας Λάμνιανς*, ο Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Σχολικής Τάξης του Πανεπιστημίου Πάτρας *Γιάννης Καμαριανός* και ο υποψήφιος Διδάκτωρ *Βασίλης Ντακούμης* αναλύουν κριτικά και συγκριτικά τα αποτελέσματα δύο φάσεων διαχρονικής έρευνας που οι ίδιοι πραγματοποίησαν, σχετικά με τις μεταβολές που προκαλεί η σταδιακή εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο θεωρητικό τους πλαίσιο, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι Νέες Τεχνολογίες μεταλλάσσουν την παραδοσιακή εκπαιδευτική συνδιαλλαγή και επιβάλλουν την αποσύνδεση της γνώσης από το φορέα της, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις ανθρώπινες σχέσεις και τον περιορισμό των ηθικών δεσμεύσεων ανάμεσα σε φορείς

και παράγοντες που συγκροτούν το εκπαιδευτικό πεδίο. Επιπλέον, αναλύοντας την εσωτερική φύση της ψηφιακής τεχνολογίας, αναδεικνύουν τις συνέπειες που προκαλεί (θα προκαλέσει) η γενίκευση της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τόσο στις δομικές ρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών του συμβολικού ελέγχου, όσο και στο επικοινωνιακό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τον περιορισμό της αλληλόδρασης και των δυνατοτήτων που δημιουργούν οι απρόβλεπτες αντιδράσεις του «άλλου».

Οι υποθέσεις των δύο φάσεων της εμπειρικής έρευνας, οι οποίες επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό ακόμη και στο αρχικό αυτό στάδιο εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, διερευνούν αν η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται:

- Την εισαγωγή ενός λόγου ρυθμιστικού για την οργάνωση και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης.
- Τη μεταλλαγή της μορφής και του περιεχομένου της σχολικής και της παιδαγωγικής γνώσης.
- Την ποιοτική και την ποσοτική διαφοροποίηση των μορφών συμβολικού ελέγχου.
- Τον πιθανό θετικό επηρεασμό, σ' ένα πρώτο επίπεδο, των κοινωνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.
- Την παραγωγή νέων μορφών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τις οποίες δημιουργεί η διαφοροποίηση της δυνατότητας πρόσβασης στις ολοένα διευρυνόμενες ποιοτικές αλλαγές των Νέων Τεχνολογιών.

Οι συμβολές των ειδικών επιστημόνων, οι οποίες αναλύονται εκτενέστερα από τους ίδιους στον τόμο αυτό, ασφαλώς και δεν εξαντλούν όλες τις πτυχές ενός σύνθετου και με συνεχώς ανανεούμενες διαστάσεις ζητήματος. Ωστόσο, οι εμπειριστατωμένες διερευνήσεις και κριτικές / συγκριτικές αναλύσεις τους προβάλλουν ποικίλες όψεις του θέματος και αναδεικνύουν νέους προβληματισμούς που τροφοδοτούν την εξελισσόμενη επιστημονική συζήτηση σ' ένα βασικό για τη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική πραγματικότητα θέμα.

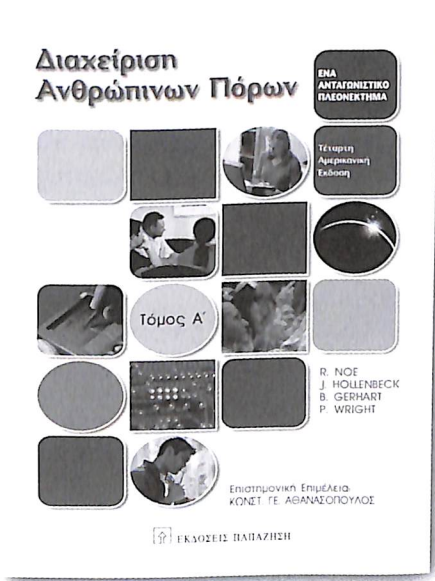
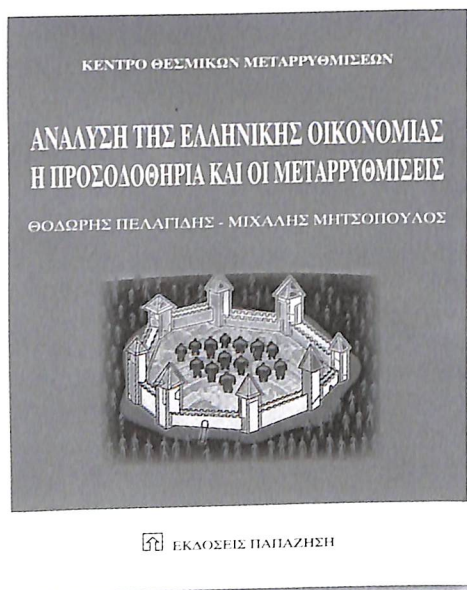
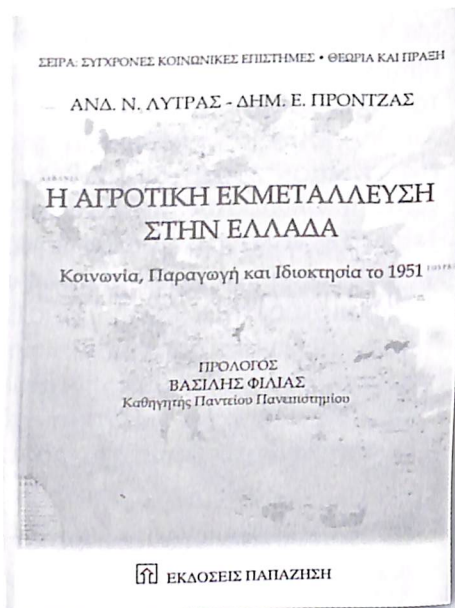
Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που έχουν συντελεστεί στα μέσα παραγωγής κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων, η οποία έχει ήδη επηρεάσει τις σχέσεις στο πεδίο παραγωγής. Ας θυμηθούμε τη θέση του

Marx, ο οποίος υποστήριξε ότι οι αλλαγές στα μέσα παραγωγής επηρεάζουν τις παραγωγικές σχέσεις και αναδιατάσσουν συνολικά το εποικοδόμημα.

Επομένως, η γενίκευση της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση αναμένεται ότι θα δημιουργήσει νέες σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων παραγόντων, αφού, μέσω των Νέων Τεχνολογιών, όπως τονίζει και ο Bernstein, αποδεσμεύεται η γνώση από τους κλασικούς παραγωγούς, αναπαραγωγούς και διαχειριστές της.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Η ανθρωπιστική παιδεία στην πορεία της από την προβιομηχανική στη βιομηχανική εποχή

Σπύρος Ράσης*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρακολουθεί την ιστορική διαδρομή της Ανθρωπιστικής Παιδείας από τη στιγμή της εμφάνισής της στη Δ. Ευρώπη μέχρι των ημερών μας, επιδιώκοντας να διερευνήσει και να ερμηνεύσει τις εναλλασσόμενες περιόδους ύφεσης και έξαρσης της σημασίας της για την πνευματική και την κοινωνική ζωή σε συσχετισμό με τις επικρατούσες –κάθε φορά– συνθήκες. Επικεντρώνει, κυρίως, στην αναζήτηση των αιτίων της απαξίωσης του ανθρωπιστικού εκπαιδευτικού ιδεώδους στα σύγχρονα μεταβιομηχανικά κράτη, προκειμένου να καταδείξει την αξία του για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών δημοκρατικών πολιτικών υποκειμένων, ικανών να αντισταθούν στο τεχνοκρατικό πνεύμα της μαζοποιημένης νεοφιλελεύθερης κοινωνίας των ημερών μας. Κεντρικός στόχος, η υπογράμμιση του –υπό προϋποθέσεις– ουσιαστικού ρόλου των Ανθρωπιστικών Σπουδών για την επιβεβλημένη αναδιάρθρωση της παγκόσμιας κοινωνίας.

Εισαγωγή

Για τους μελετητές της εκπαίδευσης αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα και τις απαρχές

* Ο Σπύρος Ράσης είναι Καθηγητής Ιστορίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Α.Π.Θ.

του 21ου –χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οποίων είναι ο θρίαμβος του Νεοσυντηρητισμού, η συρρίκνωση του Κράτους Πρόνοιας και η εδραίωση του επιθετικού καπιταλισμού στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης αγοράς– η Ανθρωπιστική Παιδεία βιώνει τη μεγαλύτερη κρίση στην ιστορία της¹, καθώς το κύριο πεδίο δράσης της, το παραδοσιακό, γενικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται πεδίο «υψηλού κινδύνου». Πρόκειται για μια εκπαιδευτική και πολιτισμική, συνάμα, κρίση τις ρίζες της οποίας ανιχνεύουμε στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όταν, για την ικανοποίηση των αναγκών της αναδυόμενης νεότερης βιομηχανικής κοινωνίας των ραγδαίων αλλαγών, της εξέλιξης και της προόδου, θεσμοθετείται η σύγχρονη μαζική εκπαίδευση². Μέχρι τότε, αρχής γενομένης από τον 11ο αιώνα, στη Δ. Ευρώπη ζητήματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση των νέων αποτελούσαν αντικείμενο φροντίδας μεμονωμένων ατόμων, κληρικών, λογίων και παιδαγωγών, οι οποίοι, μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονταν αποκλειστικά από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, απέβλεπαν στο να δημιουργήσουν μια μικρή ελίτ προορισμένη για τη στελέχωση των ανώτερων θέσεων στην εκκλησία, τη διοίκηση, τη δικαιοσύνη και την πολιτική³.

Η πραγματικότητα αυτή αρχίζει να αλλάζει, όπως εύκολα μας επιτρέπει να συναγάγουμε η προσεκτική ιστορική θεώρηση της εκπαίδευσης, προς το τέλος του 19ου αιώνα με την εμφάνιση της β' φάσης της βιομηχανικής επανάστασης. Κάτω από την πίεση της και ως απότοκο των καταλυτικών συνεπειών που επέφερε στο σύνολο της κοινωνικής ζωής, τα νεοσύστατα Δυτικοευρωπαϊκά κράτη προσβλέποντας στην εκπαίδευση ως μέσο εδραίωσής τους, νομιμοποίησής τους και ισχυροποίησης της δύναμής τους τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό, αρχίζουν να οργανώνουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να τα θέτουν υπό τον έλεγχό τους⁴. Υπό τις συνθήκες αυτές, οι παλιές παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές, που στόχευαν στην αρμονική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και τη διάπλαση του πολύπλευρου ανθρώπου (*homo universalis*), αρχίζουν να αμφισβητούνται και να δέχονται επιθέσεις οι οποίες κορυφώνονται στην αυγή του 20ού αιώνα, εποχή ορθολογικοποίησης των πάντων. Ως αποτέλεσμα, μέσω αποφασιστικών κρατικών παρεμβάσεων και αποκάλυπτων πολιτικών επεμβάσεων που πήραν τη μορφή εκσυγχρονιστικών αλλαγών, η εκπαίδευση αρχίζει να προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της χρηστικότητας και η Ανθρωπιστική Παιδεία να υποβαθμίζεται⁵.

1. Η εμφάνιση της ανθρωπιστικής παιδείας: Γνωρίσματα και στόχοι της

Με τον όρο «Ανθρωπιστική Ουμανιστική Παιδεία» εννοούμε εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης που έκανε την εμφάνισή της στη Δ. Ευρώπη στα τέλη του 14ου αιώνα ως παρακολούθημα των δραστηκών αλλαγών οι οποίες συντελέστηκαν εκείνη την εποχή σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής, της οικονομικής και της πολιτικής ζωής και ως συνακόλουθο της έντονης αντίδρασης του μεσαιωνικού ανθρώπου στην κυριαρχία που ασκούσε για αιώνες η Εκκλησία στο σύνολο της κοινωνικής δράσης και τους περιορισμούς που εφάρμοζε σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Ο εγκλωβισμένος στα δεσμά της θεοκρατικής κοινωνίας και χαμένος στην ανωνυμία της συλλογικής της ζωής άνθρωπος αφυπνίζεται, αντιλαμβάνεται τη θέση στην οποία βρίσκεται και συναισθάνεται ποια είναι εκείνη που του αξίζει. Μέχρι χθες πίστευε ακράδαντα ότι ο επίγειος κόσμος ανήκε στο Θεό και ήταν ο καλύτερος δυνατός. Σήμερα, αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες του και, χωρίς να αμφισβητεί την πρωτοκαθεδρία του Θεού σ' αυτόν, αρχίζει να πιστεύει ότι είναι και δικός του κόσμος, τον οποίο μπορεί να δαμάσει με τη σκέψη του και να μεταμορφώσει με τη δράση του. Η συνειδητοποίηση αυτή τον βοηθά να ξαναβρεί τη χαμένη του ατομικότητα, ατομικότητα στενά συνυφασμένη με μια αντίληψη της ανθρώπινης φύσης διαφορετική από εκείνη του Μεσαίωνα, και να στραφεί στη δημιουργία μιας «άλλης» κοινωνίας φτιαγμένης στα μέτρα του, απαλλαγμένης από θεοκρατικούς καταναγκασμούς και μεταφυσικές αγωνίες⁶.

Στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων του ανακαλύπτει τα κλασικά κείμενα, Λατινικά και αρχαία Ελληνικά, μέσα από τα οποία ξεδιπλώνεται ένας ολόκληρος κόσμος-πρότυπο για τη νέα κοινωνία την οποία οραματίζεται η ανερχόμενη αστική τάξη και η οποία αρχίζει να διαμορφώνεται αυτά τα χρόνια. Στρέφεται, λοιπόν, με ενθουσιασμό στη συστηματική μελέτη τους και, αναζητώντας στην κλασική σκέψη ερείσματα για το μέλλον του, ανάγει τη σπουδή της κλασικής Γραμματείας σε αγαπημένη ενασχόλησή του και ειδοποιό στοιχείο της πολιτιστικής ζωής της εποχής του, αυτής της ιστορικής περιόδου της ευρωπαϊκής ιστορίας, της γνωστής ως Αναγέννηση, στο εύφορο έδαφος της οποίας ριζώνει η Ανθρωπιστική Παιδεία⁷.

Εισηγητής του ανθρωπιστικού παιδευτικού ιδεώδους θεωρείται ο Petrus Paulus Vergerius, ένας από τους σημαντικότερους Ουμανιστές κοσμικούς λόγιους της Πρώιμης Αναγέννησης, συγγρα-

φέας του πρώτου βιβλίου Ουμανιστικής Παιδαγωγικής, το οποίο υπό τον τίτλο *De Ingenius Moribus* θα αποτελέσει τομή στη σχολαστική, θεολογικοκρατούμενη παράδοση του Μεσαίωνα και θα σηματοδοτήσει την απαρχή της εγκατάλειψής της⁸. Στο συγκεκριμένο έργο, όπου αντανακλώνται με ενάργεια οι αξίες, τα ιδεώδη και τα πρότυπα ζωής της ανερχόμενης αστικής τάξης και εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό το δημιουργικό πνεύμα της Αναγέννησης, μπαίνουν οι βάσεις και διατυπώνονται οι κατευθυντήριοι άξονες μιας μορφής εκπαίδευσης με άκρως προοδευτικό χαρακτήρα που απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά των ευγενών και των αστών⁹. Στόχοι αυτής, η χωρίς τις ακρότητες του θρησκευτικού φανατισμού θρησκευτική αγωγή, η κλασική παιδεία και η φυσική αγωγή και εργαλεία της οι μαθήσεις της Ηθικής (απαλλαγμένης, όμως, από τη Θεολογία), της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, της Μουσικής, της Λογικής και, ιδιαίτερα, της Ρητορικής.

Κατά την άποψη του Vergerius, αλλά και, γενικότερα, των ουμανιστικών κύκλων, η σπουδή των συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων και προάγουν στάσεις ζωής συμβατές με το ελεύθερο πνεύμα της Πρώιμης Αναγέννησης, πρέπει να στηρίζεται στην αρχαία Γραμματεία, και μάλιστα τις Ελευθέριες Τέχνες, τις γνωστές «τριπτύν» (trivium) και «τετρακτύν» (quadrivium) των Σοφιστών. Κι αυτό, γιατί αυτές οι μαθήσεις απευθύνονται σε ελεύθερους ανθρώπους, καλλιεργούν την αρετή και τους προσφέρουν τη σοφία, ανώτερα δώρα του πνεύματος –με την ευρεία έννοιά του– που τους εξευγενίζουν και τους εξανθρωπίζουν¹⁰. Υπό μια προϋπόθεση, όμως: Να μη δίνεται έμφαση μόνο στο τυπικό και τη γλωσσική μορφή των κλασικών κειμένων, αλλά, κυρίως, στο περιεχόμενο, τις ιδέες, οι οποίες αποτελούν μορφωτική δύναμη ικανή να διαπλάσει τον καθολικό άνθρωπο¹¹.

2. Ανθρωπιστικές σπουδές από το τέλος του 5ου αιώνα έως τη βιομηχανική επανάσταση: Βαρόμετρο κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών και τάσεων

Αυτή η δημιουργική περίοδος, ωστόσο, αρχίζει, όπως συχνά συμβαίνει στην Ιστορία του Ανθρώπου, να χάνει τον προοδευτι-

σμό της στα τέλη του 15ου αιώνα και η εκπαίδευση τίθεται κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του (από το 1470 και μετά) υπό τον άμεσο ή έμμεσο έλεγχο της Καθολικής Εκκλησίας, η οποία μέχρι τότε διάκειτο ευνοϊκά απέναντι στο κίνημα του Ανθρωπισμού και έδειχνε ανεκτικότητα στις αντιλήψεις και τα πιστεύω των Ουμανιστών. Η όλο και μεγαλύτερη απήχηση, όμως, που εύρισκαν οι πεποιθήσεις τους στην αναγεννησιακή κοινωνία, τα παγανιστικά στοιχεία με τα οποία μπόλιαζαν τον πολιτισμό της Αναγέννησης, η πίστη τους στην ανθρώπινη ελευθερία και αξιοπρέπεια, όλα αυτά αποτελούσαν καινά δαιμόνια ικανά να οδηγήσουν την Καθολική Εκκλησία σε αμφισβήτηση και την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων σε κλυδωνισμούς. Έπρεπε, συνεπώς, να παταχθούν, άποψη που συμμερίζεται και η μεγαλοαστική τάξη, η οποία, συμμαχώντας με τους ευγενείς μέσω επιγαμιών και άλλων κοινωνικών σχέσεων, αναδιπλώνεται σταδιακά, εγκαταλείπει τον προοδευτισμό της και συντηρητικοποιείται¹².

Αυτή την τάση συντηρητικοποίησης διαπιστώνουμε καθαρά σ' ένα τμήμα των Ουμανιστών με προεξάρχοντα τον Battista Guarino, το έργο του οποίου παρουσιάζει σημαντική απόκλιση από τις αρχές και τους άξονες της αυθεντικής Ανθρωπιστικής Παιδείας. Η σπουδή των κλασικών γραμμάτων εξακολουθεί, βέβαια, να αποτελεί τον πυρήνα της νέας, αναθεωρημένης ανθρωπιστικής αντίληψης, η έμφαση, όμως, δίνεται πλέον στη σχολαστική μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού, τη γλωσσική και υφολογική επεξεργασία των κειμένων¹³. Οι αξίες, τα πρότυπα και τα ιδεώδη του κλασικού πολιτισμού, που αποτέλεσαν τη βάση για την αναγεννησιακή άνθηση, υποβαθμίζονται και η Ανθρωπιστική Παιδεία, εγκαταλείποντας τη φιλοσοφία της και αναπροσαρμόζοντας το περιεχόμενό της, επαναπροσδιορίζει τον κεντρικό της στόχο, αυτόν της διαμόρφωσης του ολοκληρωμένου, πολύπλευρου ανθρώπου, και προσανατολίζεται στη διάπλαση ενός ανθρώπου με ευγενή, αριστοκρατικό τρόπο σκέψης και δράσης, του εκλεπτυσμένου αυλικού του Castiglione¹⁴ ή του gentleman του Sir Thomas Elyot¹⁵.

Με την υπερεκτίμηση της γραμματικής και της γλωσσικής μορφής των κειμένων σε βάρος των νοημάτων τους –καθόλου ουδέτερη, φυσικά– τα τελευταία αυτά υφίστανται, στην ουσία, μια μορφή ελέγχου του ιδεολογικού περιεχομένου τους, οι κλασικές σπουδές καλούνται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μιας κοινωνίας που έχει υποχωρήσει σε παλαιότερα πρότυπα κοινωνικών δομών και πνευματικής ζωής και η Ανθρωπιστική Παιδεία να υπηρετήσει τις ιδέες της σταθερότητας και της διατήρησης έναντι της προο-

δου, όπως μέχρι τότε¹⁶. Το ακόμη χειρότερο είναι ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης, η οποία παγιώνεται στα διάφορα σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής, εκκλησιαστικά, κοινοτικά και ιδιωτικά, στα τέλη του 15ου αιώνα θα διατηρηθεί αναλλοίωτη, σε γενικές γραμμές, μέχρι το 19ο αιώνα παρά τις πνευματικές κατακτήσεις και την ανάπτυξη των επιστημών που συντελούνται κατά το χρονικό αυτό διάστημα¹⁷.

Η επιστημονική σκέψη, ως γνωστό, έκανε την εμφάνισή της στη δυτικοευρωπαϊκή σκηνή κατά την Αναγέννηση παράλληλα με την ανθρωπιστική ως απότοκο της συνειδητοποίησης των σχέσεων που συνδέουν τον άνθρωπο, οντότητα ιδιαίτερη και προσωπικότητα σεβαστή, με τη φύση και τον κόσμο¹⁸. Δεν ευδοκίμησε, όμως, στα σχολεία, όπου οι Ανθρωπιστικές Σπουδές αποτελούσαν τον κύριο κορμό των μαθημάτων. Την εκπαιδευτική αυτή πραγματικότητα δεν κατάφεραν να ανατρέψουν ούτε η επιστημονική επανάσταση που συγκλόνισε το 16ο αιώνα ούτε η ανάπτυξη της εμπορευματικής κοινωνίας του 17ου. Εις μάτην ο Francis Bacon υποστήριζε την αξία των επιστημονικών γνώσεων για τη νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφωνόταν¹⁹. Εις μάτην το παιδαγωγικό κίνημα του Ρεαλισμού, το οποίο με το μότο «*Τα πράγματα μπροστά από τις λέξεις*» έδινε προτεραιότητα στη σπουδή των Φυσικών Επιστημών και των κοινωνικών θεσμών έναντι της γλώσσας και της Λογοτεχνίας, επιχειρούσε να διεισδύσει στην εκπαίδευση²⁰. Η κυριαρχία των κλασικών σπουδών παρέμενε ακλόνητη, καθώς εξυπηρετούσαν τους κοινωνικούς και ιδεολογικούς στόχους της Εκκλησίας και των ευγενών, που εξακολουθούσαν να κατέχουν την πολιτική εξουσία. Θα πρέπει να φθάσουμε στο δεύτερο μισό του 18ου αιώνα για να ανακαλύψουμε τα αποτελέσματα μιας προσπάθειας ανανέωσης της συντηρητικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ο 18ος αιώνας, ο αιώνας των Φώτων έχει να επιδείξει κοσμοϊστορικά γεγονότα στον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον πολιτικό τομέα και αξιόλογα επιτεύγματα στον επιστημονικό και τον πνευματικό, που αποτελούν την κορύφωση των δραματικών αλλαγών οι οποίες έχουν συντελεστεί σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής κατά το 16ο και το 17ο. Κατά τους αιώνες αυτούς η Δ. Ευρώπη κυοφόρησε έναν νέο πολιτισμό, ο οποίος έγινε η βάση για το σύγχρονο. Η κατάκτηση των ωκεανών με τις Μεγάλες Ανακαλύψεις συνέτεινε στην ανάπτυξη του εμπορίου και της βιοτεχνίας, μετέβαλε τους όρους της οικονομίας και διαμόρφωσε μια παγκόσμια οικονομική ζωή, που είχε ως συνέπειά της την οικονομική ά-

νοδο της ανώτερης αστικής τάξης, των μεγάλων επιχειρηματιών του υπερπόντιου εμπορίου, και τη συνακόλουθη κοινωνική ισχυροποίησή της έναντι μιας φεουδαρχικής τάξης που διαρκώς συρρικνωνόταν και σταδιακά κατέρρεε²¹. Η αλλαγή της οικονομικής ζωής επέφερε, ως εκ τούτου, αλλαγή του συσχετισμού των δυνάμεων όχι μόνο στην κοινωνικο-πολιτική σκηνή του Αρχαίου Καθεστώτος, αλλά και την πνευματική, καθώς οι αστοί, αποκτώντας οικονομική δύναμη και διεκδικώντας, επίσης, κοινωνικό γόητρο αλλά και πολιτική επιρροή, έγιναν φορείς των πιο προοδευτικών ιδεών, που άμεσα ή έμμεσα συνέβαλαν στην πολιτιστική άνθηση της εποχής τους, η οποία μορφοποιήθηκε στο κίνημα του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού²².

Ο Διαφωτισμός, είτε ως πνευματικό κίνημα με σαφείς κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές συνιστώσες είτε ως αιώνας κυριαρχίας του σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής, ανήγαγε σε κέντρο του ενδιαφέροντός του τον άνθρωπο και επιχείρησε να εγκαθιδρύσει το «Βασίλειό» του μέσω του ελέγχου της φύσης, της αμφισβήτησης των ισχυόντων μέχρι τότε πολιτειακών θεσμών και κοινωνικών δομών και τη διαμόρφωση του κατάλληλου για ριζικές αλλαγές πνευματικού υπόβαθρου με τελικό στόχο τη γνώση, την ελευθερία, την πρόοδο και την ευτυχία του ανθρώπου²³. Προς το σκοπό αυτό, οι εκφραστές του νέου πνεύματος –γνωστοί, γενικότερα, ως «Φιλόσοφοι»– έκαναν αντικείμενο έρευνας και μελέτης τους τα προβλήματα που τον απασχολούσαν σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό και πρότειναν λύσεις για την ανάπτυξη της κοινωνίας και τη βελτίωση της θέσης του ανθρώπου σ' αυτή δίνοντας προβάδισμα στον Ορθό Λόγο, την κριτική σκέψη που έθετε σε αμφισβήτηση αυθεντίες, αξίες και ιδέες κληροδοτημένες από τους προηγούμενους αιώνες και εκκινώντας από τις επιστημονικές κατακτήσεις του 17ου.

Γι' αυτούς, η επιστημονική γνώση απελευθερώνει τον άνθρωπο από προκαταλήψεις διευρύνοντας τους ορίζοντές του προς πεδία άγνωστα ή απαγορευμένα μέχρι τότε, οδηγεί στην κατανόηση του σύμπαντος και παρέχει μια νέα θεώρηση του κόσμου απαλλαγμένη από τα «σκοτάδια» του παρελθόντος²⁴. Θα πρέπει, συνεπώς, οι επιστήμες μαζί με το παρακολούθημά τους, την τεχνική, να αποτελέσουν συστατικό στοιχείο της μόρφωσης του ανθρώπου του Διαφωτισμού εκλαϊκευμένες κατά το δυνατόν και ενσωματωμένες σ' ένα ενιαίο σύστημα μάθησης, που θα αποτελέσει, ταυτόχρονα, και πρόγραμμα για κοινωνικο-πολιτικές μεταρρυθμίσεις ή, ακόμα, και για επαναστατική δράση. Προϊόν αυτής της βαθιάς πίστης

των Διαφωτιστών στην αξία των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων ως απαραίτητων εφοδίων για την αντιμετώπιση των σύγχρονων συνθηκών είναι η *Εγκυκλοπαιδεία ή Συστηματικό Λεξικό των Επιστημών, των Τεχνών και των Επαγγελμάτων*²⁵, μια εκλαϊκευμένη σύνοψη των ανθρώπινων γνώσεων πάνω στις επιστήμες, τις τέχνες και τις ανθρώπινες δραστηριότητες, που χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς της ως μέσο για τη διάδοση των νέων φιλοσοφικών ιδεών και ως όργανο, ταυτόχρονα, πολεμικής εναντίον των αναχρονιστικών παραδόσεων, των προλήψεων και των πολιτικών συστημάτων, τα οποία επιζητούσε να εξαφανίσει στο όνομα «της λογικής και της εμπειρίας».

Παράλληλα με την αναγνώριση της σημασίας των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων για την κατανόηση και τη βελτίωση ή την ανατροπή της υπάρχουσας κοινωνίας, οι Διαφωτιστές προβαίνουν στον επαναπροσδιορισμό των Ανθρωπιστικών Σπουδών καταδικάζοντας το συντηρητικό ρόλο με τον οποίο είχαν επιφορτιστεί από την Ύστερη Αναγέννηση και μετά και επαναδιατυπώνουν τις αρχές και τη φιλοσοφία τους ως σπουδών που, αντλώντας από το κλασικό παρελθόν, αφενός επιτρέπουν την ερμηνεία και την κατανόηση του παρόντος, αφετέρου βοηθούν στη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος.

Ο επαναπροσδιορισμός της θέσης και των στόχων των κλασικών σπουδών συντελείται μέσα από το κίνημα του Νεοανθρωπισμού που διαμορφώνεται στα τέλη του 18ου αιώνα από Γερμανούς, κυρίως, λόγιους, οι οποίοι, με περισσό, είναι αλήθεια, ιδεαλισμό αποδίδουν στους αρχαίους συγγραφείς, και ιδιαίτερα τους Έλληνες, το χαρακτηρισμό των «μεγάλων θνητών» και των «πιο ευγενικών ψυχών που έζησαν πάνω στη γη». Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός εκπορεύεται από, αλλά και δικαιολογεί, τη βαθιά πίστη τους ότι η μελέτη του έργου και της σκέψης των κλασικών συγγραφέων παρέχει στους σύγχρονους ανθρώπους βαθιές γνώσεις και υψηλά ιδανικά, τους επιτρέπει αλλά και τους εθίζει στο να διακρίνουν το αυθεντικό από το κίβδηλο, το όμορφο από το άσχημο, το ηθικό από το ανήθικο, ενώ, ταυτόχρονα, οξύνει την κρίση τους, καλλιεργεί τη λογική τους και βοηθά στη διάπλαση της ολοκληρωμένης και αρμονικά αναπτυγμένης προσωπικότητας (*bildung*) που οραματίζονται οι αστοί²⁶.

Ωστόσο, την ιστορική αυτή περίοδο του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, που έδωσε τόσες υποσχέσεις κι ελπίδες στην ανθρωπότητα, διαδέχεται η εποχή του Ρομαντισμού και της Αντίδρασης, κατά την οποία η μεγαλοαστική τάξη αναδιπλώνεται κάτω από τον

τρόμο της επαναστατικής δράσης αυτών των χρόνων, της ευρείας διάδοσης φιλελεύθερων και ριζοσπαστικών ιδεών και της εμφάνισης ενός αυτόνομου, ενστικτώδους στην αρχή, λαϊκού κινήματος που αρχίζει να αμφισβητεί και τα δικά της συμφέροντα. Η συνεχής ένταση και ο φόβος απώλειας των «κεκτημένων» κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων τους, οδηγούν τους μεγαλοαστούς σε συμμαχία με τους ευγενείς και στην από κοινού ανάληψη μιας προσπάθειας οπισθοδρόμησης της ευρωπαϊκής κοινωνίας και σκέψης σε ξεπερασμένες μορφές ζωής και κοινωνικών δομών της προεπαναστατικής περιόδου εν ονόματι της διασαλευθείσας τάξης και της επαπειλούμενης κοινωνικής «γαλήνης»²⁷.

Οι συνέπειες της «σύμπραξης» μεγαλοαστών και αριστοκρατών για τη διατήρηση της δύναμης και της εξουσίας τους, εκδηλώνονται σ' όλες τις εκφάνσεις της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πνευματικής ζωής αυτού του αιώνα συνθέτοντας το πλαίσιο για τα κοσμοϊστορικά γεγονότα που θα συνταράξουν τον 20ό. Βιομηχανική επανάσταση και καπιταλισμός στην οικονομία, συντηρητισμός στην πολιτική, ρομαντισμός στην τέχνη, ιδεαλισμός στη φιλοσοφία. Και στην εκπαίδευση, ηθικοποιητική πολιτική που βρίσκει την τελειώσή της στην Ερβαρτιανή Παιδαγωγική, η οποία εμφανίζεται με πρωταρχικό σκοπό της τη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας και τη διαιώνιση κι αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας μέσω της διάπλασης παθητικών πολιτών εμποτισμένων με την κυρίαρχη ιδεολογία, που θα δέχονται αναντίλεκτα της ηθικής αξίες της άρχουσας τάξης και δε θα αμφισβητούν την εξουσία της²⁸.

Στην υλοποίηση των στόχων της ηθικοποιητικής αυτής παιδαγωγικής, για την οποία απαιτούνται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανελεύθερου, ισοπεδωτικού τύπου και πρακτικές διδασκαλίας με έντονα φρονηματιστικό χαρακτήρα, θυσιάζονται γι' άλλη μια φορά οι Ανθρωπιστικές Σπουδές, οι οποίες από την Αναγέννηση ακόμα αποτελούν το κέντρο βάρους της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και το βαρόμετρο των κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών και τάσεων κάθε εποχής. Ο νεοουμανιστικός προσανατολισμός τους, που ορίζει ως κεντρικό τους στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαμόρφωση της ελεύθερης βούλησης και τη διάπλαση της αυτόνομης προσωπικότητας των μαθητών, είναι ασύμβατος με τις ανάγκες της συντηρητικής κοινωνίας του 19ου αιώνα αλλά και επικίνδυνος για τις δομές εξουσίας της. Εγκαταλείπεται, κατά συνέπεια, και με την επιστροφή σε προ-ουμανιστικά παιδαγωγικά πρότυπα, προκρίνονται μέθοδοι δι-

δασκαλίας και μελέτης των κλασικών γραμμάτων που χαρακτηρίζονται από μια ουδέτερη και ακίνδυνη προσέγγιση των αρχαίων κειμένων, στην οποία περισσεύει ο ηθικισμός, ο σχολαστικισμός, η νοησιарχία και ο φορμαλισμός. Σύμφωνα μ' αυτές, η βαρύτητα δε δίνεται στο περιεχόμενο και τα διδάγματα της κλασικής σκέψης, αλλά στη γλώσσα των κειμένων και τη γραμματική²⁹. Η μελέτη, ως εκ τούτου, των πνευματικών αγαθών του κλασικού παρελθόντος αποσκοπεί απλά σε μια ξηρή γλωσσική μάθηση που προικίζει τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων με γλωσσικές ικανότητες, στοιχείο νομιμοποίησης της ανωτερότητάς τους και της διαίωνισης της κυριαρχίας τους³⁰.

Καθώς ο 19ος αιώνας οδεύει προς το τέλος του, η δυτικοευρωπαϊκή κοινωνία βιώνει τη β' φάση της βιομηχανικής επανάστασης, ενός κοσμοϊστορικού γεγονότος με καταλυτικές συνέπειες σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής της ζωής, που τη σφραγίζουν και τη μετασχηματίζουν ριζικά σε μια ραγδαία αναπτυσσόμενη οικονομικά σύνθετη κοινωνία, θεμελιωμένη στην υψηλή τεχνολογία και οργανωμένη σε ορθολογική βάση, η οποία για την ικανοποίηση των αναγκών της έχει ανάγκη από εξειδικευμένους επαγγελματίες, «εγγράμματα» στελέχη και δημοκρατικούς πολίτες. Μέσα σ' αυτό το κλίμα των δραματικών αλλαγών, αλλά και της αισιοδοξίας για μια παρατεταμένη, συνεχή ανάπτυξη που το διακρίνει, η μέχρι τότε κυριαρχία του Ρομαντισμού και της Αντίδρασης υποχωρεί, ενώ η αστική τάξη αρχίζει να ξαναβρίσκει το χαμένο προοδευσισμό της και αναδεικνύεται πάλι δυναμικά πρωτοπόρος όχι μόνο στις οικονομικές εξελίξεις αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής δρομολογώντας βαθιές πολιτιστικές αλλαγές και δραστικές κοινωνικο-πολιτικές ανακατατάξεις, οι οποίες, όμως, πρέπει να νομιμοποιηθούν για να μη διαρραγεί η κοινωνική συνοχή και ατονήσει η κοινωνική συναίνεση με απρόβλεπτες για την τύχη της νέας κοινωνίας συνέπειες³¹.

Οι συνθήκες αυτές φέρνουν στο προσκήνιο την εκπαίδευση ως μέσο για την ανταπόκριση στις ανάγκες της διαρκώς αναπτυσσόμενης οικονομίας, την αποσόβηση επαπειλούμενων κοινωνικών συγκρούσεων και την αποκατάσταση της διαταραγμένης κοινωνικής ισορροπίας, τη διαμόρφωση νέων μορφών πολιτικής αφοσίωσης και τη σταθεροποίηση της βιομηχανικής κοινωνικοπολιτικής οντότητας και τη συνδέουν, για πρώτη φορά, στενά με το κρατικό ή πολιτικό σύστημα. Κατόπιν τούτου, η εκπαίδευση καλείται να εκσυγχρονιστεί και να ανταποκριθεί πρωταρχικά στις ανάγκες του σύνθετου και ευκίνητου καταμερισμού εργασίας που χαρακτηρίζει

τη βιομηχανική κοινωνία παρέχοντάς της όσο το δυνατόν περισσότερα και πληρέστερα «εξειδικευμένα» επαγγελματικά άτομα. Ο διευρυμένος αριθμός ατόμων που απαιτούνται για τη στελέχωση των διαφόρων θέσεων της βιομηχανίας, της οικονομίας και της διοίκησης, σε συνδυασμό με το δημοκρατικό προφίλ που υιοθετεί η νέα κοινωνία επιδιώκοντας να αμβλύνει τις κοινωνικές αντιθέσεις με την υλοποίηση των αρχών της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης –ιδεωδών του Διαφωτισμού ευρέως διαδεδομένων στην προοδευτική διανόηση και τη συνειδητοποιημένη, μαχητική εργατική τάξη της εποχής– υποχρεώνουν τα οργανωμένα Δυτικοευρωπαϊκά κράτη στην επέκταση της πρωτοβάθμιας, κατά πρώτον, εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια προσαρμογής της αγωγής στις νέες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις³².

Μέχρι τότε, ως γνωστόν, η εκπαίδευση ήταν προνόμιο των γόνων των εύπορων οικογενειών. Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με την εξαίρεση ορισμένων απ' αυτά που κατάφεραν να σπουδάσουν είτε με την ενίσχυση της εκκλησίας είτε χάρη στη «φιλάνθρωπη» διάθεση κάποιων οικονομικά ισχυρών, ήταν υποχρεωμένα στην πλειοψηφία τους να εργάζονται, καλύπτοντας ελλείψεις σε εργατικό δυναμικό, από την πολύ μικρή ηλικία με εξουθενωτικούς ρυθμούς κάτω από άθλιες συνθήκες. Η εισβολή, όμως, της μηχανής στους χώρους παραγωγής, απότοκο της β' φάσης της βιομηχανικής επανάστασης, και η συνακόλουθη συρροή βιομηχανικών εργατών στα αστικά κέντρα, κατέστησαν την παιδική εργασία περιττή και δημιούργησαν εκατομμύρια περιπλανώμενους άνεργους ανήλικους, που συσσωρεύονταν μπροστά στις πύλες των εργοστασίων ή τις πλατείες των πόλεων προκαλώντας συμπλοκές και κοινωνικές εντάσεις. Στο μεγάλο αυτό πρόβλημα απαντά ικανοποιητικά η επέκταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σ' όλα τα κοινωνικά στρώματα, χάρη στην οποία οι μικροί ταραξίες «μαντρώνονται» στα σχολεία και καθίστανται ακίνδυνοι για την κοινωνική τάξη και ισορροπία³³.

3. Η σύγκρουση της ανθρωπιστικής παιδείας και των επιστημονικών-τεχνολογικών γνώσεων στην καμπή του 19ου αιώνα

Ποια πρέπει, ωστόσο, να είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση στη νέα κοινωνική πραγματικότητα του τέλους του 19ου αιώνα, ώστε

να εκπληρώνει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα το ρόλο που της έχει αναθέσει η απαιτητική βιομηχανική κοινωνία των ραγδαίων αλλαγών, γρήγορων ρυθμών και μεγάλων επιδόσεων; Το θέμα απασχολεί, για πρώτη φορά, σοβαρά όχι μόνον κοινωνικούς στοχαστές, θεωρητικούς της εκπαίδευσης και πολιτικούς, αλλά και άτομα από διάφορους επαγγελματικούς κλάδους και κοινωνικές τάξεις, τα οποία εμπλέκονται όλο και περισσότερο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Από αυτούς κάποιοι υποστηρίζουν το παραδοσιακό, στηριγμένο στις κλασικές σπουδές, πρόγραμμα, το οποίο, όμως, δεν παρέχει γνώσεις επίκαιρες και αποτελεσματικές για την ικανοποίηση του μεγάλου καταμερισμού εργασίας και των εξατομικευμένων κοινωνικών ρόλων που χαρακτηρίζουν τη νέα κοινωνία. Άλλοι, πάλι, αντιμετωπίζοντας το επίμαχο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό, συνάμα, πρόβλημα με την πραγματιστική διάθεση και τη διορατικότητα του σύγχρονου και απόλυτα ενταγμένου στη βιομηχανική πραγματικότητα ανθρώπου, ζητούν αναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και ριζικές μεταβολές σ' όλο το φάσμα της εκπαίδευσης³⁴.

Η αρχή γίνεται με τον Herbert Spencer, αξιόλογο κοινωνικό στοχαστή του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα με μεγάλη επιρροή στους ακαδημαϊκούς και οικονομικούς κύκλους της εποχής. Ο Spencer, κύριος εκφραστής του Κοινωνικού Δαρβινισμού και υπέρμαχος της αναπτυσσόμενης βιομηχανικής κοινωνίας³⁵, αμφισβητεί την παραδοσιακή, ανθρωπιστικού προσανατολισμού, εκπαίδευση, η οποία, κατά τη γνώμη του, συρρικνώνεται στην παροχή γνώσεων που στοχεύουν απλά στην καλλιέργεια του γούστου και την ανάπτυξη του συναισθήματος. Υποστηρίζει την άποψη ότι οι σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες επιβάλλουν τη ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο πρέπει να οπλίσει όλα τα παιδιά με επιστημονικές γνώσεις –κυρίως Βιολογίας, Φυσικών Επιστημών και Κοινωνικών Επιστημών– ώστε να τα προικίσει με τα κατάλληλα εφόδια που απαιτούνται για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική πρόοδο³⁶.

Τις απόψεις του, που, στην ουσία, οδηγούν σε μια συστηματική υποτίμηση της αξίας των ανθρωπιστικών γνώσεων τις οποίες πρόσφερε –μ' όποιον τρόπο κι αν τις πρόσφερε– η εκπαίδευση εδώ και αιώνες, συμερίζονται και ενστερνίζονται με ενθουσιασμό αγνοί οραματιστές ενός καλύτερου μέλλοντος, ανιδιοτελείς εραστές της επιστημονικής γνώσης, αλλά και ιδιοτελείς υπερασπιστές του προσωπικού, οικονομικού τους συμφέροντος, οι οποίοι ζητούν δραστικές αλλαγές στα Α. Π. όλων των εκπαιδευτικών βαθμί-

δων³⁷. Γι' αυτούς, οι γενικές γνώσεις, τις οποίες δεν αμφισβητούν ότι προσφέρει η κλασική παιδεία, δεν ανταποκρίνονται πλέον ικανοποιητικά στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις που δημιουργεί η ραγδαία εκμηχάνιση, είναι παρωχημένες, παρακολουθήματα μιας εποχής που έφθασε στο τέλος της. Το πρότυπο του ανθρώπου στο οποίο στοχεύουν, αυτό του ολοκληρωμένου και αρμονικά αναπτυγμένου ατόμου, του ηθικά προετοιμασμένου, μέσω της αγωγής, για την πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή, κρίνεται ανεπίκαιρο. Η αναπτυσσόμενη βιομηχανική κρατική οντότητα, για την ικανοποίηση των αναγκών και την υλοποίηση των στόχων της, χρειάζεται, πρωταρχικά, αποτελεσματικά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας, άτομα «εγγράμματα» με εξειδικευμένες γνώσεις και θετικιστικό πνεύμα, ενταγμένα ομαλά στη βιομηχανική κοινωνία, ικανά αλλά και πρόθυμα να την υπηρετήσουν ως «καλοί» πολίτες συμβάλλοντας στη σταθεροποίηση, την πρόοδο και τη διαιώνισή της. Οι γνώσεις που οφείλει να παράσχει το σχολείο, συνεπώς, προκειμένου να πάψει να είναι αυτόνομο και αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα, πρέπει να είναι εργαλειακές, να υπακούουν στη φιλοσοφία του πραγματισμού και να στοχεύουν στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού χάριν της κοινωνικής ύπαρξης και της οικονομικής ανάπτυξης.

Σ' αυτούς τους εκσυγχρονιστές, που ατενίζουν με αισιοδοξία το μέλλον, έχουν ως θεότητά τους την επιστήμη και τη μηχανή και προάγουν τα συμφέροντα της μεγαλοαστικής τάξης, απαντούν με οξύτητα και έντονη συναισθηματική φόρτιση οι αριστοκράτες και οι συντηρητικοί³⁸. Οι τελευταίοι δεν μπορούν εύκολα να διαρρήξουν τους δεσμούς τους με την παραδοσιακή εκπαίδευση, εργαλείο και αντανάκλαση, παράλληλα, της «δικής» τους κοινωνίας. Υπερασπιζόμενοι την κλασική παιδεία ως τη μοναδική και αξεπέραστη μορφή εκπαίδευσης για την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη δημιουργία του Ανθρώπου και τις κλασικές σπουδές ως τη μοναδική πηγή ανθρωπιστικής παιδείας, στην πραγματικότητα υπεραμύνονται της ηγεμονικής τους θέσης στην αριστοκρατική κοινωνία των ολίγων: αυτό το ριζωμένο στο παρελθόν μοντέλο κοινωνίας που χαρακτηριζόταν από σταθερότητα, στεγανούς και σαφώς προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους και συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, προνόμια *de facto* προορισμένα για τους ίδιους και κατοχυρωμένα χάρη στην παρεχόμενη σ' αυτούς Γενική Παιδεία, στην οποία δεν είχαν τη δυνατότητα πρόσβασης οι πολλοί³⁹. Η εμμονή τους, συνεπώς, στο ανθρωπιστικό παιδαγωγικό ιδεώδες και οι επιφυλάξεις με τις οποίες υποδέχονται

την προτεινόμενη εισαγωγή της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εκκινούν από βαθύτατα πολιτικές και ιδεολογικές θέσεις και εκφράζουν την απόλυτη αντίθεσή τους σ' όλα τα σύγχρονα ιδανικά –αλλαγή, εξέλιξη, ανάπτυξη, εμπειρία, δημοκρατία– που ανέδειξε στη φιλοσοφική, κοινωνική και παιδαγωγική σκέψη η βιομηχανική επανάσταση. Στην ουσία, εκφράζουν την αντίδραση και την εχθρότητά τους προς τον επιστημονικό-τεχνικό πολιτισμό, που, εισβάλλοντας στην κοινωνία του τέλους του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα, ανατρέπει την οικεία τους κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα και τους αφαιρεί την εξουσία που διαχειρίζονταν μέχρι τότε⁴⁰.

Από τα όσα εκτέθηκαν μέχρι τώρα, γίνεται φανερό ότι η διαμάχη μεταξύ των υπέρμαχων της ανθρωπιστικής παιδείας και των υπερασπιστών του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, οι έντονες συζητήσεις και οι βίαιες, ορισμένες φορές, αντιδικίες που τη συνοδεύουν, δεν είναι απλά ένα εκπαιδευτικό ζήτημα. Είναι πρωτίστως πολιτικό, καθώς αντικατοπτρίζει με παιδαγωγικούς όρους τη μετάβαση σε άλλη μορφή κοινωνίας και τη σύγκρουση μεταξύ των παλιών δυνάμεων, οι οποίες επιδιώκουν τη διατήρηση των κερκτημένων τους, και των νέων, που διεκδικούν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, είναι ένα πολυσύνθετο θέμα η διαπραγμάτευση του οποίου δεν μπορεί να εξαντληθεί στα όρια ενός άρθρου ούτε εμπίπτει στις προθέσεις μας. Εξάλλου, έχει απασχολήσει εκατοντάδες Παιδαγωγούς, Ιστορικούς και Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, ώστε να κρίνεται περιττή η δική μας διεξοδική ανάλυση⁴¹. Περιοριζόμαστε, λοιπόν, απλά στην παράθεση ορισμένων παιδαγωγικών θέσεων που αποτελούν ορόσημα στην ιστορία των Ανθρωπιστικών Σπουδών και διαγράφουν καθαρά, πιστεύουμε, το ιδεολογικό και πολιτικό κλίμα της εποχής.

Ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις παιδαγωγικές απόψεις που κατατίθενται ένθεν και ένθεν στις δυο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, είναι αυτή του Άγγλου Βιολόγου Thomas Huxley, ο οποίος το 1881 στη διάλεξή του για τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου του Birmingham με τον τίτλο *Επιστήμη και Πολιτισμός* διερευνά το θέμα της κατεύθυνσης που οφείλει να έχει η εκπαίδευση στην αναδυόμενη βιομηχανική κοινωνία⁴². Ο Huxley, χωρίς να αρνείται την αξία των Ανθρωπιστικών Σπουδών στην εκπαίδευση, διαφωνεί με την κυριαρχία των κλασικών γραμμάτων στα προγράμματα σπουδών και δε συμμαρτίζεται τη γνωστή θέση του

Matthew Arnold, ποιητή, δοκιογράφου, λογοτεχνικού κριτικού και επόπτη της εκπαίδευσης της Μ. Βρετανίας, ότι το νόημα του πολιτισμού είναι να γνωρίζουμε «ό,τι καλύτερο έγινε αντικείμενο στοχασμού και ειπώθηκε στον κόσμο», δηλαδή την κλασική σκέψη. Κατ' αυτόν, οι κλασικές σπουδές δε συμβάλλουν στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, συστατικό στοιχείο της σύγχρονης ζωής, ούτε προάγουν την κοινωνική πρόοδο. Επιπλέον, αποτελούν προνόμιο της μεσαίας και της ανώτερης κοινωνικής τάξης και μέσο διαιώνισης της πολιτικής και ιδεολογικής τους επιβολής. Δε συνάδουν, συνεπώς, με τη δημοκρατική προοπτική της σύγχρονης εκπαίδευσης, της οποίας υπεραμύνεται υποστηρίζοντας την καθιέρωση της υποχρεωτικής λαϊκής παιδείας, εν αντιθέσει με τις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις, που απευθύνονται σ' όλα τα παιδιά, ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες, ικανοποιούν συγκαιρινές ανάγκες και προάγουν την κοινωνική ζωή⁴³.

Σ' αυτές τις –με τη μορφή ενστάσεων στην «επικαιρότητα» των κλασικών σπουδών– διατυπωμένες παιδαγωγικές θέσεις, οι οποίες προκάλεσαν μεγάλη αναστάτωση στην πνευματική ζωή της Αγγλίας καθώς επισήμαιναν τη σοβαρότητα του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αυτού προβλήματος, απάντησε ο ίδιος ο Arnold με τη μελέτη του Λογοτεχνία και Επιστήμη, η οποία δόθηκε υπό μορφή διάλεξης στο Πανεπιστήμιο του Cambridge το 1882⁴⁴. Στη διάλεξη αυτή, ο διάσημος υπερασπιστής των Ανθρωπιστικών Σπουδών⁴⁵ υπεραμύνθηκε της διαχρονικής αξίας τους επαναλαμβάνοντας τη γνώση του θέσης ότι ουσιαστικός παράγοντας του πολιτισμού είναι η γνώση του εαυτού μας και του κόσμου, που προϋποθέτει την κατάκτηση «ό,τι καλύτερου έγινε αντικείμενο στοχασμού και ειπώθηκε στον κόσμο», των γνώσεων, μ' άλλα λόγια, που παρέχουν οι κλασικές σπουδές⁴⁶.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στην τοποθέτησή του αυτή ο Arnold διαφοροποιεί τη θέση του από εκείνη των περισσότερων κλασικιστών του καιρού του, οι οποίοι, διακατεχόμενοι από σχολαστικισμό και υπακούοντας στις αρχές ενός άκαμπτου φορμαλισμού, επικέντρωναν στη μελέτη της γραμματικής, του συντακτικού και σπαραγματών της κλασικής σκέψης στερώντας την ουμανιστική, όπως πίστευαν, προσέγγιση των κλασικών γραμμάτων που εφάρμοζαν από το ουσιαστικό της νόημα. Σ' αυτόν τον επιπόλαιο, διακοσμητικό ανθρωπισμό, ο Arnold αντιπαραθέτει τον αυθεντικό, τονίζοντας την αναγκαιότητα της βαθύτερης γνώσης της ζωής, των δραστηριοτήτων και της σκέψης των αρχαίων και της μετεκένωσης των ιδεών, των αξιών και των ιδανικών του κλασικού πολιτισμού στο σύγχρο-

νο τεχνολογικό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του ότι πηγή της ανθρωπιστικής παιδείας δεν αποτελεί μόνον η κλασική Φιλολογία, αλλά και η σύγχρονη Λογοτεχνία, ως κριτική της ζωής, η Ιστορία και η Φιλοσοφία⁴⁷. Με τη διεύρυνση των γνώσεων που επιχειρεί, πιστεύει –και με ενθουσιασμό διακηρύσσει– ότι επιτυγχάνεται η σωστή αγωγή που οφείλει να παρέχει η εκπαίδευση για τη διαμόρφωση του ολοκληρωμένου ανθρώπου, του επιφορτισμένου με το καθήκον της διατήρησης του πολιτισμού, ο οποίος θα τον προστατεύσει, ως αντάλλαγμα, από τον κίνδυνο της πολιτισμικής και κοινωνικής αναρχίας που απειλεί τον κόσμο του⁴⁸.

4. Η θέση των ανθρωπιστικών σπουδών στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση του πρώτου μισού του 20ού αιώνα

Ωστόσο, η υπεράσπιση των Ανθρωπιστικών Σπουδών, παρά το αγωνιστικό πνεύμα που διακρίνει τους εκφραστές της, αποβαίνει μάταια, αφού αυτές δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και δεν προωθούν τα συμφέροντα της μεγαλοαστικής τάξης και των αναπτυσσόμενων ή ανεπτυγμένων βιομηχανικών κρατών⁴⁹. Εξάλλου, στο κατώφλι του 20ού αιώνα, οι βιομηχανικές κοινωνίες γνωρίζουν εκτός των άλλων, μια «εκπαιδευτική έκρηξη», συνάρτησή κι απότοκο της ραγδαίας κοινωνικής εξέλιξης, της επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης και της «επανάστασης της γνώσης», η οποία αυξάνεται με ασύλληπτους ρυθμούς. Η ανύψωση της μορφωτικής στάθμης που συνεπάγονται τα νέα αυτά δεδομένα σε συνδυασμό με τις πιεστικές ανάγκες της απαιτητικής κοινωνίας των υψηλών επιδόσεων και τη γενικότερη τάση της να προβάλλει το προφίλ μιας δημοκρατικής κοινωνίας μάθησης, υποχρεώνουν την εκπαιδευτική πολιτική σε αναπροσδιορισμό των στόχων της προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της χρησιμότητας και συντελούν στην υποχώρηση του παραδοσιακού ελιτίστικου παιδαγωγικού μοντέλου, το οποίο διακρινόταν για τον ηθικοποιητικό του προσανατολισμό, αρθρωνόταν στις κλασικές σπουδές και απευθυνόταν αποκλειστικά στα παιδιά των αριστοκρατών και των μεγαλοαστών. Μια ιδιαίτερα εύρωστη και εξαιρετικά πολύμορφη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική κίνηση κάνει, ως αποτέλεσμα, θριαμβευτικά την είσοδό της στην εκπαιδευτική

σκηνή κατά τη δεκαετία του 1890 στηριγμένη στη φιλοσοφία του πραγματισμού και ενταγμένη στο κλίμα του κυρίαρχου θετικισμού: Η Προοδευτική Εκπαίδευση ή Νέα Αγωγή⁵⁰.

Η παιδαγωγική αυτή κίνηση, έχοντας ως βασικό στόχο της την προσαρμογή της αγωγής στις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, επωμίζεται διττό καθήκον: Κατά πρώτο, να «παραγάγει» ικανά στελέχη και εξειδικευμένους εργάτες για την ικανοποίηση του μεγάλου καταμερισμού εργασίας που χαρακτηρίζει τη βιομηχανική κοινωνία και, κατά δεύτερο, να συμβάλει στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης αφενός μεταδίδοντας συγκεκριμένους πολιτικούς κανόνες και «εγχαράσσοντας» στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες εκείνες τις αξίες και στάσεις που οδηγούν στην κοινωνική συναίνεση, αφετέρου προετοιμάζοντάς τους για τους μελλοντικούς, σαφώς διαφορισμένους κοινωνικούς ρόλους, ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή διακυβέρνηση και η εύρυθμη λειτουργία της απρόσωπης κρατικής οντότητας⁵¹.

Είναι φανερό ότι η νέα παιδαγωγική αντίληψη μακράν απέχει από το να στοχεύει στη διάπλαση του καλλιεργημένου, μέσω της κλασικής παιδείας, ανθρώπου και την αναπαραγωγή της στατικής, συντηρητικής κοινωνίας του πρώτου μισού του 19ου αιώνα, υπακούει στη λογική της εξέλιξης και της ανάπτυξης και διαπνέεται από δημοκρατικό πνεύμα, που, παρέχοντας την ψευδαίσθηση ότι αναγνωρίζεται σ' όλα τα παιδιά –ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης και οικονομικής κατάστασης– το δικαίωμα στη μόρφωση, επιτρέπει στην εκπαίδευση να υπηρετεί αποτελεσματικά τα συμφέροντα των καπιταλιστών και του βιομηχανικού κράτους. Πώς θα μεταφραστούν, όμως, στην πράξη αυτοί οι στόχοι, ποιες στρατηγικές θα υιοθετηθούν και ποια μέσα θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίησή τους;

Στα πιεστικά αυτά προβλήματα καλούνται να δώσουν λύση οι οργανικοί διανοούμενοι της εποχής, και ιδιαίτερα οι Πολιτικοί της Εκπαίδευσης, οι Παιδαγωγοί και οι θεωρητικοί των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που πρωτοστατούν στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Στην προσπάθειά τους, επιστρατεύουν τις νεοεμφανιζόμενες Κοινωνικές Επιστήμες προκειμένου να αντλήσουν γνώσεις για τον άνθρωπο ως άτομο και κοινωνικό ον και τον τρόπο που οργανώνει την κοινωνία του και να τις ενσωματώσουν στην παιδαγωγική θεωρία. Στηριγμένοι σ' αυτές τις επιστήμες, που γνωρίζουν μια θεαματική ανάπτυξη στις αρχές του 20ού αιώνα, και ιδιαίτερα την Ψυχολογία, η οποία παρέχει θεωρητική υποστήριξη και εμπειρική τεκμηρίωση στους στόχους και τις μεθόδους της Νέας Αγωγής,

οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τάσσονται στην υπηρεσία της θεσμοθετημένης μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης. Προς τούτο, μορφοποιούν το εκπαιδευτικό σύστημα, εισάγουν ένα νέο τύπο σχολείου με διαφορετικούς κλάδους και κατευθύνσεις σπουδών σε αντικατάσταση του ενιαίου, κλασικής κατεύθυνσης, που ίσχυε μέχρι τότε και συντάσσουν προγράμματα σπουδών ιδιαίτερα για κάθε κλάδο και κατεύθυνση στα οποία περιέχονται εξειδικευμένες γνώσεις, κατάλληλες για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών και συμβατές με τις απαιτήσεις των κοινωνικών θέσεων που θα καταλάβουν και των κοινωνικών ρόλων που θα επωμισθούν ως πολίτες⁵².

Με τη θεσμοθέτηση της διαιρεμένης σε κλάδους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι κλασικές σπουδές αποδυναμώνονται στην πράξη καθώς εξαιρούνται από όλα τα άλλα προγράμματα σπουδών εκτός εκείνου της κλασικής κατεύθυνσης, που, όμως, διαθέτει για τη διδασκαλία τους δραστικά περιορισμένο χρόνο. Το αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι ο παραγκωνισμός των κλασικών σπουδών αφορά μόνο στη δημόσια εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται στην πλειονότητα των προερχόμενων από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις μαθητών με κύριο στόχο της την προετοιμασία τους για την ικανοποίηση των αναγκών της αναπτυσσόμενης βιομηχανίας και οικονομίας και την ομαλή κοινωνική ένταξή τους. Δεν ισχύει για τα ιδιωτικά σχολεία (Preparatory Schools, Academies, Public Schools) ή τα Gymnasias και Lycees, όπου συγκεντρώνονται τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και, παρακολουθώντας ένα πιστό στην αναγεννησιακή ανθρωπιστική παράδοση πρόγραμμα σπουδών που έχει ως κεντρικό άξονά του τη διδασκαλία των Ελευθέρων Τεχνών, προετοιμάζονται για την ανάληψη ηγετικών θέσεων στην κοινωνία του μέλλοντος⁵³.

Η βαθμιαία αποδυνάμωση των κλασικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ανεπίκαιρων και ασύμβατων με τις απαιτήσεις και τα συμφέροντα της νέας κοινωνίας, στην οποία κυριαρχεί ο ορθολογισμός, ο ινστρουμενταλισμός και η αποτελεσματικότητα, έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη άλλων γνωστικών περιοχών που αναλαμβάνουν αντ' αυτών να προωθήσουν το ανθρωπιστικό παιδευτικό ιδεώδες προσαρμόζοντάς το στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα. Πρόκειται για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία, την Ιστορία, τη Θεολογία, τη Φιλοσοφία και τις Καλές Τέχνες, μαθήσεις που είχαν αρχίσει από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα να αυτονομούνται από τις κλασικές σπουδές και να αποκτούν το δικό

τους κύρος μέσα στα Πανεπιστήμια⁵⁴. Στο τέλος του πρώτου μισού του 20ού αιώνα, οι συγκεκριμένες μαθήσεις ανάγονται σε ιδιαίτερης σημασίας ακαδημαϊκά μαθήματα μέσω των οποίων τα Ανώτατα Ιδρύματα, που, στο πνεύμα του κυρίαρχου φιλελευθερισμού, έχουν υποστεί πραγματική μεταμόρφωση τόσο ως προς την οργάνωση και την αποστολή τους όσο και ως προς το περιεχόμενο σπουδών τους, παρέχουν ανθρωπιστική παιδεία, την αναγκαιότητα της οποίας έχουν αναδείξει –έστω και πρόσκαιρα– η μεγάλη οικονομική κρίση και ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος⁵⁵.

5. Η σταδιακή υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών στο μεταπολεμικό δυτικό κόσμο: Ερωτηματικά και προβληματισμοί για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο τους

Με το τέλος του καταστροφικού και παράλογου για την ανθρωπότητα –αλλά απόλυτα λογικού και αναγκαίου για τα συμφέροντα των καπιταλιστών και των ανεπτυγμένων βιομηχανικών κρατών– πολέμου, διαμορφώνεται μια νέα διεθνής κοινωνική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα γνωρίσματα αυτής αποτελούν η μεταπολεμική εμφάνιση των δύο ανταγωνιστικών ιδεολογικο-πολιτικά συνασπισμών και η ανάδειξη των ΗΠΑ σε υπερδύναμη-ηγέτιδα του δυτικού προτύπου κοινωνίας που ελέγχει το μεγαλύτερο μέρος της οικονομικής, πολιτισμικής και πολιτικής ζωής του πλανήτη, η επισημονική και τεχνολογική έκρηξη, προϊόν και παράγωγο των αυξημένων απαιτήσεων των μεταπολεμικών κοινωνιών, και ο θρίαμβος του καπιταλισμού, ο οποίος απεμπολεί το φιλελεύθερο χαρακτήρα του, μετασχηματιζόμενος σ' έναν επιθετικό μονοπωλιακό καπιταλισμό που εξαφανίζει κάθε ίχνος από το New Deal και εκφράζεται σε ιδεολογικο-πολιτικό επίπεδο με τον Ψυχρό Πόλεμο και την αντικομμουνιστική υστερία.

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στις δυτικές κοινωνίες, οι οποίες, παρότι οργανωμένες σε ορθολογική βάση, αντιμετωπίζουν δυσεπίλυτα προβλήματα και αυξανόμενες δομικές αντιφάσεις, δίνουν τη χαριστική βολή στη φιλελεύθερη ιδεολογία, που εξακολουθούσε (έστω και υποτονικά) να υπερασπίζεται την πίστη στη λογική όλων των ανθρώπων και, κατά προέκταση, την ιδέα της κοινωνικής ισότητας. Ως αποτέλεσμα, έννοιες όπως η «καλ-

λιέργεια της ολόπλευρης προσωπικότητας», η «ελευθερία της σκέψης», η «κοινωνική ισότητα» και η «αδελφoσύνη των λαών», που τη δεκαετία του '30 και το πρώτο μισό της δεκαετίας του '40 προβάλλονταν από ριζοσπάστες και μια μερίδα φιλελεύθερων διανοούμενων, θεωρούνται πλέον ύποπτες και επικίνδυνες για την κοινωνική σταθερότητα και τάξη. Αυτό το κλίμα επηρεάζει δραστικά την εκπαίδευση, στην οποία αποδίδεται μεταπολεμικά μεγάλη σημασία, καθώς αναγνωρίζεται από ειδικούς και κυβερνήσεις η αποτελεσματικότητά της τόσο στην αντιμετώπιση των αναγκών της μεταπολεμικής ανταγωνιστικής «μεταβιομηχανικής» –κατά τον ισχυρισμό πολλών Κοινωνιολόγων– κοινωνίας, με τη σύνθετη, ιεραρχικά δομημένη οργάνωση όσο και στην κατανόηση της νέας τάξης πραγμάτων και τη νομιμοποίησή της. Κι ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, πιστός στο καθήκον του να προστατεύει και να προάγει τα συμφέροντα της εκάστοτε κοινωνίας της οποίας αποτελεί συστατικό στοιχείο, σπεύδει να της προσφέρει τις υπηρεσίες του υποστηριζόμενος θεωρητικά από κοινωνιολογικές θεωρίες που κάνουν θριαμβευτικά την εμφάνισή τους, και μάλιστα αυτή του Δομολειτουργισμού, που θα επηρεάζει καταλυτικά τα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικοευρωπαϊκών κρατών για τα επόμενα 30 με 40 χρόνια⁵⁶.

Τα τελευταία, για να ανταποκριθούν στον οικονομικό και ιδεολογικο-πολιτικό ανταγωνισμό με τα σοσιαλιστικά και να αμβλύνουν, παράλληλα, τις έντονες κοινωνικές συγκρούσεις που αναφύονται στο εσωτερικό τους ως συνέπεια της απαίτησης για κοινωνική ισότητα και της συνεχώς αυξανόμενης ζήτησης για εκπαίδευση σε συνδυασμό με την αδυναμία τους να απορροφήσουν όλους τους διπλωματούχους, πρέπει να ικανοποιήσουν δυο ανάγκες: να «παραγάγουν» εξειδικευμένο επιστημονικά και τεχνολογικά, εργατικό δυναμικό για τις απαιτήσεις της οικονομίας, που αποτελεί επιτακτική απαίτηση των βιομηχάνων και των επιχειρηματιών, και να νομιμοποιήσουν την κοινωνική ανισότητα που τα χαρακτηρίζει, έργο το οποίο επωμίζεται η Φονξιοναλιστική θεωρία αναλαμβάνοντας να τη δικαιώσει όχι μόνον ως φυσική αλλά και ως κοινωνικά λειτουργική⁵⁷.

Υπακούοντας σ' αυτές τις οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές απαιτήσεις, η δημόσια εκπαίδευση –και δη η δευτεροβάθμια– δίνει βαρύτητα στην επαγγελματική και τεχνική κατεύθυνση, η οποία απευθύνεται, κυρίως, σε μαθητές προερχόμενους από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και τις μειονότητες προετοιμάζοντάς τους για κατάλληλο και αποτελεσματικά παραγωγικό εργατικό δυ-

ναμικό⁵⁸. Σε αντίστιξη, το ενδιαφέρον για την ανθρωπιστική παιδεία, ως προϋπόθεση για τη διάπλαση του ελεύθερου, πνευματικά και ηθικά ολοκληρωμένου ανθρώπου, τη διατήρηση των αξιών, την κατανόηση και την προώθηση του ανθρώπινου πολιτισμού, μειώνεται λόγω των προτεραιοτήτων που θέτουν οι Πολιτικοί της Εκπαίδευσης υπό την πίεση οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων.

Το χειρότερο, όμως, δεν έχει έρθει ακόμη για τις Ανθρωπιστικές Σπουδές, που θα γνωρίσουν ακόμη μεγαλύτερο υποβιβασμό κατά τη δεκαετία του '60, συνταρακτική ιστορική περίοδο για το Δυτικό κόσμο, ο οποίος με την εκτόξευση του Σπούτνικ θα υποχρεωθεί –κατάπληκτος αλλά και τρομαγμένος– να παραδεχθεί την υστέρησή του στη διαστημική τεχνολογία έναντι των Σοβιετικών και θα αναζητήσει τις αιτίες της διερευνώντας τρόπους θεραπείας της. Το πρόβλημα, σύμφωνα με τους ειδικούς, παραπέμπει στο αναντίστοιχο με τις σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές απαιτήσεις εκπαιδευτικό σύστημα και επιβάλλει για την επίλυσή του δραστικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Ως αποτέλεσμα, οι κυβερνήσεις των ανεπτυγμένων βιομηχανικών Δυτικών κρατών προβαίνουν στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής και τον αναπροσδιορισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία δίνουν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία και τα Μαθηματικά –ως γνώσεις απαραίτητες για την ικανοποίηση των εθνικών αναγκών και την υπερίσχυση των Δυτικών κρατών επί των Ανατολικών– μειώνοντας περαιτέρω τις παρεχόμενες ανθρωπιστικές γνώσεις⁵⁹.

Αυτή η έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην παροχή επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων, την οποία υποστηρίζουν θερμά βιομήχανοι, επιχειρηματίες, πολιτικοί και επιστήμονες, με την παράλληλη περιφρόνηση των Ανθρωπιστικών Σπουδών προκειμένου να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, έγινε αντικείμενο έντονου προβληματισμού, που εκφράστηκε μέσω πληθώρας δημοσιευμάτων, εργασιών και μελετών, χαρακτηριστικό γνώρισμα των οποίων ήταν η κριτική στάση απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες αλλά και τις Ανθρωπιστικές Σπουδές. Δεν εμπίπτει στις προθέσεις μας –ούτε, εξάλλου, είναι δυνατό στο πλαίσιο ενός άρθρου– η εξαντλητική ανάλυση της αντιπαράθεσης μεταξύ επιστημονικών-τεχνικών, από τη μια, και ανθρωπιστικών, από την άλλη, γνώσεων που σφραγίζει την εκπαίδευση των Δυτικών κρατών κατά τη δεκαετία του '60. Θα περιοριστούμε, ως εκ τούτου, στην παράθεση των σημαντικότερων παιδαγωγικών

τάσεων που διαμορφώνονται αυτή την περίοδο σχετικά με τον προσανατολισμό που οφείλει να έχει η εκπαίδευση σε μια ανεπτυγμένη επιστημονικά και τεχνολογικά κοινωνία⁶⁰.

Κατ' αρχήν, κανείς δεν αμφισβητεί την ομορφιά και την αξία της καθαρής επιστήμης για τη σύγχρονη ζωή. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις εφαρμογές αυτής και της Τεχνολογίας και συνοψίζεται στο ερώτημα που απευθύνουν οι ριζοσπάστες διανοούμενοι της εποχής: «Ποιοι ελέγχουν την πρόοδο και την εφαρμογή της επιστήμης; Για ποιους σκοπούς;». Οι εμπειρίες ενός Άουσβιτς, μιας Χιροσίμα, ενός Ναγκασάκι, η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων της μόλυνσης του περιβάλλοντος και ο τρόμος μιας επικείμενης ολικής καταστροφής της ανθρωπότητας είναι κληροδοτήματα της επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης και παράγωγα της εκμετάλλευσης των επιστημονικών γνώσεων για οικονομικούς, στρατιωτικούς και πολιτικούς σκοπούς⁶¹. Πόσο ωφέλιμες και εποικοδομητικές είναι, λοιπόν, για τον άνθρωπο, για τον κάθε άνθρωπο αυτές οι υπηρετικές των διαφόρων κύκλων εξουσίας γνώσεις, και μάλιστα, όταν αποβαίνουν αδιαφιλονίκητες κυρίαρχοι στα εκπαιδευτικά προγράμματα με την απαξίωση των ανθρωπιστικών, οι οποίες έχουν αντικείμενό τους τον (κάθε) άνθρωπο, μεταδίδουν αξίες και διαμορφώνουν στάσεις ζωής; Μήπως η μονομέρεια που διακρίνει την επιστημονική-τεχνική εκπαίδευση δημιουργεί τον κίνδυνο να μεταβληθεί η σύγχρονη κοινωνία της αφθονίας σε μια στυγνή τεχνοκρατική κοινωνία που αγνοεί (ή θέλει να αγνοεί) ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν είναι μόνο γεγονότα (facts) αλλά και αξίες (values)⁶²;

Το γεγονός, ωστόσο, ότι οι Ανθρωπιστικές Σπουδές και η ανθρωπιστική παιδεία, γενικότερα, γίνονται αντικείμενο υπεράσπισης ως μέσο μετασχηματισμού και διάδοσης των κοινωνικών, ηθικών και αισθητικών αξιών και ως όργανο διάπλασης των λογικών και υπεύθυνων μελών της κοινωνίας, καθόλου δε σημαίνει ότι απαλλάσσονται από κριτική. Αντίθετα, ο ρόλος τους αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα και σκεπτικισμό, όπως διακρίνεται καθαρά στο δημοσιευμένο το 1959 πολυσυζητημένο βιβλίο του Sir Charles Snow *Οι Δύο Πολιτισμοί και η Επιστημονική Επανάσταση*, στο οποίο αναλύεται διεξοδικά το, κατά το Snow, φαινόμενο της διχοτόμησης του πολιτισμού σε επιστημονικό και ανθρωπιστικό και η αμοιβαία καχυποψία μεταξύ των οπαδών τους, η οποία παίρνει, μάλιστα, ορισμένες φορές τη μορφή απροκάλυπτης εχθρότητας⁶³.

Στη μελέτη αυτή διαπιστώνεται η σαφής προτίμηση του συγγραφέα στις επιστημονικές γνώσεις και ο ουμανιστικός πολιτισμός

κρίνεται για τη συντηρητικότητα, την αντιδημοκρατικότητα αλλά και την αντικοινωνικότητα που τον χαρακτηρίζει. Ο Snow του προσάπτει τις κατηγορίες ότι, όντας γερά προσκολλημένος στο παρελθόν, αρνείται να κατανοήσει τη σύγχρονη πραγματικότητα η οποία διαμορφώθηκε μετά τη βιομηχανική επανάσταση, κατ' αρχήν, και το Β' Παγκόσμιο, στη συνέχεια, να αποδεχθεί τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που, ως συνέπεια, συντελέστηκαν και να προσαρμοστεί στις σύγχρονες συνθήκες αναλαμβάνοντας να προμηθεύσει τα αξιακά πλαίσια τα απαραίτητα για την αντιμετώπιση των μεγάλων κοινωνικών προβλημάτων της εποχής⁶⁴. Αντίθετα, οι Επιστήμες διαπνέονται από προοδευτικό πνεύμα, καθώς οι στόχοι τους εστιάζουν στο παρόν και το μέλλον και το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των σύγχρονων κοινωνικών αναγκών. Αδιαμφισβήτητο τεκμήριο των παραπάνω αποτελεί η προσφορά της Επιστήμης, από τη βιομηχανική επανάσταση και μετά, στη βελτίωση της ζωής του Ανθρώπου, τουλάχιστον, ως προς την υλική της βάση⁶⁵.

Η κριτική που άσκησε ο Snow στον ανθρωπιστικό πολιτισμό για το συντηρητισμό που τον διακρίνει, δεν είναι η μόνη. Κατά τη δεκαετία του '60 πολλοί Κριτικοί του Πολιτισμού αντιμετώπιζαν με έντονη δυσπιστία το ανθρωπιστικό παιδευτικό ιδεώδες – ή, τουλάχιστον, τον τρόπο εφαρμογής του στην εκπαίδευση μέχρι τότε. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος ανθρώπων που είχαν μορφωθεί με την ανθρωπιστική παιδεία στις φρικαλεότητες των δύο Παγκόσμιων πολέμων και τις διάφορες μορφές οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής βαρβαρότητας που σημάδεψαν τη σύγχρονη ιστορία, συντηρούσε το σκεπτικισμό τους για τη δυνατότητα του συγκεκριμένου τρόπου αγωγής να εξανθρωπίζει τους αποδέκτες της και να καλλιεργεί την αρετή –ιδανικό, πρόταγμα και υπόσχεσή της– και κέντριζε το ενδιαφέρον τους για τα αίτια της αναποτελεσματικότητάς της⁶⁶.

Στην αναζήτηση των λόγων της δυσλειτουργικότητας της ανθρωπιστικής παιδείας σημαντική είναι η προσφορά του διακεκριμένου κλασικού φιλολόγου William Arrowsmith, αφοσιωμένου αλλά απογοητευμένου «εργάτη» των Ανθρωπιστικών Σπουδών, ο οποίος σε μια σειρά διαλέξεων σε Αμερικανικά Πανεπιστήμια ασκεί σκληρή κριτική στην προετοιμασία των μελλοντικών διδασκόντων τους χρεώνοντας την «κατάντια» αυτών των μαθήσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στα Προγράμματα Σπουδών και τους ακαδημαϊκούς⁶⁷. Ο Arrowsmith δε διστάζει να επισημάνει με προκλητικό τόνο ότι η θεσμοθέτηση των σπουδών στις συγκεκριμένες γνωστι-

κές περιοχές υπήκουσε στην ανάγκη των προνομιούχων να διαιωνίζουν την εξουσία τους και η διδασκαλία τους στηρίχθηκε, έκτοτε, σε μια νεκρή παράδοση που καλλιεργεί τον ελιτισμό, το σνομπισμό και την προκατάληψη για καθετί μη πνευματικό, ενώ διαθέτει μικρή ανοχή για τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων. Κατά συνέπεια, οι μαθήσεις αυτές έχασαν στα χέρια των ακαδημαϊκών που τις υπηρετούν την ευεργετική μορφωτική επίδραση που θα μπορούσαν να έχουν στη σύγχρονη κοινωνική ζωή, αφού, αντί να προσφέρουν σ' όλους τους ανθρώπους γνώσεις, ιδέες και αξίες απαραίτητες για την ολοκλήρωση, την προκοπή και την ευτυχία τους, δεσμεύτηκαν στην αριστοκρατική αντίληψη «η γνώση για τη γνώση», η οποία διαστρεβλώνει το αυθεντικό νόημα του ανθρωπισμού.

Ο Arrowsmith δε διστάζει να απευθύνει δριμύ «κατηγορώ» στους ίδιους τους Ανθρωπιστές –που «από μόνοι τους πρόδωσαν τις Ανθρωπιστικές Σπουδές»– ανιχνεύοντας τα αίτια σε «μια κακώς εννοούμενη νομιμοφροσύνη (τους) στην ακαδημαϊκή αίσθηση της τάξης», που είχε ως αποτέλεσμα να χάσουν «τη φλόγα και το δυναμισμό τους κατά τη διδασκαλία» στερώντας τις Ανθρωπιστικές Σπουδές από τη βασική τους αρχή, αυτή «της ατομικής επίδρασης και του προσωπικού παραδείγματος». Και όχι μόνον αυτό. Επηρασμένοι, αφενός, από το φετιχισμό της επιστημονικής έρευνας και την ατροφία της διδασκαλίας που διακρίνουν το Δυτικό Πανεπιστήμιο στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, αναζητώντας, αφετέρου, την επιστημονική ευυποληψία που απολαμβάνουν οι συνάδελφοί τους των Θετικών Επιστημών, «έχουν άκριτα υιοθετήσει την επιστημονική μέθοδο έρευνας... προσαρμόζοντάς την χωρίς ευαισθησία στα μοντέλα των Θετικών Επιστημών» μέσα στην αφέλη πίστη τους ότι «η μίμηση είναι ένα είδος συμπαθητικής μαγείας που θα τους προσφέρει μια απτή επιτυχία όμοια με τη δική τους». Όμως, ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας των Ανθρωπιστικών Σπουδών, δουλικά μιμητικό των Θετικών Επιστημών, που «δεν εξάπτει τη φαντασία και δε διεγείρει το ενδιαφέρον για τις αξίες και τη βίωσή τους», μετατρέπει τους ακαδημαϊκούς - Ανθρωπιστές σε «απλούς τεχνικούς των νεκρών και ζωντανών γλωσσών και γνώσεων», υποτάσσει τις Ανθρωπιστικές Σπουδές στη λογική της ορθολογικά οργανωμένης βιομηχανικής κοινωνίας και διαστρεβλώνει το νόημα του ανθρωπισμού, που είναι η μελέτη και η διδασκαλία των υψηλών δημιουργημάτων του ανθρώπινου πνεύματος με στόχο τη βίωση μιας ζωής με ποιότητα⁶⁸.

Η κριτική του Arrowsmith στην παιδαγωγική προσέγγιση των

Ανθρωπιστικών Σπουδών, κριτική η οποία, στην ουσία, εστιάζει στις σχέσεις που έχει αναπτύξει μεταπολεμικά η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την πολιτική, την οικονομική και τη στρατιωτική ηγεσία και τον επιχειρησιακό ρόλο που έχει αναλάβει το Πανεπιστήμιο στην προσπάθεια εξυπηρέτησης των συμφερόντων της, γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό από τους Ριζοσπάστες φοιτητές και τους δασκάλους τους, οι οποίοι στο πλαίσιο του φοιτητικού κινήματος που σημαδεύει τη δεκαετία '60-'70, της τελευταίας περιόδου προοδευτικού στοχασμού και πολιτικής δράσης πριν την επέλαση του νεοφιλελευθερισμού, εγείρουν απαιτήσεις για την επίλυση επιτακτικών κοινωνικών προβλημάτων προβάλλοντας το όραμα ενός καλύτερου κόσμου. Στα αιτήματά τους για ριζικές κοινωνικές αλλαγές συγκαταλέγεται και αυτό για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, που εμπεριέχει την απαίτηση για παροχή επίκαιρων και λειτουργικών γνώσεων, απαραίτητων για την ανταπόκριση στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες (knowledge relevance). Τις προϋποθέσεις αυτές δεν πληρούν οι Ανθρωπιστικές Σπουδές, όπως παρέχονταν μέχρι τώρα στην εκπαίδευση, εξαιτίας του αριστοκρατικού χαρακτήρα τους, της προσκόλλησής τους στο παρελθόν και της αδιαφορίας τους για τα καυτά σύγχρονα προβλήματα⁶⁹.

Η έντονη αμφισβήτηση της αξίας των Ανθρωπιστικών Σπουδών για τη σύγχρονη κοινωνία, η οποία αποκτά μεγαλύτερη σημασία γιατί προέρχεται, ως επί το πλείστον, από φοιτητές αυτών των μαθήσεων που πιστεύουν ότι ο ανθρωπισμός δεν είναι αφηρημένη έννοια αλλά ιδιότητα με πλατιά κοινωνική λειτουργία⁷⁰, σε συνδυασμό με τους προβληματισμούς και τον αναστοχασμό που τη συνοδεύουν, έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση δύο διαφορετικών τάσεων στις πανεπιστημιακές κοινότητες των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Τη μία εκπροσωπούν οι πιστοί στην παράδοση ακαδημαϊκοί, που, ξεκομμένοι από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και αποστρεφόμενοι τον αντιπνευματικό και υλιστικό χαρακτήρα της, ζουν την ήρεμη ζωή ενός εξιδανικευμένου κόσμου συντροφιά με τα βιβλία και τις σημειώσεις τους. Οπαδοί της ελιτίστικής αντίληψης για την πνευματική τους υπεροχή και φορείς ενός πολιτισμού για τους λίγους, αυτοανακηρύσσονται στους εκλεκτούς που έχουν την ιερή αποστολή να τον διατηρήσουν «καθαρό» από χυδαίες προσμίξεις του μαζικού και να τον μεταβιβάσουν αλώβητο από σύγχρονες επιδράσεις στις επερχόμενες γενιές⁷¹. Στην αυστηρή κριτική που δέχονται από τους ριζοσπάστες φοιτητές και συναδέλφους τους, αντιδρούν με επιχειρηματολογία στηριγμένη στις θέσεις των Matthew Arnold, Ortega Y. Gasset, T.S.

Elliot και άλλων συντηρητικών κριτικών της αστικής δημοκρατίας⁷², η οποία περιορίζεται, όμως, απλά στη διαπίστωση της «χυδαιότητας» του βιομηχανοποιημένου πολιτισμού και της αντιπνευματικής φύσης του καπιταλιστικού συστήματος αποφεύγοντας αξιολογικές κρίσεις και προτάσεις για τη θεραπεία τους⁷³.

Αυτή η «εξ απαλών ονύχων» κριτική της καπιταλιστικής κοινωνίας από τους εραστές της ανθρωπιστικής παράδοσης, κλείνει τους διαύλους επικοινωνίας με τους νέους, οι οποίοι με τον αυθορμητισμό και την ορμητικότητα που χαρακτηρίζει την ηλικία τους, τη λαχτάρα τους για κοινωνική δικαιοσύνη και τη βούλησή τους να αγωνιστούν για την κατάκτησή της, απορρίπτουν τα επιχειρήματά τους για την αξία της παράδοσης θεωρώντας τα φθηνές δικαιολογίες, πολύ περισσότερο που οι ίδιοι γνωρίζουν καλά πώς χρησιμοποιήθηκε αυτή για να εξυπηρετήσει και να νομιμοποιήσει τα συμφέροντα της εκάστοτε ηγεσίας. Στον αντίποδα αυτής της τάσης, οι συνεπείς Ανθρωπιστές ακαδημαϊκοί αντιμετωπίζουν τις κατηγορίες των φοιτητών με διαλλακτικότητα, που προϋποθέτει ανοιχτό μυαλό και δημοκρατικό ήθος, αρνούμενοι να απαντήσουν σ' αυτές και να πάρουν θέση πριν υποβάλουν σε κριτική τις απόψεις τους όσον αφορά στις σχέσεις των Ανθρωπιστικών Σπουδών με την κοινωνική ζωή καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορικής πορείας τους⁷⁴.

Οι διαφορετικές και αντικρουόμενες θέσεις για την αξία των Ανθρωπιστικών Σπουδών, έδωσαν την ευκαιρία για ευρεία συζήτηση και γόνιμους προβληματισμούς σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν στη μεταπολεμική πραγματικότητα, που προσέφεραν, τελικά, μια φιλοσοφική-παιδαγωγική υπόσταση σ' αυτές τις μαθήσεις και βοήθησαν πολλούς εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους προσεγγίζοντας τις Ανθρωπιστικές Σπουδές όχι ως μουσειακές γνώσεις, δημιουργήματα ενός πολιτισμού παντελώς ξένου για τους σύγχρονους, οι οποίες περιορίζονται στον άχαρο ρόλο του απλού μεταβιβαστή της κλασικής παράδοσης, αλλά ως «ζωντανές» γνωστικές περιοχές που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων⁷⁵.

Μια τέτοια αντιμετώπιση των Ανθρωπιστικών Σπουδών –που συνεπάγεται τη, μέσω του εκπαιδευτικού, διαλεκτική προσέγγιση των γνώσεων που προσφέρουν αυτές από το μαθητή– μας εισάγει στην «προβληματίζουσα εκπαίδευση», μια μορφή παιδείας που από τον John Dewey έως τον Paulo Freire προτείνεται ως η μόνη αρμόζουσα σε ελεύθερους ανθρώπους μιας αυθεντικής δημοκρα-

τικής κοινωνίας⁷⁶. Στα χρόνια της αμφισβήτησης και στα δίσεκτα που ακολούθησαν με την επικράτηση του πολιτικού συντηρητισμού σ' όλους τους τομείς της ζωής, η συγκεκριμένη προσέγγιση, εμπλουτισμένη με στοιχεία από τη Φιλοσοφία της Παιδείας, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την Ιστορία της Εκπαίδευσης, την Ψυχολογία και την Πολιτική Επιστήμη, αποτέλεσε τη βάση για τη Ριζοσπαστική Παιδαγωγική, ιδιαίτερη τάση του κλάδου της Παιδαγωγικής που έχει πρωταρχικό της μέλημα την κατανόηση της εκπαίδευσης ως συστατικού στοιχείου της κοινωνίας και την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας στη διαλεκτική της σχέση με τη γενικότερη κοινωνική⁷⁷.

Χάρη σ' αυτή την παιδαγωγική θεωρία, οι εμπλεκόμενοι –θεωρητικά και πρακτικά– στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν παραμένει στατικός, αμετάβλητος και ανεπηρέαστος από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο γεννιέται και αναπτύσσεται. Το γεγονός αυτό έχει επιπτώσεις στις κατευθύνσεις και τους στόχους του, που διαμορφώνονται ως προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτικών επιλογών με σκοπό, βέβαια, την εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνικής δομής της οποίας η εκπαίδευση αποτελεί ενεργό στοιχείο. Η βασική αυτή αρχή τους οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποιημένη κατά κλάδους και κατευθύνσεις στενά επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, δεν μπορεί να ερμηνευτεί και να αξιολογηθεί παρά μόνο στο πλαίσιο της κοινωνικής δόμησης, της οικονομικής ανάπτυξης, της ταξικής σύστασης, της πολιτικής οργάνωσης και του κυρίαρχου ιδεολογικού προσανατολισμού της σύγχρονης κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας. Συνειδητοποιούν, συνακόλουθα, ότι η προσχηματικά μαζική δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται σ' όλα τα παιδιά προετοιμάζοντάς τα, όμως, για προκαθορισμένους, σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση και θέση, κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους, είναι, στην ουσία, μια εκπαίδευση δέσμια των συμφερόντων της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας, η οποία τη χρησιμοποιεί από την αρχή του αιώνα για την ικανοποίηση των στόχων της, μια «κακή», συνεπώς εκπαίδευση (mis-education) που στερεί από εκατομμύρια μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια αυθεντική και ολοκληρωμένη ανθρωπιστική μόρφωση που θα τους αναπτύξει πνευματικά, ψυχικά και ηθικά⁷⁸.

Την εκπαιδευτική αυτή κατάσταση διαπιστώνουν και οι συντηρητικοί, οργανικοί διανοούμενοι της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας

και νοσταλγοί της παλιάς Γενικής Παιδείας, οι οποίοι κόπτονται για τη «διανοητική πενία» και οδύρονται για τον «πολιτισμικό αναλφαβητισμό» των σημερινών μαθητών των δημόσιων σχολείων και αυριανών πολιτών, χωρίς, παρόλα ταύτα, να αναζητούν τα αίτια της εκπαιδευτικής και πολιτισμικής κρίσης που βιώνει η εποχή μας στα οικονομικά συμφέροντα και τις πολιτικές επιλογές των σύγχρονων κύκλων εξουσίας⁷⁹. Πόσο, άραγε, επιθυμούν οι προνομιούχοι και πόσο επιτρέπει η παγκόσμια καπιταλιστική τάξη τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και τον πολιτισμικό αλφαβητισμό όλων των πολιτών, που θα οδηγήσει με μαθηματική ακρίβεια σε αμφισβήτηση των κεκτημένων τους, σε κοινωνικές συγκρούσεις και σε δραστικές κοινωνικο-πολιτικές ανατροπές της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων; Σε μια κοινωνία όπου η κυρίαρχη τάξη με τα πανίσχυρα όπλα που διαθέτει για την επιβολή της ηγεμονικής ιδεολογίας της και τη διασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης, προωθεί τη μαζική κουλτούρα, η οποία αλλοτριώνει τον άνθρωπο επιβάλλοντάς του έναν ομοιόμορφο, τυποποιημένο τρόπο ζωής⁸⁰, και ανάγει σε ύψιστη αξία της ζωής την οικονομική και κοινωνική επιτυχία σύμφωνα με την τρέχουσα αντίληψη του life style, μπορούν να τύχουν σεβασμού ανθρώπινα ιδεώδη όπως η αλήθεια, η ευαισθησία, η ομορφιά, η αγάπη, η δημιουργικότητα και η αναζήτηση της ποιότητας; Κι όταν τα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλονται κατά κόρον είναι τα είδωλα αμφιβόλου καλλιτεχνικής αξίας και εντιμότητας, αθλητές που προδίδουν τα αθλητικά ιδεώδη, επιστήμονες που εμπορεύονται τις γνώσεις τους, κληρικοί που προσβάλλουν τη θρησκεία, επιχειρηματίες που κερδοσκοπούν από παράνομες δραστηριότητες, είναι εύκολο για τις Ανθρωπιστικές Σπουδές να συμβάλλουν στον εξανθρωπισμό και τη διάπλωση ολοκληρωμένων, αξιοπρεπών προσωπικοτήτων καλλιεργώντας την ευαισθησία, οξύνοντας την κριτική σκέψη και προετοιμάζοντας τα άτομα για μια ενεργητική συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα; Και, το ακόμη χειρότερο, πόσο ευοίωνα μπορεί να είναι το μέλλον γι' αυτές τις Σπουδές, όταν η διαρκώς συρρικνούμενη και ολοένα πιο απαιτητική αγορά εργασίας τείνει να τις απορρίπτει ως πολυτέλεια πριμοδοτώντας Προγράμματα Σπουδών με έκδηλες σύγχρονες αναφορές, τα οποία υπόσχονται (έστω και πλασματικά) στους μαθητές και φοιτητές το μαγικό εισιτήριο για αποδοτικές και κοινωνικά αποδεκτές θέσεις εργασίας σ' έναν κόσμο που κυριαρχείται από τον ανταγωνισμό και τον άκρατο ατομικισμό, πλήττεται από την ανεργία και μαστίζεται από την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα;

6. Αντί επιλόγου

Δε χρειάζεται να είναι κανείς Κοινωνικός Επιστήμονας για να διαπιστώσει τη σοβαρότητα των κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουμε σήμερα, τα οποία στοιχειώνουν τα όνειρά μας με εφιαλτικά οράματα που όλο και πλησιάζουν στην εκπλήρωσή τους. Ούτε για να προτείνει λύσεις, που ούτως ή άλλως ούτε εύκολες ούτε ξεκάθαρες είναι. Η ίδια η καθημερινή πραγματικότητα αυτού «του μικρόψυχου κόσμου», για να θυμηθούμε τον ποιητή, αναλαμβάνει αυτό το ρόλο. Σε μας εναπόκειται να συνειδητοποιήσουμε την αξία του ανθρωπισμού στη σύγχρονη κοινωνία και να αξιοποιήσουμε τις Ανθρωπιστικές Σπουδές, όχι ως μέσα διανοητικής απόλαυσης και ένταξης των θεραπόντων τους στην πνευματική ελίτ, αλλά ως παιδεία που προετοιμάζει για ενεργή συμμετοχή σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο⁸¹. Κι αν σήμερα βρίσκονται σε άμυνα και κατηγορούνται πως θέτουν ερωτήματα χωρίς να παρέχουν πειστικές απαντήσεις, αν εγκalούνται για ανεπικαιρότητα, παρωχισμό και αναποτελεσματικότητα, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτή η αντιμετώπιση τούς επιφυλάχθηκε, λίγο-πολύ, σ' όλη την ιστορική τους πορεία. Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές εμφανίσθηκαν ως παιδεία δημοκρατίας και εξακολουθούν να αποτελούν το ζωτικό πυρήνα της⁸². Καθ' όλη τη διάρκεια της μακράς τους ιστορίας στάθηκαν οι συνήγοροι της ελευθερίας της σκέψης και του λόγου, άνησαν εκεί όπου αυτή ήταν σεβαστός και αντιμετώπισαν καταστολή και απαγόρευση εκεί που δεν ήταν και ο ρόλος τους στην ιστορία της Δύσης υπήρξε καινοτόμος, ανατρεπτικός κάποτε, ή ακόμη και επαναστατικός⁸³.

Αυτόν το ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν και σήμερα στη μαζοποιημένη νεοφιλελεύθερη κοινωνία της κυριαρχίας του χρηματιστικού κεφαλαίου και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας, της έξαρσης των ανισοτήτων και των κοινωνικών αποκλεισμών, της κατάλυσης των ουμανιστικών κατακτήσεων του Διαφωτισμού και της διάβρωσης των δημοκρατικών θεσμών, του πολιτικού ελλείμματος, της πολιτιστικής παραχάραξης και του ιδεολογικού εκφυλισμού. Αρκεί το αντικείμενό τους να μη συρρικνωθεί στη φορμαλιστική προσέγγιση της κλασικής παράδοσης και της πολιτισμικής κληρονομιάς ως «αξιών καθεαυτών» και οι διδάσκοντές τους να απαλλαγούν από τη ματαιοδοξία των «μορφωμένων» και την αλαζονεία των «περιούσιων κληρονόμων του μοναδικού, αυθεντικού, αξεπέραστου και αιώνιου κλασικού πολιτισμού».

Η σύγχρονη κοινωνία αντιμετωπίζει εγγενή προβλήματα, χαρα-

κτηρίζεται από δομικές αντιφάσεις και φέρει εν δυνάμει τα σπέρματα της εξέλιξης, της αλλαγής και της ανατροπής, γνωρίσματα τα οποία καθιστούν την εξουσία πολυδιάστατη και προσφέρουν στην ανθρώπινη δράση ένα μεγάλο ποσοστό αυτονομίας και ελευθερίας που της επιτρέπει να συμβιβάζεται, να μεσολαβεί και να αντιστέκεται στην καπιταλιστική λογική και την κυρίαρχη πρακτική της, παρά τους δομικούς περιορισμούς του κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Αυτή, ακριβώς, η φύση της πολυσύνθετης σύγχρονης κοινωνίας γεννά την αισιοδοξία ότι η συμμετοχή συνειδητοποιημένων, κριτικά σκεπτόμενων και ενεργά δρώντων πολιτών σε κέντρα λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αναστροφής της –προϊούσας παρακμής– πορείας της. Τους συγκεκριμένους πολίτες έχει τη δυνατότητα να διαπλάσει το σύγχρονο σχολείο, το οποίο αποτελεί μια δυναμικά εξελισσόμενη (μέσα από τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις οι οποίες αναφύονται και αναπτύσσονται στο εσωτερικό του) κοινωνική πραγματικότητα με σημαντικό βαθμό αυτονομίας από την κοινωνική και οικονομική υποδομή. Με βάση τα δεδομένα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να εγκαταλείπει την αναπαραγωγική λειτουργία που του επιφυλάσσει ο πολιτικός του ρόλος και η χρησιμοποίησή του από τις δυνάμεις εξουσίας ως μηχανισμού νομιμοποίησης και διαιώνισης του *status quo*, έχει τη δυνατότητα να δράσει και ως μηχανισμός προωθητικός-μετασχηματιστικός της κατεστημένης τάξης πραγμάτων σε συσχετισμό με αλλαγές στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές της κοινωνίας, με τις οποίες συνδέεται μ' ένα πλούσιο πλέγμα σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και αναμετρήσεων⁸⁴.

Η συγκεκριμένη κοινωνιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού θεσμού, αν και δεν αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πανάκεια για την επίλυση των σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων, δίνει, ωστόσο, εμμέσως απαντήσεις στους προβληματισμούς μας για το μέλλον των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Σ' ένα σχολείο που στοχεύει στην αναδιάρθρωση της κοινωνίας και τη μετάβαση σε πιο εξυπηρετικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης, οι Ανθρωπιστικές Σπουδές θα παίξουν ουσιαστικό ρόλο ανάγοντας τον Άνθρωπο σε «μέτρο» και «τέλος» όλων των πραγμάτων, αφυπνίζοντας τις «κοιμώμενες» αξίες, αναδεικνύοντας τις υψηλές ιδέες του κλασικού πολιτισμού και μετουσιώνοντάς τις σε γόνιμα σπέρματα της σύγχρονης ζωής, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τον επιστημονικά και τεχνολογικά ανεπτυγμένο, αλλά κοινωνικά κατακερματισμένο και πολιτικά υποβαθμισμένο κόσμο μας, οπλίζοντάς

τους, τέλος, με ικανότητες ελέγχου και χειρισμού του. Διαπλάθοντας, μ' άλλα λόγια, ενεργά πολιτικά υποκείμενα, εθνικά και οικουμενικά, με δυνατότητες αλλά και τη βούληση να δημιουργήσουν «το θαυμαστό νέο κόσμο», έναν κόσμο δημοκρατικό, ελεύθερο, δίκαιο και ειρηνικό.

Σημειώσεις

1. Για την κρίση αυτή, συνάρτηση της γενικότερης κοινωνικής βλ. ενδεικτικά τις μελέτες των: Ira Shor, *Culture Wars: Schools and Society in the Conservative Restoration*, Routledge and Kegan Paul, London, 1987· Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Post-modern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997 και Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education still under Siege*, Bergin and Carvey, Westport, 1993.

2. Βλ. James Mulhern, *A History of Education: A Social Interpretation*, The Ronald Press, New York, 1950, σελ. 505-509 και Andy Green, *Education and State formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, MacMillan, London, 1990, σελ. 1-15.

3. Βλ. R.R. Bolgar, *The Classical Heritage and its Beneficiaries*, Cambridge University Press, Cambridge, 1973, σελ. 1.

4. Η θεσμοθέτηση της σύγχρονης εκπαίδευσης ως πολιτικού εργαλείου αναλύεται διεξοδικά στα έργα των: Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel Spring, *The Roots of Crisis*, Rand McNally, Chicago, 1973 και Detlef K. Muller, Fritz Ringer and Brian Simon, *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

5. Βλ. Arthur C. Wirth, *Education in the Technological Society: The Vocational-Liberal Studies Controversy in the Early Twentieth Century*, Educational Publishers, Scranton, Index, 1972, σελ. 66-97 και Bruce A. Kimbal, *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*, Teachers College, Columbia University, New York, 1986, σελ. 137-204.

6. Αντιπροσωπευτικά για τη μελέτη αυτής της σημαντικής περιόδου του σύγχρονου πολιτισμού είναι τα βιβλία των: Jacob Bourkhardt, *The Civilization of Renaissance in Italy*, τόμ. I, II, Harper Torchbooks, New York, 1958 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση), Donald J. Wilcox, *In Search of God and Self: Renaissance and Reformation Thought*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1975 και Ernst Breisach, *Renaissance Europe 1300-1517*, The MacMillan Co, New York, 1973.

7. Για το κίνημα του Ουμανισμού ως στροφής του ανθρώπου στη μελέτη των κλασικών γραμμάτων για τη θεμελίωση της αναγεννησιακής κοινωνίας βλ. Nicola Festa, *Ουμανισμός: Τα Κλασικά Γράμματα στην Αναγέννηση*

ση, Ιονική Τράπεζα, Αθήνα, 1997, σελ. 1-25· Rudolf Pheifer, *Ιστορία της Κλασικής Φιλολογίας: Από το 1300 μέχρι το 1850*, Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα, 1980, σελ. 3-40 και R.R. Bolgar, *όπ. παρ.*, σελ. 255-264.

8. Το βιβλίο αυτό βρίσκεται σήμερα ενσωματωμένο στη μελέτη του William Harrison Woodward, *Vittorino da Felle and Other Humanist Educators*, Teachers College Columbia University, New York, 1963, σελ. 93-118.

9. Βλ. William Harrison Woodward, *Studies in Education in the Age of the Renaissance 1400-1600*, Teachers College Columbia University, New York, 1967, σελ. 1-25· Lauro Martines, *Power and Imagination*, Random House, New York, 1980, σελ. 191-217 και R.R. Bolgar, «Humanist Education and its Contribution to the Renaissance», στο *History of Education Society. The Changing Curriculum*, Methuen and Co, London, 1971, σελ. 1-19.

10. Petrus Paulus Vergerius, *όπ. παρ.*, σελ. 102,

11. Βλ. Bruce A. Kimbal, *όπ. παρ.*, σελ. 75-85 και R.R. Bolgar, «From Humanism to the Humanities», *20th Century Studies* 9, September 1973, σελ. 8-11.

12. Βλ. Lauro Martines, *όπ. παρ.*, σελ. 297-331 και Alfred von Martin, *Sociology of the Renaissance*, Harper Torchbook, New York, 1963, σελ. 77-92 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση).

13. Βλ. Battista Guarino, «De Ordine Docenti et Studenti», στο: William Harrison Woodward, *όπ. παρ.*, σελ. 159-178.

14. Baldesar Castiglione, *The Book of the Courtier*, Doubleday and Co, New York, 1959.

15. Sir Thomas Elyot, *The Book Named the Governor*, Teachers College Columbia University Press, New York, 1969.

16. Βλ. R.R. Bolgar, *όπ. παρ.*, σελ. 12 και Emil Durkheim, *The Evolution of Educational Thought*, Routledge and Kegan Paul, London, 1977, σελ. 227-251.

17. Βλ. Anthony Grafton and Lisa Jardine, *From the Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth and Sixteenth Century Europe*, Duckworth, London, 1986, σελ. 161-200 και Bruce A. Kimball, *όπ. παρ.*, σελ. 115-155.

18. Για τη θέση της επιστημονικής σκέψης και τη συμβολή της στον πολιτισμό της Αναγέννησης βλ. Marie Boas, *The Scientific Renaissance 1450-1630*, Harper Torchbook, New York, 1962 και W.P.D. Wightman, *Science in a Renaissance Society*, Hutchinson University Library, London, 1972.

19. Βλ. Francis Bacon, *Essays. Advancement of Learning. New Atlantis and other Pieces*, The Odyssey Press, New York, 1937· Benjamin Farrington, *Francis Bacon: Philosopher in Industrial Science*, Collier Books, New York, 1961 και Richard F. Jones, *Ancient and Moderns: A Study of the Rise of the Scientific Movements*, Peter Smith, Cloucester, 1975, σελ. 41-61.

20. Λεπτομερείς πληροφορίες για το κίνημα του Ρεαλισμού και τον κύριο εκπρόσωπό του στην εκπαίδευση αντλούμε από τις παρακάτω μελέτες: Jean Piaget (ed.), *John Amos Comenius on Education*, Teachers College

Columbia University, New York, 1967 και John Edward Sadler, *J.A. Comenius and the Concept of Universal Education*, George Allen and Unwin, London, 1966.

21. Βλ. Carlo M. Cipolla, *The Fontana Economic History: The Industrial Revolution*, τόμ. 3, Fontana Books, London, 1973, σελ. 301-319.

22. Στην περίοδο αυτή του ευρωπαϊκού πολιτισμού έχει αφιερωθεί πληθώρα βιβλίων, ανάμεσα στα οποία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για το μελετητή της Διανοητικής Ιστορίας είναι τα εξής: Wilson H. Coates, Hayden White and J. Salwin Schapiro, *The Emergence of Liberal Humanism: An Intellectual History of Western Europe*, τόμ. I, McGraw-Hill, New York, 1966, σελ. 274-324· Peter Gay, *The Enlightenment: An Interpretation*, τόμ. I, II, Knopf, New York, 1966, 1967 και B. Groethuysen, *Η Φιλοσοφία της Γαλλικής Επανάστασης*, εκδ. Κάλβος, Αθήνα, 1973.

23. Peter Gay, *όπ. παρ.*, σελ. 84-98.

24. Ειδικά για την επιστημονική πρόοδο κατά την ιστορική αυτή περίοδο βλ. Thomas L. Hankins, *Επιστήμη και Διαφωτισμός*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1998 και Ernst Cassirer, *The Philosophy of the Enlightenment*, Beacon Press, Boston, 1966, σελ. 3-92.

25. Diderot, D'Alembert and Others, *Encyclopedia*, The Library of Liberal Arts, Indianapolis, 1965.

26. Για πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με το κίνημα που σημάδεψε την πνευματική ζωή της Γερμανίας και της Ευρώπης ολόκληρης κατά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα και τις αρχές του 19ου, το χαρακτήρα, τις καταβολές και τους στόχους του βλ. Charles E. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700-1914*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980, σελ. 93-122· Eliza M. Butler, *The Tyranny of Greece over Germany*, Beacon Press, Boston, 1958 και W.H. Bruford, *The German Tradition of Self - Cultivation: «Bildung» from Humboldt to Thomas Man*, Cambridge University Press, Cambridge, 1975, σελ. 1-28.

27. Βλ. Charles Brenning, *The Age of Revolution and Reaction 1789-1850*, W.W. Norton and Co, New York, 1970, σελ. 169-195 και George I. Mosse, *The Culture of Western Europe: The Nineteenth and Twentieth Centuries*, Rand McNally, Chicago, 1974, σελ. 117-130.

28. Βλ. Johan Friedrich Herbart, *The Science of Education*, D.C. Heath, Boston, 1900 και Harold B. Bunkel, *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*, The University of Chicago Press, Chicago, 1970.

29. Την ερμηνεία αυτής της τάσης στη διδασκαλία των κλασικών γραμμάτων κατά το 19ο αιώνα, επιχειρεί ο Δ. Γληνός στη μελέτη του, *Η σημερινή θέση των Ανθρωπιστικών Γραμμάτων στην Ελλάδα*, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1945, σελ. 45.

30. Βλ. F. Campbell, «Latin and Elite Tradition in Education», *British Journal of Sociology* XIX, September 1968, σελ. 308-325 και R. Wilkinson, *The Perverts: British Leadership and the Public School Tradition*, Oxford University Press, Oxford, 1964.

31. Βλ. Ronald N. Stromberg, *A History of Western Civilization*, Dorsey

Press, Homewood, 1969, σελ. 567-597 και Peter Gay and R.K. Webb, *Modern Europe since 1815*, Harper and Row, New York, 1973, σελ. 832-870.

32. Βλ. Andy Green, *όπ. παρ.*, σελ. 1-25 και Brian Simon, *Education and the Labor Movement 1870-1920*, Lawrence and Wishart, London, 1974, σελ. 60-92.

33. Τη δυνατότητα που έχει το σχολείο να επιτυγχάνει τη συμμόρφωση των μαθητών ασκώντας αδιόρατα κοινωνικό έλεγχο, διαπραγματεύεται με εξαιρετική ευστοχία ήδη από τις αρχές του αιώνα μας ένας πρωτοπόρος Κοινωνιολόγος που άσκησε μεγάλη επίδραση στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, ο E. A. Ross στη μελέτη του, *Social Control: A Survey of the foundations of Order*, The MacMillan Co, New York, 1929 (α' έκδ. 1901).

34. Για τις συζητήσεις και τους προβληματισμούς που κυριαρχούν στην αγγλική κοινωνία του τέλους του 19ου αιώνα σχετικά με το είδος εκπαίδευσης το οποίο απαιτείται για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις σύγχρονες ανάγκες βλ. Sheldon Rothblatt, *Tradition and Change in English Liberal Education: An Essay in History and Culture*, Faber and Faber, London, 1976, σελ. 146-173 και Andreas M. Kazamias, *Politics, Society and Secondary Education in England*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1966, σελ. 60-77.

35. Η θεωρία του Κοινωνικού Δαρβινισμού, και, γενικότερα, οι κοινωνικές θέσεις που διατυπώνει ο Herbert Spencer ασκούν μεγάλη επιρροή στην καπιταλιστική τάξη της εποχής, η οποία στο πρόσωπό του βρίσκει ένα σημαντικό υπέρμαχο των συμφερόντων της. Βλ. Richard Hofstadter, *Social Darwinism in American Thought*, Beacon Press, Boston, 1955, σελ. 31-50.

36. Τις απόψεις του σχετικά με το ποια γνώση είναι απαραίτητη στη βιομηχανική κοινωνική πραγματικότητα για την επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου, διατυπώνει ο Spencer με σαφήνεια στην εργασία του «What Knowledge is of Most Worth?», στο Herbert Spencer, *Intellectual Moral and Physical*, Lifflefield Adams and Co, New Jersey, 1963, σελ. 21-96.

37. Βλ. Andreas Kazamias, *όπ. παρ.*, σελ. 60-77 και Edward A. Krug (ed.), *Charles W Eliot and Popular Education*, Teachers College Columbia University, New York, 1961.

38. Βλ. Clarence J. Karier, *The Individual Society and Education*, University of Illinois, Urbana, 1986, σελ. 184-217.

39. Χαρακτηριστική της συγκεκριμένης αντίληψης για την υπεροχή των αρίστων είναι η θέση ενός από τους ηγέτες των συντηρητικών διανοουμένων και ένθερμου οπαδού της κλασικής παιδείας, του Irving Babbitt στη μελέτη του, *Democracy and Leadership*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1924, σελ. 1-12. Βλ. επίσης Robert Beck, «The Social and Educational Philosophy of New Humanism and Conservatism», *Proceedings of Sixteenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, 1960, σελ. 93-105.

40. Βλ. Andrew F. West (ed.), *Value of the Classics*, Princeton University Press, Princeton, 1917· Paul Shorey, *The Assault on Humanism*, Atlantic Monthly Co, Boston, 1917 και Richard Livingstone, *In Defence of Classical Education*, MacMillan, London, 1917.

41. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα βλ. Σπ. Ράσης, *Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 2003, σελ. 47-68.

42. Η διάλεξη «Science and Culture» συμπεριλαμβάνεται στο Thomas Huxley, *Science and Education*, The Citadel Press, New York, 1964, σελ. 120-140.

43. Όπ. παρ., σελ. 133-140.

44. Βλ. Matthew Arnold, «Literature and Science», στο Dwight Guller (ed.), *Poetry and Criticism of Matthew Arnold*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1961, σελ. 381-396.

45. Για το διακεκριμένο αυτό βικτωριανό διανοούμενο και την προσφορά του στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης βλ. W.F. Connell, *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, Routledge and Kegan Paul, London, 1950 και Warren D. Anderson, *Matthew Arnold and the Classical Tradition*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1971.

46. Dwight Guller, όπ. παρ., σελ. 387.

47. Όπ. παρ., σελ. 396.

48. Το θέμα της σωστής, για τη διάπλαση του «καλού πολίτη», αγωγής απασχολεί τον Arnold από το 1869, όπως φαίνεται από τη μελέτη του, Matthew Arnold, *Culture and Anarchy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969. Βλ. επίσης και Lesley Johnson, *The Cultural Critics: from Matthew Arnold to Raymond Williams*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979, σελ. 27-38.

49. Για τη σχέση εκπαίδευσης - βιομηχανίας βλ. Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, The University of Chicago Press, Chicago, 1962, σελ. 5-18· Arthur C. Wirth, όπ. παρ., σελ. 21-42 και Andreas Kazamias, όπ. παρ., σελ. 182-209.

50. Τις ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση της αναδυόμενης βιομηχανικής κοινωνίας και την εμφάνιση του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης πραγματεύονται στις μελέτες τους οι: William Boyd and Wyatt Rawson, *The Story of the New Education*, Heineman, London, 1965, σελ. 1-35· Lawrence Cremin, *The Transformation of the School*, Vintage Books, New York, 1964 και Herman Rohrs, *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1984, σελ. 9-23.

51. Βλ. Clarence J. Karier, «Business Values and the Educational State», στο Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel Spring, *The Roots of Crisis*, Rand Mc Nally, Chicago, 1973, σελ. 6-29 και Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist American: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, Basic Books, New York, 1976, σελ. 53-101.

52. Βλ. ενδεικτικά Edward A. Krug, *The Shaping of the American High School 1880-1920*, University of Wisconsin Press, Madison, 1969, σελ. 336-406.

53. Για τα ελίτ σχολεία και το ρόλο τους στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης τάξης βλ. R. Wilkinson, *The Perfectionists: British Leadership and the Public School Tradition*, όπ. παρ.· Peter W. Cookson and Caroline Hodges

Persell, *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*, Basic Books, New York, 1985· William Kingston Powell and Lionel S. Lewis (eds), *High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, Albany State University of New York Press, New York, 1990 και Pierre Bourdieu, *The State Nobility*, Polity Press, Cambridge, 1998.

54. Τη διαδικασία αυτονόμησης των μαθήσεων αυτών και την απόκτηση της ιδιαίτερης ακαδημαϊκής τους ταυτότητας στα πανεπιστήμια των νεότερων χρόνων πραγματεύονται στις μελέτες τους οι: Gerald Craff, *Professing Literature: An Institutional History*, The University of Chicago Press, Chicago, 1989, σελ. 55-80· John Higham, *History: Professional Scholarship in America*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1983, σελ. 6-25 και Lawrence Veysey, «The Plural Organized Worlds of the Humanities», στο Alexandra Olenson and John Voss, *The Organization of Knowledge in Modern America 1860-1920*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1979, σελ. 51-62.

55. Με τις δραστικές αλλαγές που συντελούνται την ιστορική αυτή περίοδο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ασχολούνται οι: David Daiches (ed.), *The Idea of a New University: An Experiment in Sussex*, Andre Deutch, London, 1964· Roger Geiger, *Research and Relevant Knowledge: American Universities since World War II*, Oxford University Press, New York, 1993 και Σπ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 2004, σελ. 177-193.

56. Σπ. Ράσης, «Κοινωνικές θεωρίες που εξηγούν και δικαιολογούν τη Σύγχρονη Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* 42, 1987, σελ. 51-61.

57. Γι' αυτή την κοινωνιολογική θέση που ενστερνίζονται οι λειτουργιστές Κοινωνικοί Επιστήμονες αυτά τα χρόνια και τις έντονες διαμάχες που προκάλεσε μεταξύ των Κοινωνιολόγων βλ. Kingsley Davies and Wilbert E. Moore, «Some Principles of Stratification», *The American Sociological Review* 10, 1945, σελ. 242-249 και George A. Huako, «The Functional Theory of Stratification: Two Decades of Controversy», *Inquiry* 9, 1966, σελ. 215-240.

58. Βλ. Paul C. Violas, *The Training of the Urban Working Class*, Rand Mc Nally, Chicago, σελ. 124-195.

59. Για τις δραστικές αυτές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικοευρωπαϊκών κρατών βλ. Joel Spring, *The Shorting Machine: National Policy since 1945*, David Mc Key Co, New York, 1976, σελ. 93-139 και Paul E. Marsh and Ross A. Gortner, *Federal Aid to Science Education: Two Programs*, Syracuse University Press, Syracuse, 1963.

60. Περισσότερες πληροφορίες για την αντιπαράθεση μεταξύ των υποστηρικτών του παραδοσιακού και του εκσυγχρονιστικού εκπαιδευτικού μοντέλου βλ. Σπ. Ράσης, *Η Ανθρωπιστική Παιδεία...*, όπ. παρ., σελ. 120-150.

61. Τον καθαγιαστικό ρόλο των πολιτικών στοχεύσεων και επιλογών που επωμίζεται η επιστήμη, έχουν ως αντικείμενό τους οι παρακάτω μελέτες: H.L. Nieburg, *In the Name of Science*, Quadrangle Books, Chicago, 1966, σελ. 3-23· Paul R. Gross and Norman Levit, *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels with Science*, The John Hopkins University Press,

Baltimore, 1998, σελ. 1-41 και Αλαίν Ζωμπέρ και Ζαν Μαρκ Λεβύ Λεμπλόν, (Αυτό)κριτική της Επιστήμης, εκδ. Βέργος, Αθήνα, 1973.

62. Οι προβληματισμοί για τη σημασία και τη θέση των αξιών στη σύγχρονη κοινωνική ζωή εκτίθενται με πληρότητα στο βιβλίο: Arne Tiselius and Sam Nilsson (eds), *The Place of Value in a World of Facts*, John Wiley and Sons, New York, 1970.

63. Ch.P. Snow, *The Two Cultures and The Scientific Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge, 1959. Το συγκεκριμένο βιβλίο, εμπλουτισμένο με ένα πρόσθετο κεφάλαιο, κυκλοφόρησε από τον ίδιο εκδοτικό οίκο πέντε χρόνια αργότερα υπό τον τίτλο: *The Two Cultures and a Second Look*, Cambridge University Press, Cambridge, 1964 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση).

64. Ch.P. Snow, *The Two Cultures and a Second Look*, όπ. παρ., σελ. 5.

65. Όπ. παρ., σελ. 22-40.

66. Εκείνος που εισήγαγε τον προβληματισμό αυτό και συστηματικά διερεύνησε στα γραπτά του τους λόγους των στρεβλών αποτελεσμάτων της ανθρωπιστικής παιδείας στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικτήτων είναι ο μεγάλος Λογοτεχνικός Κριτικός George Steiner αρχικά με το δοκίμιό του, «To Civilize our Gentlemen», ενσωματωμένο στο βιβλίο του, *Language and Silence*, Harmondsworth Penquin Books, 1967, σελ. 77-90 και στη συνέχεια με το βιβλίο του, *In Bluebeard's Castle: Some Notes Towards the Redefinition of Culture*, Yale University Press, New Haven, 1976, σελ. 59-80.

67. Βλ. William Arrowsmith, «The Shame of the Graduate Schools: A Plea for a New American Scholar», *Harper's Magazine* 232, March 1966, 51-59.

68. Όπ. παρ., σελ. 52.

69. Βλ. *Politics and the New Humanism*, Goodyear Publishing Co, Pacific Palisades, 1973.

70. Για τη διευρυμένη έννοια που αποκτά ο Ανθρωπισμός αυτά τα χρόνια βλ. Erich Fromm (ed.), *Socialist Humanism: An International Symposium*, Doubleday and Co, New York, 1965 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση).

71. Ο συγκεκριμένος τύπος του Ουμανιστή ακαδημαϊκού περιγράφεται με ενάργεια και ακρίβεια (προκαλώντας μια έντονη αναστάτωση στην πανεπιστημιακή κοινότητα των ΗΠΑ) από τον Καθηγητή της Λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο του Stanford, Bruce Franklin στο άρθρο του «The Teaching of Literature in the Highest Academies of the Empire», *College English* 31, 1970, σελ. 548-557. Το άρθρο αυτό ενσωματώνεται τρία χρόνια αργότερα στο Louis Kampf and Paul Lauter (eds), *The Politics of Literature*, Vintage Books, New York, 1973, σελ. 101-129.

72. Ιδιαίτερα «χρηστικά» για την άντληση επιχειρημάτων προς τεκμηρίωση των θέσεών τους αναδεικνύονται, ως εκ τούτου, τα βιβλία των: Matthew Arnold, *Culture and Anarchy*, όπ. παρ., Jose Y. Gassett, *The Revolt of the Masses*, W.W. Norton and Co, New York, 1960 και T.S. Eliot, *Christianity and Culture*, Harcourt Brace and World, New York, 1949.

73. Βλ. Eugene Goodheart, *Culture and the Radical Conscience*, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1973, σελ. 5-28 και 86-96.

74. Βλ. Herbert J. Muller, «The Relevance of the Humanities», *The American Scholar* 40, 1970-1971, σελ. 103-118 και Judson Jerome, *Culture out of Anarchy*, Herder and Herder, New York, 1971.

75. Η αναπροσαρμογή του ρόλου των Ανθρωπιστικών Σπουδών ώστε να καταστούν επίκαιρες και λειτουργικές αποτέλεσε επίμαχο κοινωνικό ζήτημα κατά τη δεκαετία '60-'70, όπως φαίνεται κι από τη βιβλιογραφία που έχει να μας επιδείξει η χρονική αυτή συγκυρία Ενδεικτικά βλ. Albert William Levi, *Humanities Today*, Indiana University Press, Bloomington, 1970 και Harold Taylor (ed.), *The Humanities in the Schools: A Contemporary Symposium*, Citation Press, 1968.

76. Η ιδέα της δημοκρατίας, που δεσπόζει στην παιδαγωγική σκέψη του John Dewey, διαπνέει όλο το –πολύπλευρο και καταλυτικής σημασίας– έργο του, φιλοσοφικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό. Βλ. ενδεικτικά κάποιες επιλεγμένες μελέτες του στο Reginald Archambault (ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*, The University of Chicago Press, Chicago, 1974. Το αίτημα της διάπλασης δημοκρατικών πολιτών μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί, επίσης, τον πυρήνα του έργου του Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, εκδ. Ράππας, Αθήνα, 1974, σελ. 75-97.

77. Η Ριζοσπαστική Παιδαγωγική κάνει την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του '70 και ανθίζει τη δεκαετία του '80, γεγονός που αποδεικνύεται από μια ιδιαίτερα εύρωστη συγγραφική δραστηριότητα. Ενδεικτικά βλ. Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel Spring, *Roots of Crisis*, όπ. παρ. Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist American...*, όπ. παρ. Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση)· Michael Apple, *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, London, 1982 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση)· Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Bergin and Carvey, South Hadley, 1983 και Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.

78. Όλη η ριζοσπαστική παιδαγωγική σκέψη χωρίς καμία εξαίρεση επικεντρώνει, διερευνά, αποδεικνύει και κατακρίνει αυτή την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, όπως καταδεικνύεται από τα παραπάνω μνημονευμένα βιβλία.

79. Βλ. ενδεικτικά Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster, New York, 1987 και E.D. Hirsch Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Mifflin, Houghton, 1987.

80. Για τους τρόπους και τα μέσα επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, τη μαζική κουλτούρα και τις συνέπειές τους στη σύγχρονη ζωή βλ. Bernard Rosenberg and David Manning White (eds), *Mass Culture*, The Free Press, New York, 1964· C.W.E. Bigsby (ed.), *Approaches to Popular Culture*, Bowling Green University Press, 1977· Armand Mattelard, *Multinational Corporations and the Control of Culture*, Harvester Press, Sussex, 1979 και Μελίνα

Σεραφετινίδου, *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας: Ο Ρόλος των Μέσων στην Αναπαραγωγή του Σύγχρονου Καπιταλισμού*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2003.

81. Βλ. Henry Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life...*, όπ. παρ., σελ. 147-172.

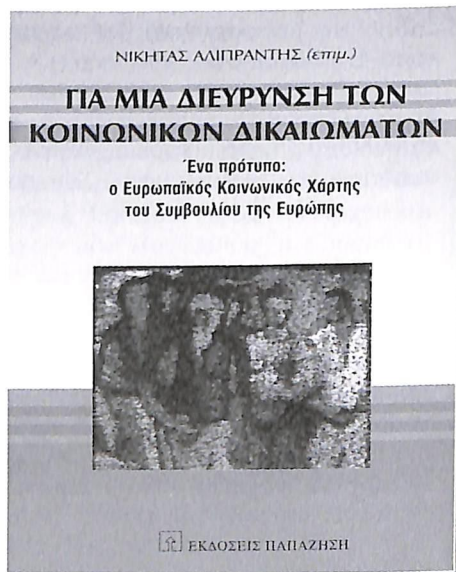
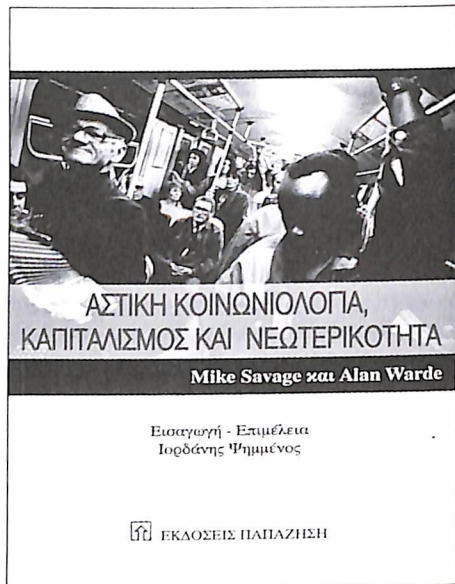
82. Βλ. Hans Baron, *The Crisis of the Early Italian Renaissance*, Princeton University Press, Princeton, 1966, σελ. 94-128 και Eugenio Garin, *Italian Humanism: Philosophy and Civic Life in the Renaissance*, Harper and Row, New York, 1965, σελ. 18-29. Οι παραπάνω μελέτες πραγματεύονται τη διεύρυνση του Φιλολογικού Ανθρωπισμού, που ο Πετράρχης κληροδότησε στους Ουμανιστές της Αναγέννησης, με τον εμπλουτισμό της δια του στοιχείου του Πολιτικού Ανθρωπισμού (Civil Humanism).

83. Βλ. O.B. Hardison Jr., *Toward Freedom and Dignity: The Humanities and the Idea of Humanity*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1972.

84. Οι εμπειρικά τεκμηριωμένες αυτές θέσεις συγκροτούν τη θεωρία της Αντίστασης, δημιουργήμα Νεομαρξιστών Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στα τέλη της δεκαετίας του '70 σε καπιταλιστικές κοινωνίες. Για τη θεωρία αυτή, η οποία, χωρίς να αρνείται την αξία του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνίας, μας προσφέρει γνώσεις οι οποίες αποδεικνύουν ότι μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής βλ. ενδεικτικά τις παρακάτω μελέτες: H.A. Giroux, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin and Carvey, Mass., 1983· M.W. Apple, *Education and Power*, όπ. παρ.· Μ. Ηλιού, *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, εκδ. Πορεία, Αθήνα, 1988· Σπ. Ράσης, «Η θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 40, 1988, σελ. 55-56.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Ανθρωπισμός και τεχνολογία. Σκέψεις για την καταγωγή και τις προοπτικές υπέρβασης ενός διαχρονικού διλήμματος της εκπαιδευτικής πολιτικής

Δημήτρης Ματθαίου*

Περίληψη

Η πεισματική παρουσία του διλήμματος ανθρωπιστική παιδεία ή τεχνική εκπαίδευση στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ενδεικτική της αδυναμίας να δοθεί, για δεκαετίες τώρα, ικανοποιητική απάντηση στο ζήτημα. Όπως συχνά συμβαίνει σε παρόμοιες περιπτώσεις πολιτικής δυστοκίας στη διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων, η αδυναμία αυτή εκπορεύεται σε μεγάλο βαθμό από ιδεολογικές εμμονές που παραγνωρίζουν τη σημασία της ιστορικής συγκυρίας και του κοινωνικού συγκεκριμένου, από νοσηματοδοτήσεις που μένουν προσκολλημένες σε παρωχημένες αντιλήψεις και από θεσμικές αδράνειας που εγκλωβίζουν την αναθεωρητική προοπτική. Η εργασία που ακολουθεί αποτελεί μια συμβολή στην καλύτερη κατανόηση του βασικού αυτού διλήμματος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εισαγωγή

Πριν από μισό περίπου αιώνα το δίλημμα γενική ανθρωπιστική ή τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση κυριαρχούσε στο δημόσιο

* Ο Δημήτρης Ματθαίου είναι Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

λόγο και στους σχεδιασμούς για το πρακτέο στην Ελληνική και την Ευρωπαϊκή εκπαίδευση. Ήταν η εποχή της οικονομικής ανασυγκρότησης και της μετάβασης σε ένα καινούριο κόσμο, που η μεταπολεμική αισιόδοξη προοπτική τον ήθελε δικαιότερο. Χωρίς τις εντάσεις του παρελθόντος, με την ίδια όμως αγωνία για την ορθότητα των σχετικών επιλογών, το δίλημμα επανέρχεται το ίδιο αδυσώπητο με κάθε ευκαιρία σήμερα. Επανεμφανίζεται κάθε φορά που αναθεωρείται η δομή και το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος· κάθε φορά που προβληματίζει η γλωσσική ανεπάρκεια ή η κραυγαλέα άγνοια της ιστορίας από τους νέους· κάθε φορά που ευτελή κατασκευάσματα διεκδικούν περγαμηνές πολιτιστικής δημιουργίας· κάθε φορά που κοινωνικές συμπεριφορές απαξιώνουν την ανθρώπινη ιδιότητα· κάθε φορά που οι τεχνολογικές εξελίξεις κινητοποιούν φόβους για το μέλλον της ανθρώπινης υπόστασης. Η συζήτηση φουντώνει τότε και πάλι, τα παλιά στρατόπεδα ανασυντάσσονται και η παλιά αντιπαραθετική επιχειρηματολογία επανακάμπτει, αποδεικνύοντας ότι το όλο θέμα μένει ακόμη ανοιχτό όσο και επίκαιρο.

Η πεισματική παρουσία του διλήμματος ανθρωπιστική παιδεία ή τεχνική εκπαίδευση στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ασφαλώς δηλωτική της παρατεινόμενης αδυναμίας να δοθεί οριστική απάντηση στο ουσιώδες αυτό ζήτημα. Δημιουργείται έτσι εκ των πραγμάτων η ανάγκη κατανόησης και ερμηνείας του φαινομένου, η ικανοποίηση της οποίας δεν έχει, προφανώς, μόνο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον. Η κατανόηση αποτελεί ως γνωστόν και την απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο κι αν οι πολιτικοί προτιμούν συχνά να βάζουν το κάρο πριν από το άλογο· να δίνουν περισπούδαστες λύσεις σε απροσδιόριστα κατά κανόνα προβλήματα (Ματθαίου, 1997β).

Αφετηρία λοιπόν του προβληματισμού που αναπτύσσεται στη συνέχεια είναι η παρατεταμένη διάρκεια του ζητήματος και ο αντιπαραθετικός χαρακτήρας των θέσεων που αναπτύσσονται γύρω απ' αυτό. Και επειδή αντοχή στο χρόνο και στις προσπάθειες επιτυχούς διαχείρισής τους επιδεικνύουν όσα ζητήματα έχουν βαθιές τις ρίζες στο ιστορικό παρελθόν, το εγχείρημα της κατανόησης οφείλει να αναζητήσει τις ιστορικές του καταβολές· να ψηλαφίσει τα ίχνη που άφησαν στις σύγχρονες αντιλήψεις, στάσεις και παραδοχές οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και οι πολιτικοί συσχετισμοί του παρελθόντος. Αποτελεί συνεπώς κεντρικό άξονα της ερμηνευτικής μας προσέγγισης εδώ ότι το δίλημμα ανθρωπιστική παιδεία ή τεχνολογία τίθεται ακόμη σήμερα με όρους του

παρελθόντος. Απηχεί και εκφράζει συνθήκες και συσχετισμούς του παρελθόντος, που έχουν ενσωματωθεί στο λόγο περί του χαρακτήρα και των σκοπών της εκπαίδευσης και δίκην νοηματικής αδράνειας μας εμποδίζουν να παρακολουθήσουμε και να αντιληφθούμε τις εννοιολογικές και ιδεολογικές αλλαγές, που η σύγχρονη ιστορική συγκυρία έχει επιφέρει στον ίδιο το χαρακτήρα του διλήμματος.

1. Οι απαρχές της διάκρισης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης

Οι απαρχές της διάκρισης της «παιδείας» –γενικής ή ανθρωπιστικής– από την «τεχνολογική κατάρτιση» θα πρέπει ίσως να αναζητηθούν στον Πλάτωνα. Στην Πολιτεία του διακρίνει την εκπαίδευση των «παντελών φυλάκων», της κυβερνώσας τάξης των φιλοσόφων, από εκείνη των «παραγωγών», των ανθρώπων που με τις επαγγελματικές τους δεξιότητες φροντίζουν για την ικανοποίηση των υλικών αναγκών της πολιτείας. Οι πρώτοι, προικισμένοι με έμφυτες ικανότητες, είναι δεκτικοί μιας ανωτέρου επιπέδου παιδείας που τη συνθέτουν η γυμναστική και η μουσική («επί σώμασι γυμναστική, η δ' επί ψυχή μουσική») και περαιτέρω, για τους ηλικιακά και πνευματικά ώριμους, τα μαθηματικά και η φιλοσοφική-διαλεκτική προσέγγιση της καθαρής θεωρίας των ιδεών. Οι δεύτεροι, με περιορισμένες δυνατότητες και ρόλο υποδεέστερο στην πολιτεία, έχουν ανάγκη μιας πρακτικής εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ανάδειξη δεξιοτήτων, στη σώφρονη διαβίωση και στη συμμόρφωση προς στις σοφές εντολές των αρχόντων. Η ιεραρχική κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε τρεις διαφορετικές τάξεις πολιτών, ανάλογα με τις έμφυτες ικανότητές τους, οδηγεί αναγκαστικά και στην ιεραρχική κατηγοριοποίηση των ειδών της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με την πνευματική άσκηση και τη θεωρητική γνώση να συγκροτούν τη μόνη γνήσια και υψηλού επιπέδου μορφή παιδείας.

Την Πλατωνική ιεραρχική διάκριση παιδείας και κατάρτισης ανακαλύπτει ο κόσμος του ύστερου Μεσαίωνα μαζί με τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματολογίας. Ένα νέο μορφωτικό ιδεώδες, που δε στοχεύει πλέον στην αγιότητα αλλά στην καλλιέργεια της αυτόνομης προσωπικότητας του ανθρώπου κατά τα πρότυπα της κλασικής αρχαιότητας, μορφοποιείται στα-

διακά. Η φράση *studio humanitatis*, με την οποία ο Κικέρωνας είχε περιγράψει την παιδευτική αξία της αρχαίας ελληνικής γραμματολογίας, χρησιμοποιείται και πάλι για να περιγράψει τις σπουδές μέσω των οποίων πραγματώνεται το νέο αυτό ιδεώδες. Από τον Πετράρχη και τον Βοκκάκιο ως τον Έρασμο, μεγάλες μορφές των γραμμάτων αναδεικνύουν τη σημασία των ανθρωπιστικών σπουδών, την παιδευτική τους αξία, την εγγενή ικανότητά τους να απελευθερώνουν τον άνθρωπο από την άγνοια και να τον οδηγούν σε σφαίρες πνευματικής ανάτασης και ηθικής τελείωσης.

Το ανερχόμενο κίνημα του ανθρωπισμού αποκτά σύντομα το δικό του διακεκριμένο ιερατείο. Στις ποικίλες φιλολογικές σχολές και κυρίως στα πανεπιστήμια, που αναδύονται το 12ο αιώνα το ένα μετά το άλλο στις διάφορες Ευρωπαϊκές πόλεις, έχει ήδη προετοιμαστεί το έδαφος για μια τέτοια εξέλιξη (Ματθαίου, 2001). Στο πλαίσιο της οικονομικής προόδου που γνωρίζουν αρχικά οι Ιταλικές πόλεις και της αστικής ανάπτυξης που τη συνοδεύει, «οι *scolares*, οι *clerici scolastici* των σχολείων, των καθεδρικών ναών και των μεγάλων αββαειών συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα της λειτουργίας τους και οργανώνονται σε μια συσσωμάτωση ανάλογη με τις συντεχνίες των επαγγελματιών στις πόλεις» (Μπενβένιστε, 1989, σελ. 69-70). Η αξία της γνώσης ως εργαλείο στήριξης της κοσμικής και εκκλησιαστικής εξουσίας και των άλλων επιμέρους ελίτ και η διάχυσή της μέσα από τη διδασκαλία, οριοθετούν μια νέα κοινωνική ομάδα, που διεκδικεί προνόμια και απολαμβάνει αυξημένη αυτονομία. Αξιοποιώντας τη συμβολική αξία του πανεπιστημιακού θεσμού, κυρίως όμως τη συμβολή του στη στελέχωση της κοσμικής και εκκλησιαστικής γραφειοκρατίας και στη λειτουργία του ιδεολογικού μηχανισμού νομιμοποίησης του υφιστάμενου πολιτικού συστήματος, η νέα αυτή κάστα εδραιώνει το κύρος της και διαπραγματεύεται τις σχέσεις της με τις κυρίαρχες ελίτ. Μέχρι τα μέσα του 15ου αιώνα, ανάμεσα στους ευγενείς και τους πανεπιστημιακούς έχει αναπτυχθεί μια σχέση συγκοινωνούντων δοχείων. Οι ευγενείς τυγχάνουν ιδιαίτερης μεταχείρισης στα ιδρύματα αυτά, οι δε πανεπιστημιακοί «αριστοκρατικοποιούνται», υπό την έννοια ότι υιοθετούν τα ιδεώδη και τις παραδοσιακές αξίες της τάξης των ευγενών: «Οι πανεπιστημιακοί προωθούν την ιδέα της αντιστοιχίας ανάμεσα στην επιστήμη και την ευγένεια, τον τίτλο του διδάκτορα και αυτόν του ιππότη, στην υπηρεσία και οι δύο της χριστιανικής κοινωνίας και του βασιλιά» (όπ. παρ., σελ. 76-77).

Έτσι, η σταδιακή εισαγωγή των ανθρωπιστικών σπουδών στα

πανεπιστήμια αλλά και στα λοιπά εκπαιδευτικά ιδρύματα τις συνδέει από την αρχή άμεσα με τις κυρίαρχες κοινωνικές ελίτ. Στην ουσία, το υψηλό τους κύρος δεν εκπορεύεται μόνο και κατά κύριο λόγο από το ανθρωποπλαστικό τους περιεχόμενο –η ιδεολογική εκδοχή της απήχησης τους–, αλλά από τη σχέση πατρωνίας που διατηρούν με τις ελίτ αυτές. Οι ανθρωπιστικές σπουδές αποτελούν υπόθεση των λίγων εκλεκτών, τη στιγμή που οι μάζες (αγρότες και τεχνίτες), στριμωγμένες στο κοινωνικό περιθώριο, αρκούνται σε μια πρακτική εκπαίδευση που στηρίζεται στη μαθητεία μέσα στην οικογένεια ή το εργαστήριο και είναι προσανατολισμένη στην εξυπηρέτηση των αναγκών μιας αδυσώπητης καθημερινότητας (Ματθαίου, όπ. παρ.).

Στους αιώνες που θα ακολουθήσουν, το ιεραρχικό χάσμα ανάμεσα στην ανθρωπιστική παιδεία και την κατάρτιση θα διατηρηθεί αναλλοίωτο, αν και ο χαρακτήρας της πρώτης θα διαφοροποιηθεί. Η αρχαία κλασική γραμματολογία θα εξακολουθήσει βέβαια να αποτελεί το βασικό της πυρήνα. Υπό την επίδραση όμως του Καρτέσιου, του Φερμά και του Πασκάλ θα εμπλουτιστεί με τα μαθηματικά και αργότερα με την ιστορία, διαμορφώνοντας σταδιακά αυτό που αποκλήθηκε έκτοτε γενική παιδεία, *culture générale* ή *Bildung*. Σκοπός της γενικής παιδείας είναι η ολόπλευρη πνευματική καλλιέργεια –απαλλαγμένη από υστερόβουλες σκέψεις επαγγελματικής αξιοποίησης της γνώσης– την οποία σηματοδοτούν η συνολική θεώρηση των πραγμάτων, η κριτική σκέψη, η ικανότητα ανάλυσης και γενίκευσης, η ευθυκρισία, αλλά και η δεκτικότητα απέναντι στις νέες ιδέες. Σε κάθε περίπτωση, η γενική παιδεία εξακολουθεί να είναι συνυφασμένη ως έννοια με την υψηλή πνευματική δημιουργία και αισθητική, και ως επιδίωξη, απόκτημα και γέρας με τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις.

Η κατάσταση αυτή δε θα αλλάξει με το Διαφωτισμό, την πνευματική μήτρα της νεωτερικότητας. Σε ολόκληρο το 18ο αιώνα, οι Εγκυκλοπαιδιστές θα εργαστούν με ενθουσιασμό για να θεμελιώσουν τις νέες ιδέες: την κυριαρχία του ορθού λόγου και της επιστήμης απέναντι στο θρησκευτικό δόγμα, το μυστικισμό και την κοσμική αυθεντία· την πρόοδο ως μια διαδικασία βελτίωσης της ανθρώπινης μοίρας μέσα από την επιστήμη· την ατομικότητα ως προϋπόθεση ελευθερίας και δημιουργικότητας (Hamilton, 1992). Με επίκεντρο τη Γαλλία κυρίως και τη Σκωτία, με όργανο τη γαλλική γλώσσα και στρατηγεία την *Académie Française* και τη *Royal Society of London*, οι νέες ιδέες θα γνωρίσουν μια εντυπωσιακή εξάπλωση. Αντίθετα όμως με ό,τι συχνά πιστεύεται, η διάδοση

αυτή δεν αφορά στον ίδιο βαθμό, ούτε όλες τις ιδέες, ούτε όλες τις περιοχές της Ευρώπης, ούτε κυρίως όλες τις κοινωνικές τάξεις¹. «Οι καταναλωτές αυτής της πνευματικής κουλτούρας [του Διαφωτισμού] ήταν κυρίως οι ευγενείς, ο κλήρος και η επαγγελματική μπουρζουαζία – τα μέλη της παραδοσιακής κοινωνικής ιεραρχίας. Ήταν ως επί το πλείστον κάτοικοι των πόλεων και μάλιστα εκείνων των πόλεων που είχαν ελάχιστα επηρεαστεί από το εμπόριο και τη βιομηχανία. Οι νέες “μοντέρνες” μεσαίες τάξεις των εμπόρων και των βιομηχάνων δεν έμοιαζε να ενδιαφέρονται και τόσο για τις νέες ιδέες» (Hamilton, όπ. παρ., σελ. 41, 42). Όσο για «τις κατώτερες τάξεις της ευρωπαϊκής κοινωνίας του 18ου αιώνα, ο Διαφωτισμός είχε ελάχιστα να προσφέρει» (όπ. παρ., σελ. 33) Στην πραγματικότητα λοιπόν «ο Διαφωτισμός ... υπήρξε ένα είδος πνευματικής μόδας που συνάρπασε το μυαλό των διανοούμενων σ’ ολόκληρη την Ευρώπη...» (όπ. παρ., σελ. 26) και σε σημαντικό βαθμό αξιοποιήθηκε ως μέσο νομιμοποίησης των κυρίαρχων πολιτικών ελίτ –κυρίως της αριστοκρατίας των γαιοκτημόνων και της μοναρχίας– αφού «... οι ιδέες των κυριότερων φιλοσόφων δεν ήταν ανατρεπτικές της καθεστηκυίας κοινωνικής δομής» (όπ. παρ., σελ. 31), ενώ ορισμένοι από αυτούς, ανάμεσά τους ο Βολταίρος και ο Ντιντερό «ήταν κυριολεκτικά απολογητές των απολυταρχικών καθεστώτων του Μεγάλου Φρειδερίκου της Πρωσίας και της Μεγάλης Αικατερίνης της Ρωσίας» (όπ. παρ., σελ. 30). Άλλωστε, οι περισσότεροι φιλόσοφοι κατάγονταν και ανήκαν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις και συχνά εκφράζονταν υποτιμητικά για τις μάζες, που εκ φύσεως αδυνατούσαν να επωφεληθούν από τις νέες ιδέες².

2. Οι εξελίξεις στο 19ο αιώνα. Η θεσμική διάκριση γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης

Η παρακαταθήκη αυτή της κοινωνικής διάκρισης του Διαφωτισμού θα αποτυπωθεί σύντομα στα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης που κάνουν σταδιακά την εμφάνισή τους στη διάρκεια του 19ου αιώνα. Η εκπαίδευση των μαζών, περιορισμένη και υποβαθμισμένη στην εκμάθηση στοιχειωδών δεξιοτήτων, διαχωρίζεται από την εκπαίδευση των ελίτ. Η πρώτη ανατίθεται κατά κύριο λόγο στην εκκλησία, σε φιλανθρωπικές οργανώσεις ή στις τοπικές κοινότητες· η δεύτερη αποτελεί κατά κανόνα υπόθεση του κρά-

τους. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στις εκπαιδευτικές επιλογές του Ναπολέοντα στις αρχές του 19ου αιώνα: το *lycée* αναδεικνύεται σε κορωνίδα του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, σε λίκνο πολιτιστικής προοπτικής και κυρίως σε όργανο στελέχωσης του κρατικού μηχανισμού και γενικότερα προώθησης των συμφερόντων του κράτους³. Η εκπαίδευση των μαζών εγκαταλείπεται στα χέρια των ενοριών και της τοπικής αυτοδιοίκησης (Gagnon, 1964· Hanley et al., 1994). Σε γενικές γραμμές, παρά τις προσδοκίες κοινωνικής χειραφέτησης που δημιουργούν στην Ευρώπη οι νέες για την εποχή εκπαιδευτικές θεωρίες, οι υποσχέσεις τους αφορούν στην πραγματικότητα μόνο τα επίλεκτα κοινωνικά στρώματα. Ή καθώς σημειώνει ο Green (1990, σελ. 31), «ενώ οι ριζοσπάστες μεταρρυθμιστές κήρυτταν την ανθρώπινη ελευθερία και την πνευματική ανάπτυξη, οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές ιδεολογίες, ή τουλάχιστον αυτές που ρυθμίζουν στην πράξη τη λειτουργία των σχολείων, ενδιαφέρονταν κυρίως για τον κοινωνικό έλεγχο, την ηθική συμμόρφωση και την πολιτική συναίνεση, παρά για την ανθρώπινη χειραφέτηση». Στην ουσία, συνεπώς, τα νεοπαγή δημόσια συστήματα εκπαίδευσης «λειτουργούσαν ως μηχανισμοί επικύρωσης μάλλον, παρά καθορισμού της κοινωνικής διαστρωμάτωσης» (όπ. παρ., σελ. 39).

Τον ταξικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων επικυρώνει ο προσανατολισμός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Το *gymnasium* που καθιερώνει ο Χούμπολντ στην Πρωσία, το *lycée* στη Γαλλία αλλά και το *grammar school* στην Αγγλία εμπιστεύονται την αρχαία κλασική γραμματολογία, κατά κύριο λόγο, να προετοιμάσει την πνευματική ηγεσία των χωρών και να εφοδιάσει την κρατική γραφειοκρατία με τα αναγκαία στελέχη. Οι πιέσεις για ένα περισσότερο πραγματιστικό προσανατολισμό της σχολικής εκπαίδευσης, που αυξάνονται όσο η βιομηχανική επανάσταση περνά στη δεύτερη φάση της στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και όσο ισχυροποιούνται τα συμφέροντα της αστικής τάξης, απορροφώνται από το σύστημα γενικής εκπαίδευσης, μέσα από την ενίσχυση της θέσης των φυσικών επιστημών στο σχολικό πρόγραμμα και προσοδευτικά μέσα από τη δημιουργία τεχνικών επαγγελματικών σχολών διαφόρων επιπέδων, που μένουν όμως αυστηρά εκτός του κορμού της γενικής παιδείας με μειωμένο κύρος και αποδοχή από την πλευρά της κοινωνίας.

Οι λόγοι του παραγκωνισμού της τεχνικής εκπαίδευσης συνδέονται ασφαλώς με τις θεωρήσεις που θέλουν τη χειρωνακτική εργασία και τις δεξιότητες που αυτή απαιτεί να είναι υποδεέστερες

της πνευματικής ενασχόλησης και να αποτελούν υπόθεση των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Συνδέονται όμως επίσης και με το χαρακτήρα της τεχνικής-επαγγελματικής κατάρτισης που απαιτεί στις πρώτες της φάσεις η αναπτυσσόμενη βιομηχανία. Κατ' αρχάς, οι θεμελιώδεις δεξιότητες που απαιτεί η νέα παραγωγική διαδικασία στο ξεκίνημά της περιορίζονται στην ανάγνωση απλών οδηγιών και σε στοιχειώδεις αριθμητικές πράξεις (Bantock, 1963· West, 1975) και μπορούν να αποκτηθούν –όπως ακριβώς και στη βιοτεχνία την οποία διαδέχτηκε– στην οικογένεια, στο οικογενειακό εργαστήρι ή στην τοπική κοινωνία μέσω της μαθητείας (Lapdes, 1969). Η άσκησή τους στους νέους χώρους δουλειάς εξακολουθεί να είναι μηχανιστική, κοπιώδης και ίσως τώρα περισσότερο απαξιωτική απ' ό,τι στο πλαίσιο της οικοτεχνίας. Η ίδια η βιομηχανία, τέλος, ως τομέας με περιορισμένη ακόμη έναντι της γεωργίας συμβολή στη γενικότερη οικονομική δραστηριότητα, δεν μπορεί να διεκδικήσει για το προσωπικό της κύρος ανάλογο με αυτό που απολαμβάνουν, ας πούμε, οι εργαζόμενοι σε αντίστοιχες θέσεις της δημόσιας διοίκησης. Η διάκριση ανάμεσα στο μπλε και το λευκό κολάρο έμελλε να έχει συνέχεια και να αποτελέσει έκτοτε σημείο ιεραρχικής διαφοροποίησης της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση.

Η κατάσταση αυτή δε θα αλλάξει ουσιαδώς ούτε όταν, στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, καταστεί σαφές ότι «η τεχνολογική πρόοδος», άρα και η περαιτέρω ανάπτυξη της βιομηχανίας, «αποτελεί συνάρτηση της εισροής επιστημονικά καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού» (Hobsbawm, 1969, σελ. 174). Θα δημιουργηθούν ασφαλώς σχολεία και ιδρύματα με τεχνικό προσανατολισμό. Ο Guizot θα δημιουργήσει στη Γαλλία τα *écoles primaires supérieures* και αργότερα άλλοι υπουργοί θα ιδρύσουν τεχνικές-επαγγελματικές σχολές, όπως τα *polytechniques* και τις *grandes écoles*. Το ίδιο θα συμβεί με το *Realschule* και το *Realgymnasium* στην Πρωσία. Με μεγαλύτερη καθυστέρηση και απροθυμία θα δημιουργηθούν στην Αγγλία το *City and the Guilds of London Institute for the Advancement of Technical Education* και τα *London Polytechnics*, αρχής γενομένης από το *Regent Street Polytechnic*, τα νέα κολέγια του βιομηχανικού βορρά, με πρώτο το κολέγιο Owen στο Μάντσεστερ κ.ο.κ. (Evans, 1975· Dent, 1971) Όσο όμως κι αν η βιομηχανία, στο νέο στάδιο ανάπτυξής της, απαιτεί τεχνολογική κατάρτιση υψηλότερου επιπέδου κι όσο κι αν οι δεσμοί επιστήμης και τεχνολογίας γίνονται στενότεροι, σε βαθμό μάλιστα που η τεχνολογία να μπορεί να υπολογίζει πλέον στο κύρος που της

προσδίδει η επιστήμη, η τεχνική εκπαίδευση θα παραμείνει ο φτωχός συγγενής του εκπαιδευτικού συστήματος. Στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να φοιτούν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων –με διαρκώς ενισχυόμενη την παρουσία των γόνων της αστικής τάξης– που προορίζονται για τις ηγετικές θέσεις της πολιτείας και της κοινωνίας. Στο πρόγραμμα σπουδών τους τα τεχνικά μαθήματα απουσιάζουν και ο μόνος δίαυλος επικοινωνίας των μαθητών με τα πρακτικά ζητήματα είναι η επιστήμη, η οποία εξακολουθεί εντούτοις να δίνει έμφαση στη θεωρία, τις αρχές και τους νόμους· στην αφαιρετική σκέψη μάλλον παρά στις πρακτικές εφαρμογές.

Ο θεσμικός διαχωρισμός της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση, που κωδικοποιείται στη διάκριση μεταξύ *education* και *training* ή παιδείας και κατάρτισης ή *enseignement* και *formation* ή *erziehung* και *ausbildung* δε θα πρέπει εντούτοις να επισκιάσει τη διεύρυνση της απήχησης που έχει επιτύχει μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα η τεχνική εκπαίδευση. Στο κύρος που της προσδίδει η συγγενεία της –τουλάχιστον στις ανώτερες βαθμίδες της– με την επιστήμη, η οποία εντυπωσιάζει με τα επιτεύγματά της τους πάντες (Davies, 1997), θα πρέπει να συνυπολογιστεί –ως πρόσθετος ερμηνευτικός παράγοντας της διευρυνόμενης απήχησης της– και η αυξανόμενη πίεση της αστικής τάξης για μια εκπαίδευση περισσότερο προσανατολισμένη στην πράξη και στην ικανοποίηση των αναγκών της σε κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Και μπορεί μεν η πίεση αυτή να μην κατορθώσει να επιφέρει άμεσα τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Albisetti, 1983)· μπορεί σε ολόκληρη την Ευρώπη η παραδοσιακή ανθρωπιστική εκπαίδευση, με κεντρικό άξονα πάντοτε την κλασική γραμματολογία, να παραμένει κυρίαρχη, αποκρούοντας κάθε σκέψη ωφελιμιστικού επαναπροσδιορισμού των στόχων της (Silver and Brennan, 1988), όμως η τεχνολογική πρόοδος και ο εντεινόμενος οικονομικός ανταγωνισμός έχουν αρχίσει να αμφισβητούν κατεστημένες αντιλήψεις για το χαρακτήρα και τη σχέση ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης.

2.1. Η περίπτωση της Γαλλίας

Καθώς είναι αναμενόμενο, η αμφισβήτηση αυτή εκφράστηκε με διαφορετικό τρόπο και κυρίως είχε διαφορετικά αποτελέσματα από χώρα σε χώρα. Στη Γαλλία, το περιορισμένο αρχικά ενδιαφέρον του Ναπολέοντα για την τεχνική εκπαίδευση⁴ και την προτί-

μηση του για τον κλασικισμό (Anderson, 1975) διαδέχτηκαν επανειλημμένες προσπάθειες διεύρυνσης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και θεσμικής ενίσχυσης του κύρους της. Τις πρωτοβουλίες του ιδιωτικού τομέα διαδέχτηκε η κρατική παρέμβαση (Green, 1997, σελ. 61-65) με νόμους όπως του Guizot (1833), του Victor Dury (1865), του Jules Ferry (1882). Για τη Γαλλική κυβέρνηση η ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης αποτελούσε τη *sine qua non* προϋπόθεση για να καλύψει η χώρα την απόσταση που τη χώριζε από την Αγγλία, που πρώτη είχε μπει στο δρόμο της εκβιομηχάνισης (Green, όπ. παρ.). Μέχρι τις παραμονές του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου είχε διαμορφωθεί ένα πυκνό δίκτυο τεχνικών επαγγελματικών σχολών. Στις κατώτερες και μέσες βαθμίδες του φοιτούσαν τα παιδιά της εργατικής και της μικρο-αστικής τάξης. Στις ανώτερες βαθμίδες, εκεί που η επιστήμη συναντούσε την τεχνολογία, πλήθαιναν όλο και πιο πολύ οι φοιτητές απόφοιτοι των τεχνικών σχολών. Η αναγνώριση του πτυχίου τους από την αγορά αποτελούσε μία *de facto* αναγνώριση της σημασίας της τεχνικής εκπαίδευσης και σηματοδοτούσε ταυτόχρονα μια νίκη του «ωφελιμισμού» και του πραγματισμού απέναντι στην ιδεολογία ενός ανθρωπισμού, που ήθελε την εκπαίδευση στην υπηρεσία ενός εξανθρωπισμού αποστασιοποιημένου από τις φροντίδες του βιοπορισμού και της διαχείρισης της καθημερινότητας (Halls, 1976).

2.2. Η περίπτωση της Γερμανίας

Ανάλογες είναι οι εξελίξεις και στη Γερμανία. Το Χομπουλντιανό ιδεώδες της ολόπλευρης πνευματικής και αισθητικής καλλιέργειας, του *Bildung*, που επιτυγχάνεται κατά βάση με τη μελέτη της κλασικής γραμματολογίας και που αφορά όσους λίγους και εκλεκτούς διαθέτουν την εγγενή ικανότητα και τη γνήσια επιθυμία να κατακτήσουν τον ευγενή αυτό στόχο, αμφισβητείται (Hearden, 1976). Αμφισβητείται στην πράξη λόγω της διολίσθησης του κλασικού γυμνασίου που το εκφράζει, από χώρο πνευματικής άσκησης και αισθητικής απόλαυσης σε χώρο παροχής ανιαρών γραμματολογικών γνώσεων, εν πολλοίς άχρηστων στην άσκηση ενός επαγγέλματος. Αμφισβητείται ως επινόηση της αστικής τάξης, αφού η πρόσβαση στο κλασικό γυμνάσιο και επομένως στο πανεπιστήμιο και από εκεί στις επίζηλες θέσεις της κρατικής γραφειοκρατίας και των ελευθέρων επαγγελματιών, προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από τη δυνατότητα των μαθητών να καταβάλουν τα α-

παιτούμενα δίδακτρα και να τύχουν της κατάλληλης προετοιμασίας που ασφαλώς δεν προσφέρουν τα στοιχειώδη σχολεία. Αμφισβητείται κυρίως από τις εθνικές επιδιώξεις του νεοσυστατού κράτους (1871), το οποίο επιδιώκει να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεθνή σκηνή, πράγμα που προϋποθέτει τη γρήγορη εκβιομηχάνιση και συνεπώς την κατάρτιση στελεχών στα τεχνικά επαγγέλματα. Στο σύνολό τους οι επιδιώξεις αυτές βρίσκουν διέξοδο με τη δημιουργία ενός πυκνού δικτύου τεχνικών επαγγελματικών σχολείων, από το *Berufsschule* που μεριμνά για την παραγωγή εξειδικευμένης εργατικής δύναμης ως το ανωτέρου επιπέδου *Technische Schule*. Βρίσκει παράλληλα την ιδεολογική της νομιμοποίηση μέσα από το έργο προσωπικοτήτων, όπως ο Kerchensteiner, που αντιμετωπίζει την τεχνική εκπαίδευση ως μέσο αποτελεσματικότερης όσο και πιο χρήσιμης μάθησης και ταυτόχρονα ως μέσο καλλιέργειας «... υψηλών κοινωνικών αρετών – πάνω απ' όλα της αίσθησης του καθήκοντος προς την κοινωνία...» (θέση για την οποία, παρεμπιπτόντως, κατηγορήθηκε από τους σοσιαλιστές) (cf. Harden, 1976, σελ. 31). Από την άποψη που εξετάζουμε εδώ, αυτή η θεσμική και ιδεολογική αναγνώριση της τεχνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια πρώτη ουσιαστική εγγραφή υποθήκης για τη μελλοντική διεκδίκηση μιας καλύτερης θέσης για την τεχνική απέναντι στη γενική εκπαίδευση.

2.3. Η περίπτωση της Αγγλίας

Διαφορετική εμφανίζεται η κατάσταση στην Αγγλία. Στις χαμηλές και μέσες βαθμίδες της εκπαίδευσης η τεχνική κατάρτιση στηρίζεται αποκλειστικά σχεδόν στη μαθητεία. Στις ανώτερες βαθμίδες οι διομολογήσεις επιστήμης και τεχνολογίας παραμένουν ανολοκλήρωτες. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι η πρώτη έδρα μηχανολογίας δημιουργείται στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης μόλις το 1908 (Roderick and Stephens, 1976). Οι λόγοι που εξηγούν αυτή την Αγγλική ιδιομορφία θα πρέπει να αναζητηθούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αγγλικής κοινωνίας και στην πορεία που ακολούθησε η εκβιομηχάνιση της χώρας. Όπως είναι γνωστό, η βιομηχανική επανάσταση που ξεκίνησε στην Αγγλία στηρίχτηκε αποκλειστικά στην πρωτοβουλία και την ευρηματικότητα των τεχνιτών της και δεν υπήρξε το αποτέλεσμα αξιοποίησης επιστημονικής γνώσης ή τεχνικής κατάρτισης σε εξειδικευμένα ιδρύματα υπό την αιγίδα του κράτους, το οποίο έτσι κι αλλιώς απείχε από οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα στο όνομα

μιας πολιτικής *laissez-faire* που υπαγόρευε η κρατούσα φιλελεύθερη ιδεολογία. Μέχρι τα τέλη λοιπόν του 19ου αιώνα η αστική τάξη –και κυρίως το πολυπληθές τμήμα της που στηριζόταν στο εμπόριο και τις χρηματικές δραστηριότητες– είχε κάθε λόγο να εμπιστεύεται τη δοκιμασμένη εν τοις πράγμασι μαθητεία, ως το αποτελεσματικότερο μέσο για την απόκτηση των απαιτούμενων τεχνικών-επαγγελματικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, η ισχυρή παρουσία της αριστοκρατίας των γαιοκτημόνων σε θέσεις πολιτικής ισχύος, σε συνδυασμό με τη συνηγορία των ελευθέρων επαγγελματιών και τη σύμπλευση του τμήματος της αστικής τάξης που είχε ταξικά αφομοιωθεί στην αριστοκρατία, λειτουργούσε με το συντηρητισμό και την καχυποψία της απέναντι στο βιομηχανικό νεωτερισμό ως αντίβαρο στον επιθετικό ματεριαλισμό και το στυγνό ωφελιμισμό της μπουρζουαζίας. Αυτή η τρόπον τινά αντι-βιομηχανική κουλτούρα, που επιδιώκει να συντηρήσει παραδοσιακές αξίες και τρόπους ζωής, θεωρείται εν πολλοίς υπεύθυνη και για τη διατήρηση του *status quo* μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Wiener, 1981· Sanderson, 1994).

2.4. Η περίπτωση της Ελλάδας

Ιδιαίτερη εμφανίζεται επίσης η σχέση γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ανασφαλής στην περιορισμένη έκταση του νέου κράτους, εξαρτημένη από την επιρροή και συχνά ωμή παρέμβαση των μεγάλων δυνάμεων, χωρίς διαμορφωμένους θεσμούς και υποδομές, με ηγεσία μοιρασμένη σε διαφορετικά ιδεολογικά στρατόπεδα, παραδόσεις και πολιτικούς σχεδιασμούς, η μετεπαναστατική Ελλάδα αναζητά την εθνική της ταυτότητα. Ο νεοανθρωπισμός και ο νεοκλασικισμός που επικρατούν στην Ευρώπη των πρώτων δεκαετιών του 19ου αιώνα, σε συνδυασμό με την πολιτική επιρροή της Βαυαρικής αυλής που αναπολεί νοσταλγικά και ονειρεύεται την αναβίωση του αρχαιοελληνικού μεγαλείου, θα συμβάλουν ουσιαστικά στο να κυριαρχήσει στην Ελλάδα η άποψη ότι η εθνική ταυτότητα θα έπρεπε να φέρει τη σφραγίδα της κλασικής αρχαιότητας (Βερέμης, 1997· Σβορώνος, 1976). Αν για την Ευρώπη η μελέτη του κλασικού πολιτισμού αποτελούσε εχέγγυο ανανέωσης και προόδου, για την Ελλάδα, την άμεση κληρονόμο των «τίτλων ευγενείας» της κλασικής αρχαιότητας (Σβορώνος, 2004), αποτελούσε επιπλέον επιτακτική υποχρέωση.

Στη λογική αυτή στηρίζεται η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον τα πρώτα 50 χρόνια. Η αρχαία ελληνική

γλώσσα διδάσκεται από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού σχολείου, ενώ η αρχαία ελληνική και λατινική γραμματεία μονοπωλούν το σχολικό πρόγραμμα του γυμνασίου, καταλαμβάνοντας ποσοστό του συνολικού χρόνου διδασκαλίας που μέχρι το 1870 κυμαίνεται γύρω στο 50% (Περσιάνης, 2002, σελ. 51, 53). Αν και ο νόμος προβλέπει τη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, πέραν των γλωσσικών μαθημάτων, και της αριθμητικής, της κατάρτισης, της φωνητικής μουσικής και στοιχείων γεωγραφίας, ελληνικής ιστορίας και φυσικών επιστημών, στην πράξη η διδασκαλία περιορίζεται στα γλωσσικά μαθήματα και τα θρησκευτικά (Ισηγόνης, 1964, σελ. 225). Επιπλέον, οι μικροί μαθητές βρίσκονται στο αλφαβητάριό τους αντιμέτωποι με ακατάληπτες λέξεις, όπως ο θως, ο συς, η φλοξ κ.ο.κ. και υποχρεωμένοι να ασκηθούν στη σύνταξη αρχαίου κειμένου (όπ. παρ., σελ. 226). Η προσκόλληση στο τυπικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, με την προσδοκία ότι μέσω αυτής θα διασφαλιζόταν η πρόσβαση στην αρχαία γραμματεία, άρα και η πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του ατόμου, αποτελούσε μία αφελή όσο και επικίνδυνη ερμηνεία του νέο-ανθρωπισμού. Αντίθετα, μια τέτοια προσέγγιση, καθώς σημειώνει ένας διακεκριμένος εκπαιδευτικός της εποχής, ουσιαστικά οδηγεί στη μηχανική αποστήθιση, μέσω της οποίας διαμορφώνεται «...ο άνθρωπος των λέξεων με αορίστους και συγκεχυμένες παραστάσεις και εννοίας και με ψυχράν φαντασίαν». Η κατάσταση αυτή διαιωνίζεται και στο γυμνάσιο όπου, καθώς σημειώνει ο ίδιος κριτικός σχολιαστής, «εκ του καλολογικού θησαυρού της αρχαίας λογοτεχνίας ελάχιστα και σπανίως πλήρη αριστουργήματα εδιδάσκοντο και τούτα υπό την ξηράν λεκτικήν ή μάλλον γραμματικήν όψιν εξετάζονται» (όπ. παρ., σελ. 228).

Παρά την κυριαρχία της κλασικής γραμματολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το επίσημο πρόγραμμα δεν παραγνωρίζει και την μορφωτική αξία των άλλων γνωστικών κλάδων. Ενδεικτικά, το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου και του γυμνασίου αφιερώνει στα μαθηματικά το 10% περίπου και για τα φυσικά –κυρίως με την μορφή της φυσικής ιστορίας– περί το 7% του συνολικού χρόνου. Το πρόβλημα είναι ότι αυτή η *de jure* πρόβλεψη δεν υλοποιείται πάντοτε στην πράξη. Τα φυσικά, για παράδειγμα, δεν διδάχτηκαν ουσιαστικά μέχρι το 1874 λόγω έλλειψης καθηγητών (Αντωνίου, 1987, σελ. 116, 204), ενώ οι ελλείψεις σε σχολικά εργαστήρια δεν διασφαλίζουν ασφαλώς τις καλύτερες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της πειραματικής φυσικής. Εξίσου σημαντικές, από την άποψη της σημασίας

και του κύρους που αποδίδονται στα γνωστικά αυτά αντικείμενα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, είναι και δύο ακόμη διαπιστώσεις που έμμεσα μόνο σχετίζονται με αυτό. Η πρώτη αφορά την καθυστερημένη, μόλις το 1904, ίδρυση της φυσικομαθηματικής σχολής που δίνει το μέτρο της σημασίας που αποδίδει στις επιστημονικές αυτές σπουδές η ελληνική πολιτεία. Η δεύτερη αφορά την ακαδημαϊκή προέλευση όσων συμβάλλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι περισσότεροι έλληνες διανοούμενοι που αρθρώνουν την εποχή αυτή λόγο για την εκπαίδευση έχουν μετεκπαιδευτεί στη Γερμανία, η οποία έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλής τόπος σπουδών, κυρίως μετά την εγκατάσταση του Βαυαρού μονάρχη. Οι νέοι αυτοί διανοούμενοι γίνονται συνεπώς εκ των πραγμάτων φορείς του Γερμανικού νεοανθρωπισμού του Humboldt, που υπογραμμίζει τη μοναδική συμβολή της κλασικής γραμματολογίας στην ανάπτυξη του ολοκληρωμένου ανθρώπου.

Από μία άλλη σκοπιά, η παιδαγωγική επιστήμη δεν έχει ακόμη χειραφετηθεί από τη φιλοσοφία και εξακολουθεί γι' αυτό να θεραπεύεται στο πλαίσιο των φιλοσοφικών σχολών. Παρεμπιπτόντως, η κατάσταση αυτή θα διατηρηθεί στην Ελλάδα μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980. Καθώς είναι αναμενόμενο, το είδος των σπουδών τους κάνει τους Έλληνες παιδαγωγούς κάθε διαμετρήματος να κλίνουν προς τα γράμματα μάλλον παρά προς τις φυσικές επιστήμες· να βλέπουν προς το «δέον» μάλλον παρά προς το «είναι», σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής· να συνηγορούν ως εκ τούτου υπέρ του ανθρωπισμού των κλασικών γραμμάτων μάλλον παρά υπέρ του πραγματισμού των φυσικών επιστημών και του ωφελιμισμού της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ο θεωρητικός και πρωταρχικά κλασικιστικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης εξηγεί και νομιμοποιεί την απουσία πρακτικών και τεχνικών επαγγελματικών μαθημάτων από το σχολικό πρόγραμμα. Η εισαγωγή του εμπορικού δικαίου και της διπλογραφίας στα γυμνάσια Σύρου και Πατρών, το 1856 και 1857 αντίστοιχα, αποτελούν μια μικρής σημασίας εξαίρεση. Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται σε κατώτερες και μέσες τεχνικές σχολές, κυρίως εμπορικές, που είναι λίγες και στην πλειονότητά τους ιδιωτικές, άρα και ελάχιστα προσπελάσιμες από τον κύριο όγκο των λαϊκών στρωμάτων. Σχολιάζοντας την ουσιαστική ανυπαρξία συστήματος τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο πρώτος καθηγητής παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ση-

μειώνει: «Η χώρα ημών είναι γεωργική, ναυτική, εμπορική, διο και από της αρχής έπρεπε να γίνεται πρόνοια και περί παιδεύσεως α-γούσης εις τοιούτον βίον δια της ιδρύσεως πρακτικών γυμνασίων και εμπορικών, ναυτικών και γεωργικών σχολών. Αλλά τοιούτον δεν εγένετο και οι Έλληνες μη υπάρχούσης άλλης παιδείας ε-τράπησαν παρεκκλίναντες της ορθής οδού, την εις το Πανεπιστή-μιο και την υπαλληλίαν φέρουσαν γυμνασιακήν παιδευσιν, ην εθε-ωρήσαμεν και θεωρούμεν ως την μόνην αξίαν ελευθέρου πολί-τη...» (Ισηγόνης, όπ. παρ., σελ. 235-236). Η πρώτη αυτή επισή-μανση, δηλωτική της διάκρισης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, που θα επαναληφθεί έκτοτε πολλές φορές στο πλαίσιο μεταρ-ρυθμιστικών εγχειρημάτων στην Ελλάδα του 20ου αιώνα, είναι δη-λωτική μιας ενδημούσας στρέβλωσης του εκπαιδευτικού συστήμα-τος, που εξηγείται όμως από τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού κοι-νωνικο-οικονομικού συγκείμενου του 19ου αιώνα.

Στη διάρκεια του η χώρα εξακολουθεί να είναι γεωργική, χω-ρίς εντούτοις μια αριστοκρατική τάξη γαιοκτημόνων όπως η Αγγλία. Ο βιομηχανικός τομέας είναι εξαιρετικά περιορισμένος, καθώς η χώρα δε βιώνει τη βιομηχανική επανάσταση της Ευρώ-πης. Ο μόνος τομέας που εμφανίζεται αναπτυσσόμενος –και μάλιστα δυσανάλογα με υπόλοιπα Ευρωπαϊκά κράτη (Τσουκαλάς, 1992, σελ. 432)– είναι ο τριτογενής: το κράτος έχει ανάγκη στελεχών, τα εμπορικά και ναυτιλιακά γραφεία του ελληνισμού της διασπο-ράς έχουν ανάγκη από μορφωμένους υπαλλήλους και η κοινωνία από γιατρούς και δικηγόρους (όπ. παρ., σελ. 210). Στο σύνολό τους αυτές οι θέσεις εργασίας απαιτούν ανώτερη μόρφωση και διασφαλίζουν κοινωνική αποδοχή. Για τους αυτόχθονες έλληνες η οικονομική ευμάρεια και η πολιτική επιρροή, που εξασφαλίζει στους επαναπατριζόμενους έλληνες της διασποράς η μόρφωσή τους, αποτελούν πρότυπο προς μίμηση. Έτσι η γενική εκπαίδευση που παρέχουν τα κλασικά γυμνάσια αποκτά, πέραν της ανθρωπο-πλαστικής της αξίας για την οποία μιλούν οι διανοούμενοι, και ερ-γαλειακή: γίνεται το μέσον που διασφαλίζει κοινωνική κινητικότητα και το πτυχίο γίνεται διαβατήριο εισόδου στον «καλό κόσμο», α-ναγνωρίσιμο από την ευάριθμη έτσι κι αλλιώς τάξη της αριστο-κρατίας και των μεγαλοαστών. Αντίθετα, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση όχι μόνο δεν καλλιεργεί το νου και την ψυχή, αλλά και δε διασφαλίζει απασχόληση ούτε δημιουργεί προοπτικές κοι-νωνικής ανόδου.

Παρά τις σημαντικές επιμέρους διαφορές που παρατηρούνται στη σχέση γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά

το 19ο αιώνα στις χώρες που εξετάστηκαν παραπάνω, ο χαρακτήρας και η πορεία μετασχηματισμού της σχέσης αυτής φαίνεται ότι παρουσιάζουν επίσης ορισμένες ενδιαφέρουσες ομοιότητες. Η πιο προφανής είναι ο ιεραρχικός χαρακτήρας της σχέσης: η γενική εκπαίδευση συνιστά παιδεία, μόρφωση, καλλιέργεια (πνευματική και αισθητική) και αντίστοιχα *bildung*, *culture générale*, *education*. Η σημασία της υπογραμμίζεται συχνά από emphaticούς επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως γνήσια, πραγματική, ανθρωπιστική. Και κατ' αντιδιαστολή η τεχνική εκπαίδευση ισοδυναμεί με επαγγελματική κατάρτιση, άσκηση, και αντίστοιχα *training*, *formation*, *ausbildung*.

Ο ιεραρχικός χαρακτήρας νομιμοποιείται στις αρχές του 19ου αιώνα με πολλούς τρόπους. Εκφράζει κατ' αρχάς τις διαφορετικές απαιτήσεις της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στις δύο περιπτώσεις. Η κατάκτηση της θεωρητικής γνώσης, η κατανόηση των αφηρημένων εννοιών και η κριτική σκέψη αποτελούν έργο από τη φύση του δύσκολο: απαιτεί παρατεταμένη και συστηματική πνευματική προσπάθεια με αβέβαιη συχνά ως προς το αποτέλεσμα της έκβαση, καθοδήγηση από ειδικούς που θητεύουν κατά κανόνα σε εξειδικευμένα ιδρύματα και δεν ανήκουν στο οικογενειακό περιβάλλον, διαλεκτική αλληλεπίδραση ιδεών μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Αντίθετα, στην περίπτωση της τεχνικής εκπαίδευσης η μάθηση εμφανίζεται ως υπόθεση μηχανιστική, που στηρίζεται στην παρατήρηση, την παθητική μίμηση, την επανάληψη, που διαρκεί για σύντομο συγκριτικά χρόνο και που μπορεί να ολοκληρωθεί στο πλαίσιο της ευρύτερης οικογένειας, του χώρου δουλειάς ή της τοπικής κοινωνίας.

Συνυφασμένο με τις διαφορετικές απαιτήσεις στη μαθησιακή διαδικασία είναι και το είδος της γνώσης που αποτελεί το αντικείμενο της εκπαίδευσης στις δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη η γνώση αποτελεί ένα συγκροτημένο σώμα εννοιών, αρχών και νόμων, η διαμόρφωση του οποίου ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες, υπόκειται σε διαρκείς ελέγχους που οδηγούν συχνά σε τροποποιήσεις ή σε ουσιαστικές αλλαγές και βελτιώσεις και προϋποθέτει συνέχεια και εποικοδομητική εργασία. Εκφραστής της συνέχειας, θεματοφύλακας των αρχών και τοποτηρητής των κανόνων είναι η ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα, οι άνθρωποι της διανόησης και της επιστήμης. Στις αρχές του 19ου αιώνα η κοινότητα αυτή είναι πλήρως αναπτυγμένη και δραστήρια. Περιλαμβάνει πανεπιστημιακούς, ανεξάρτητους ερευνητές αλλά και τα μέλη των ελευθέρων επαγγελμάτων –γιατρών και νομικών κυρίως– που όλοι

μαζί διαθέτουν τη θέληση και την ισχύ να προασπίσουν τον επαγγελματικό τους χώρο και να προβάλουν την αξία της γνώσης που τον διέπει. Η κοινότητα αυτή είναι άλλωστε σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη και για την παραγωγή της ιδεολογίας που στηρίζει και νομιμοποιεί την ανωτερότητα της γενικής εκπαίδευσης. Ο νεοανθρωπισμός και ο λόγος περί πνευματικής καλλιέργειας και διαμόρφωσης του ολοκληρωμένου ανθρώπου αποτελούν έκφραση αυτής ακριβώς της ιδεολογικής παραγωγής.

Αντίθετα, πολύ δύσκολα θα μπορούσε να μιλήσει κανείς στις αρχές του 19ου αιώνα για συγκροτημένο σώμα τεχνικής γνώσης και για διαμορφωμένη μεθοδολογία κατάκτησης και βελτίωσής της. Η βιομηχανία βρίσκεται ακόμη στα πρώτα της βήματα, οι εργασίες σ' αυτήν είναι μηχανικές και μόνο στα παραδοσιακά εργαστήρια οι κατασκευές απαιτούν περίτεχνες κατασκευαστικές δεξιότητες. Το ιερατείο της τεχνικής γνώσης είναι από την άλλη πλευρά κατακερματισμένο σε κλειστές συντεχνίες, επιρρεπείς σε αποκλεισμούς προκειμένου να προασπιστούν τα επαγγελματικά δικαιώματα των μελών τους, χωρίς πολιτική ισχύ και πάντως χωρίς την ικανότητα και τη διάθεση να προβάλει το έργο του και να διευρύνει την απήχυσή του στην κοινωνία. Πολύ περισσότερο για να διατυπώσει την όποια νομιμοποιητική ιδεολογία.

Αποδέκτες της ιδεολογίας και του περιεχομένου της γενικής εκπαίδευσης είναι οι ανώτερες τάξεις: οι ευγενείς, που σταδιακά αντικαθιστούν τον πλούτο της γαιοκτημοσύνης από τα ωφελήματα των υψηλών θέσεων στον κρατικό μηχανισμό και τους κληρονομικούς τίτλους ευγένειας με πανεπιστημιακούς τίτλους και πτυχία – μια διαδικασία που είχε ξεκινήσει από τα χρόνια ήδη του ύστερου Μεσαίωνα. Είναι τα τμήματα της μεγαλοαστικής τάξης που επιδιώκουν την ενσωμάτωσή τους στην αριστοκρατία και που συμμερίζονται τα όνειρα και τις επιδιώξεις της. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, είναι και οι μεσοαστικές τάξεις που προσβλέπουν κι αυτές στην κοινωνική τους άνοδο μέσω της γενικής εκπαίδευσης. Καταναλωτής είναι ακόμη το εθνικό κράτος που αναπτύσσεται και αποζητά στελέχη με τα προσόντα που παρέχει η γενική εκπαίδευση, αλλά και η κοινωνία που επιθυμεί καλύτερες ιατρικές και νομικές υπηρεσίες, για τις οποίες επίσης προετοιμάζει η γενική εκπαίδευση. Όλοι αυτοί οι ισχυροί αποδέκτες των υπηρεσιών της ρίχνουν το βάρος τους υπέρ της γενικής εκπαίδευσης και νομιμοποιούν την πρωτοκαθεδρία της.

Αντίθετα, ο δυνάμει κύριος καταναλωτής της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, η αστική τάξη, παρά τον αυξανόμενο δυνα-

μισμό της, εμφανίζεται αμφιρέπουσα σε ό,τι αφορά τη χρησιμότητά της. Αλλού, όπως στην Αγγλία, οι δισταγμοί οφείλονται σε ιδεολογικούς λόγους (πολιτικές *laissez-faire*), στην εμπιστοσύνη προς τη δοκιμασμένη πρακτική της μαθητείας ή στο φόβο απώλειας της φτηνής παιδικής εργασίας (Green, 1997). Αλλού, όπως στην Γαλλία, η καθυστέρηση μπορεί να αποδοθεί στην αρχική συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος (στις εκπαιδευτικές επιλογές του Ναπολέοντα) και στην αστάθεια του πολιτικού συστήματος. Αλλού, όπως στη Γερμανία, υπεύθυνη μπορεί να θεωρηθεί η καθυστερημένη δημιουργία (1871) του εθνικού κράτους, κι αλλού, όπως στην Ελλάδα, η ανυπαρξία εκβιομηχάνισης. Ανεξάρτητα από το λόγο, η «κατανάλωση» αποδεικνύεται αδύναμη στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα να στηρίξει ιδεολογικά και θεσμικά την τεχνική εκπαίδευση.

Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα αυτή η γενική εικόνα απόλυτης ανισορροπίας μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης αναθεωρείται. Οι λόγοι είναι και πάλι πολλοί. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει προχωρήσει εντυπωσιακά, λόγω κυρίως της επίσης εντυπωσιακής ανάπτυξης των φυσικών επιστημών. Στην ουσία επιστήμη και τεχνική συναντώνται στην κορυφή και διαμορφώνουν μια σχέση συμπληρωματική. Η τεχνική γνώση αποκτά συγκρότηση, στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και νόμους, διαμορφώνει τους δικούς της μηχανισμούς ελέγχου και βελτίωσης του περιεχομένου της. Η τεχνολογία τροφοδοτεί την επιστήμη με όργανα και τεχνικές που διευκολύνουν την έρευνα. Από τη σχέση αυτή προσπορίζεται κύρος: γίνεται το αντικείμενο ενός γενικευμένου θαυμασμού, μέρος του δυναμισμού που αποπνέει ο 19ος αιώνας, για τον οποίο ο Davies (1997, σελ. 760) θα σημειώσει: «για τον άνθρωπο του 19ου αιώνα η δύναμη ήταν αντικείμενο θαυμασμού και ελπίδας»: η εκπαίδευση που τη στηρίζει αναβαθμίζεται σταδιακά σε τεχνολογική, αφού προσφέρει πλέον ένα συγκροτημένο σώμα γνώσης, την εφαρμοσμένη επιστήμη, και αφού ως εκ τούτου οι σπουδές στους νέους τομείς της τεχνικής καθίστανται εξίσου απαιτητικές με τις σπουδές στις φυσικές επιστήμες. Αποκτά σταδιακά το δικό της ιερατείο, τους μηχανικούς, τους μηχανολόγους, τους ηλεκτρολόγους, τους ναυπηγούς κτλ. και τα δικά της ιδρύματα, πολλά από τα οποία διαθέτουν επιστημονικό κύρος και συγκεντρώνουν τη δημόσια αναγνώριση για τη συμβολή τους στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης. Οι καταναλωτές της πληθύνονται και ενεργοποιούνται. Η αστική τάξη –ιδιαίτερα στον τομέα της τεχνολογικά αναβαθμισμένης βιομηχανίας και των κατασκευ-

ών- ελάχιστες επιφυλάξεις διατηρεί πλέον για τη χρησιμότητά της. Το κράτος έχει κι αυτό την ανάγκη της συνδρομής της για να κατασκευάσει τα μεγάλα έργα υποδομής.

Παράλληλα, η υποχώρηση του νεοανθρωπισμού και του κλασικισμού υπό το βάρος της κατηγορίας ότι τα γενικά σχολεία παρέχουν στην πράξη στείρα γνώση, στην ουσία γνώσεις που αφορούν κυρίως το τυπικό των κλασικών γλωσσών, διευκολύνει την ανάπτυξη νέων θεωριών –χαρακτηριστική εν προκειμένω η συμβολή του Kerschensteiner– που ανακαλύπτουν μορφωτικό περιεχόμενο στην πρακτική εργασία. Από την άλλη μεριά, η πληθωρική ανάπτυξη νέων επιστημονικών πεδίων –στον τομέα των φυσικών, κυρίως, αλλά και των κοινωνικών επιστημών– θέτει υπό αμφισβήτηση το μονοπώλιο της κλασικής γραμματολογίας στη γενική εκπαίδευση. Οδηγεί ευθέως στο καταλυτικό ερώτημα του Herbert Spencer «what knowledge is of most worth?».

Η νέα αυτή κατάσταση πραγμάτων που διαμορφώνεται στο τέλος του 19ου αιώνα οδηγεί αναπόφευκτα σε μια επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Η επαναδιαπραγμάτευση αυτή αφορά ασφαλώς μόνο την ανώτερη βαθμίδα της δεύτερης και δεν επεκτείνεται στις μηχανιστικές δεξιότητες, οι οποίες ακόμη εξακολουθούν να είναι χρήσιμες στη βιομηχανία της μαζικής παραγωγής και οι οποίες καλλιεργούνται στις κατώτερες και μέσες τεχνικές σχολές. Παρ' όλα αυτά το νέο *modus vivendi*, στο οποίο οδηγεί η επαναδιαπραγμάτευση αυτή, έχει τη δική του αξία για την εκπαίδευση στο σύνολό της.

Το πρώτο αποτέλεσμα της επαναδιαπραγμάτευσης αποτελεί η δημιουργία ενός ανεξάρτητου συστήματος τεχνικής εκπαίδευσης στο πλευρό της γενικής. Το μέγεθος, η διάρθρωση, η οργάνωση και η διοίκησή του διαφέρει από χώρα σε χώρα: είναι εκτεταμένο στη Γαλλία και τη Γερμανία, περιορισμένο στην Αγγλία (Barnett, 1986) και πρακτικά ανύπαρκτο στην Ελλάδα. Είναι συγκεντρωτικό στη Γαλλία και αποκεντρωμένο στη Γερμανία και την Αγγλία (Green, 1997). Στηρίζεται στην κρατική παρουσία στη Γαλλία και τη Γερμανία και στην ιδιωτική πρωτοβουλία/εθελοντισμό στην Αγγλία (όπ. παρ.). Έχει υψηλότερο κύρος στη Γερμανία (McLean, 1995) από ό,τι στην Αγγλία. Παρά τις διαφορές αυτές, η θεσμοθέτηση του νέου συστήματος καθιερώνει *ipso facto* ένα μόνιμο αμφισβητία του κύρους της γενικής εκπαίδευσης και διεκδικητή μεριδίου στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού. Η γένεση του δευτερότοκου τέκνου της εκπαίδευσης θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση του συνδρόμου του Κάιν. Η κατα-

φρόνια προς το νέο αδελφό, παρά τη δημιουργική του συμβολή στην ευημερία του συνόλου, έκφραση της υπεροψίας και της αποστροφής προς κάθε τι πρακτικά χρήσιμο μιας αποστεωμένης αριστοκρατίας, θα μετατρέψει τα δύο συστήματα εκπαίδευσης σε αδερφοφάδες.

Ο αποκλεισμός, με τη ρύθμιση αυτή, της πρακτικής γνώσης από το πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης μπορεί να διασφάλιζε την ανθρωπιστική «καθαρότητά» της. Δεν κατόρθωνε εντούτοις να αντιμετωπίσει την αμφισβήτηση που δέχονταν διαρκώς τα κλασικά γράμματα –ταυτισμένα κατά παράδοση με την ανθρωπιστική παιδεία– από τις φυσικές επιστήμες. Ακόμη και στην Αγγλία με την αδιατάρακτη προσήλωση στις παραδόσεις της κλασικής παιδείας στα σχολεία, οι φωνές που θεωρούσαν «...την αντιπάθεια προς την επιστήμη ως το μεγάλο πνευματικό σφάλμα» (Roderick and Stephens, 1978, σελ. 6) του εκπαιδευτικού συστήματος πλήθαιναν και έβρισκαν μεγαλύτερη απήχηση. Ίδια, αν και υπό διαφορετική οπτική, ήταν και η αμφισβήτηση που δέχονταν τα κλασικά γράμματα και στην ελληνική εκπαίδευση (Περσιάνης, 2002: 32). Το ρήγμα ανάμεσα στην τεχνική και τη γενική εκπαίδευση προεκτεινόταν έτσι μέσα από τις επιστήμες και στο σώμα της ίδιας της γενικής εκπαίδευσης και έμελλε να ανοίξει ένα ζήτημα που θα ταλάνιζε έκτοτε την εκπαιδευτική πολιτική. Θα δημιουργούσε το δίλημμα: ανθρωπιστικές σπουδές, στην ουσία δηλαδή κλασικά γράμματα, ή επιστήμη, με αμυδρές ακόμη αλλά σαφείς τις ενδείξεις ότι και το γενικότερο ζήτημα του πρακτικού/χρηστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης θα εντασσόταν σύντομα στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3. Οι εξελίξεις στον 20ό αιώνα

Το ρεύμα αμφισβήτησης θα ενισχυθεί περαιτέρω αποφασιστικά κατά τον 20ο αιώνα. Το κλίμα αμφισβήτησης είχε προετοιμάσει σε φιλοσοφικό επίπεδο ο ωφελιμισμός. Η θέση του ότι υπέρτατο κριτήριο ορθότητας κάθε επιλογής και ενέργειας σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο ήταν η επίτευξη της μέγιστης δυνατής ευτυχίας για το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων ανέτρεπε ιεραρχίες που θεμελιώνονταν σε κάθε λογής ηθικές αυθεντίες. Από τη μεριά του ο μοντερνισμός επαναξιολογούσε το παρελθόν και κήρυττε την πολιτιστική επανάσταση (Hobsbawm, 1995). Καταλυ-

τικός εντούτοις για την ανθρωπιστική παιδεία ήταν ο απόηχος της βάρβαρης σφαγής του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου. Στα μάτια της κοινής γνώμης και πολλών στοχαστών, στη σφαγή αυτή είχαν πρωταγωνιστήσει ως ηθικοί και φυσικοί αυτουργοί οι απόφοιτοι του αγγλικού *grammar school*, του γαλλικού *lycée* και του γερμανικού *gymnasium*. Αυτοί ακριβώς που είχαν εκτεθεί στην κατά τα άλλα ανθρωπιστική επιρροή των κλασικών γραμμάτων. Και ήταν στ' αλήθεια πολύ δύσκολο να γίνουν πειστικοί οι λίγοι εκείνοι που ψέλλιζαν ότι υπεύθυνη για τη μεγάλη συμφορά ήταν η υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών στα σχολεία. Ήταν πλέον σαφές ότι τα κλασικά γράμματα είχαν αποδειχτεί στην πράξη αδύναμα να εξανθρωπίσουν την ανθρώπινη φύση και να ελέγξουν τον πρωτογονισμό στην διεκδίκηση του συμφέροντος. Είχαν αποτύχει να εκπληρώσουν τις μεγάλες υποσχέσεις που είχαν δώσει και είχαν γι' αυτό υπονομεύσει το κύρος και την απήχησή τους. Καθώς σημειώνει ο Davies (1997, σελ. 951-952), «η πολιτιστική ζωή της Ευρώπης επηρεάστηκε βαθιά από τις επιπτώσεις του πολέμου, που ενίσχυσαν την αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών και επιτάχυναν τις υφιστάμενες φυγόκεντρες τάσεις».

Το κλίμα ανασφάλειας για το μέλλον που δημιουργεί η έκπτωση των παραδοσιακών ιδεολογιών του φιλελευθερισμού και της δημοκρατίας (όπ. παρ., σελ. 944), η αγωνία για την «παρακμή της Δύσης» (Spengler, 1918), δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση νέων εκπαιδευτικών προσανατολισμών και θεωρήσεων. Στην πιο ακραία εκδοχή τους, θέτουν την εκπαίδευση στην υπηρεσία ολοκληρωτικών καθεστώτων, που οραματίζονται μια νέα τάξη πραγμάτων σχεδιασμένη στη βάση υποτιθέμενα επιστημονικών θεωριών, στην οποία οι σκοποί που θέτει το ιδιοσύστατο ιδεολογικό μίγμα εθνικισμού και σοσιαλισμού που τη διέπει αγιάζουν τα μέσα. Ακόμη όμως και στην πιο ήπια έκφρασή τους, οι θεωρήσεις αυτές αμφισβητούν την ανθρωπιστική παράδοση στην εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή ο αναγεννημένος εθνικισμός εκτιμά ότι η ενίσχυση της εθνικής κουλτούρας –το σύνολο των γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και λοιπών ιδιαιτεροτήτων που προσιδιάζουν σε ένα συγκεκριμένο έθνος κράτος– στο σχολείο και όχι του πολιτισμού –νοούμενου ως το σύνολο των αξιών και ιδεών που ο κόσμος κληρονόμησε από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα και τον χριστιανισμό (Davies, όπ. παρ., σελ. 821)– υπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς του. Ως εκ τούτου, τα αισθήματα που τρέφει για τα κλασικά γράμματα στην εκπαίδευση δεν είναι τα πιο θερμά. Είναι ίσως εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι από τα πρώτα

μέτρα του Ναζιστικού καθεστώτος στην εκπαίδευση ήταν η ενίσχυση της γερμανικής κουλτούρας σε βάρος των κλασικών σπουδών που κυριαρχούσαν ακόμη μέχρι τότε στο γερμανικό γυμνάσιο⁵ (Hearden, 1976, σελ. 4-5).

Από μίαν άλλη πλευρά, η Οκτωβριανή επανάσταση και η επικράτηση του κομμουνισμού στη Ρωσία, που ενθουσίαζε πολλούς δυτικούς διανοητές και «έκανε της μόδας τις μαρξιστικές απόψεις» (Davies, όπ. παρ., σελ. 952) επανέφερε στο προσκήνιο τα αρνητικά ανακλαστικά που δημιουργούσε από το 19ο ήδη αιώνα η σύνδεση των ανθρωπιστικών σπουδών με τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Συνδυαζόμενη μάλιστα με την αδυναμία των τάξεων αυτών να αποφύγουν την πολεμική σύρραξη και στη συνέχεια να διαχειριστούν με επιτυχία τις συνέπειές της και τη γενικότερη κρίση του καπιταλισμού (Mazower, 1998), η αντιπάθεια αυτή δημιουργούσε ένα υπόστρωμα αμφισβήτησης του ανθρωπιστικού χαρακτήρα των κλασικών γραμμάτων και της θέσης τους στο σχολικό πρόγραμμα. Από μια άποψη, η αμφισβήτηση αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί παράλληλη ή μέρος μιας γενικότερης αμφισβήτησης του κόσμου που είχε αφήσει πίσω του ο μεγάλος πόλεμος, όπως αυτή εκφράστηκε σε όλους τους τομείς της ανθρωπίνης δραστηριότητας: στην τέχνη με τη μορφή του ντανταϊσμού, «...σαν μια αγωνιώδης αλλά ειρωνική μηδενιστική διαμαρτυρία στον πόλεμο και την κοινωνία που τον εκκόλαψε» (Hobsbawm, 1997, σελ. 232-233)· στις κοινωνικές επιστήμες μέσα από την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης· στη λογοτεχνία στο έργο του T.S. Eliot, του Πιραντέλο και του James Joyce (Davies, όπ. παρ., σελ. 952-953).

Μέσα σ' αυτό το γενικό κλίμα αμφισβήτησης έβρισκαν παράλληλα τη θέση τους καινούργιες παιδαγωγικές αντιλήψεις και σχολές σκέψης, που με τη σειρά τους απονομιμοποιούσαν την κυριαρχία των κλασικών γραμμάτων στο σχολικό πρόγραμμα. Από τις πιο σημαντικές ανάμεσά τους είναι οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Ντιούι που επηρέασαν όχι μόνο την Ευρωπαϊκή Δύση (πολλοί αναγνωρίζουν στο «σχολείο εργασίας Κερσενστάινερ τις επιδράσεις του μαθησιακού δόγματος του Ντιούι «learning by doing») αλλά και τη Σοβιετική Ένωση της δεκαετίας 1923-1933 (Grant, 1979). Σύμφωνα με αυτές, η εκπαίδευση πρέπει να είναι πραγματιστική, προσανατολισμένη στην ικανοποίηση των αναγκών που δημιουργεί στο σημερινό νέο και αυριανό ενήλικα η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του: μια πραγματικότητα που την προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό η πρόοδος της επι-

στήμης και της τεχνολογίας και η διαρκής συνεπακόλουθη αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών. Μια τέτοια θέση φέρνει στο επίκεντρο της γενικής εκπαίδευσης την επιστήμη και τις επαγγελματικές σπουδές, οι οποίες όμως δεν πρέπει να στοχεύουν στην εκμάθηση αρχών και γνώσεων που συνδέονται με την επιστήμη *per se* ή με συγκεκριμένο επάγγελμα, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων της ζωής. Μέτρο συνεπώς του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, κατά την αντίληψη αυτή, δεν αποτελεί ο βαθμός έκθεσης του μαθητή στα κλασικά γράμματα, αλλά η έκταση στην οποία αυτός θα προετοιμαστεί να αντιμετωπίσει ατομικά ή συλλογικά τα εν λόγω προβλήματα (Holmes, 1965a και 1981, σελ. 142-172).

Ο αμερικανικός πραγματισμός κάνει όμως αισθητή την παρουσία του στην Ευρώπη και σε πεδία εκτός της παιδαγωγικής επιστήμης. Η τζαζ, το τσάρλεστον, τα κινούμενα σχέδια και κυρίως το Χόλυγουντ δημιουργούν νέα πρότυπα και προβάλλουν εικόνες που απομυθοποιούν αξίες και κατεστημένους τρόπους ζωής. Είναι το ξεκίνημα μιας χρόνιας εισβολής της αμερικανικής κουλτούρας στα Ευρωπαϊκά πολιτιστικά δρώμενα, η συμβολή της οποίας στην υποχώρηση των κλασικών γραμμάτων από σχολεία της Ευρώπης σπανίως αποτιμάται όσο της πρέπει.

Οι επιπτώσεις όλων αυτών των παραγόντων που προαναφέρθηκαν δε θα καταγραφούν εντούτοις πλήρως στο εκπαιδευτικό σύστημα και δε θα εκφραστούν άμεσα στο σχολικό πρόγραμμα. Με μικρές αλλαγές, οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης θα εξακολουθήσουν να διατηρούν τη διχοτομία γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, τα κοινωνικο-εκπαιδευτικά στεγανά ανάμεσα στη στοιχειώδη και τη «δευτεροβάθμια» εκπαίδευση (με την αξιοσημείωτη εξαίρεση της Ελλάδας, στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ενιαίο, αν και η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι *de facto* περιορισμένη), το εκτεταμένο πρόγραμμα κλασικών σπουδών. Η μεγάλη οικονομική κρίση και η πολιτική αστάθεια του μεσοπολέμου δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για ριζοσπαστικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το καθοριστικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή θα πραγματοποιηθεί μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Πράγματι, στην εκπαίδευση, όπως άλλωστε και σε όλους τους άλλους τομείς της ανθρώπινης ζωής, οι αλλαγές που δρομολογούνται είναι πρωτοφανείς σε έκταση, «βαθείς όσο και αμετάστρεπτες» (Hobsbawm, 1997, σελ. 24), αν και η πλήρης αποτίμησή τους θα αποτελέσει έργο του ιστορικού του 21ου αιώνα. Η πιο εντυπωσιακή και από

την άποψη αυτή πιο ουσιαστικής σημασίας αλλαγή στην εκπαίδευση είναι ίσως η ποσοτική της διεύρυνση: η «μαζικοποίησή» της, όρος, παρεμπιπτόντως, υπαινικτικά απαξιωτικός για το εγχείρημα. Οι λόγοι της διεύρυνσης αυτής είναι ασφαλώς πολλοί όσο και αλληλένδετοι. Σχετίζονται κατ' αρχάς με αυτό που ορισμένοι αποκάλεσαν έκρηξη των λαϊκών προσδοκιών (Holmes, 1965β). Οι λαοί που δοκιμάστηκαν σκληρά, για δεύτερη φορά μέσα σ' έναν αιώνα, από ένα καταστροφικό παγκόσμιο πόλεμο απαιτούσαν με τρόπο επιτακτικό την εκπλήρωση της υπόσχεσης των πολιτικών ηγεσιών για έναν δικαιότερο και πραγματικά δημοκρατικό κόσμο. Η εκπαίδευση –όπως και οι λοιπές κοινωνικές υπηρεσίες, όπως η υγεία και η πρόνοια– από προνόμιο των λίγων μετασχηματίζεται στη συνείδηση των πολιτών σε ατομικό δικαίωμα και σε υποχρέωση του κράτους για τη δωρεάν παροχή της. Οι πολιτικές των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών κατατείνουν στην αναγνώριση αυτής της νέας πραγματικότητας. Τα στεγανά ανάμεσα στη στοιχειώδη και τη «μέση» εκπαίδευση καταργούνται και τα δύο αυτόνομα μέχρι τότε συστήματα μετατρέπονται σε βαθμίδες ενός ενιαίου πλέον συστήματος εκπαίδευσης· η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται σταδιακά και διασφαλίζεται η δωρεάν παροχή της· οι εξεταστικοί φραγμοί στη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη περιορίζονται –και σε αρκετές περιπτώσεις τελικά καταργούνται– προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσβαση όσο το δυνατόν περισσότερων νέων και η παραμονή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα για όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης –με σαφώς ποσοτικά χαρακτηριστικά– γίνεται σύνθημα και άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες. Μέχρι τη δεκαετία του 1970 ο στόχος της εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Την ποσοτική διεύρυνση της εκπαίδευσης προωθεί και νομιμοποιεί επίσης το πρόταγμα της οικονομικής ανάπτυξης και οι ανάγκες της παραγωγής, που διέρχεται μια φάση ποιοτικού μετασχηματισμού και ποσοτικής μεγέθυνσης. Ενώ ο πρωτογενής τομέας συρρικνώνεται συνεχώς και εκσυγχρονίζεται, ο δευτερογενής επιταχύνει αρχικά το βήμα του, αλλά κυρίως αναδιαρθρώνεται σταδιακά. Τη βαριά βιομηχανία, τα χαλυβουργεία, τα ναυπηγεία, τις αυτοκινητοβιομηχανίες, τα ορυχεία κτλ., που αποτελούν την ατμομηχανή της ευρωπαϊκής οικονομικής ανασυγκρότησης κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, διαδέχονται η χημική και η ηλεκτρονική βιομηχανία. Οι παραδοσιακοί κλάδοι της Ευρωπαϊκής

βιομηχανίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κλωστοϋφαντουργία, μεταναστεύουν σε χώρες του Τρίτου Κόσμου με φτηνότερο εργατικό δυναμικό. Σε κάθε περίπτωση η βιομηχανία, που έχει πλέον αποκτήσει ένα διαφορετικό πρόσωπο από εκείνο που την είχε σημαδέψει κατά τον 19ο αιώνα, απαιτεί ένα όλο και πιο εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό και μάλιστα σε ποσότητα που «παρέμεινε σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της Χρυσής Εποχής, [1945-1965], ακόμα και στις παλαιές βιομηχανικές χώρες...» (Hobsbawm, 1997, σελ. 387). Την επιτακτική ανάγκη σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό υπογραμμίζει, περισσότερο ίσως από οτιδήποτε άλλο, η εντυπωσιακή ανάπτυξη του τομέα των υπηρεσιών. Οι θεωρητικοί του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι πεπεισμένοι ότι η εκπαίδευση «κάνει τη διαφορά» στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας και κατορθώνουν να πείσουν περί αυτού πολιτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. «Για τους προγραμματιστές και τις κυβερνήσεις ήταν φανερό ότι η σύγχρονη οικονομία απαιτούσε πολύ περισσότερους διοικητικούς υπαλλήλους, καθηγητές και εξειδικευμένους τεχνικούς σε σχέση με το παρελθόν» (όπ. παρ., σελ. 379).

Την ποσοτική διεύρυνση της εκπαίδευσης δικαιολογεί επίσης και ο ανταγωνισμός της Ανατολής με τη Δύση. Η κούρσα της εξερεύνησης του διαστήματος, τα πυρηνικά όπλα και οι βαλλιστικοί πύραυλοι απαιτούν ασφαλώς επιστημονικό δυναμικό υψηλής στάθμης σε μεγάλη κλίμακα. Όμως σημαντικότερος παράγοντας που ωθεί τις πολιτικές ηγεσίες των δυτικοευρωπαϊκών χωρών στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων είναι επίσης η πρόκληση που αυτές δέχονται στον κοινωνικό τομέα από την Ανατολική Ευρώπη. Τα κομμουνιστικά κόμματα των χωρών αυτών δεν παύουν να εκθειάζουν την έκταση και την ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών στα κομμουνιστικά κράτη, ωθώντας με τον τρόπο αυτό τις δυτικές κυβερνήσεις στην υιοθέτηση ανάλογων μέτρων εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης⁶.

Ανεξάρτητα από τη συμμετοχή καθενός από τους ανωτέρω παράγοντες στον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, το αποτέλεσμα είναι η μαζικοποίησή τους, η οποία δημιουργεί μια πρωτόγνωρη κατάσταση πραγμάτων σε ό,τι αφορά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση δεν απευθύνεται πλέον σε μια διευρυμένη έστω ελίτ, όπως κατά την προπολεμική περίοδο. Στα σχολικά θρανία βρίσκονται πλέον μαθητές από ένα ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό φάσμα, με διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης σε σχέση με τα σχολικά δρώμενα και με διαφορετική

γνωστική υποδομή, κίνητρα και φιλοδοξίες. Σε ένα τέτοιο κοινό, ελάχιστη απήχηση θα μπορούσαν να έχουν τα κλασικά γράμματα, πολύ περισσότερο από τη στιγμή που η διδασκαλία τους εξακολουθεί να δίνει έμφαση στο τυπικό της γλώσσας και να ακολουθεί τις παραδοσιακές μεθόδους του παρελθόντος. Χαρακτηριστική, όσο και οικεία, είναι εν προκειμένω η διαμάχη περί της θέσης των αρχαίων ελληνικών στο πρόγραμμα του ελληνικού γυμνασίου και περί του τρόπου διδασκαλίας τους (από το πρωτότυπο ή από μετάφραση) που σημάδεψε –και εξακολουθεί να απασχολεί σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετική μορφή– για δεκαετίες την εκπαιδευτική πολιτική της μεταπολεμικής περιόδου. Χωρίς να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης πολιτικής τριβής, η υποχώρηση της απήχησης των κλασικών γραμμάτων, και μάλιστα για παρόμοιους λόγους, είναι επίσης ορατή και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στις περισσότερες περιπτώσεις η διδασκαλία τους περιορίζεται στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε κλασικά λύκεια ή αποτελεί μάθημα επιλογής.

Ο περιορισμός της απήχησης των κλασικών σπουδών δεν μπορεί ασφαλώς να αποδοθεί αποκλειστικά στη σύνθεση του διευρυμένου μαθητικού πληθυσμού. Έχει να κάνει κυρίως με την υποχώρηση της νομιμοποιητικής βάσης του ανθρωπιστικού προσανατολισμού της γενικής εκπαίδευσης. Μία πρώτη και περισσότερο προφανής αιτία της υποχώρησης αυτής συνδέεται με την κυριαρχία του πραγματισμού στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιλογών του ατόμου, αλλά και της κοινωνίας και του κράτους. Για τον απλό άνθρωπο που επιδιώκει πλέον να βελτιώσει τη μοίρα του –και δεν την αποδέχεται παθητικά όπως παλιά– η επαγγελματική εκπαίδευση και η πρακτικά χρήσιμη γνώση αποτελούν προϋποθέσεις *sine qua non*. Αυτό ισχύει τόσο για τον εξειδικευμένο εργάτη, όσο και για το γιατρό, το νομικό ή τον καθηγητή της κλασικής φιλολογίας. Κίνητρο για όλους αυτούς, το οποίο μάλιστα η κοινωνία δέχεται πλέον ως απόλυτα θεμιτό και ηθικά δικαιωμένο, είναι όχι τόσο η προσφορά δημόσιας υπηρεσίας όσο ο προσπορισμός ωφελημάτων (υλικών, κοινωνικής αποδοχής, θέσεων κ.ο.κ.). Επιτυχημένος και ηθικά δικαιωμένος, στον κόσμο που σεμνύνεται για την επικράτηση της αξιοκρατίας ως του μοναδικά αποδεκτού κριτηρίου επιτυχίας, είναι όχι ο άνθρωπος με την ολοκληρωμένη προσωπικότητα και το αψεγάδιαστο ήθος, αλλά ο άνθρωπος που κατόρθωσε να ανέβει στην κοινωνική ιεραρχία και να βελτιώσει το βιοτικό του επίπεδο. Ο άνθρωπος που είναι ως εκ τούτου ικανός –και διατεθειμένος– να απολαύσει τα υλικά αγαθά

που του προσφέρει αφειδώλευτα η αναπτυσσόμενη συνεχώς τεχνολογία. Μαζί με τη νεανική κουλτούρα της ποπ και του τζην, τη λατρεία των κινηματογραφικών ειδώλων και των ροκ σταρ, εισάγεται στην Ευρώπη, που αποχαιρετά την ηγεμονική της θέση στην παγκόσμια πολιτική σκηνή και κουλτούρα, και το Αμερικάνικο όνειρο (Davies, όπ. παρ., σελ. 1077). Κατά τους ιστορικούς, οι Ευρωπαίοι βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα εκτεταμένο αξιακό μετασχηματισμό, τον οποίο χαρακτηρίζει «η αποσύνθεση των παλαιών προτύπων ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων» και η διαμόρφωση μιας κοινωνίας «... που αποτελείται από μια κατά τα άλλα ασύνδετη συνάθροιση εγγκεντρικών ατόμων τα οποία επιδιώκουν μόνο τη δική τους ικανοποίηση (είτε αυτή αποκαλείται κέρδος, ηδονή ή αλλιώς πως)...» (Hobsbawm, όπ. παρ., σελ. 32). Το νέο ιδεολογικό κλίμα δεν ευνοεί προφανώς ούτε τα κλασικά γράμματα, ούτε τον παραδοσιακό ανθρωπιστικό προσανατολισμό της γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος φαντάζει παράταιρος και ξεπερασμένος.

Τη θέση της κλασικής ανθρωπιστικής παιδείας στη γενική εκπαίδευση εξακολουθεί να υπονομεύει παράλληλα η περαιτέρω ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Ο νέος κόσμος της τηλεόρασης, του τρανζίστορ, των ποικίλων οικιακών συσκευών, αλλά και των τεχνητών δορυφόρων, των πυραύλων και της ατομικής ενέργειας απαιτεί ουσιαστική επιστημονική κατάρτιση για να γίνει κατανοητός από τον άνθρωπο. Επιστημονική και τεχνολογική παιδεία απαιτεί επίσης και η παραγωγή, που εκσυγχρονίζεται συνεχώς τεχνολογικά. Στη σύνθεση του ανθρώπινου κεφαλαίου που απαιτεί η οικονομική ανάπτυξη, η επιστήμη και τεχνολογία καταλαμβάνουν την πλέον περίοπτη θέση. Ο λόγος για την ανάγκη τεχνικής κατάρτισης και για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή ακούγεται ολοένα και πιο συχνά. Το γερμανικό οικονομικό θαύμα (*Wirtschaftswunder*) και το λιγότερο γνωστό ιταλικό *miracolo*, που στηρίχθηκαν κατά μεγάλο μέρος στις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και στις συναφείς επαγγελματικές στάσεις και νοοτροπίες, αποτελούν τους καλύτερους πρεσβευτές όσων υποστηρίζουν την ενίσχυση των φυσικών επιστημών στο πρόγραμμα του γενικού σχολείου και την παράλληλη ενίσχυση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Από μίαν άλλη σκοπιά, υπονομευτικά για τη θέση της κλασικής ανθρωπιστικής παιδείας στο γενικό σχολείο λειτουργούν πολλές από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις της εποχής. Κατ' αρχάς, σε δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες, όπου μεγάλο μέρος της διανόησης –με τη συστηματική συνδρομή

των κομμουνιστικών κομμάτων– αναγνωρίζει πλεονεκτήματα στο Σοβιετικό σύστημα εκπαίδευσης, η πολυτεχνική εκπαίδευση, που θεσμοθετείται στην ΕΣΣΔ το 1958, αποτελεί ενδιαφέρον πρότυπο. Στην πολυτεχνική εκπαίδευση κεντρική θέση κατέχει η γνώση της παραγωγικής διαδικασίας (όχι η εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο κλάδο παραγωγής) που αποκτάται μέσω της θεωρίας αλλά και της εργασίας· η αναγνώριση της συμβολής της παραγωγής στην οικονομική και την κοινωνική ανάπτυξη· η ανάπτυξη στάσεων συλλογικότητας και συνεργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων της παραγωγής· η καλλιέργεια σχέσεων φιλαλληλίας με μακροπρόθεσμη προοπτική, στηριγμένων στην αναγνώριση της ισότιμης συμβολής όλων στο πλαίσιο μιας αταξικής κοινωνίας (Sharovalenko, 1963· Zubou, 1975· Grant, 1979). Οι παραδοχές της πολυτεχνικής εκπαίδευσης περί των μορφωτικών δυνατοτήτων που ενυπάρχουν στην εργασία και στην παραγωγική διαδικασία –όσο στενά κι αν είναι συνυφασμένες με τη σοσιαλιστική κοινωνία– κλονίζουν εντούτοις στη σκέψη πολλών το μονοπώλιο της ανθρωποπλαστικής δύναμης που διαθέτουν τα κλασικά γράμματα και συμβάλλουν γενικότερα στην ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση στη Δύση. Οι νεομαρξιστές Bowles και Gintis (1976) –ανάλογα και ο Carnoy (1974)– θα ισχυριστούν ότι το υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης στη Δύση αναπαράγει τις υφιστάμενες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες και προετοιμάζει μια πειθήνια στις απαιτήσεις του κεφαλαίου εργατική δύναμη, αξιοποιώντας προς τούτο τη νομιμοποιητική ιδεολογία της αξιοκρατίας και των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Με τρόπο ανάλογο ο Katz (1968) θα αναθεωρήσει το μύθο περί του ενιαίου αμερικάνικου σχολείου, υπενθυμίζοντας το ρόλο των κυρίαρχων ελίτ στην καθιέρωση του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης, για τον οποίο έγινε λόγος προηγουμένως: «Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες προωθήθηκαν από τους κοινωνικά και πνευματικά προνομιούχους που ενδιαφέρονταν να διατηρήσουν την κοινωνική γαλήνη, τάξη και συνοχή» υποστηρίζει. Επικεντρώνοντας την κριτική τους στη σχέση των συστημάτων εκπαίδευσης με τις ελίτ που τα δημιούργησαν και τα διατηρούν, οι νεομαρξιστές βάλλουν ευθέως και κατά του αξιακού συστήματος και του περιεχομένου της σχολικής εκπαίδευσης, που θεωρούν ότι εξακολουθούν να διέπονται από έναν πολιτικά και ηθικά διάτρητο ανθρωπισμό. Από την άποψη μάλιστα αυτή, ιδιαίτερα αποκαλυπτική για τον ψευδεπίγραφο ανθρωπιστικό χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης –και τις πραγματικές προθέσεις των «ανθρωπιστικών» παρεμβάσεων των δυτικών ηγεσιών στις χώ-

ρες του Τρίτου Κόσμου- είναι η«ανάλυση παγκόσμιων συστημάτων» (world system analysis).

Υπονομευτική για τη θέση των κλασικών γραμμάτων στη γενική εκπαίδευση –αν και όχι αναγκαστικά για τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα– υπήρξε και η ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών. Η εντυπωσιακή πρόοδος που γνώρισαν, ιδιαίτερα μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η κοινωνιολογία, η πολιτική και η οικονομική επιστήμη, ενίσχυσε την αισιοδοξία των θετικιστών απογόνων του Compte ότι υπάρχουν κοινωνικοί νόμοι, τους οποίους ο άνθρωπος είναι σε θέση να αποκαλύψει και να αξιοποιήσει. Σε μία εποχή μάλιστα που οι φυσικές επιστήμες άλλαζαν τον κόσμο, οι κοινωνικές επιστήμες θα μπορούσαν κι αυτές από τη μεριά τους, με τρόπο ανάλογο, να συμβάλουν στη μεταμόρφωση του ανθρώπου και στην πρόοδο της ανθρωπίνης κοινωνίας. Από τη φύση τους συνεπώς ανθρωπιστικές και με ενισχυμένο το επιστημονικό κύρος τους, οι κοινωνικές επιστήμες διεκδικούσαν τη θέση τους στο σχολικό πρόγραμμα και μάλιστα σε ρόλο που κατά παράδοση αποτελούσε το μονοπώλιο των κλασικών γραμμάτων και του ευρύτερου τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών. Στις ΗΠΑ άλλωστε, οι κοινωνικές επιστήμες διαδραμάτιζαν ήδη από μακρού πρωταγωνιστικό ρόλο με καταγεγραμμένη επιτυχία.

Είναι φανερό ότι σε ολόκληρη τη μεταπολεμική περίοδο και ιδιαίτερα μέχρι το 1980 η κλασική ανθρωπιστική εκπαίδευση διεξήγαγε μάχη οπισθοφυλακών. Στο εσωτερικό του γενικού σχολείου είχε να αντιπαλέψει με τις διαρκώς εντεινόμενες διεκδικήσεις των φυσικών επιστημών σ' ένα μέτωπο που είχε ανοίξει ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα και στο οποίο προστέθηκε αργότερα το μέτωπο με τις κοινωνικές επιστήμες. Στο εξωτερικό είχε να αντιπαλέψει με την τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση, την οποία η εντυπωσιακή ανάπτυξη της τεχνολογίας είχε αναβαθμίσει σε σημείο που τα εννοιολογικά όρια κατάρτισης, εκπαίδευσης και ίσως παιδείας να γίνονται όλο και περισσότερο δυσδιάκριτα.

Στα εσωτερικά μέτωπα, η στρατηγική υποχώρηση από τη θέση που ταυτοποιούσε την ανθρωπιστική παιδεία με τα κλασικά γράμματα και η αναδίπλωσή της σε νέα, που την οριοθετούσαν οι συλλογικά αποκαλούμενες ανθρωπιστικές σπουδές, της επέτρεψε να αμυνθεί αποτελεσματικότερα. Αιτιολογώντας την παιδευτική ανωτερότητα των ανθρωπιστικών σπουδών έναντι τόσο των φυσικών όσο και των κοινωνικών επιστημών, ο White (1973) θα υποστηρίξει ότι μόνο τα ανθρωπιστικά μαθήματα διαθέτουν την εγγενή ικανότητα να μετασχηματίζουν στο μυαλό του νέου τις επιμέ-

ρους, κατά τομείς, γνώσεις σε γνώση ολοκληρωμένη και σφαιρική (υπό την έννοια ότι αυτή δεν ενσωματώνει οργανικά σε ένα αδιάσπαστο σύνολο μόνο έννοιες, αρχές και νόμους από τις επιμέρους επιστήμες, αλλά και την αισθητική απόλαυση, τη συναισθηματική ισορροπία και την ηθική ευθύνη που συνδέεται με όλα αυτά). Ο άνθρωπος που θα έχει μονομερώς εκτεθεί στην επιστημονική γνώση, σημειώνει, «θα είναι ένας άνθρωπος χωρίς προσανατολισμό στη ζωή του..., στην καλύτερη περίπτωση ένας ευφυής ειδικός, παγιδευμένος όμως στην επιστήμη του· στη χειρότερη ένας σοφιστική υποτελής δουλοπάροικος» (White, 1973, σελ. 63). Όσο κι αν παρόμοια επιχειρήματα ηχούν αφοριστικά, προβάλλοντας με τρόπο αξιωματικό την εγγενή όσο και μοναδική ικανότητα των ανθρωπιστικών μαθημάτων να μορφώνουν ανθρώπους –άποψη που παραπέμπει σε ανάλογες παραδοχές του 19ου αιώνα για τα κλασικά γράμματα– βρίσκουν εντούτοις απήχηση και στήριξη σε ένα ευρύ κοινό, το οποίο έχει γαλουχηθεί με τα νάματα της ιδεαλιστικής φιλοσοφίας και σε ένα σώμα ανθρώπων της εκπαίδευσης, στο οποίο πλειοψηφούν οι φιλόλογοι, οι γλωσσολόγοι, οι ιστορικοί και οι παιδαγωγοί.

Από μια άλλη γραμμή άμυνας, ο εκπαιδευτικός πραγματισμός που κηρύσσει την προσαρμογή στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής βάλλεται για το συντηρητισμό και την παθητικότητά του. «Η αποστολή μας στη γη είναι να αλλάξουμε το περιβάλλον μας και όχι να προσαρμοστούμε σ' αυτό» διακηρύσσει ο Hutchins (1953, σελ. 16). Άλλωστε, μια τέτοια προσαρμογή θα ήταν, υποστηρίζεται, άχρηστη και αδιέξοδη, αφού η εκπαίδευση αδυνατεί εκ των πραγμάτων να παρακολουθήσει τις ταχύτατες αλλαγές στο περιβάλλον της. Αυτό που απομένει συνεπώς για την εκπαίδευση να προσφέρει, αυτό που έχει πραγματική αξία, είναι το διαχρονικό, το πανανθρώπινο, το ανθρωποπλαστικό.

Ανάλογη επιχειρηματολογία χρησιμοποιείται και στο εξωτερικό μέτωπο· στο πεδίο που αντιπαράτίθεται η γενική με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Επί της αρχής, οι θιασώτες της γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν καμιά αντίρρηση ως προς τη χρησιμότητα, άρα και τη σημασία της τεχνικής εκπαίδευσης για την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου και την πρόοδο της οικονομίας. Της αναγνωρίζουν μάλιστα τη μεγάλη συμβολή στο γερμανικό θαύμα και στην οικονομική ευημερία των ατόμων που επέλεξαν το δρόμο της τεχνολογικής εξειδίκευσης. Γι' αυτό και δεν προβάλλουν καμιά αντίρρηση στη λειτουργία ενός παράλληλου, αλλά ανεξάρτητου από τη γενική, συστήματος τεχνικής-ε-

παγγελματικής εκπαίδευσης· το αντίθετο μάλιστα. Υπενθυμίζουν εντούτοις τον μονόπλευρο και ελλειπτικό χαρακτήρα της. Επιφυλάσσουν παράλληλα για τη γενική εκπαίδευση την αφρόκρεμα του μαθητικού πληθυσμού, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό το κενό γράμμα των διακηρύξεών τους περί ισοτιμίας των δύο «αδελφών» εκπαιδευτικών συστημάτων και επιβεβαιώνοντας την εμμονή τους στις ελιτίστικες παραδόσεις του γενικού σχολείου. Η γενική εκπαίδευση υπό το νέο της πρόσωπο μπορεί έτσι να εξακολουθήσει να προσφέρεται επιλεκτικά –με αξιοκρατικά κριτήρια– σε ένα υποσύνολο, όσων ο εκδημοκρατισμός έφερε στις πύλες του σχολείου.

Η ιστορία της θεσμικής μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις δυτικο-ευρωπαϊκές χώρες του μεταπολέμου είναι αποκαλυπτική όλων αυτών των ιδεολογικών διεργασιών και αντιπαραθέσεων και τελικά των ιδιαίτερων σε κάθε χώρα συμβιβασμών που συνόδεψαν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.1. Η περίπτωση της Αγγλίας

Στην Αγγλία ο εκπαιδευτικός νόμος του 1944 ενοποίησε τα δύο παράλληλα και ανεξάρτητα μέχρι τότε συστήματα εκπαίδευσης –της στοιχειώδους και της «μέσης»–καθιστώντας τα επάλληλες βαθμίδες του νέου εκπαιδευτικού συστήματος. Διατήρησε εντούτοις στην ουσία τους αναλλοίωτες τις δύο παραδόσεις (Lawton, 1973) με τη μορφή του *grammar school* και του *Secondary Modern School* αντίστοιχα. Το πρώτο αποτελούσε το γνήσια ανθρωπιστικό σχολείο, που απευθυνόταν και στρατολογούσε το 20% περίπου του μαθητικού πληθυσμού με τις υψηλότερες επιδόσεις στις εξετάσεις επιλογής στην ηλικία των έντεκα (*eleven plus examinations*). Το δεύτερο –οργανωμένο, υποτίθεται, στη βάση νεωτερικών παιδαγωγικών θεωριών και προσεγγίσεων– είχε σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων του υπολοίπου 80%. Το *grammar school* είχε κατορθώσει με τη ρύθμιση αυτή να διαφυλάξει την «ανθρωπιστική» του καθαρότητα και το υψηλό κύρος που παραδοσιακά απολάμβανε στην αγγλική κοινωνία. Ακόμη κι όταν το *Secondary Modern School* άρχισε σταδιακά να μεταλλάσσεται στην πράξη και υπό την πίεση της ζήτησης υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε *grammar*, ακόμη κι όταν η ευρύτερη ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα ανέδειξε τον ταξικό χαρακτήρα του διμερούς συστήματος, η κυβέρνηση και οι εκπαιδευτικές αρχές δυσκολεύτηκαν να υιοθετήσουν τον ενιαίο τύ-

πο σχολείου (*comprehensive school*), που στην πραγματικότητα βρισκόταν στην ατζέντα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τη δεκαετία του 1920 (Tawney, 1922). Θα χρειαζόταν μια ασυνήθιστη, για τα αγγλικά δεδομένα της παραδοσιακής πολιτικής *laissez-faire* στην εκπαίδευση, κυβερνητική παρέμβαση το 1964 και μια ολόκληρη δεκαετία για να καθιερωθεί στις διάφορες παραλλαγές του το ενιαίο σχολείο. Αν και σ' αυτό διατηρήθηκαν ισχυρά πολλά στοιχεία της παράδοσης του *grammar school* –τουλάχιστον στα πιο φημισμένα σχολεία– η διαφαινόμενη νόθευση της καθαρότητας της γενικής εκπαίδευσης συγκέντρωσε από την αρχή την έντονη κριτική των συντηρητικών κύκλων (Cox and Dyson, 1969 και 1970). Την ίδια περίοδο τους θεωρητικούς των αναλυτικών προγραμμάτων απασχολούσε το γνωστικό περιεχόμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις λίστες του Hirst (1970), του Phoenix (1964) αλλά και του Lawton (1973) απουσίαζαν, κατά περίεργο τρόπο, η τεχνολογία, η πρακτική γνώση, ενώ ήταν παρούσα η επιστήμη και τα μαθηματικά – σε έκταση πάντως μάλλον αδιευκρίνιστη.

Σε ό,τι αφορά την τεχνική εκπαίδευση, αυτή παρέμενε πιστή στην παράδοση που την ήθελε ατροφική, χωρίς περαιτέρω ανάπτυξη, παρότι ο εκπαιδευτικός νόμος του 1944 ήθελε το τεχνικό σχολείο να αποτελεί το ένα από τα τρία σκέλη του τριμερούς εκπαιδευτικού συστήματος που καθιέρωνε. Χωρίς κύρος και αποδοχή από την κοινωνία και την αγορά εργασίας, το τεχνικό σχολείο δεν κατόρθωσε να απειλήσει ποτέ το γενικό (McCulloch, 1989). Η κατάσταση δεν άλλαξε (Sheldrake and Vickerstaff, 1987) ουσιαστικά, ούτε με το νόμο του 1964 που καθιέρωσε τα Συμβούλια Βιομηχανικής Κατάρτισης (*Industrial Training Boards* – ITB), ούτε με το νόμο για την Απασχόληση και την Κατάρτιση του 1973, που καθιέρωνε την τριμερή (κράτος, εργοδότες, συνδικάτα) Επιτροπή Υπηρεσιών Ανθρώπινου Δυναμικού (*Manpower Services Commission* – MSC) για να συντονίζει και να κατευθύνει την τεχνική εκπαίδευση (Ainley and Corney, 1990). Από την άποψη συνεπώς της αντιπαράθεσής της με την τεχνική, η γενική εκπαίδευση στην Αγγλία ούτε και κατά την μεταπολεμική περίοδο απειλήθηκε στην πραγματικότητα από αυτήν.

3.2. Η περίπτωση της Γαλλίας

Περισσότερο ταραχώδης –κατά τα ειωθότα– και περίπλοκη, λόγω των απαιτηθέντων συμβιβασμών μεταξύ διισταμένων απόψεων, ήταν η μεταρρύθμιση του προπολεμικού συστήματος εκπαί-

δευσης στη Γαλλία. Χρειάστηκαν είκοσι περίπου χρόνια προσπάθειών μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου για να βρουν τελικά τη θεσμική τους έκφραση οι διακηρυγμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι του εκδημοκρατισμού και της ανάπτυξης (Σχέδιο Langevin-Wallon). Όπως και στην Αγγλία, τα δύο παράλληλα συστήματα εκπαίδευσης καταργήθηκαν. Η στοιχειώδης εκπαίδευση αποτέλεσε την πρώτη βαθμίδα της παραταθείσας σε εννέα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τη δεύτερη συγκροτούσε το *College d'Enseignement Secondaire* (CES), που αποσπάστηκε από τον κορμό του *lycée* για να αποτελέσει το σχολείο που θα διασφάλιζε σε όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις, ισότητα ευκαιριών και ποιοτική εκπαίδευση (Halls, 1976). Στην πραγματικότητα εντούτοις το CES ενσωμάτωνε τις δύο διαφορετικές παραδόσεις χωρίς να τις συνθέτει. Στο όνομα της παρακολούθησης (*observation*) και του προσανατολισμού τους (*orientation*) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, οι μαθητές χωρίζονταν σε τρεις διαφορετικές ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις τους στο δημοτικό σχολείο: στην πρώτη ομάδα κατατάσσονταν οι ικανότεροι, αυτοί που στο καταργηθέν σύστημα θα ακολουθούσαν το *lycée*, στη δεύτερη όσοι διέθεταν εξελίξιμες ακαδημαϊκές ικανότητες και στην τρίτη οι λιγότερο ικανοί. Αν και μετά τα πρώτα δύο χρόνια προβλεπόταν η οριζόντια μετακίνηση μαθητών από ομάδα σε ομάδα, ανάλογα με την πρόοδό τους, οι περισσότεροι της τρίτης ομάδας δεν κατόρθωναν στην πράξη να ανταποκριθούν και εντάσσονταν στον κύκλο «καταληκτικών σπουδών» (*classes de fin d'études*). Οι απόφοιτοι του CES είχαν να επιλέξουν ανάμεσα στο *lycée*, το παραδοσιακά ακαδημαϊκού χαρακτήρα δευτεροβάθμιο σχολείο και το κολλέγιο τεχνικής εκπαίδευσης (*collège d'enseignement technique* – CET) που παρείχε για ένα, δύο ή τρία χρόνια κατάρτιση στους τομείς του εμπορίου ή της βιομηχανίας ή των υπηρεσιών.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από τη διάρθρωση του νέου εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επιβεβαίωση του υφιστάμενου διαχωρισμού της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση και η ιεραρχική πρωτοκαθεδρία της πρώτης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 η τεχνική εκπαίδευση εξακολουθούσε να δέχεται τους αποτυχημένους μαθητές της γενικής. Τη στιγμή που η Γαλλία διεκδικούσε μια θέση στην πρωτοπορία της παγκόσμιας τεχνολογίας και ετοιμαζόταν να εφαρμόσει το 6ο Σχέδιο Εκβιομηχάνισης, έβλεπε την κοινωνία της να μένει σταθερά προσηλωμένη στην ιδέα της ανωτερότητας της γενικής εκπαίδευσης και της υψηλής κουλτούρας που αυτή προσφέρει και να αποστρέφεται την τεχνι-

κή, την οποία εξακολουθούσε να ταυτίζει με χαμηλού πνευματικού επιπέδου ενασχόληση. «Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία», σημειώνει ο Halls (1976, σελ. 100), «ότι οι γονείς της αστικής τάξης και οι μαθητές διατηρούσαν και εξακολουθούν ίσως να διατηρούν, μια προκατάληψη σε βάρος της τεχνικής εκπαίδευσης... Ακόμη και ο όρος «τεχνική» έχει αποκτήσει νοηματικές αποχρώσεις που τον ταυτίζουν με την κατωτερότητα». Για να αντιμετωπίσει την προκατάληψη αυτή η κυβέρνηση προχώρησε κατ' αρχάς σε μια συμβολική κίνηση: με νόμο αναβάθμισε λεκτικά την τεχνική σε τεχνολογική εκπαίδευση. Εισήγαγε παράλληλα την τεχνολογία στις δύο ανώτερες τάξεις του CES και καθιέρωσε την ισοτιμία του *baccalaureate* με το *technician baccalaureate*.

Η μελέτη του προγράμματος σπουδών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίνει μια πληρέστερη εικόνα της κατάστασης που επικρατούσε τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό μέτωπο της γενικής εκπαίδευσης. Μέχρι τη μεταρρύθμιση του 1959 οι ανθρωπιστικές σπουδές, με προεξάρχουσες τη γαλλική γλώσσα και την κλασική γραμματολογία, εξακολουθούσαν να κατέχουν κεντρική θέση στο σχολικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Αποτελούσε πεποίθηση για πολλούς, ανάμεσά τους και για τον πρωθυπουργό Πομπιντού, πρώην δάσκαλο, ότι οι κλασικές σπουδές αποτελούσαν το αποτελεσματικότερο μέσο πνευματικής καλλιέργειας: «Η μετάφραση από τα λατινικά», υποστήριζε, «αποτελεί ανυπέρβλητη άσκηση της ικανότητας διαλογισμού» (Halls, όπ. παρ., σελ. 114). Τα μαθηματικά και ψήγματα των φυσικών επιστημών αποτελούσαν απλώς το συμπλήρωμα της πνευματικής καλλιέργειας, ενώ η τεχνολογία απουσίαζε εντελώς από το πρόγραμμα.

Μετά το 1959 η κατάσταση δεν άλλαξε δραματικά. Τα αρχαία ελληνικά περιορίστηκαν βέβαια στο *lycée* ως μάθημα επιλογής, η διδασκαλία των λατινικών περιορίστηκε στην τρίτη τάξη του CES, αν και η έμφαση στη μελέτη του Ρωμαϊκού πολιτισμού διατηρήθηκε. Όμως ούτε η θέση των φυσικών επιστημών βελτιώθηκε σημαντικά ούτε το νέο μάθημα της τεχνολογίας απέφυγε τον εγκλωβισμό του στη λογική της πνευματικής άσκησης. Η γενική εκπαίδευση είχε κατορθώσει να περιορίσει τις επεκτατικές διαθέσεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, θυσιάζοντας κατά κύριο λόγο τα αρχαία ελληνικά.

Ούτε στο επίπεδο της τεχνικής εκπαίδευσης η κατάσταση άλλαζε ουσιαστικά. Ο τομέας διευρύνθηκε ασφαλώς, το ίδιο και η απήχυσή του στα ευρύτερα λαϊκά στρώματα, ως αποτέλεσμα και

των σχετικών προσπαθειών της κυβέρνησης. Όμως εξακολουθούσε να αποτελεί την αναγκαστική επιλογή των αδύνατων μαθητών και να απολαμβάνει συγκριτικά χαμηλότερο κύρος. Είναι επιπλέον χαρακτηριστικό της ιεραρχικής διάταξης τεχνικής και γενικής εκπαίδευσης και της βαθιάς πίστης των Γάλλων στη μορφωτική αξία των ανθρωπιστικών γραμμάτων, ότι στο πρόγραμμα του κολεγίου τεχνικής εκπαίδευσης τα σχετικά μαθήματα καταλάμβαναν σχεδόν το 50% του χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Και στο μέτωπο συνεπώς αυτό η γενική εκπαίδευση είχε αντιμετωπίσει με επιτυχία και χωρίς σημαντικές απώλειες την πρόκληση της τεχνικής, παρ' ό,τι την τελευταία ευνοούσε η πολιτική προτεραιότητα της τεχνολογικής ανάπτυξης της χώρας.

3.3. Η περίπτωση της Γερμανίας

Διαφορετική εμφανίζεται η κατάσταση στη Γερμανία. Η ιδιαιτερότητα των μεταπολεμικών πολιτικών συνθηκών, ο ομοσπονδιακός χαρακτήρας της χώρας και η επιτακτική προτεραιότητα της εθνικής ανασυγκρότησης οδηγούν στην αξιοποίηση του υφιστάμενου συστήματος εκπαίδευσης, χωρίς μείζονος σημασίας αναδιαρθρώσεις. Κατά ένα μεγάλο μέρος άλλωστε το οικονομικό θαύμα της Γερμανίας αποδίδεται στη λειτουργικότητα του υφιστάμενου διμερούς συστήματος γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Αποδίδεται κυρίως στην ικανότητα της τεχνικής εκπαίδευσης να παράγει, στηριζόμενη σε ένα συνδυασμό θεωρητικής κατάρτισης και μαθητείας υπό την εποπτεία των παραγωγικών τάξεων, το απαραίτητο ειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Για το λόγο αυτό, ο ιεραρχικός χαρακτήρας του συστήματος δε φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τη γερμανική κοινωνία, όπως φαίνεται και από την αδυναμία του ενιαίου σχολείου (*Gesamtschule*) να ξεπεράσει το πειραματικό στάδιο. Το γυμνάσιο εξακολουθεί να μένει πιστό στις Χουμπολντιανές παραδόσεις, να παρέχει ανθρωπιστική παιδεία με έντονα φιλολογικές αποχρώσεις, να περιέχει στο πρόγραμμά του έναν ευρύ κύκλο μαθημάτων, με εμφανή την ισχυρή παρουσία των γλωσσών –ανάμεσά τους και των κλασικών γλωσσών, των λατινικών και των αρχαίων ελληνικών– να αγκαλιάζει τις φυσικές επιστήμες στον ειδικό τύπο γυμνασίου (*mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium*), να λειτουργεί ως ο προθάλαμος των πανεπιστημίων και να απολαμβάνει το υψηλό κοινωνικό κύρος που ανέκαθεν απολάμβανε. Ο ταξικός και αυστηρά ακαδημαϊκός χαρακτήρας αποτελούν ασφαλώς αντικείμενο έντονης κριτικής, όμως ο μεταρ-

ρυθμιστικός λόγος εκτονώνεται σε ατέρμονες παιδαγωγικές συζητήσεις για την καταλληλότητα των εναλλακτικών λύσεων, ενώ οι φιλοδοξίες των γονέων για καλύτερη μόρφωση των παιδιών τους βρίσκουν διέξοδο στο ομόλογό του *Realschule* και στην αύξηση του αριθμού των γυμνασίων.

Κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες συνεπώς, η ισορροπία τόσο ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση, όσο και ανάμεσα στον ανθρωπιστικό και επιστημονικό προσανατολισμό της γενικής φαίνεται να έχει αποκατασταθεί. Οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί φαίνεται να εστιάζουν κατά κύριο λόγο σε οργανωτικά, λειτουργικά και παιδαγωγικά ζητήματα στους δύο κλάδους της εκπαίδευσης.

3.4. Η περίπτωση της Ελλάδας

Την ελληνική εκπαίδευση της μεταπολεμικής και μετεμφυλιακής περιόδου χαρακτηρίζουν η μονομέρεια του προσανατολισμού (Ματθαίου, 1997α) και η θεσμική ακαμψία. Ο ανθρωπισμός στην πιο αυθεντική του έκφραση, ταυτισμένος με την αρχαία κλασική γραμματολογία, αποτελεί την αδιαπραγμάτευτη ιδεολογία της. Τα αρχαία ελληνικά φυσικά κυριαρχούν στο σχολικό πρόγραμμα του εξαετούς γυμνασίου και όχι μόνο για την απaráμιλλη μορφωτική τους αξία, αλλά και γιατί αποτελούν την κιβωτό της πλούσιας όσο και λαμπρής πατρογονικής κληρονομιάς. Μαζί με τα λατινικά, τα νέα ελληνικά, την ιστορία και τα λοιπά φιλολογικά μαθήματα καταλαμβάνουν τη μερίδα του λέοντος στο σχολικό πρόγραμμα και αποτελούν τα κατεξοχήν πρωτεύοντα μαθήματα (Νούτσος, 1979). Οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά αποτελούν ασφαλώς αναπόσπαστο τμήμα του σχολικού προγράμματος. Η αποδοχή τους όμως και το κύρος τους εδράζεται μάλλον στον πνευματικό χαρακτήρα και τη θεωρητική συγκρότησή τους, που καλλιεργούν το νου και συμβάλλουν στη συστηματική ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και δευτερευόντως μόνο εκφράζει την αναγνώριση της σημασίας τους στον αναδυόμενο κόσμο της επιστήμης και τεχνολογίας. Γι' αυτό άλλωστε, ούτε στην «πρακτική κατεύθυνση» της γυμνασιακής εκπαίδευσής τους αναγνωρίζεται ο αναμενόμενος πρωταγωνιστικός ρόλος.

Η τεχνική εκπαίδευση, από την άλλη πλευρά, αποτελεί το αποπαιδί του συστήματος. Με άναρχη διάρθρωση, αφημένη στην εμποπτεία ποικίλων υπουργείων και οργανισμών και στα χέρια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, απαξιωμένη στη συνείδηση των γονέων,

που ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους τάξης φιλοδοξούν να δώ-
νε τα παιδιά τους στο γυμνάσιο και από εκεί στο πανεπιστήμιο, η
τεχνική εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταγωνιστεί τη γενική.

Η μονομέρεια του εκπαιδευτικού συστήματος συγκεντρώνει βέ-
βαια έντονη την κριτική από πολλές πλευρές. Οι φιλελεύθεροι
διανοούμενοι μιλούν για έναν παρεξηγημένο ουμανισμό, που πα-
ραγνωρίζει ότι «το γνήσιο πνεύμα του ελληνικού ανθρωπισμού εί-
ναι ζωή, ουσία, παλμός δημιουργικός» και που ενστερνίζεται έναν
«μουσειακό αλεξανδρινισμό», ο οποίος είναι «τύπος, μίμηση, νέ-
κρα» που παραβλέπει ότι «το προβάδισμα σε όλους τους τομείς
και της οικονομικής και της πνευματικής ζωής έχουν οι φυσικές
επιστήμες» (Παπανούτσος, 1965, σελ. 24-25)· που αποσιωπά ότι
«μέσα στην πράξη της ζωής, στον αγώνα και το μόχθο της δοκι-
μάζεται, αποκαλύπτεται και καταξιώνεται ο άνθρωπος, το πνεύμα
και η αρετή του» (όπ. παρ., σελ. 28).

Από την πλευρά τους, οι παράγοντες της οικονομίας (Ζολώ-
τας, 1959 και 1961) πιέζουν και αυτοί για την ανάπτυξη της τε-
χνικής εκπαίδευσης, την οποία θεωρούν προϋπόθεση εκσυγχροني-
σμού και εκβιομηχάνισης της χώρας, και για τη στροφή του εκ-
παιδευτικού συστήματος από τον κλασικισμό και τη θεωρητικολο-
γία στην επιστήμη και την πράξη. Η θεωρία του ανθρώπινου κε-
φαλαίου βρίσκει την πολιτική της έκφραση στο λόγο που θέλει
την εκπαίδευση να αποτελεί επένδυση για την οικονομία. Όμως η
ισχύς των συντηρητικών κύκλων –ακαδημαϊκών και πολιτικών– και
η αρνητική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στη δουλειά
του «μουντζούρη», όπως υποτιμητικά αποκαλείται η τεχνική εργα-
σία, θα υπονομεύσουν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Οι νό-
μοι του 1959 θα περιοριστούν στη διοικητική αναδιοργάνωση της
τεχνικής εκπαίδευσης, ενώ η ουσιαστικότερη μεταρρυθμιστική
προσπάθεια του 1965 δε θα προλάβει να ολοκληρωθεί, λόγω της
ανατροπής της κυβέρνησης και της δικτατορίας που ακολούθησε.
Η γενική εκπαίδευση θα κατισχύσει ιδεολογικά και θεσμικά, ενι-
σχύοντας παράλληλα το αίσθημα του ασύμβατου μεταξύ ανθρω-
πισμού και τεχνολογίας.

Η μελέτη της εξέλιξης των σχέσεων γενικής και τεχνικής εκ-
παίδευσης στις διάφορες χώρες κατά τους τελευταίους δύο περί-
που αιώνες αποκαλύπτει τις ιδιαιτερότητες της κάθε μίας, ιδιαιτε-
ρότητες που αποτυπώθηκαν στις διαφορετικές θεσμικές ρυθμί-
σεις. Αποκαλύπτει εντούτοις και εντυπωσιακές ομοιότητες σε κα-
θοριστικής σημασίας επιστημολογικές και ιδεολογικές παραδοχές.
Στον ευρωπαϊκό τρόπο σκέψης, η διχοτομία ανάμεσα στην πνευ-

ματική και την πρακτική γνώση είναι βαθιά και ουσιαστική. Η πρώτη αναφέρεται στο στοχασμό, τις ιδέες, τις αξιολογικές κρίσεις, σε ό,τι απελευθερώνει τον άνθρωπο από τα δεσμά της υλικής του υπόστασης και του ανοίγει προοπτικές προόδου και ανάπτυξης, τον προετοιμάζει για μια ζωή γεμάτη ευθύνη και διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Η δεύτερη καλύπτει τις υλικές του ανάγκες, είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και προκλήσεων της καθημερινότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Και όπως το πνεύμα υπερτερεί της ύλης, έτσι και η πνευματική γνώση είναι ανώτερη της πρακτικής. Από την άλλη πλευρά, η κατάκτηση της πνευματικής γνώσης αποτελεί εγχείρημα ιδιαίτερα απαιτητικό και γι' αυτό υπόθεση επιλεκτών μόνο ομιάδων της κοινωνίας. Αντίθετα, η πρόσβαση στην πρακτική, την τεχνική γνώση είναι ευχερέστερη, εγχείρημα για το οποίο αρκεί κατά κανόνα η συστηματική και φιλόπονη μαθητεία.

Η διχοτομία αυτή ανάμεσα στην πνευματική και την πρακτική γνώση βρίσκει τη λογική έκφρασή της στη θεσμική διάκριση της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση. Στις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα η διάκριση αυτή είναι απόλυτη: οι δύο μορφές εκπαίδευσης παρέχονται από διαφορετικά ιδρύματα, αφορούν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, υπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και έχουν διαφορετικό περιεχόμενο, ώστε να μην τίθεται καν ζήτημα σχέσεων και πολύ περισσότερο αντιπαλότητας μεταξύ τους. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, όπως στην Αγγλία και την Ελλάδα, η ανάπτυξη δημόσιου συστήματος τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται σχεδόν περιττή.

Θα χρειαστεί να φτάσουμε στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα για να εμφανιστεί ως δίλημμα της εκπαιδευτικής πολιτικής το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στη γενική και τεχνική εκπαίδευση, όσο και εκείνο ανάμεσα στα κλασικά γράμματα και την επιστήμη, η σημασία και ο πνευματικός χαρακτήρας της οποίας δεν μπορούσαν να αγνοηθούν πλέον από την εκπαίδευση. Για λόγους που εξηγήθηκαν ήδη αναλυτικά, η τεχνική εκπαίδευση κέρδισε σταδιακά έδαφος, αν και παρέμεινε θεσμικά διαφοροποιημένη από τη γενική και αξιολογικά υποδεέστερη στη συνείδηση της κοινωνίας και στους σχεδιασμούς των πολιτικών. Έδαφος κέρδισε και η επιστήμη απέναντι στην κλασική γραμματολογία, ο ανθρωπιστικός ρόλος της οποίας ανατέθηκε κατά κύριο λόγο σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, αν και εδώ το ζήτημα της αποτίμησης της συμβολής των δύο αυτών γνωστικών πεδίων στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία παρέμεινε ανοιχτό.

4. Γενική και τεχνική εκπαίδευση στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συναίρεση;

Καθώς διανύουμε ήδη την περίοδο της ύστερης νεωτερικότητας, το δίλημμα ανάμεσα στην ανθρωπιστική και την τεχνολογική εκπαίδευση εμφανίζεται υπό νέους όρους. Τους νέους όρους διαμορφώνει κατ' αρχάς η έκρηξη και κυρίως η υφή της νέας επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας. Στη βιολογία, την ιατρική, την πληροφορική, τις τηλεπικοινωνίες, τη ρομποτική κ.ο.κ. επιστήμη και τεχνολογία συνυφαίνονται σε ένα αδιάσπαστο σύνολο: η διαχείριση του μακρόκοσμου –του παραδοσιακού πεδίου δράσης της τεχνολογίας– προϋποθέτει πλέον όλο και περισσότερο τη διείσδυση στα άδυτα του μικρόκοσμου, όπου κρύβεται η αλήθεια για τα πράγματα, την οποία αναζητά η επιστήμη. Η συναίρεση αυτή επιστήμης και τεχνολογίας αναβαθμίζει περαιτέρω την τεχνολογική γνώση σε τεχνο-επιστήμη, σε αναβαθμισμένη πνευματικά δηλαδή μορφή γνώσης, και συνεπώς νομιμοποιεί και ισχυροποιεί τη διεκδίκηση της αυτόνομης παρουσίας της στο σχολικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστική η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολικό πρόγραμμα χωρών με αυξημένες αντιστάσεις απέναντι στη μη ανθρωπιστική γνώση, όπως για παράδειγμα η Αγγλία και η Ελλάδα.

Από την άλλη πλευρά, η κυριαρχία της τεχνολογίας στο σύγχρονο κόσμο και κυρίως οι δυνατότητες που αυτή παρέχει για παρέμβαση τόσο στον πυρήνα της βιολογικής μας υπόστασης (κλωνοποίηση, γενετική τεχνολογία κτλ) όσο και στο άβατο των πολύτιμων πολιτικών κατακτήσεων της συλλογικής μας ζωής (π.χ. απαραβίαστο της ιδιωτικής ζωής) εγείρουν νέα πρωτόγνωρα στην ανθρώπινη ιστορία όσο και δισεπίλυτα ηθικά και πολιτικά ζητήματα. Η εκπαίδευση καλείται συνεπώς εκ των πραγμάτων να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα: να αφήσει πίσω της τη λογική των διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης, που υπαγόρευαν οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες του παρελθόντος, και να υιοθετήσει θεσμούς και πρακτικές, που αφορούν αδιακρίτως το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, που θα κληθεί να αντιμετωπίσει στο άμεσο μέλλον τα κρίσιμα αυτά ζητήματα. Προς την ίδια κατεύθυνση ωθεί, από μian άλλη πλευρά, και η διαφαινόμενη επικράτηση ενός πολύμορφου αξιακού όσο και γνωστικού σχετικισμού, εκφάνσεις του οποίου αποτελούν, μεταξύ των άλλων, η υπέρβαση των στεγανών ανάμεσα στις επιστήμες και η εμφάνιση υβριδικών επιστημονικών πεδίων, η

αποδοχή της χαοτικής (άρα και ανομικής) συγκρότησης του κόσμου, η υποβάθμιση θεμελιωδών αρχών σε «μεγάλες αφηγήσεις», ή η αποδοχή του δόγματος «διαφορετική αλλά ισότιμη» για όλες τις μορφές πολιτισμικής έκφρασης. Μια τέτοια τάση συμβάλλει στην απάμβλυνση των διαχωριστικών γραμμών γενικά και δρα υπονομευτικά σε βάρος κάθε λογής ποιοτικών διαφοροποιήσεων, διαμορφώνοντας κλίμα αρνητικό και για την ανωτερότητα της γενικής εκπαίδευσης. Και είναι υπό αυτή την έννοια που θα πρέπει να εκληφθούν οι θέσεις όσων με πάθος προασπίζονται την ανθρωπιστική παιδεία και την ανάγκη επιστροφής της εκπαίδευσης στη μελέτη του πανανθρώπινου και του διαχρονικού στη θέση του ατομικού και του συγχρονικού.

Όμως η ανάπτυξη της τεχνολογίας είχε τις επιπτώσεις της και στην αλλαγή του σκηνικού στην παραγωγή. Κατ' αρχήν, η νέα βιομηχανία –αυτή δηλαδή που περιλαμβάνει τους κλάδους της «προηγμένης τεχνολογίας», όπως για παράδειγμα τη βιοτεχνολογία– στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη γνώση και ιδιαιτέρως στις δεξιότητες εκείνες που διασφαλίζουν τη διαρκή ανάπτυξη και ανανέωσή της και λιγότερο στη χειρωνακτική και τυποποιημένη μηχανική εργασία. Από την άλλη πλευρά, η σχεδόν απόλυτη εξάρτηση του διευρυμένου τομέα των υπηρεσιών απ' τις νέες τεχνολογίες απαιτεί και αυτή μια νέα εργασιακή κουλτούρα, στον πυρήνα της οποίας βρίσκονται επίσης μια σειρά από νέες δεξιότητες. Όπως συχνά υποστηρίζεται (Ματθαίου, 2001), από το φορντικό πρότυπο, στο οποίο κυριαρχούσαν οι αποφάσεις του παραγωγού, το κατακόρυφο μάνατζμεντ, η αυστηρή οριοθέτηση ρόλων και δραστηριοτήτων στην παραγωγική διαδικασία, η εξειδικευμένη γνώση και η σταθερή απασχόληση, η μηχανική εργασία, η εργασιακή κουλτούρα της παθητικότητας κτλ. περάσαμε σε νέες εργασιακές πρακτικές και ρυθμίσεις. Η νέα παραγωγική διαδικασία χαρακτηρίζεται για την υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδίκευση, για την ευέλικτη οριοθέτηση και την εναλλαγή σε εργασιακούς ρόλους, για την πολύπλευρη και, σε σημαντικό βαθμό, ισότιμη πρόσβαση των εργαζομένων στην πληροφορία, που αφορά την παραγωγή, για το οριζόντιο μάνατζμεντ, για την υιοθέτηση μιας εργασιακής κουλτούρας, που τη διακρίνει η πρωτοβουλία, η επίλυση προβλημάτων και η ταχεία λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η ευρηματικότητα και η ανάληψη και η διαχείριση κινδύνων.

Οι νέες συνθήκες και απαιτήσεις της παραγωγής και της αγοράς εργασίας συμβάλλουν και αυτές από την πλευρά τους στην

επαναδιατύπωση του δилήμματος ανάμεσα στην ανθρωπιστική και την τεχνολογική εκπαίδευση. Από τη στιγμή που οι δεξιότητες και όχι οι γνώσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντοχή στο χρόνο, διάρκεια και χρησιμότητα στην παραγωγή και από τη στιγμή που οι πιο σημαντικές από τις απαιτούμενες δεξιότητες είναι «κοινωνικές» και «μαθησιακές», οι διαχωριστικές γραμμές του παρελθόντος ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση, που στηριζόταν στο διαφορετικό είδος γνώσης που οι δύο προσέφεραν, ατονούν και μαζί τους ατονεί και το δилήμμα. Το γενικό σχολείο μπορεί πλέον να συμβάλει κι αυτό στην επαγγελματική εκπαίδευση, καλλιεργώντας τις δεξιότητες που απαιτεί η παραγωγή. Πολλοί θα έλεγαν μάλιστα με μεγαλύτερη ίσως αποτελεσματικότητα, αν τουλάχιστον κρίνει κανείς με βάση τους τίτλους σπουδών που κατέχουν –και τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα των σχολείων στα οποία φοίτησαν– ορισμένα από τα ανώτερα και ανώτατα στελέχη επιχειρήσεων.

Ασφαλώς, οι νέοι όροι υπό τους οποίους τίθεται σήμερα το δилήμμα συναρτώνται επίσης και με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης· αυτό το νοηματικά πολύσημο όσο και ελάχιστα κατανοητό από τους πολλούς φαινόμενο, το οποίο δημιουργεί παρ' όλ' αυτά τη γενικευμένη αίσθηση ουσιαστικής αλλαγής στο διεθνές προσκήνιο και την καθημερινότητά μας (Keohane and Nye, 2003). Η οικονομική διάσταση του φαινομένου περιλαμβάνει την ελεύθερη, γενικευμένη, μαζική, ταχεία διακίνηση κεφαλαίων, αγαθών και ανθρώπων πέρα από σύνορα και εθνικούς περιορισμούς. Πέρα από τις πολλές άλλες επιπτώσεις της, η οικονομική πτυχή του φαινομένου συνυφαίνεται –βοηθώντας και του νεοφιλελεύθερου χαρακτήρα της– στη συνείδηση πολλών με έννοιες όπως η αγορά, η ανταγωνιστικότητα, η αποτελεσματικότητα και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ατόμου. Γίνεται αποδεκτό ότι ο σύγχρονος άνθρωπος πρέπει να διαθέτει ευελιξία, προσαρμοστικότητα, αίσθηση της πραγματικότητας, θέληση και ικανότητα να πετυχαίνει στόχους. Αυτή η διάχυτη αίσθηση πραγματισμού υπαγορεύει ένα διαφορετικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση. Η στενή σύνδεση –στην ουσία υπαγωγή– της εκπαίδευσης με την οικονομία και με την αγορά εργασίας αποτελεί πρόταγμα και πρόσταγμα κυβερνήσεων και διεθνών οργανισμών. Η σύνδεση αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και στη στενότερη συνεργασία σχολείου και επιχείρησης. Αφορά επίσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων και κυρίως την καλλιέργεια μιας ιδιαίτερης εργασιακής κουλτούρας, που ενσωμα-

τώνει ως αξίες την παραγωγικότητα, την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, την πρωτοβουλία κ.ο.κ. Αξίες και δεξιότητες, στάσεις και νοοτροπίες, η διαμόρφωση των οποίων δεν αποτελεί το παιδευτικό μονοπώλιο της γενικής ή της τεχνολογικής εκπαίδευσης ξεχωριστά και συνεπώς την ειδοποιό διαφορά μεταξύ τους.

Καθώς είναι αναμενόμενο, την επιδίωξη υπαγωγής της εκπαίδευσης στην οικονομία δεν αντιμετωπίζουν όλοι θετικά. Όσοι θεωρούν ως θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαίδευσης την ανάπτυξη ανθρώπων με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, όπου γνώση, συνείδηση και ηθική συνυπάρχουν αρμονικά, με αίσθημα ευθύνης και διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, με συνείδηση του πολιτικού τους ρόλου και με διάθεση παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι, επαναφέρουν στο δημόσιο λόγο το ζήτημα της ανθρωπιστικής παιδείας. Προσβλέπουν σε μια ανθρωπιστική παιδεία ικανή να διαπλάθει ανθρώπους που θα μπορούν να ελέγχουν, να διαχειρίζονται και να κατευθύνουν τις δυνάμεις που απελευθέρωσε η παγκοσμιοποίηση, χωρίς να θεωρούν την επέλευσή της αναπόδραστη και νομοτελειακή· σε μια παιδεία που υπερβαίνει τις διαχωριστικές γραμμές του παρελθόντος ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση, αφού το εγχείρημα αυτό αφορά πλέον όλους. Η έμφαση διεθνών οργανισμών αλλά και κυβερνήσεων στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη και στην κοινωνική ενσωμάτωση των μειονεκτουσών ομάδων εκφράζει σε σημαντικό βαθμό τη σημασία που αποδίδεται σ' αυτό ακριβώς το εγχείρημα.

Η παγκοσμιοποίηση έχει όμως και την κοινωνικό-πολιτισμική της διάσταση. Μαζί με τα αγαθά, τα κεφάλαια και τους ανθρώπους διακινούνται, με απίστευτη μάλιστα ταχύτητα ιδέες, πληροφορίες και εικόνες που «επηρεάζουν βαθιά τη συνείδηση των ατόμων και τις στάσεις τους απέναντι στον πολιτισμό, την πολιτική και την προσωπική ταυτότητά τους» (όπ. παρ., σελ. 77). Για τους πιο αισιόδοξους, αυτή η κατάσταση πραγμάτων διευκολύνει το διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, ευαισθητοποιεί τους πολίτες για τα παγκόσμια και περιφερειακά προβλήματα, όπως το περιβάλλον, η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι πόλεμοι, η πείνα, οι ασθένειες στον Τρίτο Κόσμο, κινητοποιεί την παγκόσμια κοινή γνώμη και υποχρεώνει τις κυβερνήσεις να τα αντιμετωπίσουν. Για τους περισσότερο απαισιόδοξους οδηγεί στον πολιτισμικό ισομορφισμό, με την επικράτηση της αγγλικής γλώσσας, την επιβολή καπιταλιστικών προτύπων οργάνωσης της οικονομίας και της κοινωνίας, την υιοθέτηση ενιαίας αισθητικής στην τέχνη.

Εδώ, η ανθρωπιστική παιδεία, ανεξάρτητα από αισιόδοξες ή απαισιόδοξες οπτικές, καλείται να αναπτύξει την κριτική και διακριτική ικανότητα του ατόμου, που θα του επιτρέψει να αποκωδικοποιήσει και να αξιολογήσει την πληροφορία, να αναγνωρίσει το μήνυμα της εικόνας, να διαλεχτεί με το διαφορετικό, να αντιπαρατεθεί με λόγο και έργο στην επιβολή της ομογενοποίησης. Καλείται όμως να συνεργαστεί επίσης με την τεχνολογική παιδεία, αφού ούτε το μήνυμα γίνεται κατανοητό χωρίς τη γνώση του μέσου που το μεταφέρει (τα μέσα, ισχυρίζονται πολλοί, είναι το μήνυμα) ούτε η έγκυρη και χρήσιμη πληροφορία μπορεί να αποτιμηθεί χωρίς τη γνώση της ποιότητας και της αξιοπιστίας του δικτύου που τη μεταφέρει. Στην κοινωνία της γνώσης, το περιεχόμενο της γνώσης δύσκολα μπορεί να νοηθεί αυτόνομα: ανεξάρτητα από την οπτική του υποκειμένου της.

5. Συμπέρασμα

Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί σε ορισμένα πρώτα συμπεράσματα. Το δίλημμα ανθρωπιστική ή τεχνική εκπαίδευση εμφανίστηκε με την καθιέρωση των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης. Σε μια εποχή όμως που η ανθρωπιστική παράδοση της Αναγέννησης αναβίωνε, μεταλλασσόμενη σε γενική παιδεία, που τα κλασικά γράμματα, με συμβολή στο Διαφωτισμό και στην παιδεία της αριστοκρατίας, κυριαρχούσαν, που η βιομηχανική επανάσταση σε νηπιακή μορφή αρκούσαν σε τυποποιημένες μηχανικές εργασίες, για την εκμάθηση των οποίων αρκούσε η μαθητεία, που η αστική τάξη έμοιαζε ικανοποιημένη στο ρόλο της ως παραγωγού πλούτου, ήταν φυσικό η ανθρωπιστική, η γενική παιδεία να θεωρείται ως η επικρατέστερη απέναντι στην τεχνική. Ακόμη κι όταν ο τεχνολογικός εκσυγχρονισμός της βιομηχανίας αναβάθμισε το ρόλο της, η τεχνική εκπαίδευση παρέμεινε στη σκιά της γενικής. Αδύναμη να αμφισβητήσει το κύρος και τα πρωτοτόκια της γενικής. Η πρώτη ουσιαστική αμφισβήτησή τους προκλήθηκε από την αναγνώριση της σημασίας των φυσικών επιστημών, τόσο ως παράγοντα τεχνολογικής άρα και οικονομικής ανάπτυξης, όσο και ως γνωστικό πεδίο με δυνατότητες πνευματικής καλλιέργειας. Για τη γενική εκπαίδευση, αυτό σηματοδότησε την ένταξη των επιστημών στο πρόγραμμά της και την υποχώρηση της κλασικής παιδείας. Ένας συμβιβασμός που δύσκολα έγινε αποδεκτός από

τους θιασώτες και ισχυρούς υποστηρικτές της, αφού κλασικά γράμματα και ανθρωπιστική παιδεία ήταν για χρόνια έννοιες ταυτόσημες. Για την τεχνική εκπαίδευση, η όλο και στενότερη σχέση τεχνολογίας και επιστήμης σηματοδοτούσε ενίσχυση του κύρους και νομιμοποίηση των διεκδικήσεών της ως ισοδύναμης μορφής εκπαίδευσης. Για την εκπαιδευτική πολιτική σηματοδοτούσε την εμφάνιση ενός διλήμματος. Την απαρχή μιας αντιπαράθεσης που κατά καιρούς έδωσε την εικόνα μιας ασυμφιλίωτης αδελφοκτόνας διαμάχης, η οποία συνεχίστηκε με διακυμάνσεις και παραλλαγές από χώρα σε χώρα μέχρι και τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες.

Ήδη, κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, για τους λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω, η αντιπαράθεση αυτή φαίνεται να ξεπερνιέται. Οι δύο τύποι εκπαίδευσης διατήρησαν βέβαια στις περισσότερες περιπτώσεις τη διαφορετική θεσμική τους υπόσταση (διαφορετικοί τύποι σχολείων, πρόγραμμα, διοίκηση και χρηματοδότηση). Η αύξηση εντούτοις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης περιόρισε τις μεταξύ τους τριβές στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτούργησε επίσης η διεύρυνση της δυνατότητας πρόσβασης των αποφοίτων της τεχνικής εκπαίδευσης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η ώσμωση που παρατηρείται εντονότερη τα τελευταία χρόνια ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών των δύο τύπων σχολείων: μαθήματα γενικής παιδείας στην τεχνική εκπαίδευση, τεχνολογία και επιχειρηματικότητα στη γενική. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις τα παραδοσιακά στεγανά ανάμεσα στα μαθήματα ξεπερνιούνται – με τη διεύρυνση της διαθεματικής προσέγγισης ή τη σπονδυλωτή (*modular*) διάρθρωση μαθημάτων, την επιλογή *ad hoc* γνωστικών αντικειμένων (*knowledge packages*) από τους μαθητές – η γνώση αναδιατάσσεται για να συγκεράσει το χρήσιμο με το ανθρωποπλαστικό.

Όμως οι τάσεις που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, χωρίς να είναι σε κάθε περίπτωση ενιαίες και ομόρροπες, προοιωνίζονται την περαιτέρω σύνθεση των δύο χώρων. Η παραγωγή και η αγορά εργασίας δεν έχουν πλέον ανάγκη μόνο τον εξειδικευμένο τεχνικό και τεχνολόγο. Σε έναν κόσμο ανταγωνιστικό, όπου η καινοτομία μετράει και η πρωτοπορία ανταμείβεται, αναζητούν έναν εργαζόμενο ευρηματικό, με ανοιχτό μυαλό, με κριτική σκέψη και ηγετικές ικανότητες, ικανό να αναλύει προβλήματα και να αναγνωρίζει τα μηνύματα των καιρών, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και, όταν χρειάζεται, να κατευθύνει τις εξελί-

ξεις στον τομέα που δραστηριοποιείται. Ιδιότητες που η ίδια η αγορά αναγνωρίζει ότι δεν μπορούν να διαμορφωθούν χωρίς τη συμβολή της γενικής παιδείας: μιας παιδείας όμως διαφορετικής από το παρελθόν, που δε θα αποστρέφεται όπως τότε το χρηστικό, ούτε θα αποτελεί το ιδεολογικό προκάλυμμα προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Μιας παιδείας, στην οποία το «γηράσκω αεί διδασκόμενος», στη σύγχρονη πραγματιστική εκδοχή του, (όχι ως εκδήλωση ενός αποστασιοποιημένου πνευματικού ορέγεσθαι του ειδέναι, αλλά ως ανάγκη που υπαγορεύεται από τη ρευστότητα του τεχνολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος) μπορεί να αποτελέσει σημείο επαφής και βάση συναίρεσης της γενικής με την τεχνική εκπαίδευση. Μιας παιδείας, που οι νοσταλγοί των κλασικών γραμμάτων και οι φανατικότεροι οπαδοί των θεωριών συνωμοσίας θα χαρακτήριζαν ως ψευδεπίγραφη και ως μια ακόμη προσπάθεια νομιμοποίησης της υπαγωγής της εκπαίδευσης στις προτεραιότητες της οικονομίας.

Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές δυνάμεις που ψυχανεμίζονται τους κινδύνους της νέας εποχής και αναζητούν πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους, χωρίς εμμονές και ιδεολογικά στερεότυπα, προσβλέπουν και αυτές σε νέες (εκ)παιδευτικές αναιρέσεις. Σε έναν κόσμο περίπλοκο, ρευστό και χαοτικό, όπου η ύπαρξη νόμων του κοινωνικού γίνεσθαι αμφισβητείται, όπου τα αξιακά συστήματα αναφοράς της κοινωνίας κλονίζονται από την παγκοσμιοποίηση και τις δημογραφικές ανακατατάξεις, όπου η εικόνα κατασκευάζει την πραγματικότητα, όπου ο πακτωλός της πληροφορίας πνίγει τη γνώση, γίνεται όλο και πιο σαφές ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, και πολύ περισσότερο οι «αλεξανδρισμοί», δεν επαρκούν. Μαζί με τα προαιώνια μεταφυσικά ερωτήματα για τον κόσμο και την ανθρώπινη ύπαρξη, μαζί με τους διαχρονικούς αξιακούς προβληματισμούς για τη δίκαιη κοινωνία, τη χρηστή πολιτεία, τον ηθικό άνθρωπο, ο νέος θα πρέπει να μάθει να κατανοεί την ιδιαιτερότητα και την ιδιομορφία των φαινομένων, όπως αυτά προσδιορίζονται από τον τόπο και τη σύγχρονη συγκυρία. Να διακρίνει το γενικό από το ειδικό. Να αναγνωρίζει την πρωτοκαθεδρία της πολιτικής –ως πεδίο ευθύνης και λήψης αποφάσεων– απέναντι στην οικονομία. Να αναλαμβάνει τις ευθύνες και τις πολιτικές πρωτοβουλίες που του αναλογούν. Να σκέπτεται κριτικά. Να συλλαμβάνει τα μηνύματα των καιρών. Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Να ελέγχει την πληροφορία και να προσπαθεί να κατευθύνει και όχι να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στις εξελίξεις.

Όσο κι αν τα κίνητρα, η οπτική και οι επιδιώξεις των δύο πλευρών διαφέρουν, η σύμπτωση των θέσεών τους για την ανάγκη αναθεώρησης κατεστημένων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για ένα περισσότερο γόνιμο διάλογο ανάμεσα στον ανθρωπισμό και την τεχνολογία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σημειώσεις

1. Στην πραγματικότητα η ίδια η έννοια του Διαφωτισμού παραμένει ασαφής και άμορφη στο νοηματικό της περιεχόμενο, το οποίο ανθίσταται πεισματικά στον ακριβή εντοπισμό του (Porter, 1990).

2. Χαρακτηριστική είναι εν προκειμένω η σχετική αποστροφή του Βολταίρου την οποία μνημονεύει ο A. Green (1990, σελ. 32): «Η προσφορά στα πιο ταπεινά κοινωνικά στρώματα εκπαίδευσης, πέρα της θέσης που τους επιφύλαξε η μοίρα, ισοδυναμεί με την πρόκληση βλάβης».

3. Στον Ναπολέοντα αποδίδεται η φράση: «Η διδασκαλία είναι κάτι το δευτερεύον· το κυρίως ζητούμενο είναι η εκπαίδευση και η δράση που υπηρρεί τις ανάγκες του κράτους» (η αναφορά στο Archer, 1979, σελ. 152).

4. Παρά το περιορισμένο ενδιαφέρον του για την τεχνική εκπαίδευση ο Ναπολέοντας στήριξε την ανάπτυξη ιδρυμάτων όπως το *école des arts et métiers*.

5. Μιλώντας περιφρονητικά για τη γερμανική εκπαίδευση, ο Χίτλερ σημειώνει στο Ο Αγών μου: «...Η εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται με τρόπο ώστε ο νέος που αποφοιτά από το σχολείο να μην είναι μισο-ειρηνποιός, δημοκράτης, ή, ό,τι άλλο θέλετε, αλλά ολοκληρωτικά Γερμανός» (Αγγλική μετάφραση στο βιβλίο της Erika Mann, *Zehn Millionen Kinder (School for Barbarians)*, London, 1939, σελ. 40).

6. Το αντίπαλο δέος ως παράγοντας μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού των δυτικών κοινωνιών δεν περιορίζεται, ασφαλώς, μόνο στην εκπαίδευση. Ο Hobsbawm (1997, σελ. 22) σημειώνει σχετικά: «Η Οκτωβριανή επανάσταση προμήθευσε τον ανταγωνιστή της με το κίνητρο, το φόβο να αυτομεταρρυθμιστεί μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο...».

7. Η φυσική και η Χημεία –με έμφαση στην πρώτη– περιλαμβάνονται μόνο στο πρόγραμμα της 4ης τάξης του CES για μία μόνο ώρα την εβδομάδα και μόνο η βιολογία για 2 ώρες στην πρώτη τάξη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ainley P. and Corny M., *Training for the Future: the Rise and Fall of the Manpower Services Commission*, Cassell, London, 1990.
- Albisetti J., *Secondary School Reform in Imperial Germany*, Princeton University Press, Princeton, 1983.
- Anderson R.D., *Education in France, 1848-1870*, Oxford University Press, Oxford, 1975.
- Archer M., *The Social Origins of Education Systems*, Sage Publishing, London, 1979.
- Bantock G., *Education in an Industrial Society*, Faber and Faber, London, 1963.
- Bowles S. and Gintis H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge and Kegan Paul, London, 1976.
- Carnoy M., *Education as Cultural Imperialism*, David McKay, New York, 1974.
- Cox C.B. and Dyson A.E., *Black Paper Two: The Crisis in Education*, The Critical Review Society, London, 1970.
- Cox C.B. and Dyson A.E., *Fight for Education: A Black Paper*, The Critical Review Society, London, 1969.
- Davies N., *Europe. A History*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- Dent H.C., *The Educational System of England and Wales*, 5th edition, University of London Press, London, 1971.
- Evans K., *The Development and Structure of the English educational System*, University of London Press, London, 1975.
- Gagnon P., *France since 1789*, Harper and Row Publishers, New York, 1964.
- Grant N., *Soviet Education*, Penguin, Harmondsworth, 1979.
- Green A., *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, The Macmillan Press, London, 1990.
- Green A., *Education, Globalization and the Nation State*, The Macmillan Press, London, 1997.
- Halls W.D., *Education, Culture and Politics in Modern France*, Pergamon Press, Oxford, 1976.
- Hamilton P., «The Enlightenment and the Birth of Social Science», στο Hall St. and Gieben Br., *Formations of Modernity*, Polity Press, Cambridge, 1992.
- Hanley D., Kerr A. and Waites N., *Contemporary France. Politics and Society since 1945*, Routledge, London, 1994.
- Hearnden A., *Education, Culture and Politics in West Germany*, Pergamon Press, Oxford, 1976.

- Hirst P.H. and Peters R.S., *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1970.
- Hobsbawm E., *Η εποχή των Άκρων. Ο σύντομος Εικοστός Αιώνας 1914-1991*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1997.
- Hobsbawm E.J., *Industry and Empire*, Penguin, Harmondsworth, 1969.
- Holmes B., «The Reflective Man: John Dewey», στο P. Nash et al. (eds), *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, Wiley, New York, 1965a.
- Holmes B., *Problems in Education: A Comparative Approach*, Routledge and Kegan Paul, London, 1965b.
- Holmes Br., *Comparative Education: Some Considerations of Method*, George Allen and Unwin, London, 1981.
- Husen T., *The school in Question. A comparative study of the School and its Future in Western Societies*, Oxford University Press, Oxford, 1982.
- Hutkins R., *The Democratic Dilemma*, Almquist and Wiksell, Stockholm, 1953.
- Katz M., *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1968.
- Keohane R. and Nye, J., «Globalization: What's New? What's Not? (And so What?)», στο Held D. and McGrew A. (eds), *The Global Transformations Reader*, Polity, Cambridge, 2003, σελ. 75-83.
- Landes D., *The Unbound Prometheus: Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, Cambridge University Press, London, 1969.
- Lawton D., *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, Hodder and Stoughton, London, 1973.
- Mann E., *School of Barbarians*, London, 1939.
- Mazower M., *Σκοτεινή Ήπειρος. Ο Ευρωπαϊκός Εικοστός Αιώνας, 3η έκδοση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2001.
- McCullough G., *The Secondary Technical School: A Usable Past?* Falmer, London, 1989.
- McLean M., «Education and Training in the New Europe: Economic and Political Contexts», στο Bash L. and Green A. (eds), *Youth, Education and Work: World Yearbook of Education*, Kogan Page, London, 1995.
- Pheanix P.H., *Realms of Meaning*, McGraw-Hill, New York, 1964.
- Porter R., *The Enlightenment*, Macmillan, London, 1990.
- Roderick G. and Stephens M., «The Higher Education of Engineers in England in the 19th Century», *Paedagogia Historia* XV½, 1976.
- Sanderson M., *The Missing Stratum: Technical School Education in England, 1900-1990s*, Athlone Press, London, 1994.
- Shapovalenko S.G. (ed.), *Polytechnical Education in USSR*, Unesco, Paris, 1963.

- Sheldvake J. and Vickerstaff S., *The History of Industrial Training in Britain*, Avebury, Aldershot, 1987.
- Silver H. and Brennan J., *A liberal Vocationalism*, Methuen, London, 1988.
- Tawney R.h., *Secondary Education for All*, Allen and Unwin. London, Σε περίληψη στο «Digest on Comprehensive Schools», *Education*, vol. 139, no 24, 1922.
- West E.G., *Education and the Industrial Revolution*, Batsford, London, 1975.
- White J.P., *Towards a Compulsory Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London, 1973.
- Wiener M.J., *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit*, Penguin, Harmondsworth, 1991.
- Zubov V.G., «Polytechnical Education under Present Conditions», *Soviet Education*, vol. XVIII, no 2, 1975.

Ελληνική

- Αντωνίου Δ., *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης 1833-1929*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987, 1988, 1989.
- Βερέμης Θ., «Από το Εθνικό Κράτος στο Έθνος δίχως Κράτος. Το πείραμα της Οργάνωσης Κωνσταντινουπόλεως», στο Βερέμης, Θ. (επιμ.), *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*, εκδ. ΜΙΕΤ, Αθήνα, 1997.
- Ζολώτας Ξ., *Οικονομική Ανάπτυξη και Τεχνική Εκπαίδευση*, Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα, 1959.
- Ζολώτας Ξ., « Έκθεση προς την 28η Γενική Συνέλευση των Μετόχων», *Παιδεία και Ζωή* 94, έτος 10, 1961.
- Ισηγόνης Α., *Ιστορία της παιδείας*, Αθήνα, 1964.
- Ματθαίου Δ., «Η Ιδεολογία του Ελληνικού Σχολείου και η Συνθετική Δημιουργική Εργασία: Σχέση Ασύμβατη ή Διαλεκτική; Μια συγκριτική θεώρηση», *Νέα Παιδεία* 81, 1997α, σελ. 121-137.
- Ματθαίου Δ., «Πραγματικότητα και Εκπαιδευτική Πολιτική. Απεικασμάτων Έλεγχος Συγκριτικός και Επιστημολογικός», *Εκπαιδευτικά* 43, 1997β, σελ. 80-87.
- Ματθαίου Δ., «Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας – Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση», στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα - Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα, 2001α.
- Ματθαίου Δ., *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας. Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του*, Αθήνα, 2001β.
- Μπενβενίστε Ρ., «Τα Μεσαιωνικά Πανεπιστήμια. Κοινωνικές Όψεις και Πολιτικός Ρόλος», *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου 21-25 Σεπτεμβρίου 1987*, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική

- Διάσταση και Προοπτικές, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1989.
- Νούτσος Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979.
- Παπανούτσος Ε., *Αγώνες και Αγωνία για την Εκπαίδευση*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα, 1965.
- Περσιάνης Π., *Η Εκπαιδευτική Γνώση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929)*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 2002.
- Σβορώνος Ν., *Επισκόπηση της Ελληνικής Ιστορίας*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1997.
- Σβορώνος Ν., *Το Ελληνικό Έθνος, Γένεση και Διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2004.
- Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1992.



Η νέα Οδύσσεια του δασκάλου

Κωνσταντίνος Δεληκωνσταντής*

Περίληψη

Οι μεγάλες σύγχρονες πολιτισμικές προκλήσεις (τεχνοπώλιο, παγκοσμιοποίηση, πλουραλισμός, νέα παιδική ηλικία κ.ά.) δημιουργούν πρωτόγνωρες συνθήκες για την εκπαίδευση. Είναι φυσικό, μέσα στο πλαίσιο αυτό, και ο ρόλος του δασκάλου να καθίσταται πολυπλοκότερος, η εκπαίδευσή του να γίνεται πολυδιάστατη και πιο απαιτητική, καθώς οι προσδοκίες της κοινωνίας απ'αυτόν αυξάνονται. Αν ισχύει ότι η παιδαγωγική σχέση είναι ο σημαντικότερος παράγοντας στην αγωγή αξιών και στη διαδικασία μάθησης, τότε ο δάσκαλος είναι και θα εξακολουθήσει να αποτελεί την ψυχή του σχολείου. Χωρίς δασκάλους, που συνδυάζουν επιστημοσύνη και διδακτική κατάρτιση με ανοιχτοσύνη, σεξισακό ήθος, με κατανόηση για το παιδί και με όραμα παιδείας, δεν καρποφορούν ούτε οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση ούτε οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Για την αντιμετώπιση των μεγάλων εκπαιδευτικών προβλημάτων στο μέλλον, η παρέμβαση της επιστήμης και της τεχνολογίας πρέπει να συμβαδίζει με την προσπάθεια διεύρυνσης των ανθρωπιστικών κατακτήσεων στην εκπαίδευση και διάσωσης του προσωποκεντρικού προσανατολισμού της. Μέγιστο ανθρωπιστικό κεφάλαιο της εκπαίδευσης αποτελεί ο δάσκαλος που παίρνει στα σοβαρά την παιδαγωγική και ανθρωποποιητική αποστολή του.

* Ο Κωνσταντίνος Δεληκωνσταντής είναι καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.

1. Εισαγωγή

Η θεσμοθέτηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης με τον νόμο 1268/1982, στο αποκορύφωμα της κοινωνιο-λογικής φάσης της κουλτούρας μας, δημιούργησε βάσιμες προσδοκίες για λύσεις χρόνιων προβλημάτων της κατάρτισης των δασκάλων και του διδασκαλικού επαγγέλματος γενικότερα¹. Ήδη όμως από την αρχή της λειτουργίας των Τμημάτων αυτών πολλές ελπίδες φάνηκε να διαψεύδονται. Τελικά, τα πράγματα εξελίχθηκαν πολύ διαφορετικά από ό,τι αναμενόταν. Είκοσι χρόνια μετά τη λειτουργία των πρώτων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα γνωστά προβλήματα της εκπαίδευσης των δασκάλων παραμένουν: ο εγκυκλοπαιδισμός, η απουσία θεσμοθετημένης ειδίκευσης, οι δυσκολίες στη σύγκλιση των προγραμμάτων σπουδών, στη σύζευξη θεωρίας και πράξης κ.ά. Σε όλα αυτά προστίθενται επιτακτικά οι μεγάλες νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση και για ολόκληρο τον πολιτισμό μας, οι οποίες δημιουργούν πρωτόγνωρες προοπτικές, αλλά περικλείουν και ορατούς κινδύνους:

1) *Η πρόκληση της τεχνοκρατίας, του «τεχνοπώλιου»* ή αλλιώς: της «κοινωνίας της πληροφορίας» και ειδικότερα της εισβολής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Για τη σημασία της ανάδυσης του «τεχνοπώλιου» και την παντοκρατορία της τεχνολογίας σήμερα παραπέμπω στο βιβλίο του Neil Postman «Τεχνοπώλιο»², με τον χαρακτηριστικό υπότιτλο: «Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία». Η παρουσία των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου στη ζωή μας, επηρεάζει καταλυτικά τις αξίες μας, την εργασία μας, τις κοινωνικές μας σχέσεις, τον ψυχισμό μας, το ηθικό μας αισθητήριο, την ιδιωτική μας ζωή, ολόκληρο τον πολιτισμό μας. Ο «πολιτισμός της πληροφορίας» ανοίγει μεγάλες ευκαιρίες μετάδοσης και διάδοσης της γνώσης, αλλά εμπερικλείει και τον κίνδυνο περιθωριοποίησης κάποιων ομάδων, απώλειας θέσεων εργασίας, εξαφάνισης άλλων μορφών πολιτισμού κ.ά.³. Η κοινωνία της πληροφορίας εύκολα μετατρέπεται σε κοινωνία του «χάους των πληροφοριών». Ο N. Postman σημειώνει χαρακτηριστικά: «Είμαστε ένας πολιτισμός που αυτοαναλώνεται με πληροφορίες και πολλοί από μας δεν αναρωτιούνται καν πώς να ελέγξουν τη διαδικασία. Προχωρούμε με την υπόθεση ότι η πληροφόρηση είναι φίλος μας, πιστεύοντας ότι οι πολιτισμοί μπορεί να υποφέρουν πάρα πολύ από έλλειψη πληροφόρησης, από

την οποία όντως υποφέρουν. Μόλις τώρα αρχίζει να γίνεται κατανοητό ότι οι πολιτισμοί μπορεί να υποφέρουν, και μάλιστα οδυνηρά, από την πλημμυρίδα των πληροφοριών, από πληροφορίες χωρίς νόημα – πληροφορίες χωρίς μηχανισμούς ελέγχου»⁴.

Είναι σαφές ότι έχουμε μπροστά μας μια καθοριστική τομή στην ιστορία του πολιτισμού, ώστε θα μπορούσε να γίνει λόγος για έναρξη μιας νέας «αξονικής εποχής» στην ιστορία της ανθρωπότητας. «Η τεχνολογία προωθεί και διαμορφώνει σήμερα την κοινωνία σε βαθμό που ήταν άγνωστος –και αδιανόητος– σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας ... Όλοι ζουν σήμερα τις ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές και τις επιδράσεις που έχουν στον καθημερινό τρόπο ζωής, γεγονός που δημιουργεί μια νέα κοινωνική πραγματικότητα... Για τα επόμενα χρόνια το μήνυμα είναι τελείως ξεκάθαρο: *Δεν έχετε δει τίποτα ακόμη*»⁵.

Για τον χώρο της εκπαίδευσης το θετικό όραμα που συνδέεται με την τεχνολογική πρόοδο είναι η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αρνητική ουτοπία είναι η φετιχοποίηση της Πληροφορικής και των δυνατοτήτων της στον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος δεν είναι μόνον χώρος μετάδοσης πληροφοριών, αλλά παιδείας και ανθρωποποίησης. Δυστυχώς, πολλοί παιδαγωγοί ταυτίζουν άκριτα την πρόοδο στην εκπαίδευση με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ο Ν. Postman πάντως αναφέρει ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου βρίσκει κανείς πολλά παραδείγματα λατρείας της τεχνολογίας, «πουθενά δεν συναντάται τόσοσ ενθουσιασμός για τον Θεό της τεχνολογίας, όπως μεταξύ των παιδαγωγών»⁶.

2) *Η πρόκληση της παγκοσμιοποίησης της αγοράς*. Μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, με κύριο στοιχείο την προϊούσα αλληλεξάρτηση των χωρών όλου του κόσμου, προσέλαβε τα χαρακτηριστικά της «μεγάλης έκρηξης»⁷. Η απελευθέρωση των αγορών δεν δημιουργεί βέβαια μόνον χαμένους. Όμως σε αυτή τη φάση της παγκοσμιοποίησης είναι πέρα από κάθε αμφισβήτηση η αύξηση των ανισοτήτων στην κατανομή του πλούτου και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο Θ. Ξανθόπουλος υπογραμμίζει τη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ πτωχών και πλουσίων, τη συρρίκνωση των συλλογικών κατακτήσεων των εργαζομένων, την εμπορευματοποίηση και την άνοδο της τιμής, για τον πολίτη, των δημόσιων αγαθών: υγεία, παιδεία, ασφαλιστικό σύστημα, την ανατροπή των περιβαλλοντικών ισορροπιών του πλανήτη κ.ά.⁸. Ο Κ. Βεργόπουλος προσθέτει: «Ασφαλώς η παγκοσμιοποίηση μοίρασε πλούτο, ευημερία και ευ-

τυχία, αλλά σε ποιους; Πραγματοποιήθηκε κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες πρωτοφανής συσσώρευση πλούτου σε ελάχιστα χέρια, αλλά με παράλληλη έκρηξη ανεργίας, φτώχειας και πείνας σε παγκόσμια κλίμακα, αποσάθρωση των κοινωνικών ιστών, ακόμη και στο εσωτερικό της Αμερικής και του υπόλοιπου δυτικού κόσμου»⁹. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Χ. Γιανναράς χαρακτηρίζει την «παγκοσμιοποίηση της καπιταλιστικής οικονομίας» ως την «πιο χειροπιαστή αντικοινωνική απειλή που γνώρισε ποτέ η ανθρωπότητα»¹⁰.

Είναι βέβαια γεγονός ότι η απρόσωπη γιγαντιαία παγκόσμια αγορά με τους άτεγκτους νόμους της δημιουργεί και ψυχολογικά προβλήματα στο άτομο, το οποίο αισθάνεται τελείως απροστάτευτο, και ίσως και σε αυτό το γεγονός να οφείλεται η δαιμονοποίηση της παγκοσμιοποίησης. Πάντως, όπως γράφει ο G. Steiner, «ποτέ το χρήμα δεν βοούσε όπως σήμερα απ' τη μια ως την άλλη άκρη του πλανήτη»¹¹. Δεν είναι μόνον δικός μου ο φόβος ότι η προσανατολισμένη στην οικονομία ανθρωπότητα όχι μόνον είναι δύσκολο να παραγάγει πολιτισμό –ο πολιτισμός δεν ευδοκιμεί όταν είναι έρμαιο της αγοράς–, αλλά ότι είναι πολύ δύσκολο να επιβιώσει.

Όσον αφορά τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στον χώρο της εκπαίδευσης, μαζί με τα θετικά (δυνατότητα ευέλικτης επικοινωνίας, ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στις διαδικασίες μάθησης και πληροφόρησης κ.ά.) αναφέρεται η «αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής γνώσης ως καταναλωτικού αγαθού», η «εξαφάνιση των προϋπαρχόντων τοπικών εκπαιδευτικών πολιτισμών», η «κατάρρευση της κοινότητας που δημιουργούνταν μέσα στα σχολεία»¹², γενικότερα η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία, στην αμείλικτη λογική των οικονομικών κριτηρίων. Η εκπαίδευση ως διάσταση της οικονομικής πολιτικής δεν μπορεί όμως να διατηρήσει τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της.

3) *Η πρόκληση του πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικότητας*. Ο πλουραλισμός αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό της εποχής μας. Οι δυτικές ανοικτές κοινωνίες θεμελιώνονται στην αρχή του πλουραλισμού, που ο Karl Popper¹³ αποκάλυψε την «πίστη της Δύσης», αυτό που μας δίνει το δικαίωμα να χαρακτηρίσουμε τις δυτικές δημοκρατίες, παρά τις πολλές ατέλειές τους, ως «τα καλύτερα κοινωνικοπολιτιστικά συστήματα» που γνώρισε ποτέ ο κόσμος. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αξία του πλουραλισμού αμφισβητείται από συντηρητικούς εκφραστές των αρχών της κλειστής κοινωνίας. Το κεντρικό ερώτημα, βέβαια, που συνδέεται με τον πλουραλισμό είναι το πότε αυτός εκτρέπεται σε έναν αντικοινωνι-

κό, σχετικοκρατικό μηδενισμό των «παράλληλων μονολόγων»¹⁴, σε βαβυλωνιακή σύγχυση των γλωσσών και μπορεί να οδηγήσει σε «σύγκρουση των πολιτισμών». Πάντως, όπως γράφει ο Σ. Ράμφος, «η αναγνώριση της διαφοράς αποτελεί ουσιαστικό βήμα της ανθρωπότητας προς την ωριμότητα και την ελευθερία»¹⁵.

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί σήμερα την πιο απτή και συνεχώς διευρυνόμενη έκφραση του πλουραλισμού. Προφανώς η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί φραγμό στην πολιτισμική ποικιλιομορφία, στις τοπικές κουλτούρες και στην ανάπτυξη της ιδιαίτερης ταυτότητας των λαών και των πολιτισμών. Ο κόσμος μας χαρακτηρίζεται αφενός από τάσεις για παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της τεχνολογίας και της επικοινωνίας και αφετέρου από τάσεις για πολιτισμική διαφοροποίηση, για καλλιέργεια και τονισμό της ιδιαιτερότητας, η οποία μπορεί βέβαια να οδηγήσει σε αυτοεγκλεισμό στον «δικό μας» πολιτισμό, σε φετιχοποίηση της διαφοράς και σε φονταμενταλισμό της ιδιαιτερότητας.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση. Η ετερογένεια και η ποικιλία του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να αξιοποιηθεί θετικά ως ευκαιρία μάθησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Βέβαια δύσκολα μπορεί να αρνηθεί κανείς ότι πολλά σύγχρονα παιδαγωγικά αδιέξοδα είναι το τίμημα για τον πλουραλισμό, για τις αντιφατικές αξίες και προτάσεις ζωής στις σύγχρονες συνειδητά πλουραλιστικές κοινωνίες¹⁶.

4) Η πρόκληση της «νέας παιδικής ηλικίας». Κανείς δεν μπορούσε να φανταστεί ότι στο τέλος του «αιώνα του παιδιού» –έτσι αποκάλεσε η Ellen Key τον 20ο αιώνα στο ομώνυμο βιβλίο της, το οποίο μέχρι το 1926, έτος του θανάτου της, γνώρισε 36 εκδόσεις– ένα από τα πιο γνωστά βιβλία στον ευρύτερο χώρο της Παιδαγωγικής θα είχε τον τίτλο «The Disappearance of Childhood»¹⁷. Ο συγγραφέας του N. Postman έκανε λόγο για την επειλούμενη εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας ή της «παιδικότητας» ως αποτέλεσμα της καταλυτικής παρουσίας των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας και ιδίως της τηλεόρασης (και πρόσφατα του διαδικτύου) στη ζωή μας. Παρόλο που οι απόψεις του αναφέρονταν τις ΗΠΑ, σήμερα αφορούν τη διευρυνόμενη με ασύλληπτους ρυθμούς «κοινωνία της πληροφορίας». Η άποψη του N. Postman βρήκε απήχηση, προφανώς επειδή εξέφραζε μια γενικότερη ανησυχία για τις επιρροές της «οπτικής επανάστασης» στην παιδική ψυχή και για το αν και κατά πόσο ο σύγχρονος τεχνοπολιτικός πολιτισμός συνιστά κατάλληλο περιβάλλον για τη διάσωση και ανάπτυξη της παιδικότητας.

Έστω κι αν θεωρήσουμε υπερβολικές τις απόψεις του N. Postman, δεν μπορούμε παρά να ομολογήσουμε ότι στην καμπή της χιλιετίας συντελέστηκε μια βαθιά αλλαγή του παιδιού, – ο P. Struck κάνει λόγο για «ολοκληρωτικά αλλαγμένη παιδική ηλικία»¹⁸.

Πράγματι σήμερα μοιάζει να καταρρέει ο μύθος της παιδικότητας ως «προνομιακού χώρου αποδεκτής ανωριμότητας και ασφαλούς καταφυγής»¹⁹. «Μεταξύ τριών και δεκαοκτώ ετών βλέπει το μεσαίο αμερικανόπαιδο περίπου 500.000 διαφημιστικά σποτ, κι αυτό σημαίνει ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις αποτελούν τη μόνη ουσιαστική πηγή αξιών, στην οποία είναι εκτεθειμένα τα παιδιά και οι νέοι»²⁰. Ο N. Postman προσθέτει: «Οι γονείς είναι ο πέμπτος ή έκτος στη σειρά γονιός, πίσω από την τηλεόραση, το Διαδίκτυο, τα σιντί, το ραδιόφωνο και τις ταινίες»²¹. Γι' αυτό προτείνει στους αμερικανούς γονείς, που επιθυμούν να διασώσουν την παιδικότητα των παιδιών τους, να κατανοήσουν τον ρόλο του γονέα ως «μια πράξη αντίστασης ενάντια στο σύγχρονο πολιτισμό»²².

Η διάγνωση του N. Postman απολυτοποιεί βέβαια την επίδραση της τηλεόρασης στο παιδί. Προφανώς, η παιδικότητα δεν απειλείται σήμερα μόνο από την τηλεόραση και το Internet, αλλά και από τις μεταβαλλόμενες οικονομικές, οικογενειακές και γενικότερες κοινωνικές συνθήκες. Η διάλυση της οικογένειας, η αδυναμία των εργαζόμενων γονέων να ασχοληθούν συστηματικά με τα παιδιά τους, το φιλόξενο για τα παιδιά περιβάλλον των μεγαλουπόλεων, η πρόσβαση σε πληροφορίες, οι οποίες από πολύ νωρίς διαλύουν το παιδικό κοσμοείδωλο κ.ά., αναμορφώνουν την ταυτότητα της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά μετέχουν έντονα στον κόσμο των ενηλίκων, στα προβλήματα, στις συγκρούσεις και τους διχασμούς τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο σύγχρονο παιδί παρατηρείται μια υποχώρηση της κοινωνικής διάστασης της ζωής και ότι αυξάνεται ο ναρκισσιστικός αυτοεγκλεισμός του. Είναι επίσης βέβαιο ότι οι αλλαγές της παιδικής ηλικίας δεν αφορούν μόνον ή κυρίως τα παιδιά των φτωχότερων κοινωνικών στρωμάτων. Για να αντιμετωπισθεί η «νέα παιδική ηλικία» παιδαγωγικώς ορθά, χρειάζονται νέοι δάσκαλοι με την αντίστοιχη εκπαίδευση και με «ήθος δασκάλου», στρατευμένοι δάσκαλοι, το έργο των οποίων, όπως γράφει ο P. Struck, δεν μπορεί να χωρέσει σε μοντέλα ωραρίου εργασίας κατά τα πρότυπα των συνδικαλιστών²³.

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι ο δάσκαλος αναζητεί και σήμερα, στην αρχή της νέας χιλιετίας, νέα ταυτότητα. Ο πολύς λόγος περί του ρόλου του δασκάλου σημαίνει τελικά κρίση του ρόλου αυ-

τού, η πολλή συζήτηση για τα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις προοπτικές τους αποκαλύπτει δυσκολίες και αδιέξοδα, ο ατέρμων διάλογος περί της εκπαίδευσης και των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων φανερώνει τους κλυδωνισμούς στον ζωτικό αυτό για την κοινωνία χώρο.

1. Η κατάρτιση του σύγχρονου δασκάλου

Ένα είναι λοιπόν βέβαιο: η Οδύσσεια του δασκάλου²⁴ θα συνεχιστεί. Με βάση τις σύγχρονες προκλήσεις και την ισχύουσα δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος πιστεύω ότι σήμερα είναι επιτακτικά αναγκαίες οι εξής τρεις αλλαγές στην εκπαίδευση του δασκάλου:

1. *Η διεύρυνση της παιδαγωγικής κατάρτισης του δασκάλου για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της «νέας παιδική ηλικίας».* Η διαπίστωση του P. Struck ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία της Γερμανίας μοιάζει να έχουν εκπαιδευτεί για παιδιά παλαιότερης εποχής και όχι για τα παιδιά του καιρού μας²⁵, προφανώς, δεν ισχύει μόνον για τη Γερμανία. Στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών μας Τμημάτων πρέπει να δοθεί έμφαση σε γνωστικά αντικείμενα, τα οποία θα προετοιμάζουν τους μελλοντικούς δασκάλους για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες της εκπαίδευσης μέσα στη ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνία. Μαθήματα όπως η Συμβουλευτική Ψυχολογία και η Κοινωνική Παιδαγωγική, η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του ανθρώπου, η Διαπολιτισμική Αγωγή, η Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση, Φύλο και Εκπαίδευση, το μάθημα Παράδοση και Πολιτισμός πρέπει να αποκτήσουν κεντρική θέση στα προγράμματα σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς και στα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων. Πιστεύω επίσης ότι πρέπει να διδάσκεται η Φιλοσοφία της Παιδείας ή η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, μάθημα στο οποίο θα συζητείται το θέμα των δυνατοτήτων και των ορίων της αγωγής, της ανθρωποποιητικής λειτουργίας της, οι ανθρωπολογικές προϋποθέσεις και διαστάσεις της. Πρόκειται για ένα φιλοσοφικοπαιδαγωγικό μάθημα, στο οποίο γίνεται η προσπάθεια να κατανοηθεί η αγωγή μέσα από τον άνθρωπο και ο άνθρωπος μέσα από την αγωγή. Είναι αδιανόητο η Παιδαγωγική να μην καταγράφει και να μην αξιοποιεί τον φιλοσοφικό-ανθρωπολογικό στοχασμό.

2. Η ειδίκευση σε ένα από τα δύο επιστημονικά πεδία: α) Ανθρωπιστικές επιστήμες και η διδακτική τους, β) Φυσικές επιστήμες-Μαθηματικά και η διδακτική τους. Δυστυχώς το μεγάλο αυτό πρόβλημα παραμένει μέχρι σήμερα άλυτο και δημιουργεί ποικίλες δυσλειτουργίες. Η θεσμοθέτηση της ειδίκευσης των υποψήφιων δασκάλων στα Π.Τ.Δ.Ε. είναι απολύτως αναγκαία. Ο Ι. Πυργιωτάκης γράφει: «Η παροχή εξειδίκευσης καθίσταται πλέον αναπόδραστη ανάγκη και για τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο τρόπος και τα αντικείμενα της ειδίκευσης, καθώς επίσης η τάξη από την οποία θα αρχίσει να διαφοροποιείται η σχολική εργασία κατά δάσκαλο, μένει να προσδιοριστούν μέσα από επιστημονικό διάλογο»²⁶. Ο διάλογος αυτός δεν μπορεί να αγνοήσει τις τάσεις για επιστροφή στον δάσκαλο τάξης. Ο P. Struck κάνει λόγο για την ανάγκη εκ νέου ανακάλυψης του δασκάλου τάξης για λόγους κοινωνικοπαιδαγωγικούς²⁷. Η «πρόσθεση ειδικών»²⁸ στη σχολική πραγματικότητα σε βάρος του δασκάλου τάξης στη Γερμανία, μάλλον αποδείχθηκε λανθασμένη επιλογή. Η «συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων σε ένα πρόσωπο αναφοράς»²⁹, όπως ο δάσκαλος τάξης, λειτουργεί υπέρ του μαθητή. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει απολυτοποίηση του πολυδύναμου δασκάλου. Πάντως το θέμα απαιτεί σοβαρή μελέτη, η λύση του όμως δεν πρέπει να καθυστερήσει. Ορθά ο Ι. Πυργιωτάκης παρατηρεί ότι τα Παιδαγωγικά μας Τμήματα «δεν πρέπει να συνεχίσουν να παράγουν εκπαιδευτικούς για μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που εκλαμβάνεται ως γενική και αόριστη και μάλιστα με ενιαία και αδιαφοροποίητη μορφή»³⁰.

3. Η έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση ως μέσο και ως πεδίο εκπαίδευσης. Η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους είναι πολυδιάστατη διαδικασία. Ο Αριστοτέλης και η Αθανασία Ράππη γράφουν: «Έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο μεταβίβασης της γνώσης, στη σχέση δασκάλου μαθητή, στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στη σχέση θεωρίας και πράξης, στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης, κοινωνικών πρακτικών και μοντέλων επικοινωνίας. Έχει ακόμη σχέση με τις επιπτώσεις μιας κοσμογονίας που συντελείται στις κοινωνίες μας, εξ αιτίας των ταχειών και επαναστατικών αλλαγών που συνεπάγονται οι ποικίλες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις»³¹. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητη τεχνολογική αλλά και ψυχοπαιδαγωγική μόρφωση, για να είναι σε θέση να αξιοποιούν τις δυνατότητες της χρήσης του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Καθίσταται φανερή η σημασία της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όχι μόνον πάνω σε θέματα της ειδικότητας των Νέων Τεχνολογιών, αλλά κυρίως σε θέματα που έχουν σχέση με την έννοια του καλού δασκάλου, ο οποίος χρειάζεται να διαθέτει σφαιρική μόρφωση, να μάθει να αναπτύσσει πρωτοβουλίες επιστημονικού πειραματισμού και να λειτουργεί με νέους ρόλους και πρότυπα διδασκαλίας»³². Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό ότι με την τεχνολογική μόρφωση συναρτάται η καλή παιδαγωγική κατάρτιση. Η παρουσία της Πληροφορικής στην εκπαίδευση δεν θα υποκαταστήσει, αλλά θα αποκαλύψει την ανάγκη της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης και θα ξεσκεπάσει την «παιδαγωγική ένδεια» των εκπαιδευτικών, όπου αυτή υπάρχει³³. Πάντως μαζί με τον τεχνολογικό και επικοινωνιακό γραμματισμό πρέπει να διδάσκεται και το μάθημα Ηθική της Τεχνολογίας, μεταξύ άλλων και ως μάθημα αντίστασης στον τεχνοκρατικό ολοκληρωτισμό και στην ταύτιση της προόδου με την ανάπτυξη της τεχνολογίας³⁴.

2. Ανοικτή ταυτότητα του δασκάλου;

Τι σημαίνουν για το μέλλον της Παιδαγωγικής οι εμπειρίες μας με την αγωγή, τους όρους και τα όρια της, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες της στον αιώνα που πέρασε; Έναν αιώνα, ο οποίος ξεκίνησε για την Παιδαγωγική με πολλές ελπίδες ως «αιώνας του παιδιού» και τελείωσε με τα ανησυχητικά μηνύματα για την εξαφάνιση ή τη βαθιά αλλαγή της παιδικής ηλικίας. Έναν αιώνα των ατέλειωτων πειραματισμών στον χώρο της αγωγής και της «εκπαιδευτικής έκρηξης», στο τέλος του οποίου ήχησε όμως ο μεταμοντέρνος λόγος για «Αντιπαιδαγωγική», για το «τέλος» της αγωγής ή της Παιδαγωγικής. Ονειρευτήκαμε και αγωνιστήκαμε για τον προοδευτικό, ανθρωπιστικό δάσκαλο και μας προέκυψε ο τεχνοκράτης εκπαιδευτικός, ο «αποτελεσματικός» δάσκαλος, ο διευκολυντής μάθησης. Θέλαμε το ανοικτό σχολείο και καταλήγουμε στο σχολείο της εντατικοποιημένης μάθησης και στην υποταγμένη στις επιταγές της αγοράς και της οικονομίας εκπαίδευση. Πράγματα που δέκα χρόνια πριν ήταν στα αζήτητα σήμερα ζητούνται και συζητούνται και αντιστρόφως. Ποιος από τη δική μας γενιά που σπούδασε στο κλασικό «πανεπιστήμιο των Γραμμάτων» θα μπορούσε να φανταστεί ότι στη θέση του θα έμπαινε το «πανεπι-

στήμιο των Προγραμμάτων», το οποίο θα υποτασσόταν τόσο γρήγορα στις ανάγκες και στις αρχές λειτουργίας της αγοράς³⁵; Ποιος μπορούσε στις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν αναδιարθρωνόταν το εκπαιδευτικό μας σύστημα, να προβλέψει τι θα ακολουθούσε με την επανάσταση της Πληροφορικής, την εισβολή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση και την εγκατάσταση του διαδικτύου στη ζωή μας; Ποιος πίστευε ότι η κοινωνιολογική φάση της κουλτούρας μας θα έφθανε τόσο γρήγορα στο τέλος της; Τι θα λέγει, άραγε, η επόμενη γενιά των παιδαγωγών για τις επιδόσεις και την προσφορά των δικών μας Παιδαγωγικών Τμημάτων; Πόσο αληθεύει για σήμερα αυτό που έγραφε ο Eduard Spranger στο έργο του *Der geborene Erzieher*, ότι δηλαδή το σχολείο «παρελαύνει πρώτο μεταξύ των δυνάμεων της αγωγής»³⁶; Ισχύει, άραγε, ακόμη και για το συνδεδεμένο με το δίκτυο σύγχρονο σχολείο ο χαρακτηρισμός του Neil Postman για το σχολείο ως «το τελευταίο οχυρό κατά της εξαφάνισης της παιδικής ηλικίας»³⁷;

Αναμφισβήτητα οι σύγχρονες εξελίξεις απαιτούν από εμάς τους παιδαγωγούς όχι μόνον εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες και τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, αλλά και εγρήγορση, αντίσταση και αγώνα για τη διάσωση των διαχρονικών στοιχείων του παιδαγωγικού έργου. Το σχολείο οφείλει να παραμείνει και στο μέλλον χώρος «σχολής», αντίστασης στο πνεύμα του άκρατου οικονομισμού και της χρησιμοθηρίας, οφείλει να καλλιεργεί τον «πολιτισμό του προσώπου» ως αντίβαρο στο σύγχρονο «τεχνοπώλιο» ή στον «πολιτισμό της πληροφορίας». Η ταυτότητα του «δασκάλου» αποτελεί κατάκτηση και η «σωκρατική σταθερά» στον ρόλο του, δηλαδή ο εκμηδενισμός του εαυτού του για να αναπτυχθούν αυτοδύναμα οι δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή, δεν πρέπει να απολεσθεί³⁸. Χωρίς «Σωκράτη» μέσα του κανείς μας και στο μέλλον δεν θα μπορεί να είναι αυθεντικός παιδαγωγός. Θα συνεχίσει λοιπόν να ισχύει το απαράμιλλο νιτσεϊκό: «Όποιος στο βάθος της ύπαρξής του είναι δάσκαλος, παίρνει τα πάντα στα σοβαρά μόνον σε σχέση με τους μαθητές του – ακόμη και τον ίδιο του τον εαυτό»³⁹. Μένει επίσης η προσωπική ή υπαρξιακή διάσταση της αγωγής, η μεγάλη πρόκληση της προτεραιότητας και της ποιότητας της παιδαγωγικής σχέσης. «Το σπουδαιότερο και το περιεκτικότερο στην αγωγή, στο οποίο εμπερικλείονται οι ιδιαιτερότητες της, είναι η ανθρώπινη – προσωπική σχέση»⁴⁰. Οι αξίες μεταδίδονται και θα μεταδίδονται κυρίως μέσα από σωστές προσωπικές σχέσεις.

Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι όλα τα προβλήματα της αγωγής δεν επιδέχονται επιστημονικές λύσεις, δεν χωρούν σε αριθμούς, σε στατιστικές και σε φόρμουλες. Δεν θα υπάρξει ποτέ ένας Einstein της Παιδαγωγικής. Η ανθρώπινη πράξη, στην οποία ανήκει και η αγωγή, είναι, κατά τον Carl Friedrich von Weizsäcker, «πιο πολύπλοκη από την κίνηση των πλανητών ή και από την δομή του ατόμου»⁴¹, θα πρόσθετα, πιο πολύπλοκη και από τη διπλή έλικα του DNA. Γι' αυτό και το πρόβλημα της αγωγής της νέας γενιάς δεν επιδέχεται λύση τελεσίδικη. «Ακόμη και στην περίπτωση που όλες οι σχολικές τάξεις ήταν πλήρως εξοπλισμένες με τα προϊόντα της νέας τεχνολογίας, τα προβλήματα που θα απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, εξακολουθούν να είναι προσωπικά, πολιτικά, οικονομικά, πνευματικά. Στο επίκεντρο του προβληματισμού βρίσκεται πάντα η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η βελτίωση της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης, ζητήματα στα οποία σπάνια οι άνθρωποι συμφωνούν, διότι πρόκειται για ζητήματα άκρως πολιτικά και ζητήματα σχέσεων»⁴². Γι' αυτό ο διάλογος για την ορθή αγωγή δεν θα σιγήσει ποτέ.

Επίλογος

Προφανώς η ταυτότητα του δασκάλου θα παραμείνει ανοικτό ερώτημα, όπως εξάλλου όλα τα μεγάλα προβλήματα της Παιδαγωγικής⁴³. Στο ερώτημα αυτό απαντά, βέβαια, ο κάθε δάσκαλος με την προσωπικότητά του και με το εκπαιδευτικό του έργο, με τα 35 χρόνια σχέσης και επικοινωνίας με τα παιδιά. Απαντά με τον αγώνα του για καλύτερη επιστημονική κατάρτιση, για εμπέδωση των ανθρωπιστικών κατακτήσεων στον χώρο της εκπαίδευσης, για τη διάσωση των γνήσιων στοιχείων της παράδοσής μας. Απαντά με το ήθος του δασκάλου, με τον σεβασμό, δηλαδή, του λειτουργηματικού χαρακτήρα του έργου του και της προτεραιότητάς του μαθητή.

Δεν πρέπει φυσικά να διαφεύγει της προσοχής μας, ότι ο μάχιμος δάσκαλος βρίσκεται σήμερα εν πολλοίς αβοήθητος στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του. Φυσικά λειτουργούν τα Διδασκαλεία, μερικά τμήματα της Επαγγελματικής Αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Εξομοίωση) και το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τα ΠΕΚ όμως υπολειτουργούν και ο Οργανισμός Επιμόρφω-

σης Εκπαιδευτικών έχει αναστείλει εν τη γενέσει τη λειτουργία του. Αν και το αίτημα για διαρκή επιμόρφωση αρθρώνεται στο διδασκαλικό κλάδο με έμφαση, η πραγματικότητα δείχνει ότι υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στην υλοποίηση και ασάφεια για τις μελλοντικές μορφές πραγματοποίησής της⁴⁴.

Και στο μέλλον το ευρύ πεδίο της παιδαγωγικής ευθύνης με τις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα όρια, τις αντιφάσεις και συγκρούσεις του, θα εκτείνεται ανάμεσα στα άκρα του παιδαγωγικού ουμανιταρισμού και ενός αντιπαιδαγωγικού κυνισμού. Είναι σαφές ότι η αγωγή, λόγω των σύγχρονων δεδομένων, γίνεται όλο και πολυπλοκότερη, αλλά παράλληλα κερδίζει σε σημασία. Βέβαια, με την ταχύτητα των αλλαγών, είναι παράτολμο να κάνει κανείς προγνώσεις για την εκπαίδευση, έστω και για το εγγύς μέλλον. Προφανώς το απρόβλεπτο των εξελίξεων δεν προβληματίζει μόνον εμάς τους Έλληνες. Δεν μπορούμε όμως να αρνηθούμε ότι και εδώ υπάρχει η ελληνική ιδιαιτερότητα. Το όποιο μέλλον μας είναι μέλλον του παρελθόντος και του παρόντος μας, των αγώνων για την παιδεία αλλά και των διχασμών μας, των παλινωδιών, της ιδεοληψίας, του κακού μας εαυτού. Οι έλληνες παιδαγωγοί οφείλουμε επιτέλους να συνειδητοποιήσουμε τις ευθύνες μας ως επιστήμονες, ως φορείς ανθρωπιστικής κουλτούρας και ως κληρονόμοι μιας υπέροχης προσωποκεντρικής παράδοσης⁴⁵.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, σήμερα, που αναβιώνει ο άκρατος ενθουσιασμός για τις δυνατότητες της επιστήμης και της τεχνολογίας, να θυμηθούμε το καίριο μήνυμα του αρχαίου μύθου του Πρωταγόρα⁴⁶. Σύμφωνα με αυτόν τον μύθο, η «έντεχνος σοφία συν πυρί», η ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί τεχνικό πολιτισμό, δεν αντισταθμίζει τις ελλείψεις του σε σύγκριση με τα ζώα και δεν εγγυάται την επιβίωση του ανθρωπίνου γένους. Ο ίδιος ο Ζεός χαρίζει σε όλους τους ανθρώπους πρόσθετα την «αιδώ» και την «δίκην», την ηθική και την τέχνη της πολιτικής, για να μπορούν να συμβιώνουν, εξασφαλίζοντας το ζην και το ευ ζην. Δεν μπορούμε λοιπόν να εναποθέτουμε τις ελπίδες μας στην μονοκρατορία της τεχνολογίας, αλλά οφείλουμε να αγωνιζόμαστε για ηθική και αξίες, για μια παιδεία ελευθερίας και ευθύνης, για το σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου, για την ανοικτή κοινωνία και τη δημοκρατία. Η πρόοδος της τεχνολογίας οφείλει να συμβαδίζει με την ανάπτυξη του ηθικού, του παιδαγωγικού και του πολιτικού ανθρωπισμού.

Σημειώσεις

1. Βλ. Κ. Δεληκωσταντής, «Από τον “δάσκαλο” στον εκπαιδευτικό;», *Εκκλησιαστικός Κήρυκας. Θεολογική Επετηρίδα της Ιεράς Μητροπόλεως Κιτίου* 6, 1994, σελ. 83-114. Η μετάβαση από τον δάσκαλο στον εκπαιδευτικό – έτσι νομίζω ότι μπορεί να χαρακτηριστεί η τομή που επιζητήθηκε με τη δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης – έχει πολλά θετικά. Πράγματι η εκπαιδευτικοποίηση του δασκάλου συνδέεται με επαγγελματική και οικονομική αναβάθμιση, με καλύτερη επιστημονική κατάρτιση, με δυνατότητα δραστηριοποίησης του παράγοντα της εκπαίδευσης, ως ερευνητή κ.λπ. Η μετάβαση στον εκπαιδευτικό εκφράζει τη νέα αυτοαντίληψη της μεγάλης πλειοψηφίας των δασκάλων, οι οποίοι κατανοούν τον εαυτό τους ως ειδικό επιστήμονα της αγωγής. Τα θετικά της αρτιότερης παιδαγωγικής κατάρτισης είναι αναμφισβήτητα, και με την καλύτερη επιστημονική συγκρότηση το πολύ ενδιαφέρον εκπαιδευτικό έργο γίνεται ακόμη πιο ελκυστικό και αποδοτικό. Υπάρχουν, βέβαια, και τα αρνητικά της εκπαιδευτικοποίησης: ο κίνδυνος απώλειας του λειτουργηματικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου, η κατασκευή ενός εκπαιδευτικού με «δημοσιούπαλληλική» νοοτροπία, ο δικαιωματιστής εκπαιδευτικός, ο αεικίνητος παράγοντας της εκπαίδευσης χωρίς το ήθος του δασκάλου κ.ά.

2. Ν. Πόστμαν, *Τεχνοπώλιο. Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, μτφρ. Κ. Μεταξάς, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1999.

3. Βλ. και Ν. Νεγροπόντης, *Ψηφιακός Κόσμος*, μτφρ. Α. Κάτσικας, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, 1995, σελ. 233: «Είμαι εκ φύσεως αισιόδοξος. Εντούτοις, κάθε τεχνολογία ή δώρο της επιστήμης έχει και μια σκοτεινή πλευρά. Ο ψηφιακός κόσμος δεν αποτελεί εξαίρεση σ' αυτόν τον κανόνα. Η επόμενη δεκαετία θα γνωρίσει περιπτώσεις κατάχρησης πνευματικής ιδιοκτησίας και εισβολής στην προσωπική μας ζωή. Θα γνωρίσουμε ψηφιακούς βανδαλισμούς, πειρατείες λογισμικού και κλοπές δεδομένων. Το χειρότερο απ' όλα είναι ότι θα γίνουμε μάρτυρες της απώλειας πολλών θέσεων εργασίας, λόγω της ύπαρξης εντελώς αυτοματοποιημένων συστημάτων, τα οποία θα μεταβάλουν σύντομα και δραματικά τους χώρους εργασίας στα γραφεία, όπως συνέβη κάποτε με τις βιομηχανίες. Η ιδέα της απασχόλησης ενός εργαζομένου για μια ζωή σε μια συγκεκριμένη εργασία έχει αρχίσει σιγά σιγά να εξαφανίζεται».

4. Ν. Πόστμαν, *Τεχνοπώλιο*, όπ. παρ., σελ. 80.

5. Ν. Ηλιάδης, *Η νέα κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργούν οι ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές*, στο έργο: Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Έρευνας, Επιστήμης και Τεχνολογίας, Αθήνα, 2000, σελ. 344-345.

6. Ν. Postman, *The End of Education*, Alfred A Knopf, New York, 1995, σελ. 58.

7. Θ.Σ. Ξανθόπουλος, «Προς εικονική ανώτατη εκπαίδευση. Η παγκο-

σμιοποίηση της αγοράς, το ευρωπαϊκό πανεπιστημιακό τοπίο και η Διακήρυξη της Μπολόνιας», εφημ. *Καθημερινή*, 21-1-2001.

8. Όπ. παρ.

9. Κ. Βεργόπουλος, «Το τέλος της παγκοσμιοποίησης», εφημ. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 19-12-2004.

10. Χ. Γιανναράς, «Αριστερή "συντήρηση"», εφημ. *Καθημερινή*, 10-5-1998.

11. G. Steiner A. Spire, *Η βαρβαρότητα της άγνοιας*, μτφρ. Σ. Βελέντζας, εκδ. Scripta, Αθήνα, 2000, σελ. 65.

12. Γ. Πλειός, *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*, Επιστημονική Επιτηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αρ. 11, Ιωάννινα, 1998, σελ. 209.

13. K. Popper, *Auf der Suche nach einer besseren Welt*, Vorträge und Aufsätze aus dreissig Jahren, München, 1994, σελ. 244-245.

14. Βλ. Χ. Γιανναράς, *Η απανθρωπία του δικαιώματος*, εκδ. Δόμος, Αθήνα, 1998, σελ. 93-199.

15. Σ. Ράμφος, «Απελευθέρωση αδυναμιών ή απελευθέρωση δυνάμεων», εφημ. *Καθημερινή*, 11-7-1999.

16. Βλ. P. Struck, *Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt*, Darmstadt, 1996, σελ. 113.

17. N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York, 1982.

18. P. Struck, *Neue Lehrer braucht das Land*, Ein Plädoyer für eine zeitgemässe Schule, Darmstadt, 1994, σελ. 88.

19. Μ. Κατσουνάκη, «Η απώλεια της αθωότητας», εφημ. *Καθημερινή*, 13-3-2001.

20. N. Postman, *The End of Education*, όπ. παρ., σελ. 53.

21. N. Πόστμαν, *Η πυξίδα του μέλλοντος. Πώς το παρελθόν μπορεί να βελτιώσει το μέλλον μας*, μτφρ. Κ. Μεταξάς, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, 2002, σελ. 153. Βλ. και A. Flitner, *Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή; Κριτική θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης Παιδαγωγικής*, μτφρ. Ι. Χριστιάς, εκδ. Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1997, σελ. 104. «Όποιος δεν αποδέχεται την παιδική ηλικία, όπως αυτή περνάει μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Medienkindheit), δε θέλει τα παιδιά με το κεφάλι τους γεμάτο με τέρατα, σαδισμό, δολιότητα, φόνους και βία που προσφέρουν ορισμένες παιδικές εκπομπές, δεν μπορεί βέβαια να τα αφήσει μόνα τους να μαθαίνουν και να κάνουν οτιδήποτε αυθόρμητα. Και αυτό, γιατί η αυθύπαρκτη ατομικότητα του παιδιού και η ανάπτυξη της αφήνει αδιάφορους τους «αρχιδιδασκάλους» (σεναριογράφους, σκηνοθέτες, παραγωγούς παιδικών εκπομπών), στους οποίους παραδίδει κανείς τα παιδιά. Γι' αυτούς, που δεν αναγνωρίζουν την παιδική ατομικότητα, το παιδί είναι ένα νούμερο που λειτουργεί κατά το άνοιγμα της συσκευής».

22. N. Πόστμαν, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, όπ. παρ., σελ. 153.

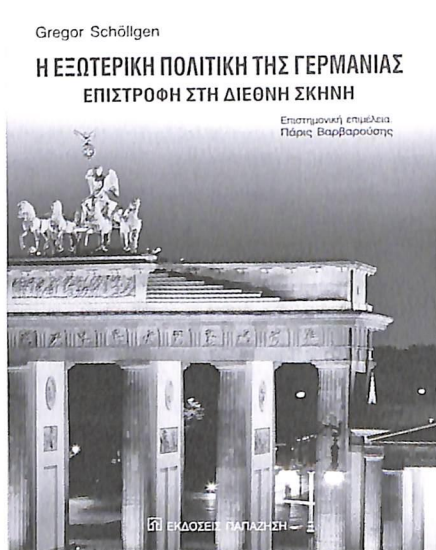
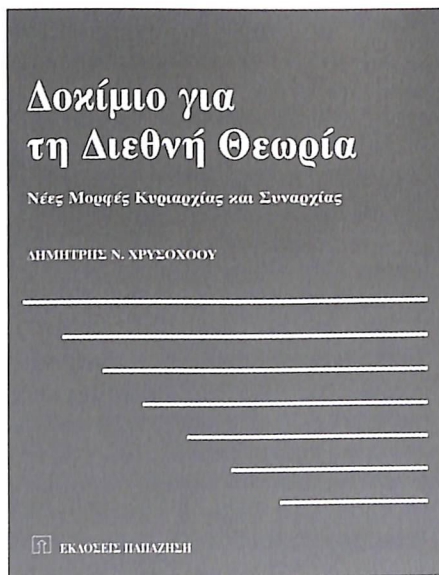
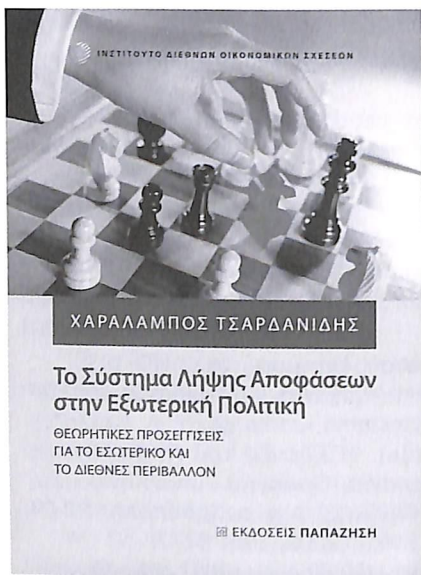
23. Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1992.

24. P. Struck, *Die Schule der Zukunft*, όπ. παρ., σελ. 163.

25. Όπ. παρ., σελ. 90.
26. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σελ. 279.
27. P. Struck, *Neue Lehrer braucht das Land*, σελ. 15.
28. P. Struck, *Die Schule der Zukunft*, σελ. 85.
29. P. Struck, *Neue Lehrer braucht das Land*, σελ. 174.
30. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, σελ. 278.
31. Α. Ράπτης, Α. Ράπτη, *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής. Ολική Προσέγγιση*, τόμ. Α', Αθήνα, 2001, σελ. 39.
32. Όπ. παρ., σελ. 210.
33. Βλ. όπ. παρ.
34. Βλ. N. Postman, *The End of Education*, όπ. παρ., σελ. 189-193.
35. Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, «Παιδαγωγικά τμήματα και παιδαγωγική επιστήμη: προς μια νέα γενιά παιδαγωγών; Και ποια;», στο έργο: Δ. Χατζηδμήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, 22-24 Νοεμβρίου 2002, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2003, σελ. 377.
36. E. Spranger, *Der geborene Erzieher*, Heidelberg, 1963, σελ. 40.
37. N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, όπ. παρ., σελ. 152.
38. Ε.Π. Παπανούτσος, *Οι δρόμοι της ζωής*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα, 1982, σελ. 196.
39. F. Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse*, Άπαντα, II, έκδ. K. Schlechta, München, 1973, σελ. 625.
40. Α. Flitner, *Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή;*, όπ. παρ., σελ. 95.
41. C.F. von Weizsäcker, *Wohin gehen wir?*, München, Wien, 1997, σελ. 74.
42. Α. Ράπτης, Α. Ράπτη, *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής*, τόμ. Α', σελ. 23.
43. Βλ. Α. Κοσμόπουλος (επιμ.), *Παιδεία και Εκπαιδευτικός*, Πρακτικά του ομώνυμου Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών, 16-19 Δεκεμβρίου 1999, εκδ. Ψηφίδα, Αθήνα, χ.χρ. και Κ. Ουζούνης, Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Πρακτικά του ομώνυμου Συνεδρίου στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, 10-13 Μαΐου 2001, εκδ. Σπανίδη, Ξάνθη, 2001.
44. Βλ. Γ. Μαυροειδής, Γ. Τύπας, «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85)», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5, 2001, σελ. 147-153.
45. Βλ. Κ. Δεληκωσταντής, «Οι τρεις κουλτούρες του σύγχρονου εκπαιδευτικού», *Μακεδόν* 4, χειμώνας 1997-1998, σελ. 21-29.
46. Πλάτων, *Πρωταγόρας*, σελ. 320d-322d.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Η «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» ως ιδεολογική κατασκευή και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Η πρόκληση της ορθολογικότητας

Κώστας Ραβάνης*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή πραγματοποιείται μια προσέγγιση στο ζήτημα των εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Κατ' αρχάς συζητείται η εμφάνιση και η διάδοση των αντιλήψεων που σχετίζονται με την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας». Στη συνέχεια στο πλαίσιο μιας ορισμένης θεώρησης για την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» αναζητείται η σχέση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας με την εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των υλικών-οικονομικών και των πνευματικών-πολιτισμικών δυνάμεων στο εσωτερικό των δομών και των λειτουργιών των κοινωνικών σχηματισμών είναι ένα θέμα το οποίο βρίσκεται στο κέντρο σημαντικών ιδεολογικών συ-

* Ο Κώστας Ραβάνης είναι Καθηγητής Διδακτικής της Φυσικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

ζητήσεων και αντιπαραθέσεων, καθώς τίθεται υπό διαφορετικές προοπτικές στο πλαίσιο φιλοσοφικών, κοινωνιολογικών αλλά και πολιτικών αναζητήσεων. Η ίδια φύση των θεμάτων αυτών, τα θεωρητικά εργαλεία τα οποία υιοθετούνται σε κάθε περίπτωση για την ανάλυση των σχετικών προβλημάτων, αλλά και τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία τίθενται τα ερωτήματα, οδηγούν σε αποκλίνοντα σχήματα πρόσληψης, τα οποία αναδεικνύουν από τη μια πλευρά την πολυπλοκότητα και την ανάγκη διεπιστημονικών προσεγγίσεων και από την άλλη τα πορώδη και διαπερατά σύνορα των ιδεολογικών κατασκευών και του κριτικού θεωρητικού λόγου. Τα ζητήματα αυτά αντανakλούν αναπόφευκτα και στην εκπαίδευση με διαφορετικούς τρόπους και σε άλλα πεδία σε κάθε ιστορική περίοδο.

Τα τελευταία είκοσι, περίπου, χρόνια η ανάπτυξη και η ευρεία εξάπλωση των ψηφιακών συστημάτων έχει δημιουργήσει σε όλες τις πτυχές του δημόσιου και ιδιωτικού χώρου, όχι μόνο σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο της κοινωνίας, της οικονομίας και του πολιτισμού, αλλά κυρίως έναν ανεξέλεγκτο και συνεχώς ανατροφοδοτούμενο φαντασιακό χώρο στον οποίον επενδύονται ελπίδες και προσδοκίες για το μέλλον, οι οποίες συχνά υπερβαίνουν κάθε υλικό περιορισμό και δέσμευση. Στο πλαίσιο αυτό, τη σημαντικότερη, ίσως, καινοτομία στα εκπαιδευτικά συστήματα, αποτέλεσε η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών ή Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Θα προσπαθήσουμε εδώ, να σταθούμε σε ορισμένες ενδιαφέρουσες και σημαντικές όψεις του ζητήματος αυτού, οι οποίες παραμένουν αθέατες ή περιθωριακές στο κλίμα της κυριαρχίας τεχνοκρατικών αντιλήψεων και του γενικού ενθουσιασμού που εξαιτίας τους επικρατεί. Έτσι, κατ' αρχάς θα προσπαθήσουμε να συζητήσουμε το ζήτημα της «κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης» από το εσωτερικό του οποίου αναδύεται η υπόθεση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και στη συνέχεια να προσεγγίσουμε τις εκπαιδευτικές διαστάσεις των σχετικών προβλημάτων.

1. «Κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας»: η δημόσια χρήση μιας ιδεολογικής κατασκευής

Οι όροι «κοινωνία της πληροφορίας» και «κοινωνία της γνώσης» χρησιμοποιούνται στον διαφόρων τύπων δημόσιο λόγο αλλά

και τα επιστημονικά κείμενα με μια αξιοσημείωτη ασάφεια. Το ευρύτατο φάσμα των επιθυμιών, των επιδιώξεων και των οραματισμών που ενσωματώνουν οδηγεί σε μια πολλαπλότητα προσδιορισμών και σημασιοδοτήσεων, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί και συντηρεί τη σύγχυση γύρω από την «κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης» ως έννοια ή/και ως υλική πραγματικότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αυτή μετατρέπεται από ένα κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό αλλά και πολιτισμικό φαινόμενο, υποκείμενο σε κάθε τύπου ανάλυση, σε μια νεφελώδη οντότητα που ενισχύεται από τη μονοδιάστατη απλοϊκή κενολογία των μέσων μαζικής ενημέρωσης και παρουσιάζεται, τελικώς, ως γενικής χρήσεως αγαθοποιός δύναμη (Ραβάνης, 2003). Η συστηματική προσέγγιση του δημόσιου λόγου και των κειμένων τα οποία χρησιμοποιούν ως θεμελιώδες πλαίσιο αναφοράς την «κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης», οδηγεί στη διαπίστωση ότι αυτή άλλες φορές παρουσιάζεται ως έννοια η οποία επιχειρεί να περιγράψει συγκεκριμένες κοινωνικές πραγματικότητες και άλλες φορές εμφανίζεται ως πολιτικός και κοινωνικός οραματισμός οπότε παίρνει τα χαρακτηριστικά ιδεολογικής κατηγορίας (Χασάπης, 2002).

Όμως, οι πολλαπλές σημασίες και κοινωνικές αναπαραστάσεις οι οποίες ενσωματώνονται στους όρους αυτούς αλλά και οι ποικίλες χρήσεις που τους γίνονται, ακυρώνουν κάθε δυνατότητα να τους αποδοθεί υπόσταση επιστημονικών εννοιών. Έτσι, αναπόφευκτα η «κοινωνία της πληροφορίας» και η «κοινωνία της γνώσης» περισσότερο θα μπορούσαν να αναχθούν σε ιδεολογήματα παρά σε συστηματικές κατασκευές στο πλαίσιο κάποιων θεωριών. Παρ' όλες τις ενστάσεις για τις τεχνικές συγκρότησης των εννοιών και τις λειτουργίες τους, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι, έστω και με τον θολό αυτό τρόπο, επιχειρείται η καταγραφή μιας παγκόσμιας διανοητικής και υλικής πραγματικότητας, δηλαδή της εκτεταμένης μελέτης, εξάπλωσης και χρήσης των ψηφιακών τεχνολογικών εφαρμογών και προϊόντων. Τα φαινόμενα αυτά οδήγησαν στη δημιουργία ενός τεράστιου χώρου διάχυσης των πληροφοριών, η οποία με τη σειρά της μεγιστοποίησε τη σύγχυση της γνώσης με την πληροφορία και την υποκατάσταση της πρώτης από τη δεύτερη (Sfez, 1994· Breton, 1997).

Ωστόσο, αυτή δεν είναι η μόνη σοβαρή παρεκτροπή στην προσέγγιση του ζητήματος της γνώσης στο πλαίσιο της χρήσης της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας» ως ιδεολογήματος ή έστω ως έννοιας, και ασφαλώς δεν είναι η σημαντικότερη καθώς τα ζητήματα διάκρισης της γνώσης από την πληροφορία εί-

ναι πλέον αναγνωρίσιμα και συζητούμενα στο δημόσιο χώρο. Πράγματι, στο πεδίο αυτό η γνώση ως συνολικό ζήτημα προσεγγίζεται δια μέσου απλουστεύσεων οι οποίες χωρίς αμφιβολία έχουν εργαλειακό χαρακτήρα (May, 2002). Κατ' αρχάς η γνώση συνδέεται προνομιακά με την πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών οι οποίες στην κοινή θέα αναγνωρίζονται ως ανεπτυγμένες. Συχνά λοιπόν, διατυπώνεται ή υπονοείται πως ειδικό και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής είναι το γεγονός ότι η γνώση διαδραματίζει έναν αποφασιστικό ρόλο στην οικονομική, κοινωνική και ατομική ζωή και ανάπτυξη, καθώς και στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Η σχεδόν ταυτολογική αυτή απόφαση, η οποία πολλαπλασιάζεται και αναπαράγεται με ταχύτητα που δεν μπορεί να μην δημιουργήσει ερωτήματα, είτε δεν εξηγείται καθόλου εκλαμβανόμενη ως αυταπόδεικτη και γενικού κύρους παραδοχή, είτε συνδέεται αποκλειστικώς με το ρυθμό ανάπτυξης, μεταβολής και εξέλιξης των ψηφιακών τεχνολογικών επιτευγμάτων, του οποίου δεν διασαφηνίζεται ποτέ ούτε η μονάδα μέτρησης ούτε η χωρική και χρονική κλίμακα προσέγγισης.

Αλλά, η σημασία της γνώσης σε κάθε έκφανση της ζωής, σε όλα τα μήκη και τα πλάτη και στο σύνολο της ιστορίας της ανθρωπότητας αποτελεί αυτονόητη συνιστώσα στις παραδόσεις όλων των επιστημών και στις αναγνώσεις όλων των θεωρητικών και ιδεολογικών συλλήψεων. Επομένως, ο δήθεν προνομιακός ρόλος που της αποδίδεται στα πλαίσια της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας», όχι μόνο δεν συμβάλλει σε καμία συζήτηση ή πολύ περισσότερο δεν ανοίγει κάποια καινούργια, αλλά στο δημόσιο χώρο απονευρώνει τον ιστορικό χαρακτήρα του φαινομένου της γνώσης, καθιστά ασαφή τη συμβολή της στην εξέλιξη των κοινωνιών και αποκρύπτει το πλαίσιο των αντιθέσεων στο εσωτερικό του οποίου η γνώση καθίσταται παραγωγική δύναμη και πολιτισμικό προϊόν. Αν η συζήτηση για τη γνώση έχει κάποιο νόημα αυτό δεν πρέπει να αναζητηθεί στις κοινότοπες μεγαλοστομίες οι οποίες εκφέρονται δημόσια για άμεση κατανάλωση λοιδορώντας το παρελθόν, παραμορφώνοντας τους φακούς που χρησιμοποιούμε για την κατανόηση του παρόντος και χαιρετίζοντας το μέλλον. Τη σημασία κάθε συζήτησης για την παραγωγή και τη χρήση της γνώσης και των εφαρμογών της, μπορούμε να εντοπίσουμε σε όλες εκείνες τις περιοχές σκέψης και στοχασμού στις οποίες αποτυπώνονται από τη μια πλευρά οι ιστορικές διαστάσεις, οι δομές και οι λειτουργίες των κοινωνιών στις οποίες η γνώση παράγεται, διαχέεται και αναπαράγεται και από την άλλη η θέση και ο ρόλος

της στη δημιουργία αξιών και νοηματοδοτήσεων (Σταμάτης, 2003, 2005).

Μεταβαίνοντας από το θεωρητικό στο εμπειρικό-λειτουργικό επίπεδο, η συζήτηση για την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» αποκτά υπόσταση μέσω των «Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» οι οποίες, με διαφορετικού τύπου εφαρμογές, εξαπλώνονται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και στους ριζικούς μετασχηματισμούς στο εσωτερικό τους. Βεβαίως, πρέπει να αναγνωρίσουμε και να διασαφηνίσουμε πως αν και οι ευρύτατοι αυτοί μετασχηματισμοί στην κοινωνία, στην οικονομία, στην εργασία, στον πολιτισμό συνδέονται με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, δεν οφείλονται σε αυτές. Για να υπερβούμε κάθε αφελή ανάγνωση και απόπειρα ερμηνείας της ιστορικής συγκυρίας στην οποίαν αναφερόμαστε, δεν θα μπορούσαμε να αποφύγουμε την αναγωγή στις αφετηρίες και στα πρότυπα των κινητήριων τάσεων κάθε κοινωνικής δυναμικής, δηλαδή στις υλικές και πνευματικές δυνάμεις οι οποίες αποδίδουν νόημα και σχήμα στη σύγχρονη μορφή των σχέσεων παραγωγής που κυριαρχούν.

Πράγματι, στο πλαίσιο της απόλυτης κυριαρχίας των νέων μορφών του κεφαλαιοκρατικού συστήματος καταμερισμού της εργασίας, παραγωγής και ανταλλαγής, επιχειρείται μια συνολική αναδιάρθρωση τόσο της κλίμακας δράσεων, αφού εντείνεται η εγγενής τάση για μετάβαση από το εθνικό στο διεθνές, όσο και των μορφών παραγωγής καθώς οι σχέσεις εργασίας και απασχόλησης υφίσταται ισχυρούς κλονισμούς, μετασχηματισμούς και μεταβολές, χωρίς ωστόσο να αλλοιώνονται τα δομικά χαρακτηριστικά τους. Και στα δύο αυτά πεδία οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας αποτελούν κυρίαρχο στοιχείο ενός φαύλου κύκλου: από τη μια πλευρά η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών προϊόντων και υπηρεσιών και η σχετική έρευνα υπερχρηματοδοτούνται για να υποστηρίξουν τις αναδιρθρώσεις αυτές και από την άλλη ο ρυθμός ανάπτυξής τους δημιουργεί συνεχώς νέες δυνατότητες και διεξόδους. Όμως, οι δυνατότητες και οι προοπτικές αυτές δεν σχετίζονται μόνο με την κερδοφορία των κεφαλαίων αλλά και με την απελευθέρωση υλικών και πνευματικών δυνάμεων, αφού στο αέναο παιχνίδι της κοινωνικής εξέλιξης κάθε ριζικός αναπροσανατολισμός δημιουργεί ταυτοχρόνως δράσεις και αντιδράσεις. Κάποιες από τις δυνάμεις αυτές καθίστανται νέοι φορείς άσκησης δημιουργικών κοινωνικών πρακτικών και άρθρωσης ορθολογικού και κριτικού λόγου (Λάμνιαν, 2004).

Στην ιστορική φάση που διανύουμε οι επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις στις παραγωγικές δυνάμεις και μεταβολές στις παραγωγικές σχέσεις γίνονται σε μεγάλο βαθμό διαμέσου των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας καθώς, κατά βάση οι ψηφιακές τεχνολογίες υπηρετούν τους σχεδιασμούς που κυριαρχούν στο πολιτικό επίπεδο, αλλά έχουν επίσης την ισχύ να εμπνέουν και να υποστηρίζουν καινούργιους. Όμως, κάθε υλική μεταβολή η οποία επιδρά σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και ζωής συνοδεύεται από επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση, δηλαδή από έναν παράλληλο χώρο ερμηνείας ο οποίος συγκροτεί στο επίπεδο του λόγου τις θεωρητικές όψεις των όποιων αλλαγών. Έτσι και για την εμφάνιση και ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, ήταν αναγκαία η δημιουργία και η διάχυση πολιτικών σχεδίων στο πλαίσιο των οποίων θα αναδεικνύονται ως θεμιτοί και αναγκαίοι, αλλά και θα νομιμοποιούνται οι πολύπλευροι δομικοί και λειτουργικοί μετασχηματισμοί. Στην προοπτική αυτή, δεν θα μπορούσε να προκύψει ευρύτερη βάση νομιμοποίησης από αυτήν της προσφυγής στη σημειολογία της «κοινωνίας».

Από την άποψη αυτή η «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» αποτελεί ένα όχημα το οποίο καλείται να διανύσει όλα τα μήκη και τα πλάτη των κοινωνιών και των θεσμών τους προσφέροντας ένα νέο ιδεολογικό-θεωρητικό ερμηνευτικό σχέδιο, το οποίο έχει άπειρη ελαστικότητα και χωρητικότητα καθώς προσαρμόζεται σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών περιστάσεων και αφομοιώνει αδιάκοπα νέα δεδομένα. Από μια άλλη πλευρά, όλο και περισσότεροι/ες πολίτες καλούνται να επιβιβαστούν στο όχημα αυτό οικειοποιούμενοι/ες αντιλήψεις που, στο ιδεολογικό πεδίο, μεταφέρουν την αυτοπραγμάτωση από το συλλογικό στο ατομικό επίπεδο και την πρόσληψη της ατομικής ευημερίας ως πτυχή ενός πανταχού παρόντος ψηφιακού παραδείσου. Έτσι, στο πεδίο της ιδεολογίας προωθούνται, με εξαιρετικά μεγάλη πυκνότητα και ποικιλία εκπομπών, αντιλήψεις που θεωρούν ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για την ύπαρξη, την επιβίωση και την όποια ανάπτυξη, την εμπλοκή με τον κόσμο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, όσο και αν αυτή συνήθως δεν υπερβαίνει το επίπεδο του χρήστη-καταναλωτή. Τα σχήματα αυτά ανάγνωσης και ανακατασκευής του πραγματικού, υπηρετούν κάθε ειδική εφαρμοσμένη πολιτική και απλώς επιτρέπουν περιγραφές κατάλληλες για κίνηση στην επιφάνεια, αφού ούτε θίγουν τον πυρήνα του νέου περιβάλλοντος ούτε παρέχουν εργαλεία για πλοήγηση στο βάθος των προβλημάτων (Ραβάνης, 2003).

Είναι αυτονόητο ότι η «κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης» ως σχήμα ερμηνείας της πραγματικότητας και ως ιδεολογική σύλληψη η οποία ανταποκρίνεται και αντιστοιχεί σε έναν ιδιαίτερος ισχυρό και πολυεπίπεδο μετασχηματισμό, θα πρέπει να έχει τόσο πεδία εμπέδωσης όσο και πεδία αναπαραγωγής. Είναι εμφανές ότι το προνομιακό πεδίο εμπέδωσής της είναι ο χώρος της εργασίας σε όλες του τις διαστάσεις, αφού το σύνολο της σχετικής σφαίρας δραστηριοτήτων έχει αφετηρία και προορισμό δομικές μεταβολές στις παραγωγικές σχέσεις και δυνάμεις. Ωστόσο, φαίνεται ότι ως πεδίο αναπαραγωγής ενός τόσο σημαντικού κοινωνικού, πολιτικού, οικονομικού και πολιτισμικού εγχειρήματος αποτελεί η εκπαίδευση, καθώς αυτή αποτελεί ένα πλαίσιο στο εσωτερικό του οποίου ασκείται σημαντική επιρροή στη συνολική ατομική συγκρότηση.

2. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση: ορθολογικότητα και ανορθολογικότητα

Αν ευσταθεί η υπόθεση με βάση την οποίαν η εκπαίδευση σήμερα αποτελεί έναν βασικό μηχανισμό αναπαραγωγής των ιδεολογικών προταγμάτων, των υλικών δεσμεύσεων και συνιστωσών της «κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης», τότε η τεράστια δραστηριότητα η οποία καθιστά τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας σημαντικό σημείο αναφοράς των εκπαιδευτικών συστημάτων, διαδικασιών και πρακτικών είναι ερμηνεύσιμη. Οι επιλογές και οι ανάγκες που σχετίζονται με τη διάχυση και την κυριαρχία των σχετικών προβληματικών οδηγούν στην υπερχρηματοδότηση, στη δημιουργία ευνοϊκών περιβαλλόντων και αντίστοιχων προτεραιοτήτων. Έτσι, συγκροτούνται και πολλαπλασιάζονται διεθνώς ποικίλα ρεύματα παραγωγής τεχνολογικών προϊόντων, εκπαιδευτικών εφαρμογών και αντιλήψεων που, καθώς κινούνται στο τεχνικό-λειτουργικό επίπεδο, δεν αναγνωρίζουν πολιτισμικές δεσμεύσεις είτε στη στενή παιδαγωγική είτε στην ευρύτερη δυνατή τους διάσταση, δεν φωτίζουν τις πρακτικές τους μέσα από κάποια θεωρητικά σχήματα σύνδεσης με το ευρύτερο περιβάλλον τους, δεν υποψιάζονται καν την ύπαρξη διακυβευμάτων. Για παράδειγμα, όπως έχουμε συζητήσει αλλού εκτενώς (Ραβάνης, 2003, 2004), η λεγόμενη τηλε-εκπαίδευση αποτελεί μια από

τις πιο χαρακτηριστικές τεχνολογικές καινοτομίες οι οποίες από τη μια πλευρά προτείνονται στην εκπαίδευση με αφοπλιστική παιδαγωγική και διδακτική απλοϊκότητα και από την άλλη εισάγονται στο δημόσιο βίο με αξιοσημείωτη άγνοια και κραυγαλέα αδιαφορία για τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές επιπτώσεις και συνέπειες.

Οι προτάσεις για ανάπτυξη εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, προέρχονται από άτομα, επιστημονικές ομάδες που δρουν σε δημόσιους φορείς και ιδιωτικές εταιρείες, αφορούν σε δομικές ή λειτουργικές εκπαιδευτικές μεταβολές και διατυπώνονται τόσο με τις συνήθειες επιστημονικές πρακτικές (συνέδρια, περιοδικά και εκδόσεις) όσο και με περισσότερο αυξανόμενους ρυθμούς στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η πυκνότητα, η ένταση αλλά και η προέλευση των πρωτοβουλιών, δημιουργούν έναν τεράστιο χώρο με άπειρες εισόδους το περιεχόμενο του οποίου μοιάζει με ένα διαλυτικό παχύρρευστο υγρό με στροβιλώδη κίνηση. Οποιοδήποτε προϊόν και αν εισέλθει στο χώρο αυτόν, διαλύεται και συσσωματώνεται στο στροβιλιζόμενο ρευστό και έτσι σε ένα τέτοιο περιβάλλον καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο να διακρίνουμε γόνιμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή ακόμα και ενδιαφέρουσες τεχνολογικές καινοτομίες. Οι ανορθολογικές αυτές περιστάσεις επιβαρύνονται από το ότι οι όποιες συζητήσεις δεν πραγματοποιούνται σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο προσέγγισης των φαινομένων, αλλά σε μια Βαβέλ όπου διασταυρώνονται, συμψηφίζονται και αντιπαρατίθενται προσεγγίσεις προερχόμενες από όλες σχεδόν τις επιστημονικές περιοχές με κύριες συνεισφορές από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, την Πληροφορική, την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, τη Φιλοσοφία και τις επιστήμες αναφοράς διαφόρων διδακτικών αντικειμένων όπως η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, η Φυσική κ.λπ.

Έτσι, στη θέση του ορθολογικού χειρισμού της αναμενόμενης πολυπλοκότητας, δημιουργείται ένα πραγματικό επιστημολογικό χάος με προφανείς επιπτώσεις, τόσο στην ποιότητα των προϊόντων που διαχέονται στην εκπαίδευση όσο και στο επίπεδο του σχετικού θεωρητικού λόγου. Το σημαντικότερο, ίσως, πρόβλημα είναι ότι τα αποτυπώματα του αρνητικού αυτού βηματισμού δεν ανιχνεύονται μόνο στο σήμερα και τις όποιες υστερήσεις του, αλλά κυρίως στο εγγύς ή το απώτερο μέλλον και τις προοπτικές του. Πράγματι, όταν η αυτονόητη ανάγκη ανανέωσης διαφόρων συνιστωσών των εκπαιδευτικών συστημάτων συνάπτεται, διαμέσου

εντελώς ανορθολογικών διαδικασιών και πρακτικών, με μια σημαντική επιστημονική περιοχή, όπως οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, η οποία αναπόφευκτα θα επιδράσει στην ανανέωση αυτή, είναι φανερό ότι έχουμε ήδη εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις διαιώνισης των προβλημάτων. Ωστόσο, σε ένα χώρο εξαιρετικά ευαίσθητο όπως είναι η εκπαίδευση, η αγωνία της απώλειας του εκπαιδευτικού-κοινωνικού οφέλους είναι αρκετή για να σηματοδοτήσει την έναρξη μιας διανοητικής πορείας αλλά και μιας σειράς ενεργειών και δράσεων, στο βαθμό και στο επίπεδο που αντιστοιχεί σε όποιον/α αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα, με στόχο τη δημιουργία ενός ορθολογικού πλαισίου για την ένταξη, την αξιολόγηση και την αξιοποίηση των προτεινόμενων δομών, διαδικασιών και προϊόντων (Jamison, 1994).

Θα προσπαθήσουμε, λοιπόν, στη συνέχεια να προσεγγίσουμε σχετικά ζητήματα, σε μια κατεύθυνση υποστήριξης της προοπτικής συγκρότησης κάποιων σταθερών σχημάτων ανάγνωσης των προτάσεων για την εκπαίδευση που σχετίζονται με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Έτσι, επιχειρώντας να κωδικοποιήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των προτεινόμενων εφαρμογών και προϊόντων και τους γενικούς προσανατολισμούς της σχετικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διακριτές προσεγγίσεις: την τεχνοκρατική-ανιστορική, την ορθολογική-μεταρρυθμιστική και την κριτική-ορθολογική. Βεβαίως, είναι αυτονόητο ότι κάθε σχματοποίηση ενέχει και τον κίνδυνο της συμπερίληψης διαφορετικών ποιοτήτων στην ίδια κατηγορία, δεδομένου μάλιστα, ότι, καθώς πρόκειται για εκ των υστέρων ταξινόμηση είναι δύσκολο να εντοπιστεί ένα κείμενο ή προϊόν εξ ολοκλήρου τοποθετημένο σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία. Θα προσπαθήσουμε, επομένως, να αναδείξουμε τις κύριες όψεις συγκεκριμένων οπτικών, προσφεύγοντας όχι τόσο σε ερμηνείες, αλλά σε δεδομένα αντλούμενα απ' ευθείας από το σχετικό υλικό.

α. Η τεχνοκρατική-ανιστορική προσέγγιση

Η πρώτη προσέγγιση θεμελιώνεται, αναπτύσσεται και κινείται σε ένα πλαίσιο ανιστορικού ενθουσιασμού. Όλες οι προτάσεις από την περιοχή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως ουδέτερα, από κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτισμική άποψη, προϊόντα. Αν και αυτό σπανίως επισημαίνεται, αφού δεν αποτελεί αντικείμε-

νο συζήτησης αλλά σταθερά και χωρίς ταλαντεύσεις και αμφιβολίες, τους αναγνωρίζεται συνεισφορά στην πρόοδο, την υπεράσπιση του δημόσιου συμφέροντος, την εξυπηρέτηση των νέων προτεραιοτήτων της ανθρωπότητας. Δηλαδή, η αναπαράσταση από την οποία κυριαρχούνται, υποβάλλει την ιδέα ότι οι προτάσεις αυτές αποτελούν, σε γενικές γραμμές, ένα είδος φυσικής νομοτέλειας και εξέλιξης, της οποίας είναι αυτονόητες οι θετικές επιδράσεις στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, των διδακτικών πρακτικών, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στη γενική συγκρότηση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση αυτή σε μια προοπτική αναζήτησης σχέσεων εκπαίδευσης, κοινωνίας και τεχνολογίας θα μπορούσε να συσχετιστεί με την «εκπαίδευση για κοινωνική ομαλοποίηση» στο πλαίσιο της οποίας το άτομο ετεροκαθορίζεται, απομονώνεται και οδηγείται στην παθητικότητα (Μακράκης, 2000, σελ. 22-26). Επίσης, σε ένα παρόμοιο πλαίσιο ανάλυσης, οι R. Aviram και D. Tami (2004) συνδυάζοντας τις παραμέτρους που σχετίζονται με τις αντιλήψεις για τους σκοπούς και τη φύση της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, καθώς και με τις στάσεις που υιοθετούνται για το είδος και την έκταση των αλλαγών που εκτιμάται ότι αυτές θα επιφέρουν, κατατάσσουν αυτές τις προσεγγίσεις στο «τεχνοκρατικό παράδειγμα».

Κατά κανόνα, το κέντρο βάρους των προσεγγίσεων αυτών βρίσκεται προς την τεχνολογική πλευρά των προϊόντων, προτείνοντας πολύπλοκες ψηφιακές τεχνολογικές εφαρμογές είτε ως λύσεις σε δομικά προβλήματα της εκπαίδευσης είτε σε συγκεκριμένες λειτουργίες της. Έτσι, για παράδειγμα, στο δομικό επίπεδο εκτοξεύονται προτάσεις οι οποίες ευαγγελίζονται συνεισφορά στην εγκατάλειψη των παραδοσιακών-συμβατικών εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία σταδιακά θα αντικατασταθούν από ψηφιακές πλατφόρμες, ηλεκτρονικές εξ αποστάσεως κοινότητες μάθησης, διαδικτυακές εφαρμογές, εικονικά περιβάλλοντα. Επίσης, στο λειτουργικό επίπεδο, διατυπώνονται προτάσεις με βάση τις οποίες επιχειρούνται «τοπικές» εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είτε αυτές σχετίζονται με την αυτόνομη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων, είτε λειτουργούν ως συμπληρωματικό υλικό στα παραδοσιακά μαθήματα. Ωστόσο, πιο συχνά οι κύριες διαστάσεις που αναπτύσσονται είναι αυτές που παραπέμπουν στα τεχνικά χαρακτηριστικά των εγχειρημάτων, αφήνοντας στη σκιά τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα.

Συνήθως, η αναφορά ή η σύνδεσή τους με τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες γενικότερα είναι α-

σθενείς ή ανύπαρκτες. Τα θεωρητικά εργαλεία τα οποία οδηγούν σε συνθέσεις που επιτρέπουν τη δημιουργία ευρύτερων σχημάτων ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά συστήματα, υποκαθίστανται από πεποιθήσεις για την ανωτερότητα των τεχνολογικών εφαρμογών έναντι των μεθόδων οι οποίες, αφού δεν χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα, χαρακτηρίζονται και κατά κάποιον τρόπο απαξιώνονται συλλήβδην ως παραδοσιακές. Στη θέση των πραγματικών υποθέσεων οι οποίες αντλούνται από τις ψυχολογικές και επιστημολογικές θεωρίες για τη μάθηση και τις προσεγγίσεις των Διδακτικών των ειδικών αντικειμένων για τη διδασκαλία, υιοθετούνται εμπειρικές εισαγωγές σε συγκεκριμένα ζητήματα σχολικής μάθησης τα οποία στην κοινή θέα φαίνονται ενδιαφέροντα, μεταθέτοντας, έτσι, τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων στο πεδίο του εντυπωσιασμού και της περιέργειας. Για παράδειγμα, στο σημαντικό ερώτημα για τη διδασκαλία της Φυσικής «να εισαχθεί η σύγχρονη Φυσική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;», αντί απαντήσεων αντλούμενων από τις εκπαιδευτικές παραδόσεις και ανάγκες όπως οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος και οι στόχοι των προγραμμάτων, οι παιδαγωγικές προτεραιότητες και η εξυπηρέτησή τους, οι προϋποθέσεις που προσδιορίζονται στο πλαίσιο της Διδακτικής της Φυσικής, προβάλλονται απλοϊκές αποφάνσεις, όπως οι σημερινές τεχνολογικές δυνατότητες, η σημασία των νέων επιστημονικών επιτευγμάτων, η γοητεία που ασκούν στα παιδιά τα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Ακριβώς λόγω αυτής της ασάφειας των προσεγγίσεων και οι προσπάθειες εκτιμήσεων της αποτελεσματικότητας των προτεινόμενων προϊόντων, πραγματοποιούνται χωρίς συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία, αλλά με τεχνικές και εργαλεία που, πολύ συχνά, δεν αντέχουν σε καμία κριτική, αν και αρκετές φορές τόσο τα ίδια τα εργαλεία όσο και οι σχετικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων έχουν αξιοσημείωτη εξωτερική εμφάνιση: εκτενή ερωματολόγια χωρίς προσανατολισμό, βιντεοσκοπήσεις της εργασίας των παιδιών χωρίς κανένα έλεγχο και προσδιορισμό των μετρούμενων μεταβλητών, καταγραφή των εντυπώσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε ηλεκτρονικές εφαρμογές χωρίς σαφείς στόχους.

β. Η ορθολογική-μεταρρυθμιστική προσέγγιση

Η δεύτερη προσέγγιση περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα προσπαθειών που σχετίζονται με την ορθολογική χρήση των Τεχνολο-

γίων της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά συστήματα. Εδώ, οι σχετικές προτάσεις, συνειδητά ή όχι, κρατούν επιφυλακτική στάση για τα ευρύτερα ζητήματα των κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων της ανάπτυξης και της χρήσης εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Προφανώς, βεβαίως, και για διάφορους λόγους, οι τάσεις που κυριαρχούν και εδώ ευνοούν την ανάπτυξη προτάσεων με τέτοια χαρακτηριστικά, αλλά συνήθως τα ζητήματα αυτά δεν τίθενται ως αντικείμενο συζήτησης, δεν θίγονται και ενδεχομένως δεν απασχολούν συστηματικά τις προσεγγίσεις αυτές. Από την άποψη αυτή, λοιπόν, οι προσπάθειες έχουν έναν τεχνοκρατικό προσανατολισμό. Όμως, στο επίπεδο των γενικών οργανωτικών αρχών, για τη συγκρότηση του σχετικού υλικού, διακρίνονται προσπάθειες δημιουργίας ορθολογικών-μεταρρυθμιστικών κατασκευών τόσο στο τεχνικό όσο και στο εκπαιδευτικό επίπεδο (Aviram και Tamir, 2004). Στην προοπτική αυτή, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις χαρακτηρίζεται ως «ολοκληρωμένη προσέγγιση» (Σολομωνίδου, 2001, σελ. 111-112), ειδική μέριμνα υπάρχει για την επεξεργασία επιμέρους προτάσεων για διακριτά διδακτικά αντικείμενα.

Σε γενικές γραμμές, από τεχνολογική άποψη οι προσπάθειες αυτές θέτουν περιορισμένους στόχους οι οποίοι κυρίως σχετίζονται με τα λειτουργικά ζητήματα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Έτσι, έχουμε μεταρρυθμιστικές προτάσεις με τις οποίες επιδιώκεται προσαρμογή της εκπαίδευσης στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον, απελευθέρωση του σχολείου από ορισμένες παραδοσιακές δεσμεύσεις, βελτίωση εκπαιδευτικών εργαλείων και διδακτικών μεθόδων. Εδώ έχουμε εμφανείς προσπάθειες προσαρμογής στις θεωρητικές προσεγγίσεις των Επιστημών της Εκπαίδευσης με αναφορές, σε πολλές περιπτώσεις, σε ορισμένες έννοιες των Διδακτικών των ειδικών αντικειμένων, καθώς ανιχνεύονται οι τεχνολογικές δυνατότητες, προβλέπονται οι δυσχέρειες, συζητούνται τα πιθανά παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά και διδακτικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η τάση αυτή, η οποία δεν μπορεί παρά να αποδοθεί στη διάθεση εξορθολογισμού των σχετικών πρωτοβουλιών, συχνά δεν είναι αυτοσυνεπής, αφού μπορούμε να διαπιστώσουμε σημαντικές –πολλές φορές– αποστάσεις μεταξύ των θεωρητικών εισαγωγών και της ανάπτυξης των εφαρμογών. Μάλιστα, η αποδοχή της χρησιμότητας της στήριξης σε κάποια θεωρητικά σχήματα για τη μάθηση και τη διδασκαλία, οδηγούν σε αμήχανες ή απλοϊκές αναφορές στον Piaget, τον Vygotski ή τις «γνωσιακές» επιστήμες, γεγονός το οποίο επισημαίνει τουλάχιστον

την αναγνώριση των αδυναμιών των μονοδιάστατων τεχνικών προσεγγίσεων και την ανάγκη αναζήτησης στηριγμάτων στη σχέση Ανθρωπιστικών Επιστημών και τεχνολογικών εφαρμογών.

Στην ίδια προοπτική και οι ερευνητικές προσπάθειες κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Ο γενικός τους προσανατολισμός εντάσσεται στα γενικά μεθοδολογικά πλαίσια των Επιστημών της Εκπαίδευσης και τα ερευνητικά τους ερωτήματα σχετίζονται στενά με τα ερωτήματα που διατυπώνονται στην εκπαιδευτική έρευνα. Βεβαίως, όπως ακριβώς και οι θεωρητικές τους αναφορές, αρκετά συχνά και οι έρευνες οι οποίες εμφανίζονται στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης έχουν μεθοδολογικά προβλήματα τόσο στο επίπεδο συγκρότησης του ερευνητικού αντικειμένου όσο και σε αυτό των τεχνικών υλοποίησης της έρευνας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

γ. Η κριτική-ορθολογική προσέγγιση

Σε μια τρίτη προσέγγιση, επιχειρείται κατ' αρχήν μια κριτική ανάγνωση της ανάπτυξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Εδώ γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί ως φαινόμενο με κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις, καθώς αναγνωρίζεται ότι η γένεση, η χρήση και οι εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, όπως άλλωστε και κάθε τεχνολογίας, προϋποθέτουν αλλά και δημιουργούν μετασχηματισμούς σε όλα τα επίπεδα των υλικών όρων διαβίωσης του ανθρώπου, όπως για παράδειγμα στην εργασία και την εκπαίδευση. Η προβληματική αυτή, επιτρέπει τη διατύπωση ερωτημάτων με τα οποία όχι μόνο φωτίζονται οι επιχειρούμενοι μετασχηματισμοί και γίνονται κατανοητές οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, καθώς αυτές τοποθετούνται στον κοινωνικό και ιστορικό χώρο και χρόνο, αλλά κυρίως εμπλουτίζεται η κριτική συνείδηση και ο εκπαιδευτικός λόγος.

Οι προσπάθειες τις οποίες συναντάμε εδώ, συχνά επιχειρούν να θέσουν στο θεωρητικό επίπεδο ιδιαίτερα σημαντικά ερωτήματα τα οποία ορισμένες φορές σε μια πρώτη ανάγνωση μοιάζουν περιθωριακά, όπως για παράδειγμα το ζήτημα των θεμελιωδών αλλαγών στις γνωστικές σχέσεις μεταξύ υποκειμένων και αντικειμένων με τις οποίες συνοδεύεται η εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση (Χασάπης, 1998, 2001). Σε άλλες περιπτώσεις, επίσης στο θεωρητικό επίπεδο, γίνονται συστηματικές προσπάθειες τοποθέτησης της έρευνας που πραγματοποιείται για τις εφαρ-

μογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, σε ένα πεδίο το οποίο συμπεριλαμβάνει τα ψυχολογικά, παιδαγωγικά και διδακτικά ρεύματα που δίνουν νόημα και επιστημολογικό προσανατολισμό σε όλα τα ερωτήματα τα σχετιζόμενα με τη μάθηση και τη διδασκαλία (Κόμης, 1996· Ράπτης και Ράπτη, 1998).

Και στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, βεβαίως, πραγματοποιούνται εμπειρικές έρευνες των οποίων τόσο οι θεωρητικοί άξονες όσο και τα μεθοδολογικά σχέδια, συνήθως είναι εκλεπτυσμένα και απολύτως συμβατά με τις ισχυρές παραδόσεις των Επιστημών της Εκπαίδευσης στις οποίες προαναφερθήκαμε. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις ειδικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το επίπεδο των αναλύσεων των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς τόσο οι ποσοτικές όσο και οι ποιοτικές προσεγγίσεις, λόγω των ισχυρών θεωρητικών πλαισίων τα οποία χρησιμοποιούνται στους σχεδιασμούς των ερευνών, επιτρέπουν αναζητήσεις που υπερβαίνουν τις απλές καταγραφές και τις περιγραφές ευρημάτων και κινούνται προς τον έλεγχο υποθέσεων.

3. Συζήτηση

Η σχέση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας με την εκπαίδευση, αποτελεί ένα ζήτημα αιχμής τα τελευταία χρόνια και είναι φανερό ότι στο μέλλον θα αποτελέσει σημαντικό θέμα για την εκπαιδευτική θεωρία και την εκπαιδευτική έρευνα. Η ισχυρή φόρτιση που φέρνουν μαζί τους ο αδιάκοπος θόρυβος και η πρόκληση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, η υπερ-χρηματοδότηση, οι αγωνίες και οι προσδοκίες για την επίλυση των όποιων προβλημάτων, δημιουργούν συχνά ένα ασφυκτικό πλαίσιο του οποίου ο κυρίαρχος λόγος χρησιμοποιεί περισσότερο περιγραφικές κατηγορίες αναγόμενες στο πεδίο της ιδεολογίας, παρά σημασίες σχετιζόμενες με την επιστημονική σκέψη και θεωρία. Αυτό, βεβαίως, δεν σημαίνει ότι θα ήταν επιθυμητή μια συζήτηση απομακρυσμένη από ιδεολογικές φορτίσεις, δηλαδή αξίες, κοινωνικές αντιλήψεις, ανησυχίες και οραματισμούς, καθώς και από προσδοκίες για το μέλλον. Αντιθέτως, μάλιστα, σε μια προοπτική μεταφοράς του ζητήματος στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου, με τη συστηματική χρήση θεωρητικών εργαλείων και εννοιών, τον ακριβή προσδιορισμό των υπό συζήτηση ζητημάτων και τη δομημένη αντι-

παράθεση, τα προβλήματα αποκτούν πραγματική υπόσταση και επομένως οποιαδήποτε συζήτηση ενδέχεται να οδηγή σε σχηματοποιήσεις κατανοητές στο πλαίσιο ενός ορθολογικού διαλόγου.

Έτσι, καθώς οι συζητήσεις για την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» είναι σήμερα επίκαιρες αλλά και καθοριστικές για την ανάγνωση και την κατανόηση των μελλοντικών εξελίξεων στην κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία, οι εκπαιδευτικές διαστάσεις του ζητήματος, δηλαδή οι εφαρμογές και η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα, τις διαδικασίες και τις πρακτικές της εκπαίδευσης, δεν είναι δυνατόν να καθίστανται έρμαια διαφόρων τύπων ανορθολογικών προσεγγίσεων. Πράγματι, τα ζητήματα αυτά ανήκουν εξ ολοκλήρου στη σφαίρα των θεωρητικών αναζητήσεων και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων των Επιστημών της Εκπαίδευσης και γενικότερα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Επομένως αυτή τη στιγμή υπάρχουν όλα εκείνα τα κατάλληλα εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία, την υποδοχή, την εφαρμογή και τη μελέτη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων τόσο των προτάσεων μετασχηματισμού των δομών της εκπαίδευσης όσο των εργαλείων που αποσκοπούν στην αλλαγή των λειτουργικών παραμέτρων της διδασκαλίας.

Για παράδειγμα, συζητώντας στο επίπεδο της δομής των εκπαιδευτικών θεσμών δεν είναι δυνατόν να υποστηρίζεται η αντικατάσταση της σχολικής αίθουσας και των διδακτικών αλληλεπιδράσεων με συστήματα ηλεκτρονικών τηλε-διασκέψεων, με μοναδικά επιχειρήματα τη μείωση του κόστους της εκπαίδευσης και τις δυνατότητες που μας προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες. Μια ορθολογική προσέγγιση του θέματος, θα απαιτούσε και θα προϋπέθετε συστηματικές κοινωνιολογικές, ανθρωπολογικές και κοινωνιοψυχολογικές αναλύσεις της αναγκαιότητας και των πολιτισμικών συνεπειών, αλλά επίσης και μια προσέγγιση σε ερωτήματα που σχετίζονται με τις ψυχολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές επιπτώσεις μιας τέτοιας απόφασης. Επίσης, στο επίπεδο των εκπαιδευτικών λειτουργιών χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά ένα παράδειγμα από το πεδίο των διδακτικών διαδικασιών, στερείται ορθολογικότητας η επίκληση του ενδιαφέροντος και της σημασίας ενός εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία της Φυσικής, αν δεν τηρούνται δύο προϋποθέσεις αντλημένες από τον θεωρητικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό της Διδακτικής της Φυσικής. Η πρώτη σχετίζεται με τις εννοιολογικές υποδομές της δημιουργίας του λογισμικού, δηλαδή με επιλογές οι οποίες είναι συμβατές με τους

ψυχο-παιδαγωγικούς προσανατολισμούς αλλά και τις επιστημολογικές δεσμεύσεις της Διδακτικής. Δεύτερη προϋπόθεση, αποτελεί η αναγνώριση της ανάγκης συστηματικού ελέγχου των αποτελεσμάτων τα οποία προκύπτουν από τη διδασκαλία με το συγκεκριμένο λογισμικό και επομένως, μια ολόπλευρη ερευνητική προσπάθεια η οποία θα αναζητά τα μαθησιακά αποτελέσματα και ενδεχομένως τα συγκριτικά πλεονεκτήματά τους ως προς αυτά μιας διδασκαλίας με άλλα μέσα (Ραβάνης, 1999).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδιπλώνονται οι σχετικές προσπάθειες δεν ευνοεί την ορθολογική συγκρότηση των εφαρμοσμένων εγχειρημάτων. Η ευρεία εξάπλωση της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας» ως ιδεολογικού πλαισίου στο εσωτερικό του οποίου τα ψηφιακά προϊόντα και οι ηλεκτρονικές εφαρμογές αποκτούν χαρακτηριστικά κοινωνικού και πολιτισμικού φετίχ αλλά και φορέα διαρκούς προόδου και ανανέωσης των τεχνολογικών δυνατοτήτων, ο ρυθμός της ανάπτυξης και οι περιορισμοί της διατύπωσης αλλά και της ευρείας διάδοσης κριτικού λόγου, επιτρέπουν την αναπαραγωγή των ανορθολογικών προταγμάτων με τη μορφή μίγματος πεποιθήσεων, κοινοτοπιών και μελλοντολογίας. Από την άποψη αυτή, η δημιουργία εργαλείων τα οποία επιτρέπουν τη συγκρότηση ορθολογικών προσεγγίσεων για τα σχετικά ζητήματα, αποτελεί κοινωνική και πολιτισμική αναγκαιότητα.

Η κωδικοποίηση την οποίαν επιχειρήσαμε για ό,τι σχετίζεται με τις προσεγγίσεις των εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την εκπαίδευση, εντάσσεται σε μια τέτοια προοπτική. Όμως, δεν αποτελεί παρά μια πρώιμη προσέγγιση σε ένα τεράστιο ζήτημα, στην οποία γίνεται προσπάθεια αποκρυστάλλωσης των γενικών αξόνων ανάγνωσης ενός υλικού που εκτείνεται σε ένα πολύ μεγάλο φάσμα τύπων προσπαθειών και αντίστοιχων κειμένων. Στο εσωτερικό των τριών κατηγοριών τις οποίες διακρίναμε, της τεχνοκρατικής-ανιστορικής, της ορθολογικής-μεταρρυθμιστικής και της κριτικής-ορθολογικής, μπορούμε να αναζητήσουμε, να εντοπίσουμε και να συστηματοποιήσουμε με λεπτομέρειες κριτήρια, μεταβλητές και παραμέτρους οι οποίες θα επιτρέψουν την αναζήτηση των αποχρώσεων ή ακόμα και την ανασυγκρότηση των ίδιων των αρχικών κατηγοριών. Σε κάθε περίπτωση οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα των προβλημάτων, των πρωτοβουλιών αλλά και των δυνατών προσλήψεων μιας μεγάλης ποικιλίας σχετικών ζητημάτων. Αν μη τι άλλο, πάντως, επιτρέπουν τον προσδιορισμό των

«αναγνώσεων» των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας οι οποίες έχουν ήδη αφομοιωμένα δομικά στοιχεία με τα οποία αναπαράγονται τα ιδεολογικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της «κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης».

Τέλος, μια ισχυρή διάσταση του ζητήματος, με ιδιαίτερο κοινωνικό ενδιαφέρον, αποτελεί και η διαμόρφωση ενός δημόσιου χώρου στον οποίον όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς, μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί, ως άτομα-πολίτες πλέον και όχι απλώς ως μονάδες των εκπαιδευτικών θεσμών, να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές εκδοχές των προσεγγίσεων που σχετίζονται με την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Αυτό, βεβαίως, σημαίνει από τη μια πλευρά απαίτηση για αναπροσανατολισμό της βασικής εκπαίδευσης μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, ειδική διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενημέρωση του σχετιζόμενου με την εκπαίδευση κοινού, αλλά και εναλλακτικές μορφές ανάπτυξης και διάχυσης της σχετικής θεματολογίας, με στόχο τον ολόπλευρο φωτισμό όλων των όψεων των προβλημάτων και των ερωτημάτων, ώστε με εντατικές ατομικές προσπάθειες να διατηρήσουμε περιθώρια αποφάσεων και επιλογών στο κοινωνικό, εκπαιδευτικό και γενικότερα πολιτισμικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Aviram R. and Tami D., *The Impact of ICT on education: the three opposed paradigms, the lacking discourse*, www.elearningeuropa.info, Beer - Sheva University, Israel, 17-11-2004.
- Breton P., *L'utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1997.
- Κόμης Β., «Πληροφοριακά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Ανασκόπηση, εξέλιξη, τυπολογία, χρήσεις και προοπτικές», *Παιδαγωγικός Λόγος* 2, 1996, σελ. 50-80.
- Jamison P.K., «The struggle for critical discourse: reflections on the possibilities of critical theory for educational technology», *Educational Technology* 34 (2), 1994, σελ. 66-69.
- Λάμνιαν Κ., «Συγκρότηση και διαχείριση της σχολικής γνώσης στο περιβάλλον των Νέων Τεχνολογιών», στο: Νικολακάκη Μ. (επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και παιδεία στη νέα κοσμοπόλη*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2004, σελ. 275-292.
- Μακράκης Β., *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

- May C., *The information society. A skeptical view*, Polity Press, Cambridge Malden, Mass., 2002.
- Ραβάνης, Κ., «Η παραγωγή και η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού ως διδακτική επιλογή», στο Τζιμογιάννης Α. (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, Σύλλογος Καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου, Ιωάννινα, 1999, σελ. 97-103.
- Ραβάνης Κ., «Η "Κοινωνία της Πληροφορίας" ως ιδεολόγημα και στην εκπαίδευση. Σχόλια στα περιθώρια των παγκόσμιων ιστών», στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, σελ. 82-88.
- Ραβάνης Κ., «Οι επιδράσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στις δομές και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης: κριτικές-εκπαιδευτικές παρατηρήσεις», στο: Βλαχάβας Ι., Δαγδιλέλης Β., Ευαγγελίδης Γ., Παπαδόπουλος Γ., Σαρατζέμη Μ. και Ψύλλος Δ. (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην ελληνική εκπαίδευση: απολογισμός και προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2004, σελ. 374-387.
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α., *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*, Αθήνα, 1998.
- Σολομωνίδου Χ., *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*, εκδ. Κριτική, Θεσσαλονίκη, 2001.
- Σταμάτης Κ., «"Κοινωνία της γνώσης" και πανεπιστήμιο», *Πανεπιστήμιο* 7, 2003, σελ. 41-66.
- Σταμάτης Κ., *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 2005.
- Sfez L., *Information, savoir et communication*, Centre Galilée, Paris, 1994.
- Χασάπης Δ., «Ο μετασχηματισμός της γνωστικής σχέσης υποκειμένου-αντικειμένου και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης στις κοινωνίες της Πληροφορικής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 99, 1998, σελ. 44-48.
- Χασάπης Δ., «Ιδεολογικές επιπτώσεις της εισαγωγής των Τεχνολογιών της Πληροφορικής στις μαθησιακές διαδικασίες», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 57, 2001, σελ. 36-39.
- Χασάπης Δ., «"Κοινωνία της πληροφορίας". Προλεγόμενα μιας συζήτησης σε εκκρεμότητα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 122, 2002, σελ. 52-54.



Η τεχνολογία στην εκπαίδευση

Μιχάλης Παπαδόπουλος*

Περίληψη

Οι νέες τεχνολογίες είναι ένα συγκλονιστικά αποτελεσματικό εργαλείο που διευρύνει, συμπληρωματικά, τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ειδικά επιμορφωμένος δάσκαλος, διαδραματίζοντας πρωτεύοντα ρόλο, τις εντάσσει ομαλά στο μέχρι τώρα τρίπτυχο, Δάσκαλος-Μαθητής-Γνωστικό Αντικείμενο. Οι νέες τεχνολογίες δεν μπορούν, με τα μέχρι σήμερα δεδομένα, να υποκαταστήσουν τις κλασικές μορφές διδασκαλίας και τον «φωτισμένο» δάσκαλο. Η αναντικατάστατη ανθρωπιστική παιδεία δεν περιορίζει τις δυνατότητες για εξειδίκευση, αλλά, αντίθετα, ενισχύει την ικανότητα ευέλικτης προσαρμογής στις προκλήσεις της εποχής μας.

«Το δολάριο δεν είναι πια το μόνο στοιχείο που διαχωρίζει τους έχοντες από τους μη έχοντες», υποστηρίζει ο αγγλοϊνδός συγγραφέας Shashi Thangson¹, επισημαίνοντας ότι «στην εποχή της επανάστασης της πληροφορίας, υπάρχουν πολλές ελευθερίες, κάποια αδελφoσύνη και καθόλου ισότητα» και συνεχίζοντας διαπιστώνει: «Δεκάδες χώρες παλινδρομούν, δεν προοδεύουν σε όρους ανθρώπινης ανάπτυξης. Μια κρίσιμη αιτία είναι ότι διευρύνεται το χάσμα της γνώσης που αναφέρεται στην πληροφόρηση, στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην τεχνολογία. Η νέα γραμμή της φτώχειας χαράσσεται από το πληκτρολόγιο του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Μπορεί να πει κανείς ποιος είναι πλούσιος και ποιος φτωχός από τη σύνδεσή του με το Ίντερνετ».

* Ο Μιχάλης Παπαδόπουλος είναι Καθηγητής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στις γνωστές τρεις αλληλοεξαρτώμενες καθοριστικές παραμέτρους της Παιδείας-Εκπαίδευσης, Δάσκαλος, Μαθητής, Γνωστικό αντικείμενο, εντάχθηκε τα τελευταία χρόνια και μια τέταρτη. Οι νέες τεχνολογίες. Το πρόβλημα εδώ είναι ότι «το παλιό τριαδικό σύστημα είχε μια ομοιομορφία, αφού δάσκαλος και μαθητής σκέπτονται με έννοιες και τα γνωστικά αντικείμενα που δημιουργήθηκαν από τους ανθρώπους εντάσσονται και συστηματοποιούνται μέσα από εννοιολογικές κατηγορίες. Ωστόσο, το καινούριο αντικείμενο που λέγεται «νέες τεχνολογίες» δουλεύει σε μια γλώσσα που την καταλαβαίνει πιο πολύ η μηχανή παρά σε μια γλώσσα φυσική, όπως αυτή που χρησιμοποιούμε καθημερινά μεταξύ μας, διαμορφωμένη από τις ιδέες μέσα στο μυαλό μας. Άρα, δημιουργείται ένα πρόβλημα ασυμβατότητας και ασυμμετρίας, όπου το παλιό τριαδικό σύστημα θα πρέπει να ενσωματώσει το καινούριο τέταρτο στοιχείο, αν και διαφορετικής φύσεως. Οι παλαιές σχέσεις θα αλλάξουν και τα παλιά μέλη του συστήματος Δάσκαλος-Μαθητής-Γνωστικό αντικείμενο θα υποστούν μετατροπές και μετασχηματισμούς. Όπως και οι νέες τεχνολογίες, μπαίνοντας στο σχήμα θα υποστούν μετασχηματισμούς. Ήδη όλα αυτά εντάσσονται σε ένα δίκτυο»².

Οι νέες τεχνολογίες προκαλούν μπροστά στα μάτια μας μια πραγματική επανάσταση, η οποία επηρεάζει τόσο τις δραστηριότητες που διασυνδέονται με την παραγωγή και την εργασία όσο και αυτές που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Επομένως, έχουν διαστάσεις όχι μόνο καθαρά τεχνολογικές αλλά και οικονομο-πολιτικές.

Ο Στανισλάς Ντεουέν, μαθηματικός με σπουδές στις Νευροεπιστήμες και στη Γνωστική Ψυχολογία, αναρωτιέται αν αξίζει να συνεχίσουν να χάνουν εκατοντάδες ώρες οι μικροί μαθητές για να μάθουν την προπαίδεια ή να απασχολούνται με άλλα εξίσου τυραννικά για τον εγκέφαλο σπουδάγματα. Αναρωτιέται γιατί να μην τους εκπαιδεύουμε στη χρήση των υπολογιστικών μηχανημάτων. Η Μπάρμπαρα Κόχαν, καθηγήτρια στο Τεχνικό Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, προτείνει: «Δώστε ειδικά διαμορφωμένους κομπιούτερς στα νήπια και αφήστε τα να γράφουν εκεί ό,τι θέλουν».

Αρχικά υπήρξαν υπέρμετρος ενθουσιασμός και υπερβολικές απόψεις, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

«Η άποψή μας, όταν ξεκινήσαμε, ήταν κάπως εξτρεμιστική» λέει ο Νικόλας Αποστολόπουλος³. «Πιστεύαμε τότε πως η τεχνολογία μπορεί να υποκαταστήσει τον άνθρωπο. Λέγαμε μάλιστα πως

αυτό θα συμβεί το αργότερο το 2000. Το 2000 έφτασε, πέρασε, όμως ακόμη η ψηφιακή τεχνολογία όχι μόνο δεν αντικατέστησε τους δασκάλους, αλλά ούτε καν βρήκε μια σταθερή θέση στα σχολεία και τα Πανεπιστήμια της Ευρώπης ή τον πλανήτη ολόκληρο. Τώρα ξέρουμε πως χρειάζεται υπομονή, χρόνος και προσπάθεια απ' όλους-τόσο από τους καθηγητές και τους μαθητές όσο και από εμάς τους ίδιους που σχεδιάζουμε ψηφιακά εκπαιδευτικά προγράμματα».

Ξεχνούν όμως -όσοι προαναφέρθηκαν- ότι στην ηλικία που τα παιδιά πάνε σχολείο, αναπτύσσουν μια πολύτιμη ενεργητική φαντασία. Με τη συνεχή οπτικοποίηση μέσα από την τηλεόραση αλλά και μέσα από την οθόνη του υπολογιστή αμβλύνεται η έκταση της ενεργητικής φαντασίας και χάνει τη δύναμη που περικλείει. Διότι ουσιαστικά ενεργητική φαίνεται να είναι η δύναμη του ανθρώπου να δημιουργεί και να προβάλλει εικόνες. Όταν, όμως, τις βλέπει έτοιμες στην οθόνη, η δύναμη της δικής του φαντασίας μπορεί να εξασθενήσει, ακόμη και να καταστεί ανενεργή.

Όλοι οι παραπάνω νομίζουν ότι ο κομπιουτερικός αλφαριθμητικός είναι το κύμα του μέλλοντος, φαίνεται όμως να ξεχνούν, γράφει ο Θίοντορ Ρόσλακ στο βιβλίο του *The Cult of Information*, ότι «ο νους σκέφτεται με ιδέες και όχι με πληροφορίες. Η πληροφορία το πολύ να πλουτίσει ή να στολίζει μια ιδέα».

Η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι οι νέες τεχνολογίες, εργαλείο και στυλοβάτης της παγκοσμιοποίησης, είναι αναπόσπαστα δεμένο πλέον με την καθημερινή μας ζωή και με την εκπαίδευση. Επομένως, τα εκπαιδευτικά συστήματα επιβάλλεται να προσφέρουν στους νέους τις δυνατότητες που χρειάζονται για να γίνουν κύριοι της τεράστιας εξάπλωσης των πληροφοριών και ταυτόχρονα την ικανότητα να τις αξιοποιήσουν με την κριτική ικανότητα που είναι αναγκαία για να μπορούν να τις ταξινομήσουν και να τις ιεραρχήσουν.

Οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης του σύγχρονου κόσμου, γιατί δημιουργούν όχι μόνο νέες μορφές κοινωνικοποίησης, αλλά και νέους ορισμούς της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Η εξάπλωση των τεχνολογιών και των δικτύων οδηγεί στην ενθάρρυνση της επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους, συχνά σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα οδηγεί και στην ενδυνάμωση των τάσεων αναδίπλωσης και κοινωνικής απομόνωσης. Τα χάσματα που δημιουργήθηκαν, και τα οποία ίσως αυξηθούν, είναι πολύ μεγάλα ανάμεσα στις ανεπτυγμένες χώρες και στις αναπτυσσόμενες, καθώς και στο εσωτερικό μιας χώρας

ανάμεσα σε εκείνους που κατέχουν τα νέα «εργαλεία» και σε εκείνους που δεν έχουν καμιά τέτοια δυνατότητα⁴.

Η επιχειρούμενη και στη χώρα μας εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με στόχο την αναγόρευση του τεχνολογικού και επιστημονικού επαγγελματισμού σε βασικό στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος, εγκυμονεί, μακροπρόθεσμα, τον κίνδυνο –αν βέβαια δε ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα– αποκλεισμού όλο και περισσότερο των ανθρωπιστικών μαθημάτων από τη Μέση Εκπαίδευση. Η μείωση των διδακτικών ωρών στα ανθρωπιστικά μαθήματα του διδακτικού προγράμματος του Ενιαίου Λυκείου, παραδείγματος χάρη, αποδυναμώνει πνευματικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα⁵.

Ωστόσο, η συνθετότητα και πολυπλοκότητα των κοινωνιών μας καθιστούν απαραίτητη την αναβίωση της έννοιας της παιδείας με την κλασική σημασία του όρου. Η ανθρωπιστική παιδεία, όπως αυτή αναδείχθηκε μέσα από το έργο των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και παιδαγωγών, στο πνεύμα της οποίας γαλουχήθηκε ολόκληρος ο δυτικός κόσμος, θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία οφείλουμε να στηρίξουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ήδη 14.000 μαθητές στη Γερμανία μαθαίνουν αρχαία ελληνικά μελετώντας τα από το πρωτότυπο. Η ύπαρξη ανθρωπιστικής παιδείας όχι μόνο δεν περιορίζει τις δυνατότητες των ανθρώπων για εξειδίκευση, όπως διατείνονται οι παντός είδους τεχνοκράτες, αλλά, αντίθετα, ενισχύει την ικανότητα ευέλικτης προσαρμογής στις προκλήσεις της εποχής μας. Η ευρύτητα γνώσεων αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία μπορεί να δομηθεί τόσο η ευελιξία όσο και η δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης και επικαιροποίησης της γνώσης. Η γνώση οφείλει να διατηρήσει ένα σεβαστό κομμάτι αυτονομίας, για να μπορεί έτσι να αναστοχάζεται γύρω από τον εαυτό της.

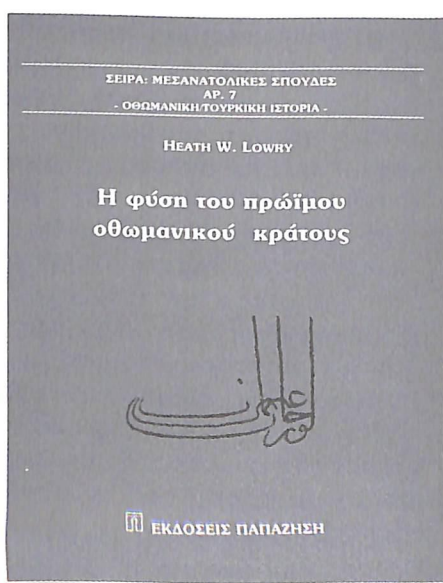
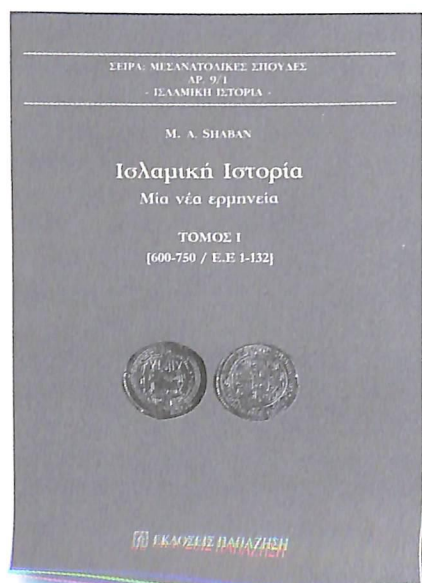
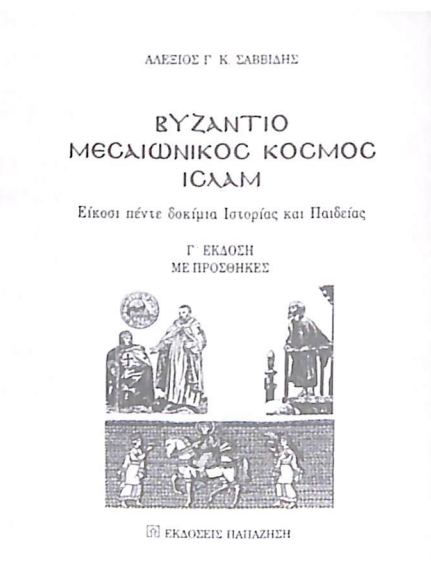
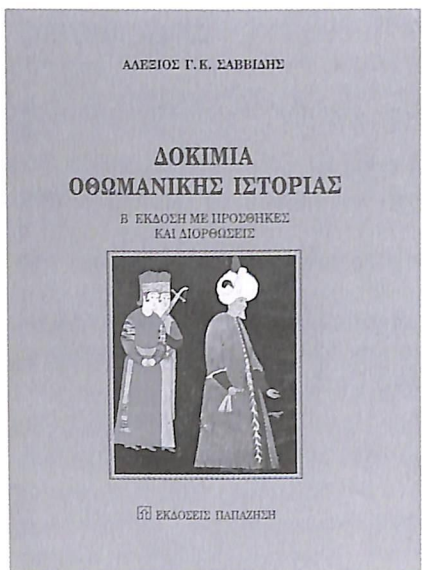
Συμπερασματικά, οι νέες τεχνολογίες είναι ένα συγκλονιστικά αποτελεσματικό εργαλείο που διευρύνει, συμπληρωματικά, τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ειδικά επιμορφωμένος δάσκαλος, διαδραματίζοντας πρωτεύοντα ρόλο, θα τις εντάξει ομαλά μέσα στο μέχρι τώρα τρίπτυχο, Δάσκαλος, Μαθητής, Γνωστικό Αντικείμενο. Οι νέες τεχνολογίες δεν μπορούν, με τα μέχρι σήμερα δεδομένα, να υποκαταστήσουν τις κλασικές μορφές διδασκαλίας και το «φωτισμένο» δάσκαλο. Η επιχειρούμενη στη χώρα μας εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να στηριχθεί στην ανθρωπιστική παιδεία, αν στόχος της μεταρρύθμισης είναι η νέα γενιά να καταστεί σύγχρονη, με γενικές και ειδικές γνώσεις και να αποτελείται από ενεργούς πολίτες με αρχές, ικανούς να επιβιώσουν στις δύσκολες εποχές που έρχονται.

Σημειώσεις

1. Εφημερίδα *International Herald Tribune*, αναδημοσίευση *Καθημερινή*, 6 Ιουλίου 2002.
2. Α. Γαλδαδά, *Οικονομικός*, 27 Μαΐου 2004.
3. Ν. Αποστολόπουλου, συνέντευξη στην εφημερίδα *Τα Νέα*, 27 Μαΐου 2004.
4. Βλέπε *Unesco: Εκπαίδευση*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, 1998.
5. Βλέπε Ζ. Παπαδημητρίου, «Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογική εξέλιξη και εκπαιδευτικό σύστημα», από την έκδοση *Μύθοι και Πραγματικότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, εκδόσεις Πατάκης.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

«e-Εκπαιδευτικό» υλικό: Παιδαγωγικοί όροι και προϋποθέσεις για την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Βασίλης Κουλαϊδής*, Κώστας Δημόπουλος**

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο τη συζήτηση των όρων και των προϋποθέσεων για την ένταξη του e-εκπαιδευτικού υλικού στην καθημερινή σχολική πρακτική, εκκινώντας από τη διαπίστωση του προβλήματος της απόκλισης του επικοινωνιακού περιβάλλοντος που βιώνουν σήμερα οι μαθητές εντός και εκτός του σχολείου. Η συζήτηση αυτή καταλήγει στην ανάγκη να πάψει το e-εκπαιδευτικό υλικό να αντιμετωπίζεται ως μια απλή τεχνολογικού τύπου καινοτομία η οποία όμως αποτελεί «μαύρο κουτί» ως προς τις παιδαγωγικές της επιπτώσεις. Για το σκοπό αυτό εισάγεται μια θεωρητική «γλώσσα» η οποία επιτρέπει την περιγραφή των επιπτώσεων των εγγενών τεχνικών χαρακτηριστικών του e-υλικού με παιδαγωγικούς όρους.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (εφεξής ΤΠΕ) κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ιδίως δεκαετιών έχει αλλάξει ριζικά το επικοινωνιακό τοπίο¹. Ορισμένες από τις πλέον χαρακτηριστικές μεταβολές του επικοι-

* Ο Βασίλης Κουλαϊδής είναι Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

** Ο Κώστας Δημόπουλος είναι επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

νωνιακού περιβάλλοντος λόγω της ανάπτυξης των ΤΠΕ μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα σημεία:

- Πολλαπλασιασμός των διαθέσιμων μέσων μαζικής ενημέρωσης μέσω της σύγκλισης των τεχνολογιών αλλά και της παράλληλης λειτουργίας παλιών και νέων μέσων (τηλεόραση, ραδιόφωνο, τηλεπικοινωνίες, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.λπ.) (Van Dijk, 1999).
- Απώλεια του ηγεμονικού ρόλου του γραπτού λόγου και σταδιακά αυξανόμενη χρήση πολυμεσικών «κειμένων», δηλαδή «κειμένων» τα οποία χρησιμοποιούν ποικιλία εκφραστικών μέσων (π.χ. κινούμενη και ακίνητη εικόνα, ήχος, γραπτός λόγος) (Kress and van Leeuwen, 2001).
- Επικράτηση πιο σύντομων και λιγότερο γραμμικών «κειμένων» (π.χ. οι ιστοσελίδες του διαδικτύου) που απαιτούν μικρότερη χρονική δέσμευση και διανοητική προσπάθεια από την πλευρά του αναγνώστη (Lehtonen, 2000).
- Παροχή της δυνατότητας για περισσότερο αλληλεπιδραστικούς και συμμετοχικούς τρόπους ανάγνωσης (π.χ. πλοήγηση μέσω συνδέσμων στο εσωτερικό ή και έξω από ένα «κείμενο», συμμετοχή σε ομάδες σύγχρονης ή ασύγχρονης ανάγνωσης του ίδιου «κειμένου») (Negroponte, 1995).
- Κατακερματισμός του κοινού σε ομάδες ειδικού ενδιαφέροντος μέσω της ανάπτυξης ειδών (genres) εξειδικευμένου περιεχομένου αλλά και ταυτόχρονη επικράτηση μιας κουλτούρας δυνατότητων για επιλογή μεταξύ αυτών των ειδών (Buckingham, 1993, Ackermann, 1995).

Οι παραπάνω όμως μεταβολές του ευρύτερου επικοινωνιακού περιβάλλοντος, ενώ αποτελούν πλέον μέρος της καθημερινότητας του μαθητή, δεν έχουν ενσωματωθεί στο σχολείο (Insight, 2003, Livinstone and Bovill, 2001). Είναι χαρακτηριστικό ότι σύμφωνα με σχετικά πρόσφατα στοιχεία, ενώ 2 στους 3 έλληνες μαθητές ηλικίας 15-17 ετών χρησιμοποιούν γενικά Η/Υ, μόνο 1 στους 3 από αυτούς χρησιμοποιούν Η/Υ και στο πλαίσιο του σχολείου τους (Ειδική Γραμματεία για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2002). Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό που ακόμα κυρίως χρησιμοποιείται στο σχολείο, παρά τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, εξακολουθεί να αποτελείται από έντυπα κείμενα, μεγάλης έκτασης, δομημένα με αρκετά γραμμικό τρόπο, στα οποία το κύριο μέρος του νοήματος εκφέρεται από το γραπτό κείμενο (Κουλαϊδής κ.ά, 2002).

Η διαδικασία όμως της ανάγνωσης είναι μια διαδικασία σταδιακής κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής (Σπινκ, 1989· Lehtonen, 2000) στις συγκεκριμένες συμβάσεις των διαφόρων «κειμένων».² Όταν λοιπόν οι μαθητές συναντούν διαφορές στις συμβάσεις μεταξύ των «κειμένων» με τα οποία έρχονται σε επαφή εκτός και εντός του σχολείου, είναι εύλογο να υποθέσει κανείς ότι υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο δημιουργίας προβλήματος, ιδίως εάν λάβει υπόψη τον κεντρικό ρόλο που παίζει το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό στη δόμηση και την επιτέλεση της διδακτικής διαδικασίας (Pingel, 1999· Chambliss and Calfee, 1998). Ειδικά μάλιστα στις ελληνικές συνθήκες όπου εξακολουθεί να ισχύει ο θεσμός του ενός και μοναδικού εγχειριδίου ανά γνωστικό αντικείμενο, ο ρόλος αυτός φαίνεται να είναι ακόμα περισσότερο σημαντικός από ό,τι αλλού (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995).

Το πρόβλημα της διαφοράς που βιώνουν οι μαθητές μεταξύ του επικοινωνιακού περιβάλλοντος εκτός και εντός του σχολείου γίνεται ακόμα οξύτερο από παιδαγωγική σκοπιά, καθώς οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο με ψηφιακά «κείμενα» εκτός του σχολικού τους περιβάλλοντος και ότι μάλιστα τα κείμενα αυτά καταφέρνουν να εγκλωβίζουν το ενδιαφέρον τους πολύ περισσότερο από ό,τι τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στο σχολείο (π.χ. Morris and Ogan, 1996· Livingstone and Bovill, 2001· Gill, 1996). Υπό αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές τείνουν να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις συμβάσεις αυτής της κατηγορίας κειμένων από ό,τι με τις συμβάσεις των κειμένων που συναντούν ως συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Livingstone and Bovill, 2001). Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτει η ανάγκη εκτενέστερης ανάλυσης των όρων εισαγωγής του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (εφεξής e-εκπαιδευτικό υλικό) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι εδώ με τον όρο «e-εκπαιδευτικό υλικό» εννοείται το εκπαιδευτικό εκείνο υλικό το οποίο μπορεί να διανεμηθεί σε ψηφιακή μορφή. Με βάση αυτό τον ορισμό μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη e-εκπαιδευτικού υλικού ανάλογα με τον τρόπο διανομής του: αυτό που είναι αποθηκευμένο σε κάποιο μεμονωμένο μέσο εγγραφής όπως δισκέτες, ψηφιακούς δίσκους (cd-rom, DVD), σκληρούς δίσκους ηλεκτρονικών υπολογιστών κ.λπ. και στο οποίο στο εξής θα αναφερόμαστε με τον όρο «μη-δικτυακό υλικό» (off line) και σε αυτό που βρίσκεται διαθέσιμο μέσω δικτύων μεταφοράς ψηφιακών δεδομένων

(π.χ. το διαδίκτυο) και στον οποίο στο εξής θα αναφερόμαστε με τον όρο «δικτυακό υλικό» (on line).

Εκτός τώρα από τη σκοπιμότητα της σύγκλισης του επικοινωνιακού περιβάλλοντος που βιώνει ο μαθητής εντός και εκτός σχολείου, η ανάγκη αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο, εάν ληφθούν υπόψη τα πολύ θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία, σύμφωνα με πολλές εμπειρικές έρευνες (π.χ., Jacobson et al., 1995, Hoffman et al., 2003), το e-εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να συνεισφέρει. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελούν η διεύρυνση των δυνατοτήτων για:

- α) διαχείριση, επεξεργασία, αξιολόγηση και παρουσίαση μεγάλου όγκου πληροφορόρησης (π.χ. Ryder and Graves, 1997 και επίσης Krajcik et al., 2000),
- β) κατάστρωση και εφαρμογή εναλλακτικών σχεδίων λύσεων ενός προβλήματος (π.χ. Mistler-Jackson and Songer, 2000) και
- γ) βαθύτερη κατανόηση αφαιρετικών διαδικασιών, δομών και εννοιών (π.χ. Nickerson, 1995 και επίσης Heller, 1990).

1. Όροι και προϋποθέσεις για την ένταξη του e-εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Με πιθανολογούμενη την αυξητική τάση εισαγωγής του e-εκπαιδευτικού υλικού στο σχολείο, το ουσιαστικό ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο η διαδικασία αυτή θα καταλήξει στην οργανική του ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία αναμορφώνοντας ταυτόχρονα τον παιδαγωγικό της προσανατολισμό. Η μέχρι σήμερα αποτυχία αυτής της διαδικασίας ένταξης οφείλεται στο γεγονός ότι οι σχετικές προσπάθειες κατά κανόνα ακολούθησαν τη λογική της υιοθέτησης μιας τεχνολογικής και μόνο καινοτομίας χωρίς όμως να αμφισβητήσουν την υφιστάμενη παιδαγωγική λογική (π.χ. το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, τη στοχοθεσία των μαθημάτων, τις ακολουθούμενες διδακτικές ενέργειες, τα μαθησιακά περιβάλλοντα, την αξιολόγηση) (Vavouraki, 2001· Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004).

Η αδυναμία αυτή θα πρέπει ίσως εν μέρει να αναζητηθεί και στο επίπεδο του σχεδιασμού του σχετικού υλικού που εντασσό-

μενο σε μερικά και αποσπασματικά σχεδιαστικά πλαίσια αναφοράς δεν έχει κατορθώσει να δώσει μια ικανοποιητική συνολική απάντηση στις παιδαγωγικές ανάγκες του σχολείου. Συγκεκριμένα, διακρίνονται πέντε διαφορετικές τάσεις στο σχεδιασμό ενός αρκετά μεγάλου εύρους ψηφιακών εκπαιδευτικών υλικών. Οι τάσεις αυτές είναι: α) η *τεχνικίστικη προσέγγιση* – το υλικό σχεδιάζεται και υλοποιείται με βάση τεχνολογικές και όχι παιδαγωγικές προτεραιότητες, β) η *τάση μεταφοράς των υπάρχόντων μέσω στον υπολογιστή* – πρόκειται για τη μεταφορά του περιεχομένου και της λογικής των συμβατικών εκπαιδευτικών υλικών όπως για παράδειγμα των σχολικών εγχειριδίων σε ψηφιακή μορφή, γ) η *τάση αναφοράς στο διδάσκοντα* – σύμφωνα με την οποία το e-υλικό αρκείται στο να ενσωματώνει στα τεχνολογικά περιβάλλοντα τις τρέχουσες πρακτικές των διδασκόντων), δ) η *επικέντρωση σε μια θεωρία μάθησης* – εμφανίζεται κυρίως στα λογισμικά που σχεδιάζονται με βάση μια συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, δίχως όμως να είναι επεξεργασμένα ως προς τις υπόλοιπες διαστάσεις τους οι οποίες συμπληρώνουν ένα πλήρες μαθησιακό περιβάλλον) και τέλος, ε) η *θεώρηση του σχεδιασμού ως ένα πλήρες διδακτικό έργο σε ένα νέο περιβάλλον*. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή κατά το σχεδιασμό του υλικού πρέπει να δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των νέων δυνατοτήτων που προσφέρουν τα τεχνολογικά περιβάλλοντα προκειμένου να επιτευχθεί μια συνολική αναμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου (Δημητρακοπούλου, 1998).

Στο σημείο θα πρέπει να διατυπωθεί η κεντρική μας υπόθεση εργασίας: τα τεχνικά χαρακτηριστικά του e-εκπαιδευτικού υλικού έχουν και αυτά παιδαγωγικές επιπτώσεις των οποίων η επίδραση δεν είναι άμεσα φανερές. Μάλιστα, επειδή ακριβώς δεν είναι άμεσα φανερές, συχνά οι επιπτώσεις της ένταξης του e-εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε αντίθετη κατεύθυνση με τις επιδιώξεις και τις στοχεύσεις των υπόλοιπων συντελεστών της διαδικασίας αυτής (αναλυτικό πρόγραμμα, επιδιώξεις και στρατηγικές εκπαιδευτικού, συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό). Αποτέλεσμα της αντίθεσης αυτής είναι η αποτυχία των προσπαθειών ένταξης του υλικού αυτού στην καθημερινή διδακτική πράξη. Αποτυχία η οποία βέβαια αυξάνει τον υπαρκτό σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική χρησιμότητα του e-εκπαιδευτικού υλικού και τους οδηγεί αρκετές φορές σε μια προσχηματικού και μόνο τύπου χρήση του, υπό το βάρος της πολιτικής και κοινωνικής πίεσης για υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών από το εκπαιδευτικό σύστημα (Postman, 1996).

Κατά συνέπεια, προκειμένου να υπερκεραστούν τα εμπόδια της οργανικής ένταξης του e-υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται κατ' αρχήν μια βασική αποτίμηση των παιδαγωγικών επιπτώσεων που παράγουν τα εγγενή τεχνικά του χαρακτηριστικά. Με βάση αυτή την αποτίμηση στη συνέχεια μπορούν οι σχετικές επιπτώσεις να αντιπαραβληθούν με τα κυρίαρχα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε εκπαιδευτικού θεσμού και άρα μπορεί να εκτιμηθεί η δυνατότητα άμεσης ένταξης του e-υλικού σε αυτόν ή αντιστοίχως μπορούν να προσδιοριστούν τα πεδία όπου απαιτούνται παρεμβάσεις στο σχεδιασμό του ώστε να καταστεί αυτό εντάξιμο.

Αρχικά απαιτείται ο προσδιορισμός των εγγενών τεχνικών χαρακτηριστικών του e-υλικού τα οποία είναι δυνατόν να επιρεάσουν την παιδαγωγική φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη χρήση του. Σε δεύτερη φάση απαιτείται μια «γλώσσα» περιγραφής της λειτουργίας των χαρακτηριστικών αυτών με παιδαγωγικούς όρους.

2. Τα εγγενή τεχνικά χαρακτηριστικά του e-εκπαιδευτικού υλικού με παιδαγωγικό ενδιαφέρον

Το e-εκπαιδευτικό υλικό έχει μια σειρά από εγγενή τεχνικά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Τα χαρακτηριστικά αυτά βασικά αφορούν:

- α) στη συγκρότηση της γνώσης που προβάλλεται (περιεχόμενο διδασκαλίας),
- β) στις δυνατότητες παιδαγωγικής διαχείρισης της σχετικής γνώσης και
- γ) στην ποικιλία των χρησιμοποιούμενων εκφραστικών και αναπαραστατικών μέσων.

α. Χαρακτηριστικά που αφορούν στη «συγκρότηση» του περιεχομένου

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά που αφορούν στην πρώτη ομάδα, δηλαδή σε αυτή που σχετίζεται με τη συγκρότηση της αναπλαισιωμένης εκδοχής της γνώσης³ που αντιστοιχεί σε κάθε γνω-

στικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, είναι τα ακόλουθα:

- Πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφοριών

Η ψηφιακή τεχνολογία πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες πρόσβασης σε μεγάλο όγκο πληροφόρησης μέσα σε ελάχιστο χρόνο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για το δικτυακό e-εκπαιδευτικό υλικό (άμεση πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων, ψηφιακές βιβλιοθήκες, ηλεκτρονικές εφημερίδες και περιοδικά, ψηφιοποιημένα προγράμματα τηλεόρασης και ραδιοφώνου κ.λπ.), ενώ ισχύει και σε ένα σημαντικό βαθμό και στην περίπτωση του μη-δικτυακού υλικού το οποίο με τις ολοένα διευρυνόμενες δυνατότητες αποθήκευσης που παρέχουν τα μεμονωμένα σύγχρονα μέσα εγγραφής έχει τη δυνατότητα να περιλαμβάνει πληροφορίες οι οποίες μπορούσαν να γεμίσουν χιλιάδες τυπωμένες σελίδες⁴. Η πληροφόρηση μπορεί να προέρχεται είτε από πηγές πρωτογενούς παραγωγής της σχετικής γνώσης (π.χ. πρωτότυπες επιστημονικές δημοσιεύσεις) είτε από πηγές αναπλαισιωμένης αναπαραγωγής της (π.χ. δημοσιεύματα ΜΜΕ), είτε όμως και σε κάποιες περιπτώσεις, ιδιαίτερα στο ανοικτό επικοινωνιακό περιβάλλον του διαδικτύου από πηγές αμφιλεγόμενης ή και καμίας εγκυρότητας και αξιοπιστίας (π.χ. ψευδοεπιστημονικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο). Σύμφωνα μάλιστα με ορισμένες έρευνες ένα μικρό μόνο ποσοστό του περιεχομένου του διαδικτύου φαίνεται να προσφέρεται για εκπαιδευτική χρήση (π.χ. Lawrence and Giles, 1999).

- Εύκολη επικαιροποίηση

Ο δυναμικός χαρακτήρας του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και ιδιαίτερα του δικτυακού, επιτρέπει την εύκολη και άμεση επικαιροποίηση της γνώσης με βάση τις πλέον πρόσφατες εξελίξεις στις διάφορες επιστημονικές περιοχές.

- Διερεύνηση και εφαρμογή της γνώσης σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα

Οι συχνά ενσωματωμένες στο e-υλικό δυνατότητες δυναμικής μοντελοποίησης επιτρέπουν στο μαθητή-χρήστη να δοκιμάζει εναλλακτικά σενάρια διερεύνησης και εφαρμογής της γνώσης σε περιβάλλοντα ελεγχόμενης αφαιρετικότητας και απόστασης από τις πραγματικές συνθήκες. Η αφαιρετικότητα και η απόσταση από τις πραγματικές συνθήκες των σχετικών περιβαλλόντων μπορεί να κυ-

μαίνεται από μηδενική, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση ενός λογισμικού το οποίο τροφοδοτείται με δεδομένα τα οποία εισάγονται στο σύστημα μέσω αισθητήρων που είναι εκτεθειμένοι σε πραγματικές συνθήκες (data logging), έως και πολύ μεγάλη, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της διαμόρφωσης εντελώς τεχνητών συνθηκών σε ένα σενάριο προσομοίωσης της εξέλιξης ενός φυσικού «μικρόκοσμου». Οι δυνατότητες αυτές άμεσης επεξεργασίας δεδομένων που συλλέγονται από τον πραγματικό κόσμο αλλά και μοντελοποίησης με βάση επιλεγμένες συμβάσεις δίνουν τη δυνατότητα εισαγωγής του μαθητή στην εσωτερική λογική της εξειδικευμένης μεθοδολογίας κάθε γνωστικού αντικειμένου.

β. Χαρακτηριστικά που αφορούν στη διαχείριση της σχολικής γνώσης

Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μπορεί να οργανώσει τη διαδικασία οικειοποίησης της σχολικής γνώσης. Τα βασικότερα από τα εν λόγω χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- Εξατομικευμένος τρόπος χρήσης

Τα χαρακτηριστικά του e-υλικού συνήθως δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε χρήστη να το χρησιμοποιήσει με το δικό του εντελώς προσωπικό τρόπο. Ειδικότερα ο εξατομικευμένος χαρακτήρας της χρήσης βασικά έγκειται: α) στο μη γραμμικό χαρακτήρα της ανάγνωσης που επιβάλλεται μέσω της χρησιμοποίησης πολλαπλών συνδέσμων οι οποίοι επιτρέπουν στο χρήστη να πλοηγηθεί σε πολλαπλά κείμενα και άρα να συγκροτήσει το δικό του ιδιαίτερο δίκτυο νοημάτων, β) στη δυνατότητα που του παρέχεται να επιλέξει ο ίδιος την αλληλουχία αλλά και το βηματισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες θα εμπλακεί και γ) στη δυνατότητα επιλογής διαδικασιών αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης ποικίλων επίπεδων δυσκολίας και βαθμών περιπλοκότητας που του παρέχεται.

- Κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης

Μέσω των δυνατοτήτων άμεσης επικοινωνίας (σύγχρονης ή ασύγχρονης) που προσφέρουν οι ΤΠΕ και οι οποίες συνήθως είναι αναπόσπαστο τμήμα του δικτυακού e-εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν πληροφορήση και απόψεις, καθώς και να αναπτύξουν συνεργασίες με άλλες ομάδες είτε μη-ειδικών (συμμαθητές, πολίτες) είτε όμως και ειδικών (επι-

στήμονες, ερευνητικά κέντρα) στο εκάστοτε γνωστικό πεδίο που αναφέρεται το υλικό. Βασικά εργαλεία για τις δυνατότητες αυτές αποτελούν εφαρμογές όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι ομάδες συζήτησης (chat rooms groups), οι ομάδες ανταλλαγής ειδήσεων στο διαδίκτυο (news groups) καθώς και οι πιο πρόσφατες δυνατότητες τηλεδιάσκεψης (tele-conferencing).

- Αλληλεπιδραστικότητα

Κατά κανόνα η χρήση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί μια αλληλεπιδραστική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής έχει τη δυνατότητα τροφοδοτώντας το υλικό με στοιχεία όπως δεδομένα, αρχικές συνθήκες λειτουργίας, απαντήσεις σε ερωτήσεις ή άλλες αξιολογικού τύπου δοκιμασίες κ.λπ. να ανατροφοδοτηθεί από αυτό. Μάλιστα ορισμένα σύγχρονα συστήματα έχουν τέτοιο βαθμό αλληλεπιδραστικότητας που φθάνουν να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται παίρνοντας υπόψη την εξέλιξη του ίδιου του χρήστη κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το σύστημα (νοήμονα συστήματα). Με άλλα λόγια το e-εκπαιδευτικό υλικό, σε αντίθεση με ό,τι συνήθως συμβαίνει με το συμβατικό έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, έχει ενσωματωμένες στην ίδια του την κατασκευή τις προϋποθέσεις για την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

- Μόνιμη καταγραφή των ενεργειών του χρήστη

Το e-εκπαιδευτικό υλικό προσφέρει τη δυνατότητα να καταγράφονται μόνιμα οι αλυσίδες ενεργειών του χρήστη προς την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία σε κάθε μαθητή να αναστοχαστεί πάνω στην αποτελεσματικότητα της πορείας των προηγούμενων ενεργειών του και έτσι αφενός μεν να συνειδητοποιήσει ευκολότερα τα «λάθη» του και αφετέρου να εσωτερικεύσει καλύτερα τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσής του.

γ. Χαρακτηριστικά που αφορούν στην ποικιλία των χρησιμοποιούμενων εκφραστικών και αναπαραστατικών μέσων

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του e-εκπαιδευτικού υλικού είναι η δυνατότητα που προσφέρει για πολλαπλούς τρόπους έκφρασης ή αναπαράστασης της ίδιας έννοιας, του ίδιου φαινομένου ή της ίδιας φυσικής ή τεχνητής οντότητας. Αυτός άλ-

λωστε είναι ο λόγος που το εν λόγω υλικό χαρακτηρίζεται συχνά και ως πολυ-τροπικό (multimodal). Ειδικότερα, τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας είναι:

- Η ταυτόχρονη χρήση αλλά και η δυναμική διασύνδεση πολλαπλών εκφραστικών μέσων

Το νόημα ενός e-εκπαιδευτικού υλικού συγκροτείται με βάση τη συνέργεια πολλαπλών εκφραστικών μέσων όπως οι ρεαλιστικές εικόνες, οι συμβατικές αναπαραστάσεις (γραφικές παραστάσεις, χάρτες, διαγράμματα, πίνακες δεδομένων), το γραπτό κείμενο, τα ηχητικά ντοκουμέντα και οι κινούμενες εικόνες (βίντεο, animation graphics). Το ενδιαφέρον ωστόσο στην περίπτωση αυτή, δεν περιορίζεται μόνο στην ταυτόχρονη χρήση των παραπάνω μέσων αλλά επεκτείνεται και στη δυνατότητα δυναμικής διασύνδεσής τους. Σύμφωνα με αυτή τη δυνατότητα το κάθε εκφραστικό ή αναπαραστατικό μέσο μπορεί με πολύ απλές διαδικασίες να μετατραπεί σε άλλα (π.χ. από πίνακα δεδομένων σε γραφική παράσταση) ή η όποια αλλαγή στην αναπαράσταση κάποιου επιμέρους στοιχείου εκφρασμένου με ένα μέσο να μετατραπεί αυτομάτως σε αλλαγή στην αναπαράσταση με όλα τα υπόλοιπα μέσα (π.χ. η αλλαγή στις αρχικές συνθήκες μιας βιντεοσκοπημένης προσομοίωσης μπορεί να αλλάξει τις αριθμητικές τιμές σε ένα γραπτό κείμενο).

- Η εμβύθιση σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας

Τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας επιτρέπουν στο μαθητή-χρήστη να εμβυθιστεί και να αλληλεπιδράσει σε πραγματικό χρόνο με τρισδιάστατα τεχνητά περιβάλλοντα τα οποία αναπαριστούν ρεαλιστικές ή μη ρεαλιστικές καταστάσεις και συνθήκες. Μέσω της τεχνολογίας της εικονικής πραγματικότητας ο μαθητής μπορεί υπερβαίνοντας τους χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς να: α) παρατηρήσει μια οντότητα από διάφορες αποστάσεις (από πολύ κοντά μέχρι πολύ μακριά) και υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες (π.χ. παρατήρηση των εσωτερικών οργανιδίων ενός κυττάρου), β) μεταφερθεί στο παρελθόν (ή και στο μέλλον) και να βιώσει την εξέλιξη των γεγονότων στο χρόνο (π.χ. επίσκεψη σε μια πόλη της αρχαίας Ελλάδας), και γ) να βιώσει καταστάσεις που στην πραγματικότητα θα ήταν ακριβό, επικίνδυνο ή χρονοβόρο να βιώσει (π.χ. περπάτημα σε διαστημικό σταθμό υπό συνθήκες έλλειψης βαρύτητας) (Bakas and Mikropoulos, 2003).

Κλείνοντας την απαρίθμηση των εγγενών τεχνικών χαρακτηριστικών του e-εκπαιδευτικού υλικού τα οποία έχουν ιδιαίτερης ση-

μασίας παιδαγωγικές επιπτώσεις, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή δεν είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητική αλλά επιδιώχθηκε να είναι κατά το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτική. Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφεται το δεύτερο βήμα-προϋπόθεση για την ένταξη του e-εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι η παρουσίαση ενός πλαισίου για την παιδαγωγική μετάφραση των χαρακτηριστικών του που παρουσιάστηκαν στην ενότητα αυτή.

3. Ένα πλαίσιο για την παιδαγωγική περιγραφή των επιπτώσεων των τεχνικών χαρακτηριστικών του e-εκπαιδευτικού υλικού

Έχουμε επισημάνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό επηρεάζει τη μορφή της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Για το λόγο αυτό έχουμε αναπτύξει και ερευνητικά εφαρμόσει⁵ (Κουλαϊδής, κ.ά, 2002· Dimopoulos, Koulaidis and Sklaveniti, 2003· Dimopoulos, Koulaidis and Sklaveniti, in press) ένα πλαίσιο ανάλυσης. Το πλαίσιο αυτό βασίζεται στις έννοιες της *ταξινόμησης* και *περιχάραξης* (Bernstein, 1996) και της *τυπικότητας* (Halliday and Martin, 1996). Θα αναφερθούμε αρχικά στην ταξινόμηση και την τυπικότητα καθώς και στο συνδυασμό τους και στη συνέχεια θα εξετάσουμε την περιχάραξη.

Η *ταξινόμηση* αναφέρεται στην ισχύ των συνόρων μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών γνώσης. Τα σύνορα αυτά αφορούν είτε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, είτε τη διάκριση μεταξύ της σχολικής και της αντίστοιχης καθημερινής, πρακτικο-βιωματικής γνώσης. Στην περίπτωση μας οι κατηγορίες γνώσης που εξετάζονται είναι μόνο η εξειδικευμένη γνώση ενός αντικειμένου του Αναλυτικού Προγράμματος και η αντίστοιχη καθημερινή πρακτικο-βιωματική γνώση η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλία, αποσπασματικότητα και προσκόλληση στα γεγονότα (Χατζηνικήτα, 2001), καθώς τα χαρακτηριστικά του e-εκπαιδευτικού υλικού που εντοπίστηκαν αναφέρονται βασικά σε αυτού του είδους τη σχέση, όπως άλλωστε θα φανεί και από την περαιτέρω ανάλυση που ακολουθεί. Ισχυρή ταξινόμηση σημαίνει ισχυρά σύνορα μεταξύ των δύο παραπάνω κατηγοριών γνώσης. Ασθενής ταξινόμηση αντίστοιχα, σημαίνει ότι υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ των περιεχομένων των δύο κατηγοριών (Bernstein, 1996).

Η *τυπικότητα* αντιστοιχεί στο βαθμό επεξεργασίας και εξειδίκευσης των εκφραστικών κωδίκων που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό υλικό ή εν γένει κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι κώδικες χαμηλής τυπικότητας αντιστοιχούν σε κώδικες που προσομοιάζουν σε σημαντικό βαθμό με καθημερινούς τρόπους εκφοράς του νοήματος. Αντίθετα η υψηλή τυπικότητα αντιστοιχεί σε κώδικες που ακολουθούν τις συμβάσεις επεξεργασμένων τρόπων εκφοράς του νοήματος (π.χ. χρήση ορολογίας, αφαιρετικές αναπαραστάσεις, εικονικές αναπαραστάσεις με ενσωματωμένες εξειδικευμένου τύπου συμβάσεις) (Halliday and Martin, 1996· Kress and van Leeuwen, 1996).

Ο συνδυασμός της ταξινόμησης και της τυπικότητας διαμορφώνουν το βαθμό «επιστημονικότητας» του Λόγου του εκάστοτε εκπαιδευτικού υλικού, καθώς η προβολή της εσωτερικής λογικής του περιεχομένου της γνώσης που αντιστοιχεί σε ένα αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος (ισχυρή ταξινόμηση) και η ταυτόχρονη χρήση εξειδικευμένων εκφραστικών κωδίκων, όπως αυτοί που χρησιμοποιούν οι ειδικοί στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο (υψηλή τυπικότητα), οδηγεί σαφώς τους μαθητές πλησιέστερα στο εσωτερικό πεδίο της σχετικής επιστημονικής περιοχής. Ειδικότερα, ο συνδυασμός των δύο επιπέδων τιμών της ταξινόμησης και της τυπικότητας αντίστοιχα διαμορφώνει τέσσερα διαφορετικά πεδία παιδαγωγικής πρακτικής με τα οποία θα μπορούσε να είναι συμβατό το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό. Τα πεδία αυτά είναι: α) το εσωτερικό, β) το μεταφορικό, γ) το δημόσιο και δ) το μυθικό πεδίο (π.χ. για τα Μαθηματικά Dowling, 1994, για τις Φυσικές Επιστήμες Koulaidis and Tsatsaroni, 1996) (σχήμα 1).

Το εσωτερικό πεδίο είναι ισχυρά οριοθετημένο και αποτελείται από πρακτικές και «κείμενα» που χαρακτηρίζονται από εξειδικευμένες μορφές έκφρασης (υψηλή τυπικότητα) και περιεχομένου (ισχυρή ταξινόμηση). Το δημόσιο πεδίο αποτελεί έκφραση της απόπειρας να κατανοηθεί ένα εξειδικευμένο γνωστικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος στη βάση της καθημερινής πρακτικο-βιωματικής γνώσης. Ειδικότερα, το πεδίο αυτό χαρακτηρίζεται από απουσία εξειδικευμένων περιεχομένων (ασθενής ταξινόμηση) και επεξεργασμένων εκφραστικών μέσων (χαμηλή τυπικότητα). Το μεταφορικό πεδίο συγκροτείται με βάση το συνδυασμό εκφραστικών μέσων χαμηλής εξειδίκευσης και επεξεργασίας (χαμηλή τυπικότητα) αλλά εξειδικευμένου περιεχομένου (ισχυρή ταξινόμηση). Στην περίπτωση αυτή το εξειδικευμένο περιεχόμενο επιχειρείται να μεταδοθεί παρακάμπτοντας τις δυσκολίες των εξειδι-

Σχήμα 1

Τα πεδία παιδαγωγικής πρακτικής τα οποία προκύπτουν από το συνδυασμό ταξινόμησης και τυπικότητας

		Ταξινόμηση	
		Ασθενής	Ισχυρή
Τυπικότητα	Υψηλή	Μυθικό	Εσωτερικό
	Χαμηλή	Δημόσιο	Μεταφορικό

κευμένων κωδίκων. Τέλος το μυθικό πεδίο συγκροτείται όταν έχουμε κώδικες υψηλής εξειδίκευσης (υψηλή τυπικότητα) οι οποίοι όμως δεν αντιστοιχούν σε ομοίως εξειδικευμένο περιεχόμενο (ασθενής ταξινόμηση). Καθώς όμως το πεδίο αυτό σπανίως προωθείται από το εκπαιδευτικό υλικό (αντιθέτως συχνά αντιστοιχεί σε ψευδο-επιστημονικά ή επιτηδευμένα επιστημονικοφανή κείμενα), δεν θα ληφθεί υπόψη στην περαιτέρω συζήτηση.

Εκτός όμως από τις λειτουργίες της διαμόρφωσης της εξειδίκευσης του περιεχομένου (ταξινόμηση) αλλά και των εκφραστικών μέσων (τυπικότητα), κάθε εκπαιδευτικό υλικό έχει την πρόσθετη λειτουργία της διαμόρφωσης μιας κοινωνικού τύπου σχέσης μεταξύ της «φωνής» του (η οποία συχνά ταυτίζεται είτε με το διδάσκοντα, είτε με τις προθέσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής) και των μαθητών-αναγνωστών του (Halliday and Martin, 1996). Η λειτουργία αυτή αντιστοιχεί στην έννοια της περιχάραξης. Ειδικότερα, η έννοια της περιχάραξης έχει δυο διαστάσεις. Αφενός μεν περιγράφει το βαθμό στον οποίο ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποδίδεται ρητά στη «φωνή» του υλικού ή αφήνονται και κάποια περιθώρια ελέγχου στο μαθητή-χρήστη, αφετέρου δε προσδιορίζει το είδος των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του παιδαγωγικού πλαισίου (Bernstein, 1996). Συγκεκριμένα, ως προς την πρώτη διάσταση του νοήματός της, η περιχάραξη προσδιορίζει το βαθμό ελέγχου που αφήνεται στο μαθητή από το υλικό πάνω στην: α) επιλογή (ποιος φαίνεται

να επιλέγει το περιεχόμενο της διδακτικής επικοινωνίας), β) τη *διαδοχή* (ποιος φαίνεται να οργανώνει την αλληλουχία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων), γ) το *βηματισμό* (ποιος φαίνεται να κανονίζει το ρυθμό διδασκαλίας) και δ) τα *κριτήρια αξιολόγησης* (ποιος καθορίζει τον τρόπο και τα κριτήρια αξιολόγησης). Τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία ρυθμίζουν τη διδακτική διαδικασία και στο εξής θα αναφέρονται ως *διδακτικοί κανόνες*. Ισχυρή περιχάραξη ως προς τον έλεγχο των διδακτικών κανόνων συνεπάγεται μειωμένο φάσμα επιλογών ρύθμισης των σχετικών στοιχείων από τον ίδιο το μαθητή, ενώ αντίθετα ασθενής περιχάραξη συνεπάγεται ένα αρκετά διευρυμένο φάσμα επιλογών.

Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, η έννοια της περιχάραξης περιγράφει και την κοινωνική συμπεριφορά (κοινωνικές σχέσεις) που χαρακτηρίζει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία παράγοντες. Θα αποκαλέσουμε τους κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά αυτή κανόνες ιεραρχίας. Δεδομένου όμως ότι αυτή η διάσταση δεν ρυθμίζεται με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο από τα τεχνικά χαρακτηριστικά του e-εκπαιδευτικού υλικού, δεν θα επεκταθούμε σχετικά περισσότερο εδώ.

Συνδυάζοντας τις τιμές της ταξινόμησης, της τυπικότητας και της περιχάραξης (και εξαιρώντας το μυθικό πεδίο για τους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως) διαμορφώνονται συνολικά έξι πεδία παιδαγωγικής πρακτικής τα οποία μπορεί να προωθούνται από το κάθε εκπαιδευτικό υλικό (Dimopoulos and Koulaïdis, in press). Αυτά τα έξι πεδία πρακτικής απεικονίζονται στο σχήμα 2 και ονοματίζονται με βάση τους όρους που εισήχθηκαν παραπάνω (βλέπε σχήμα 1) με την προσθήκη των αντιθετικών επιθετικών προσδιορισμών συντηρητικό-προοδευτικό, οι οποίοι αντιστοιχούν στη διάκριση μεταξύ ισχυρής και ασθενούς περιχάραξης (Bernstein, 1996· Κουλαϊδής κ.ά, 1999· Τσατσαρώνη και Κουλαϊδής, 2001).

Το «προοδευτικό-εσωτερικό» πεδίο πρακτικής θα μπορούσε να αντιστοιχεί σε ένα πρόγραμμα σπουδών με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ήδη «μυημένοι» στην εξειδικευμένη γνώση ενός γνωστικού αντικειμένου και τις μεθοδολογικές αρχές συγκρότησής της (ισχυρή ταξινόμηση) καθώς επίσης και στους εξειδικευμένους κώδικες εκφοράς της (υψηλή τυπικότητα). Τους αναγνωρίζεται η δυνατότητα διαπραγμάτευσης των διδακτικών κανόνων (ασθενής περιχάραξη).⁶ Ένα δεύτερο παράδειγμα του ίδιου πεδίου είναι η πρακτική που προβάλλεται από τη χρήση των διδακτικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών (που χρησιμοποιούνταν κατά το σχολικό έτος 1999-2000) του Γυμνασί-

Σχήμα 2

Τα πεδία παιδαγωγικής πρακτικής που προκύπτουν από το συνδυασμό ταξινόμησης, τυπικότητας και περιχάραξης

		Περιχάραξη	
		Ασθενής	Ισχυρή
Επιστημονικότητα (ταξινόμηση & τυπικότητα)	Υψηλή	Προοδευτικό εσωτερικό	Συντηρητικό εσωτερικό
	Μέτρια	Προοδευτικό μεταφορικό	Συντηρητικό μεταφορικό
	Χαμηλή	Προοδευτικό δημόσιο	Συντηρητικό δημόσιο

ου (τα περισσότερα από αυτά χρησιμοποιούνται και σήμερα – για την υποστήριξη του παραδείγματος αυτού βλέπε Dimopoulos, Koulaidis and Sklaveniti, in press).

Στο «συντηρητικό-εσωτερικό» πεδίο πρακτικής θα μπορούσε να ανήκει ένα μάθημα «φροντιστηριακού τύπου» το οποίο απευθύνεται σε μαθητές που προετοιμάζονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις, στις οποίες καλούνται να πιστοποιήσουν τις ικανότητές τους στην κατανόηση εξειδικευμένου τύπου περιεχομένου (ισχυρή ταξινόμηση) καθώς και στη χρήση εξειδικευμένων εκφραστικών κωδίκων (υψηλή τυπικότητα). Συνήθως με τα «φροντιστηριακού τύπου» μαθήματα θεωρείται ότι επιτυγχάνεται η πλέον αποτελεσματική διαχείριση στην κάλυψη μεγάλης έκτασης ύλης σε συγκεκριμένο και συνήθως ασφυκτικό χρονικό ορίζοντα. Επομένως απαιτείται ο ισχυρός έλεγχος της διαμόρφωσης των διδακτικών κανόνων από τον διδάσκοντα και άρα αντιστοιχεί σε ισχυρή περιχάραξη.

Το «προοδευτικό-μεταφορικό» πεδίο πρακτικής θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει ένα πρόγραμμα το οποίο: α) απευθύνεται σε μαθητές που δεν πρόκειται να ακολουθήσουν εξειδικευμένες σπουδές σε ένα γνωστικό αντικείμενο, β) στοχεύει στη γνωριμία

των μαθητών αυτών με το εξειδικευμένο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου (ισχυρή ταξινόμηση) χωρίς τη χρήση εξειδικευμένων κωδίκων (χαμηλή τυπικότητα) (π.χ. Φυσική χωρίς την εκτενή χρήση φορμαλισμού) και γ) χρησιμοποιεί ως βασική μέθοδο τη διδασκαλία μέσω σχεδίων έρευνας (projects) εκχωρώντας έτσι στους μαθητές σημαντικό βαθμό ελέγχου σε όλους τους διδακτικούς κανόνες (Αποστόλου, Δημόπουλος και Τσατσαρώνη, 2004).

Το «συντηρητικό μεταφορικό» πρακτικής θα μπορούσε να αντιστοιχεί σε ένα πρόγραμμα ταχύρρυθμης εισαγωγικής τεχνικής επαγγελματικής κατάρτισης το οποίο απευθύνεται σε σπουδαστές χωρίς προγενέστερη εμπειρία σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο και το οποίο έχει ως στόχο να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι κάποιες τεχνικού τύπου δεξιότητες. Στο πρόγραμμα αυτό οι σπουδαστές χρειάζεται να κατανοήσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο μιας γνωστικής περιοχής (ισχυρή ταξινόμηση) χωρίς να είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με τους εξειδικευμένους εκφραστικούς της κώδικες (χαμηλή τυπικότητα) (π.χ. ηλεκτρισμός για ηλεκτροτεχνίτες). Επιπλέον στο συγκεκριμένο πρόγραμμα λόγω της ταχύρρυθμης φύσης του αλλά και του γεγονότος ότι οι καταρτιζόμενοι στοχεύουν στην απόκτηση δεξιοτήτων χωρίς να διαθέτουν καμία προγενέστερη εμπειρία επιβάλλεται ο ισχυρός έλεγχος των διδακτικών κανόνων από τον διδάσκοντα (ισχυρή περιχάραξη).

Στο «προοδευτικό-δημόσιο» πεδίο πρακτικής θα μπορούσε να εντάσσεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο την ευαισθητοποίησή τους σε μεγάλα κοινωνικά ζητήματα (π.χ. πρόγραμμα σχολής γονέων). Τα προγράμματα αυτού του είδους συνήθως οικοδομούν την προσφερόμενη γνώση στη βάση των καθημερινού τύπου βιωματικών εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (ασθενής ταξινόμηση), και αποφεύγουν τη χρήση εξειδικευμένων εκφραστικών κωδίκων, αφού απευθύνονται σε μη-εξειδικευμένο πληθυσμό (χαμηλή τυπικότητα). Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα διαπραγμάτευσης μεγάλου μέρους των διδακτικών κανόνων (π.χ. διαδοχή, βηματισμός του προγράμματος, τρόποι αξιολόγησης ακόμα και επιλογή του περιεχομένου, εάν το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από αρκετή ευελιξία) στους ίδιους τους ενήλικες ώστε το πρόγραμμα να διαμορφωθεί κυρίως με βάση τις δικές τους ιδιαίτερες συνθήκες ζωής. Επίσης στο ίδιο πεδίο ανήκει η πρακτική η οποία βασίζεται στη χρήση της εικονογράφησης των εγχειριδίων του Ε' και Στ' Δημοτικού καθώς και του Γυμνασίου τα οποία χρησιμοποιούνταν κατά το σχολικό έτος 1999-2000 (στην περίπτωση του Δημοτικού έχουν αντικατασταθεί από νέα εγχειρί-

δια, ενώ στο Γυμνάσιο τα περισσότερα χρησιμοποιούνται έως και σήμερα – για την υποστήριξη του παραδείγματος αυτού βλέπε Dimopoulos, Koulaidis and Sklaveniti, 2003).

Τέλος, το «συντηρητικό-δημόσιο» πεδίο πρακτικής θα μπορούσε να χαρακτηρίζει ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας για μη-ειδικούς (π.χ. μαθητές που δεν έχουν ιδιαίτερη εξοικείωση με τα συναφή μαθήματα). Βασικός στόχος του θα ήταν η παροχή καθοδήγησης από την πλευρά ειδικών (ισχυρή περιχάραξη) για αποφάσεις (που εδράζονται σε κάποιας μορφής εξειδικευμένη γνώση) στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της καθημερινότητας (ασθενής ταξινόμηση) χρησιμοποιώντας εκλαϊκευτικές μορφές έκφρασης δηλαδή χωρίς τη χρήση περίπλοκων επιστημονικών κωδίκων (χαμηλή τυπικότητα).

Το πλαίσιο ανάλυσης που εκτέθηκε στην ενότητα αυτή, επιτρέπει τη χρήση μιας κοινής θεωρητικής «γλώσσας» η οποία αναφέρεται σε ένα συνεκτικό εννοιολογικό πεδίο και η οποία καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα των παιδαγωγικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού υλικού. Με την έννοια αυτή η συγκεκριμένη «γλώσσα» περιγραφής μπορεί να συμβάλλει στη σύνδεση της συζήτησης για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη e-εκπαιδευτικού υλικού με ευρύτερες παιδαγωγικές αρχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια το πλαίσιο που αναπτύχθηκε στην ενότητα αυτή θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να μεταφραστούν με παιδαγωγικούς όρους οι επιπτώσεις των εγγενών τεχνικών χαρακτηριστικών του e-εκπαιδευτικού υλικού.

4. Η «παιδαγωγική μετάφραση» των τεχνικών χαρακτηριστικών του e-εκπαιδευτικού υλικού

Στην προηγούμενη ενότητα διακρίναμε τρεις κατηγορίες τεχνικών χαρακτηριστικών του e-εκπαιδευτικού υλικού. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται εκείνα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στη συγκρότηση, στη δεύτερη στην παιδαγωγική διαχείριση, και στην τρίτη στα εκφραστικά και αναπαραστατικά μέσα της γνώσης. Αναφερόμενοι στην ταξινόμηση, την τυπικότητα και την περιχάραξη θα επιχειρήσουμε την αποτίμηση των συνεπειών στην παιδαγωγική πρακτική που συνεπάγεται η ενδεχόμενη χρήση e-υλικού για κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες τεχνικών χαρακτηριστικών του e-εκπαιδευτικού υλικού.

Κατ' αρχή, στην επιλογή του περιεχομένου τα χαρακτηριστικά του μη-δικτυακού e-εκπαιδευτικού υλικού μοιάζουν με τα χαρακτηριστικά του συμβατικού υλικού, καθώς και στις δύο περιπτώσεις έχουμε προεπιλεγμένη γνώση από τους ειδικούς (συγγραφείς του υλικού).

Ωστόσο στην περίπτωση του μη-δικτυακού υλικού ο χαρακτήρας της γνώσης που προβάλλεται είναι λιγότερο παγιωμένος, αφού είναι πιο εύκολο από ό,τι στο συμβατικό υλικό να ανανεώνεται το περιεχόμενό του. Το στοιχείο όμως που διαφοροποιεί σημαντικά το επίπεδο της ταξινόμησης που προωθεί το μη-δικτυακό εν σχέση με το συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό είναι η δυνατότητα διερεύνησης και εφαρμογής της γνώσης σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα, στοιχείο το οποίο επιτρέπει στο μαθητή να εξοικειώνεται περισσότερο με τις εξειδικευμένες μεθόδους συγκρότησης της γνώσης σε κάθε αντικείμενο.

Σε ό,τι αφορά τώρα το δικτυακό e-εκπαιδευτικό υλικό τα χαρακτηριστικά της πρόσβασης σε μεγάλο όγκο επικαιροποιημένης γνώσης σε συνδυασμό μάλιστα με το γεγονός ότι η γνώση αυτή μπορεί να αποτελέσει και το αντικείμενο κοινωνικής διαπραγμάτευσης, καθώς επίσης και η δυνατότητα διερεύνησης και εφαρμογής της σχολικής γνώσης σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα που ισχύει και στην περίπτωση αυτή, αποτελούν κρίσιμα στοιχεία που υποδεικνύουν τα βασικά σημεία στα οποία το e-υλικό μπορεί να συμβάλλει στη διαδικασία της αναπλαισίωσης της γνώσης στο σχολείο. Ο βαθμός επιστημονικής εξειδίκευσης του υλικού ποικίλει. Όταν έχουμε α) πρόσβαση σε μεγάλο όγκο εξειδικευμένης και επικαιροποιημένης γνώσης, β) δυνατότητα κοινωνικής διαπραγμάτευσης της γνώσης αυτής με ειδικούς και γ) διερεύνηση και εφαρμογή της γνώσης σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα εφαρμόζοντας τις εξειδικευμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις του κάθε γνωστικού πεδίου, τότε προφανώς η εξειδίκευση είναι υψηλή και επομένως η ταξινόμηση ισχυρή. Θεωρούμε ότι η εξειδίκευση είναι υψηλή επειδή τα παραπάνω χαρακτηριστικά επιτρέπουν την πρόσβαση στις εξειδικευμένες εξελίξεις της κάθε γνωστικής περιοχής και των ειδικών διαδικασιών που έχει αναπτύξει η κάθε επιστημονική κοινότητα για την οικοδόμηση της γνώσης στο εσωτερικό πεδίο παραγωγής της. Η υψηλή εξειδίκευση του περιεχομένου στην περίπτωση αυτή διασφαλίζεται είτε με την ενσωμάτωση στο δικτυακό e-υλικό μηχανών αναζήτησης που επιτρέπουν στο μαθητή να έχει πρόσβαση μόνο σε προεπιλεγμένες από ειδικούς ιστοσελίδες είτε με την επικοινωνία μόνο με ειδικούς (εκπαιδευτικοί, e-

πιστήμονες) οι οποίοι κατευθύνουν το μαθητή στην αναζήτηση υλικού από πηγές ελεγμένης εξειδίκευσης (π.χ. Hoffman et al., 2003).

Αντιθέτως σε εξασθένηση της ταξινόμησης οδηγεί η ανάμειξη της εξειδικευμένης γνώσης με ποικίλες μορφές γνώσης οι οποίες διακινούνται εντός μη-εξειδικευμένου χαρακτήρα πεδίων (π.χ. ΜΜΕ, Κινηματογράφος, Λογοτεχνία) τα οποία κυριαρχούν στην καθημερινότητα του μαθητή. Η ανάμειξη αυτή μπορεί να συμβεί όταν το δικτυακό e-υλικό παρέχει α) πρόσβαση σε ποικίλες μορφές γνώσης και β) επιτρέπει την κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης με μη-ειδικούς, ενδεχόμενα τα οποία είναι ιδιαίτερα πιθανά στο ανοικτό, μη ελεγχόμενο και ευμετάβλητο περιβάλλον του διαδικτύου. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές δε διαθέτουν κανένα κριτήριο για να διακρίνουν την εξειδικευμένη γνώση ενός γνωστικού πεδίου ή με άλλα λόγια εμποδίζονται στη συγκρότηση των κανόνων αναγνώρισης που τους είναι απαραίτητοι ώστε να επιτύχουν στο σχολείο. Το πρόβλημα αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που διατυπώνονται για την εκπαιδευτική χρήση του διαδικτύου (Barrie and Presti, 1996· Maddux, 1996).

Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην περίπτωση της ταξινόμησης, τα χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν το επίπεδο της τυπικότητας είναι κοινά τόσο για το δικτυακό όσο και το μη-δικτυακό e-εκπαιδευτικό υλικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η δυνατότητα εμπύθισης σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας καθώς και η δυνατότητα ταυτόχρονης χρήσης και δυναμικής διασύνδεσης πολλαπλών εκφραστικών μέσων. Η τυπικότητα χαμηλώνει όταν: α) παρέχεται η δυνατότητα εμπύθισης σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας τα οποία βοηθούν το μαθητή να βιώσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό προσομοίωσης της πραγματικότητας εμπειρίες και καταστάσεις οι οποίες απέχουν πολύ στο χώρο και το χρόνο από αυτόν και β) τα εκφραστικά μέσα που το e-υλικό χρησιμοποιεί ή και διασυνδέει είναι συνδυασμοί εξειδικευμένων και συμβατικών (π.χ. γραφήματα, εξισώσεις, ορολογία) με ρεαλιστικότερες και περισσότερο καθημερινές μορφές εκφοράς της γνώσης (π.χ. φωτογραφίες, κινούμενες εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, κείμενα χωρίς επιστημονικές συμβάσεις). Αντίθετα, όταν τα πολλαπλά εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και είναι δυναμικά διασυνδεδεμένα μεταξύ τους είναι τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία μεταξύ ειδικών τότε η τυπικότητα αυξάνεται. Στο σημείο αυτό θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι η κυρίαρχη πρακτική στο σχεδιασμό του e-υλικού είναι η χρήση εκφραστικών μέσων με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώνεται συ-

νοτικά η τυπικότητα. Μάλιστα το στοιχείο αυτό προβάλλεται συχνά ως σημαντικό πλεονέκτημα της χρήσης του συγκεκριμένου είδους υλικού (Kozma, 1994· Krajcik, 2002).

Τέλος, στοιχεία όπως η δυνατότητα για: α) εξατομικευμένο τρόπο χρήσης του e-υλικού, β) κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης (υπενθυμίζεται ότι το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται ειδικά στο δικτυακό υλικό), γ) αλληλεπιδραστικότητα, δ) μόνιμη καταγραφή της αλυσίδας ενεργειών του μαθητή-χρήστη καθώς και ε) η ευκολία που του παρέχεται στην ενεργητική παραγωγή κειμένων και παρουσιάσεων, διαμορφώνουν το βαθμό ελέγχου του μαθητή πάνω στους διδακτικούς κανόνες (επιλογή περιεχομένου, διαδοχή, βηματισμός και κριτήρια αξιολόγησης) ο οποίος αντιστοιχεί στην έννοια της περιχάραξης. Όλα αυτά τα στοιχεία στο βαθμό που είναι ενσωματωμένα στο e-υλικό τείνουν να διευρύνουν το φάσμα επιλογών ρύθμισης των διδακτικών κανόνων από το μαθητή-χρήστη, και επομένως τείνουν να εξασθενίζουν την περιχάραξη.

Ειδικότερα αναφορικά με τον έλεγχο στην επιλογή περιεχομένου, οι πολλαπλοί σύνδεσμοι που είναι ενσωματωμένοι στα ψηφιακά κείμενα επιτρέπουν στο μαθητή την πρόσβαση σε πολλαπλά κείμενα που αντιστοιχούν σε ποικίλα περιεχόμενα. Επιπλέον στην περίπτωση του δικτυακού υλικού, παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα κοινωνικής διαπραγμάτευσης της γνώσης με ειδικούς διαφόρων εξειδικεύσεων. Ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών αυτών είναι σαφές ότι αυξάνει το βαθμό ελέγχου του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου.

Επίσης, ο μη-γραμμικός τρόπος χρήσης του e-υλικού ο οποίος επιτρέπει στο μαθητή να επιλέξει ο ίδιος τη σειρά με την οποία θα εμπλακεί στα διάφορα μαθησιακά έργα αυξάνει το βαθμό ελέγχου των μαθητών ως προς την αλληλουχία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Ο μη-γραμμικός χαρακτήρας της χρήσης του e-υλικού σχετίζεται και με τον αυξημένο έλεγχο του μαθητή στο βηματισμό (ρυθμό) με τον οποίο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Προς την ίδια κατεύθυνση συνεισφέρει και το χαρακτηριστικό της αλληλεπιδραστικότητας καθώς είναι ο μαθητής εκείνος ο οποίος καθορίζει το ρυθμό με τον οποίο τροφοδοτεί με δεδομένα, αρχικές συνθήκες λειτουργίας ή απαντήσεις το σύστημα και άρα το ρυθμό με τον οποίο το σύστημα «ανταποκρίνεται» ανατροφοδοτώντας την εξέλιξη του μαθήματος.

Τέλος τα στοιχεία τα οποία διευρύνουν το βαθμό ελέγχου του μαθητή αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης είναι: α) η δυνα-

τότητα επιλογής διαδικασιών αξιολόγησης ποικίλων επιπέδων δυσκολίας και βαθμών περιπλοκότητας, β) η ανατροφοδότηση του μαθητή από το σύστημα (αλληλεπιδραστικότητα), γ) η μόνιμη καταγραφή των ενεργειών του χρήστη καθώς και δ) η ευκολία στην παραγωγή κειμένων και παρουσιάσεων. Συγκεκριμένα, η κατανομή των διαδικασιών αξιολόγησης σε βαθμούς δυσκολίας προκειμένου να επιλέξει ο μαθητής το επίπεδο στο οποίο θέλει να αξιολογηθεί, η άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή σε κάθε δοκιμασία που του τίθεται (είτε με τη μορφή της άμεσης παροχής της ορθής απάντησης, είτε με τη μορφή οδηγιών για επανάληψη της προσπάθειας) καθώς και η δυνατότητα να ανατρέχει κάθε φορά ο μαθητής σε ολόκληρη την αλυσίδα των προγενέστερων ενεργειών του που τον οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο (ορθό ή μη αποτέλεσμα) καθιστούν περισσότερο ορατά και σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης βοηθώντας τον μαθητή έτσι να διαμορφώσει τους κανόνες πραγμάτωσης τους οποίους απαιτεί το κάθε γνωστικό αντικείμενο (Bernstein, 1991).

Στον πίνακα 1 συνοψίζεται η ανάλυση που προηγήθηκε. Με βάση τον πίνακα προκύπτει ότι στην περίπτωση που ένα e-εκπαιδευτικό υλικό έχει πλήρως ανεπτυγμένα όλα τα εγγενή τεχνικά του χαρακτηριστικά και σχεδιάζεται με βάση τις τρέχουσες πρακτικές τότε είναι περισσότερο συμβατό με ένα παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν τα στοιχεία της *χαμηλής τυπικότητας* και της *ασθενούς περιχάραξης*. Με άλλα λόγια ένα e-εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα αξιοποιούσε στο έπακρο τις δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες ΤΠΕ φαίνεται πως θα ήταν περισσότερο παιδαγωγικά συμβατό με τα χαρακτηριστικά είτε του *μεταφορικού-προοδευτικού πεδίου* είτε του *δημόσιου-προοδευτικού πεδίου* (μόνο στην περίπτωση του δικτυακού e-υλικού) σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς που εισάγονται στο σχήμα 2 προηγουμένως.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι τα επίπεδα της ταξινόμησης, της τυπικότητας και της περιχάραξης τα οποία εν τέλει διαμορφώνουν το παιδαγωγικό πεδίο εντός του οποίου εντάσσεται το εκάστοτε e-υλικό, στην πραγματικότητα, καθορίζονται από το πόσο ανεπτυγμένα και σε ορισμένες περιπτώσεις προς ποια κατεύθυνση είναι τα τεχνικά χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται στον παραπάνω πίνακα. Για παράδειγμα, εάν κάποιο e-υλικό έχει πλήρως ανεπτυγμένα τα χαρακτηριστικά που οδηγούν σε ισχυρή ταξινόμηση αλλά από την άλλη πλευρά δεν έχει ενσωματώσει καθόλου ή έχει ενσωματώσει με υποτυπώδη τρόπο, τα χαρακτηριστικά εκείνα που προωθούν τη χαμηλή τυπι-

Πίνακας 1

Η παιδαγωγική μετάφραση των εγγενών τεχνικών
χαρακτηριστικών του e-εκπαιδευτικού υλικού

Διάσταση του παιδαγωγικού πλαισίου	Τιμή	Χαρακτηριστικό του e-υλικού
Ταξινόμηση	Ισχυρή	• Μεγάλος όγκος πληροφοριών (από εξειδικευμένες πηγές) • Εύκολη επικαιροποίηση • Διερεύνηση και εφαρμογή της γνώσης σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα • Κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης (όταν στην περίπτωση του δικτυακού υλικού γίνεται με ειδικούς)
	Ασθενής	• Μεγάλος όγκος πληροφοριών (όταν στην περίπτωση του δικτυακού υλικού έχουμε ανάμειξη γνώσης από ποικίλες πηγές εξειδικευμένες και μη) • Κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης (όταν στην περίπτωση του δικτυακού υλικού γίνεται με μη-ειδικούς)
Τυπικότητα	Υψηλή	• Η ταυτόχρονη χρήση αλλά και η δυναμική διασύνδεση πολλαπλών εκφραστικών μέσων (μόνο επιστημονικά εξειδικευμένων)
	Χαμηλή	• Εμβύθιση σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας • Η ταυτόχρονη χρήση αλλά και η δυναμική διασύνδεση πολλαπλών εκφραστικών μέσων (καθημερινών και εξειδικευμένων)
Περιχάραξη	Ισχυρή	
	Ασθενής	• Εξατομικευμένος τρόπος χρήσης (επιλογή περιεχομένου, διαδοχή, βηματισμός, αξιολόγηση) • Κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης (επιλογή περιεχομένου) • Αλληλεπιδραστικότητα (βηματισμός, αξιολόγηση) • Μόνιμη καταγραφή των ενεργειών του χρήστη (αξιολόγηση)

κότητα (έλλειψη συνδυασμού καθημερινών και εξειδικευμένων εκφραστικών μέσων και μη δυνατότητα εμβύθισης σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας) και την ασθενή περιχάραξη (χαμηλός βαθμός αλληλεπιδραστικότητας, αυστηρά δομημένος και καθοδηγούμενος τρόπος χρήσης, έλλειψη δυνατοτήτων επικοινωνίας με άλλους χρήστες και μόνιμης καταγραφής των ενεργειών) τότε θα ήταν περισσότερο συμβατό με ένα παιδαγωγικό περιβάλλον που θα αντιστοιχούσε στο *εσωτερικό-συντηρητικό πεδίο*.

Με τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύεται η αξία της θεωρητικής «γλώσσας» που αναπτύξαμε προκειμένου να μεταφράσουμε με παιδαγωγικούς όρους τις επιπτώσεις που έχουν τα εγγενή τεχνικά χαρακτηριστικά του e-εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι η «γλώσσα» αυτή είναι παιδαγωγικά λειτουργική, καθώς επιτρέπει, με βάση την αξιολόγηση των τεχνικών χαρακτηριστικών ενός e-υλικού, τον προσδιορισμό του παιδαγωγικού πεδίου στο οποίο ανήκει και άρα την κατ' αρχήν εκτίμηση της συμβατότητάς του με τα υπόλοιπα στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο αυτό θα ενταχθεί (αναλυμένα φυσικά ως προς τους ίδιους άξονες της ταξινόμησης, της τυπικότητας και της περιχάραξης). Τα στοιχεία αυτά του παιδαγωγικού περιβάλλοντος βασικά αναφέρονται:

- Στις κυρίως εκπαιδευτικές πρακτικές των διδασκόντων
- Στις βασικές κατευθύνσεις και προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος και βέβαια
- Στα κυρίαρχα επιστημολογικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του συμβατικού εκπαιδευτικού υλικού που παράλληλα χρησιμοποιείται (εγχειρίδια, φύλλα εργασίας, πειραματικές συσκευές κ.λπ.).

5. Συμπέρασμα - Σύνοψη

Παρά τις τεράστιες αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο ευρύτερο εκτός του σχολείου επικοινωνιακό περιβάλλον, με βάση τις εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών, το εκπαιδευτικό υλικό που βασίζεται στις τεχνολογίες αυτές δεν έχει ακόμα ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες από τα πάνω (top-down approach) που έχουν καταβληθεί κυρίως από την πλευρά της Πολιτείας αλλά και τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα που η έρευν-

να έχει δείξει ότι μπορεί να προκαλέσει η χρήση του σχετικού υλικού.

Βασικός κατά τη γνώμη μας λόγος αυτής της αποτυχίας αποτελεί η έλλειψη συνειδητοποίησης από την πλευρά μεγάλου μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας του γεγονότος ότι τα τεχνικά χαρακτηριστικά του e-υλικού έχουν παιδαγωγικές επιπτώσεις οι οποίες συχνά είναι ασύμβατες με τις επιπτώσεις που παράγουν τα υπόλοιπα στοιχεία του παιδαγωγικού περιβάλλοντος (διδάσκων, Αναλυτικό Πρόγραμμα, συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό).

Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η παρουσίαση μιας θεωρητικής «γλώσσας» περιγραφής η οποία στηρίζεται στις έννοιες της ταξινόμησης, της τυπικότητας και της περιχάραξης. Η «γλώσσα» αυτή επιτρέπει αφενός μεν τη μετάφραση με παιδαγωγικούς όρους των επιπτώσεων που έχουν τα εγγενή τεχνικά χαρακτηριστικά ενός e-υλικού και, αφετέρου και κυριότερα, επιτρέπει είτε τον έλεγχο της συμβατότητας του υλικού με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού πλαισίου εντός του οποίου πρόκειται να ενταχθεί, είτε τη διατύπωση των σχεδιαστικών του προδιαγραφών ώστε η ένταξη αυτή να γίνει κατά το δυνατόν ομαλότερα.

Πρόκειται για μια προσπάθεια μετάθεσης της σχετικής συζήτησης για το σχεδιασμό και την ένταξη e-υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία από τις εμπειρικές, τεχνο-κεντρικές και γενικά μονοδιάστατες προσεγγίσεις οι οποίες κυριαρχούν ακόμα και σήμερα, περίπου τρεισήμισι δεκαετίες μετά τις πρώτες προσπάθειες ανάπτυξης ψηφιακού υλικού για εκπαιδευτικούς λόγους, σε μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η παιδαγωγική προβληματική και η ολιστική αξιολόγηση των στοιχείων που συγκροτούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Newton and Rogers, 2001).

Σημειώσεις

1. Μάλιστα η αλλαγή αυτή είναι τόσο μεγάλη, ώστε ορισμένοι να φθάνουν να τη συγκρίνουν με την αντίστοιχη αλλαγή που επέφερε η ανακάλυψη της τυπογραφίας (Lemke, 1998· Tapscott, 1998).

2. Πρόκειται για πολιτισμικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά που διαμεσολαβούν μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου κατά τη διαδικασία συγκρότησης του νοήματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιτρέπουν στον αναγνώστη μαζί με τη γνώση του για τον κόσμο να κατασκευάζει το νόημα του κειμένου, κάνοντας αυθόρμητες συνδέσεις με άλλα παρόμοια κείμενα,

συμπληρώνοντας νοηματικά κενά, γενικεύοντας και σταδιακά συγκροτώντας υποθέσεις για την εξέλιξη της αφήγησης (Eagleton, 1996). Επιπλέον αφορούν και στα τρία επίπεδα της γλωσσικής μετα-λειτουργίας κατά Halliday and Martin, (1996), δηλαδή την αναπαραστατική (π.χ. μοτίβα δράσης, χαρακτηριστικά πλοκής, ύφος), τη διαπροσωπική (π.χ. οπτική γωνία) και την κειμενική (π.χ. τρόπος χωροθέτησης χρηστικών στοιχείων όπως οι πίνακες περιεχομένων, οι παραπομπές, οι υποσημειώσεις, τα γλωσσάρια κ.λπ., ο τρόπος σύνδεσης των διαφόρων εκφραστικών μέσων όπως το γραπτό κείμενο και η εικονογράφηση, στοιχεία ανάδειξης της σημασίας ενός μέρους του κειμένου όπως τα χωριστά πλαίσια, τα εντονότερα γράμματα, οι υπογραμμίσεις κ.λπ.). Οι συμβάσεις που αφορούν στην κειμενική μετα-λειτουργία φαίνεται να είναι οι σημαντικότερες για τη διαφοροποίηση μεταξύ των «κείμενων» εντός και εκτός του σχολείου.

3. Η έννοια της αναπλαισίωσης αναφέρεται στο ριζικό μετασχηματισμό που υφίσταται η γνώση μέσω διαδικασιών όπως η επιλογή, η οργάνωση και η συγκρότησή της κατά τη μεταφορά της από το πλαίσιο της παραγωγής της (επιστημονική γνώση) στο σχολικό πλαίσιο (σχολική γνώση) (Bernstein, 1991· Λάμνιαν και Τσατσαρώνη, 1998).

4. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας συμπαγής ψηφιακός δίσκος (cd-rom) τυπικής χωρητικότητας (700K) αντιστοιχεί σε περιεχόμενο ισοδύναμο με 235.000 τυπωμένες σελίδες γραπτού κειμένου.

5. Αναλύθηκαν πλήρως τα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού και Γυμνασίου που ήταν σε εφαρμογή το σχολικό έτος 1999-2000.

6. Εφόσον το εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο είναι δεδομένο, η διαπραγμάτευση μπορεί να αφορά την αλληλουχία, το βηματισμό, την επιλογή των μαθησιακών στρατηγικών ή τους τρόπους αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

- Ackermann E., «Environnements interactifs: culture de zappeurs ou culture d'auteurs?», στο D. Guin J-F., Nicaud D. Py (eds), *Journées EIAO-ENS de Cachan, Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur*, Eurolles, Paris, 1995.
- Αποστόλου Α., Δημόπουλος Κ., Τσατσαρώνη Α., «Η μέθοδος των σχεδίων έρευνας (projects): Προϋποθέσεις ένταξης σε μια διεπιστημονική (ή διαθεματική) προσέγγιση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών», στο: Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Bakas C. and Mikropoulos T., «Design of virtual environments for the comprehension of planetary phenomena based on students' ideas», *International Journal of Science Education* 25, 2003, σελ.949-967.

- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, εισ. - μτφρ. - σημ.: Ιωσήφ Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique*, Taylor and Francis, London, 1996.
- Buckingham D., *Reading Audiences: Young people and the media*, Manchester University Press, Manchester, 1993.
- Chambliss M.J. and Calfee R.C., *Textbooks for Learning*, Blackwell, London, 1998.
- Δημητρακοπούλου Α., «Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά λογισμικά: Από τις εμπειρικές προσεγγίσεις στη διεπιστημονική θεώρηση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 100-101, 1998, σελ. 114-123 και 95-103.
- Dimopoulos K., Koulaidis V. and Sklaveniti S., «Towards an analysis of visual images in the school science textbooks and the press' articles about science and technology», *Research in Science Education* 33, 2003, σελ. 189-216.
- Dimopoulos K., Koulaidis V. and Sklaveniti S., «Towards a framework of socio-linguistic analysis of science textbooks: the Greek case», *Research in Science Education*, in press.
- Dimopoulos K. and Koulaidis, V., «Science Education in Primary and Secondary Level: An analysis of the discursive transitions across different modalities of the pedagogic discourse», *International Journal of Learning*, in press.
- Dowling P., «Discursive saturation and school mathematics texts: A strand from a language of description», στο: P. Ernest (ed.), *Mathematics, Education and Philosophy: An international perspective*, The Falmer Press. London, 1994.
- Eagleton T., *Literary Theory: An Introduction*, Blackwell, Oxford, 1996.
- Ειδική Γραμματεία για την Κοινωνία της Πληροφορίας, *Εθνική Έρευνα για τις Νέες Τεχνολογίες και την Κοινωνία της Πληροφορίας*, Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, Αθήνα, 2002.
- Gill T. (ed.), *Electronic children: How children are responding to the information revolution*, National Children's Bureau, London, 1996.
- Halliday M.A.K. and Martin J.R., (eds), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The Falmer Press, London, 1996.
- Heller R.S., «The role of hypermedia in education: A look at the research issues», *Journal of Research on Computing in Education*, summer 1990, σελ. 431-441.
- Hoffman J.L., Wu H.K., Krajcik J.S. and Solloway E., «The Nature of Middle School Learners' Science Content Understandings with the Use of On-line Resources», *Journal of Research in Science Teaching* 40 (3), 2003, σελ. 323-346.
- Insight, *National ICT Policies for Education: Country Reports*, http://insight.eun.org/eun.org2/eun/en/index_insight.cfm, 2003.
- Jacobson M.J., Maouri C., Mishra P. and Kolar, C., «Learning with hyper-text learning environments: Theory, design, and research», *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 4, 1995, σελ. 321-364.

- Καψάλης Α. και Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Kress, G. and van Leeuwen, T., *Reading images: The Grammar of the Visual Design*, Routledge, London and New York, 1996.
- Kress G. and vanLeeuwen T., *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, Arnold, London, 2001.
- Koulaidis V. and Tsatsaroni A., «A Pedagogical Analysis of Science Text-books: How can we proceed?», *Research in Science Education* 26, 1996, σελ. 55-71.
- Κουλαϊδής Β., Αποστόλου Α., Τσατσαρώνη Α. και Χατζηνικήτα Β., «Πειραματικό πρόγραμμα διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών», στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Κουλαϊδής Β., Δημόπουλος Κ., Σκλαβενίτη Σ. και Χρησιτίδου Β., *Τα Κείμενα της Τεχνο-Επιστήμης στον Δημόσιο Χώρο*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Kozma R.B., «Will media influence learning? Reframing the debate», *Educational Technology, Research and Development* 42, 1994, σελ. 7-19.
- Krajcik J., Blumenfeld B., Marx R. and Soloway E., «Instructional, curricular, and technological supports for inquiry in science classrooms», στο: J. Minstrel, and E. van Zee (eds), *Inquiry into inquiry: Science learning and teaching*, American Association for the Advancement of Science Press, Washington DC, 2000.
- Krajcik J., «The Value and Challenges of Using Learning Technologies to Support Students in Learning Science», *Research in Science Education* 32, 2002, σελ. 411-414.
- Λάμνιαν Κ. και Τσατσαρώνη Α., «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 102 και 104, 1998, σελ. 73-80 (1ο μέρος) και σελ. 70-77 (2ο μέρος).
- Lawrence S. and Giles C.L., «Accessibility of information on the Web», *Nature* 400, σελ. 107-109.
- Lehtonen M., *The Cultural Analysis of Texts*, Sage, London, 2000.
- Lemke J.L., «Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media», στο: D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna and R. Kiefer (eds), *Handbook of Literacy and Technology*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1998.
- Livingstone S. and Bovill M., (eds), *Children and their changing media environment: A European comparative study*, Lawrence Erlbaum, London, 2001.
- Mistler-Jackson M. and Songer N.B., «Student motivation and Internet technology: Are students empowered to learn science?», *Journal of Research in Science Teaching* 37, 2000, σελ. 459-479.
- Morris M. and Ogan C., «The Internet as mass medium», *Journal of Communication* 40, 1996, σελ.39-50.

- Negroponte N., *Being digital*, Knopf, New York, 1995.
- Newton, L. and Rogers, L., *Teaching Science with ICT*, Continuum, London, 2001.
- Nickerson R.S., «Can technology help teach for understanding?», στο: D. N. Perkins, J.L. Schwartz, M.M. West and M.S. Wiske (eds), *Software goes to school: Teaching for understanding with new technologies*, Oxford University Press, New York, 1995.
- Pingel F., *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover, 1999.
- Postman N., *The end of education. Redefining the value of school*, Viking-Penguin, New York, 1996.
- Ryder R.J. and Graves M.F., «Using the internet to enhance student's reading, writing, and information-gathering skills», *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 40, 1997, σελ. 244-254.
- Σπίνκ Τ., *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, 1989.
- Tapscott D., *Growing up digital: The rise of the net generation*, Mc Graw-Hill, New York, 1998.
- Τζιμογιάννης Α. και Κόμης Β., «Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους», στο: Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Αθήνα, 2004.
- Τσατσαρώνη Α. και Κουλαϊδής Β., «Τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων και του παιδαγωγικού κειμένου», στο: Β. Κουλαϊδής κ.ά (επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών-Τόμος Β*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.
- Van Dijk J., *Network society, social aspects and new media*, Sage, London, 1999.
- Vavouraki A., *Introducing computers into education: a case study of the Greek situation*, Doctoral thesis, Institute of Education, University of London, London, 2001.
- Χατζηνικήτα Β., «Επιστημονική και Καθημερινή Γνώση: Το επιστημολογικό εμπόδιο», στο: Β.Κουλαϊδής κ.ά. (επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, τόμ. Α, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.



Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας: ιδεολογικές χρήσεις και καταχρήσεις της έννοιας της «πρακτικής» στο λόγο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Άννα Τσατσαρώνη*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται πτυχές μιας ερευνητικής εργασίας υπό εξέλιξη σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Αφετηρία μας αποτελεί η υπόθεση ότι η διερεύνηση του θέματος απαιτεί όχι μόνο την εξέταση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, αλλά και τη συστηματική μελέτη των πρακτικών του λόγου με τις οποίες διαμορφώνεται και προωθείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική γενικά.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η διερεύνηση του θέματος: Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο. Σημεία εκκίνησης αποτελούν, πρώτον, η διαπίστωση ότι οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά θέματα της εκπαιδευτικής ατζέντας που έχει διαμορ-

* Η Άννα Τσατσαρώνη είναι Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

φώσει η δράση των υπερ-εθνικών οργανισμών και, δεύτερον, η υπόθεση ότι η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι κρίσιμη παράμετρος στη διαμόρφωση, προώθηση και παγίωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης για το ρόλο και τη σημασία τους στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Θεωρώ ότι η βαθύτερη κατανόηση του ζητήματος απαιτεί όχι μόνο την αποδελτίωση και την εξέταση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, αλλά και τη συστηματική μελέτη των μικρο-διαδικασιών και των πρακτικών του λόγου με τις οποίες διαμορφώνεται και προωθείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική γενικά, ιδιαίτερα μετά τη διακήρυξη της Λισαβόνας. Η διακήρυξη της Λισαβόνας αποτελεί το σημείο εκείνο κατά το οποίο η «Ευρώπη», για πρώτη φορά στην ιστορία της τοποθετεί, φανερά και συγκεκριμένα πλέον, την εκπαίδευση –ένα χώρο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την έννοια του έθνους-κράτους– στις βασικές και άμεσες προτεραιότητές της¹.

Συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή εξετάζονται κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης «εν τω γενέσθαι», έτσι ώστε να συγκροτηθούν το πλαίσιο αναφοράς και τα σχετικά με το θέμα δεδομένα. Η ενδελεχής ανάγνωση των κειμένων παρουσιάζεται στο πρώτο, κύριο μέρος της εργασίας, στο οποίο παρουσιάζεται επίσης το πολιτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της.

Το θεωρητικό έργο του Basil Bernstein και άλλες κριτικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις παρέχουν σημαντικά εφόδια στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας προβληματικής, αναγκαίας για την ανάλυση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της πολιτικής για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η συμβολή τους στη διερεύνηση του θέματος υποδεικνύεται στη δεύτερη ενότητα της εργασίας αυτής. Ταυτόχρονα, η τοποθέτηση των θεωρητικών και μεθοδολογικών παρατηρήσεών μας στο τέλος της εργασίας υπογραμμίζει την ανάγκη για τη βαθύτερη επεξεργασία τους.

Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ένωσης και ο ρόλος των ΤΠΕ στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο

Συνέχειες και ασυνέχειες
στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Αναμφίβολα, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούν το προϊόν μιας μακράς διαδικασίας. Οι μελετητές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τεκμηριώνουν την άποψη ότι η συνθήκη του Μάαστριχ (1992) σηματοδότησε μια στροφή στην εξέλιξή της και ότι η δεκαετία του '90 είναι η περίοδος κατά την οποία διαμορφώνεται, αναπτύσσεται και παγιώνεται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ως διακριτό «κοινωνικό πεδίο» (Bourdieu and Wacquant, 1992). Οι διάφοροι μελετητές αναγνωρίζουν, επίσης, ότι η μελέτη του πεδίου αυτού δεν είναι εύκολη υπόθεση, τόσο διότι το πεδίο αυτό είναι σύνθετο, όσο και γιατί –με βάση τον επίσημο λόγο που εκπορεύεται από τις Βρυξέλλες και τα κράτη-μέλη– η εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί αρμοδιότητα κάθε κράτους-μέλους. Αυτή η ιδέα αποκλείει εκ των προτέρων κάθε έννοια εναρμόνισης του νομικού πλαισίου και των κανονιστικών ρυθμίσεων που διέπουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, αρκετοί μελετητές προβληματίζονται αναφορικά με τις τεράστιες επιπτώσεις που φαίνεται ότι επιφέρει η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, η στρατηγική της οποίας είναι να υιοθετεί και να προωθεί δράσεις ευρωπαϊκής εμβέλειας, αν και χωρίς περιοριστική νομική αξία. Οι δράσεις αυτές και η ρητορική που αναπτύσσεται στους πολιτικούς και επιστημονικούς κύκλους καθιστούν τα περιεχόμενα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης «υποχρεωτικά σημεία διέλευσης» (Callon, 1986) για την ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών ή/και πρακτικών.

Επιγραμματικά, με τις έμμεσες παρεμβάσεις της η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί συγκεκριμένες λογικές – μια οικονομική λογική, ένα συγκεκριμένο λόγο περί ποιότητας στην εκπαίδευση, συγκεκριμένες αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη, μια ορισμένη αντίληψη για το διαδικτυωμένο και ανοικτό στην κοινωνία σχολείο του μέλλοντος. Διαμορφώνονται, έτσι, οι κυρίαρχες κατηγορίες

σκέψης, οργανώνεται η γλώσσα, αναδεικνύονται κυρίαρχα ζητήματα και προτείνονται αποδεκτές λύσεις. Επίσης, αναπτύσσοντας δράσεις σε πολλούς άλλους τομείς, καθίστανται πειστικές οι απόψεις εκείνες, οι οποίες προβάλλουν την ανάγκη για ριζική αναμόρφωση πτυχών των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Με την έναρξη της τρέχουσας δεκαετίας η δραστηριοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις εκπαιδευτικές υποθέσεις υπήρξε ακόμα εντονότερη, θεωρώ δε ότι παρουσιάζει μια ποιοτική διαφοροποίηση και σηματοδοτεί μια νέα εξέλιξη στην πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» εγκαινιάζει αυτή τη νέα περίοδο και, όπως θα φανεί στη συνέχεια, εγκαθιδρύει ένα «καθεστώς αλήθειας» (Foucault, 1980, σελ. 112). Για το λόγο αυτό αποτελεί το αντικείμενο πραγμάτευσης της υπο-ενότητας που ακολουθεί.

2. Το πολιτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

Τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζουν ότι η Διακήρυξη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα τον Μάρτιο του 2000 ήταν «ιστορικής» σημασίας, και οι πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν στη συνέχεια στηρίζουν και ισχυροποιούν αυτή την άποψη. Για την επίτευξη των στόχων που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο Παιδείας υιοθέτησε το Φεβρουάριο του 2001 μία έκθεση για τους «Συγκεκριμένους μελλοντικούς αντικειμενικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (European Commission, 2001· Council of the European Union, 2001), απόφαση η οποία συνοδεύεται από το «Πρόγραμμα Εργασίας δέκα ετών» (Education Council and the Commission, 2002). Το πρόγραμμα αυτό, όπως δηλώνεται σε μια από τις πολλές εκθέσεις και τα διάφορα κείμενα εργασίας ή κείμενα διάχυσης που συντάχθηκαν και κυκλοφορούν,

... αποτελεί την ανταπόκριση στο αίτημα που διατυπώθηκε [από τους αρχηγούς των κρατών και τις κυβερνήσεις] προς το Συμβούλιο Παιδείας για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαί-

δευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να καταστούν ικανά να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μιας κοινωνίας στηριγμένης στη γνώση και μιας οικονομίας πλούσιας σε θέσεις εργασίας, καθώς και να αναστοχαστούν από κοινού σχετικά με τους μελλοντικούς αντικειμενικούς στόχους αυτών των συστημάτων, εκκινώντας από τα κοινά ζητήματα που τους απασχολούν. Τα [σχετικά] κείμενα επικυρώθηκαν στο ανώτατο επίπεδο [πολιτικής εξουσίας] και αποτελούν μια ιστορική συμφωνία η οποία για πρώτη φορά παρέχει ευρωπαϊκή συνεργασία σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης με μεσοπρόθεσμους κοινούς στόχους, με ένα πλαίσιο και με μία μέθοδο εργασίας... (η έμφαση δική μας)².

Το πρόγραμμα εργασίας για τους μελλοντικούς αντικειμενικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης περιλαμβάνει ένα ευρύ πεδίο δράσης. Οικοδομείται με βασικό άξονα τη δια βίου μάθηση, αφορά όλες τις περιοχές και τις βαθμίδες των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών και οργανώνεται με βάση ένα κοινό πλαίσιο, στο οποίο προσδιορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι και οι πρακτικές διευθετήσεις που θα επιχειρηθούν στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, τρεις είναι οι στρατηγικοί στόχοι. Πρώτον, να καταστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα περισσότερο αποτελεσματικά, βελτιώνοντας την ποιότητά τους. Δεύτερον, να διευρυνθεί η πρόσβαση σε αυτά. Και, τρίτον, να γίνουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανοικτά. Οι γενικοί αυτοί στόχοι αναπτύσσονται στη συνέχεια σε 13 «κοινούς συγκεκριμένους στόχους» (π.χ. «βελτίωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών», «ανάπτυξη δεξιοτήτων», «πρόσβαση στις ΤΠΕ για όλους», «δημιουργία περιβαλλόντων ανοικτής μάθησης», «ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, της έρευνας και με την κοινωνία». Βλ. κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003). Παράλληλα, αναπτύσσονται διάφορες κομβικές ιδέες, με τις οποίες διαγράφονται τα κρίσιμα βήματα και προτείνονται τα μέσα για το συντονισμό του έργου. Παρέχεται, επίσης, ένας ενδεικτικός κατάλογος εργαλείων για την αποτίμηση της προόδου που επιτυγχάνεται ως προς τους στόχους. Συνεπώς, το πρόγραμμα εργασίας αποτελεί έναν «οδηγό για συλλογική και ατομική δράση εκ μέρους των κρατών-μελών στο πλαίσιο της Κοινότητας μέχρι το 2010» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εναρμονίζοντας τη δράση της προς τις αποφάσεις του Συμβουλίου Παιδείας, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στα σχετικά κείμενα εργασίας, κατατάσσει τους κοινούς στόχους σε ομάδες προτεραιότη-

τας, ρυθμίζοντας και ως προς το χρόνο το πλαίσιο της συνεργασίας της με τα κράτη-μέλη. Έτσι, ήδη από το δεύτερο εξάμηνο του 2001, η «ανάπτυξη δεξιοτήτων», η «πρόσβαση στις ΤΠΕ για όλους», και η «αύξηση των πτυχιούχων στις Φυσικές Επιστήμες και στην Τεχνολογία» βρίσκονται στο κέντρο του προγράμματος. Με άλλους όρους, ρυθμίζονται οι χωρο-χρονικοί άξονες και τα όρια του επικοινωνιακού πλαισίου, και αναγνωρίζονται οι «νόμιμοι» φορείς της εξουσίας στο πεδίο των πολιτικών αποφάσεων.

Εξαιρετικά σημαντική διάσταση του προγράμματος εργασίας αποτελεί η υιοθέτηση και η εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ), η οποία περιγράφεται ως μια νέα και βελτιωμένη μέθοδος συνεργασίας. Η βασική ιδέα, η οποία προωθείται με τη μέθοδο αυτή είναι ότι προκειμένου τα κράτη-μέλη να επιτύχουν τους στόχους που από κοινού έχουν θέσει και να βελτιώσουν τις εθνικές πολιτικές τους πρέπει να εμπλακούν σε διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης. Βάση για τη σύλληψη της μεθόδου είναι η άποψη ότι οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις προσδιορίζονται στο εθνικό επίπεδο, αλλά η εφαρμογή τους καθίσταται αποτελεσματική, όταν τα κράτη-μέλη αντλούν από τις εμπειρίες των άλλων κρατών, τα οποία έχουν να επιδείξουν επιτυχημένα παραδείγματα διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών, καθώς και όταν κατανοούνται οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η επιτυχής εφαρμογή των πολιτικών. Επιπλέον, για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αμοιβαίας μάθησης, η μέθοδος περιλαμβάνει την ανάπτυξη και χρήση ενός συνόλου εργαλείων, όπως διάφορους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες, αλλά προωθεί, κυρίως, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ειδικότερα πρακτικών που αναπτύσσονται επιδιώκοντας την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο του προγράμματος. Οι επισκέψεις σε άλλες χώρες, η επιτόπια μελέτη βέλτιστων πρακτικών και οι αξιολογήσεις μεταξύ των συναδέλφων αποτελούν, στο πλαίσιο αυτό, μοναδικούς τρόπους για την ενθάρρυνση των διαδικασιών αμοιβαίας μάθησης και, τελικά, την επίτευξη των στόχων.

Μια σύντομη αναφορά στις πρακτικές διευθετήσεις εφαρμογής της ΑΜΣ είναι στο σημείο αυτό αναγκαία. Προκειμένου να υλοποιηθεί το πρόγραμμα εργασίας και να αξιοποιηθεί η ΑΜΣ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δέχεται τη βοήθεια οκτώ ομάδων εργασίας, μέλη των οποίων είναι εμπειρογνώμονες, εκπρόσωποι των εθνικών κρατών, καθώς και ποικίλοι εκπρόσωποι του κόσμου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (βλ. τον Πίνακα που ακολουθεί). Σε κάθε ομάδα εργασίας ανατέθηκαν μια εξειδικευμένη θεματική ε-

Πίνακας 1

Ομάδες εργασίας εμπειρογνομένων για την υλοποίηση του προγράμματος
«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές	Ομάδα Α
Βασικές Δεξιότητες	Ομάδα Β
Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας	Ομάδα C
Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες	Ομάδα D
Βέλτιστη Χρήση των Πόρων	Ομάδα E
Κινητικότητα και Ευρωπαϊκή Συνεργασία	Ομάδα F
Ανοικτά Περιβάλλοντα Μάθησης, η Ιδιότητα του Ενεργού Πολίτη, Ίσες Ευκαιρίες, Κοινωνική Συνοχή	Ομάδα G
Καθιστώντας τη Μάθηση περισσότερο Ελκυστική	Ομάδα L

Πηγή: Ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html.

νότητα και οι αντίστοιχοι με αυτή στόχοι, από το σύνολο των 13 συγκεκριμένων στόχων. Για παράδειγμα, η ομάδα (C) υπεύθυνη για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ανέλαβε το στόχο «πρόσβαση στις ΤΠΕ για όλους».

Οι ομάδες εργασίας πραγματοποιούν συχνές συναντήσεις και, ενδεικτικά, από το Σεπτέμβριο 2001 μέχρι τον Ιούνιο 2003 οι ομάδες πραγματοποίησαν από 3 έως 9 συναντήσεις, ανάλογα με το χρόνο συγκρότησης της κάθε ομάδας. Στον αριθμό αυτό πρέπει να προστεθούν οι συναντήσεις σε υπο-ομάδες που σχηματίστηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας κάθε ομάδας, καθώς και τα σεμινάρια με διαμονή κοντά στους τόπους επίσκεψης, κατά την επιτόπια μελέτη συγκεκριμένων ζητημάτων. Είναι σαφές ότι με τις ενέργειες αυτές δημιουργείται ένα σταθερό δίκτυο που αφενός επιτρέπει το συντονισμό σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης και στο εσωτερικό των κρατών-μελών, αφετέρου δε καθιστά εφικτές και ενθαρρύνει τις ανταλλαγές και τις επιρροές μεταξύ των κρατών-μελών της Ένωσης για θέματα που αφορούν το αντικείμενο του προγράμματος.

Άλλες πρακτικές διευθετήσεις, που αφορούν τη λειτουργία των ομάδων εργασίας και τις σχέσεις των ομάδων με άλλους κύκλους, στις οποίες προέβη η Επιτροπή στο πλαίσιο του προγράμ-

ματος, δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ασήμαντες. Συγκεκριμένα, σε κάποιες περιπτώσεις, μέλη των ομάδων εργασίας αναλαμβάνουν την παρακολούθηση συναφών δράσεων που πραγματοποιούνται στην Ένωση, αλλά βρίσκονται εκτός των ορίων του συγκεκριμένου προγράμματος. Επίσης, ομάδες εμπειρογνομένων που συστάθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εκτός των ορίων του συγκεκριμένου προγράμματος, συχνά καλούνται να υποβοηθήσουν το έργο των ομάδων εργασίας. Η Επιτροπή έχει συγκροτήσει, επίσης, μια «Μόνιμη Ομάδα Εργασίας για τον Καθορισμό Δεικτών Ποιότητας», αναθέτοντάς της συμβουλευτικό έργο στην ανάπτυξη και τη χρήση δεικτών για την αποτίμηση της προόδου που επιτυγχάνεται, σε σχέση με τους κοινούς αντικειμενικούς στόχους. Τέλος, για το συντονισμό της όλης διαδικασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρησιμοποιεί εξωτερικούς εμπειρογνώμονες-συμβούλους, έργο των οποίων είναι να βοηθούν την Επιτροπή στη σύνταξη των βασικών κειμένων εργασίας και των εκθέσεων, καθώς και στην ανάλυση παραδειγμάτων «καλών» πρακτικών εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», πρέπει στο σημείο αυτό να γίνει μια αναφορά στα προϊόντα αυτής της έντονης δραστηριότητας που συνεπάγεται η ανάπτυξη και η υλοποίησή του. Καταρχήν, μεταξύ των κειμένων εργασίας βασική θέση κατέχουν οι *Ετήσιες Εκθέσεις Προόδου*, οι οποίες κατατίθενται από κάθε ομάδα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι εκθέσεις αυτές συντάσσονται με τη συμβολή όλων των μελών της κάθε ομάδας – συνήθως με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων που διαμορφώνονται στις κοινές συναντήσεις ή καταρτίζονται από την ομάδα των εξωτερικών συμβούλων. Αναγκαίες για τη συμπλήρωση τέτοιων ερωτηματολογίων θεωρούνται οι «ασκήσεις αποτύπωσης» και η συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων στο επίπεδο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ένωσης. Οι εκθέσεις προόδου, όπως είναι φυσικό, χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία και το έργο αυτό αναλαμβάνει ένας αξιωματούχος της Επιτροπής, ο οποίος λειτουργεί ως συντονιστής μιας ή περισσότερων ομάδων. Εκ των πραγμάτων, το γεγονός αυτό καθιστά την παρακολούθηση της διαδικασίας σύνταξης ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο. Συνεπώς, είναι σχεδόν αδύνατο να αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο το τελικό προϊόν αποτελεί προϊόν της ομάδας των εμπειρογνομένων, ή άλλων ατόμων που ασκούν επιρροή στην Επιτροπή και βοηθούν ποικιλοτρόπως το έργο της.

Μεταξύ των επίσημων κειμένων σημαντική θέση κατέχει η κοινή ενδιαμέση έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με θέμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» Η επιτυχία της Στρατηγικής της Λισαβόνας συναρτάται με επείγουσες μεταρρυθμίσεις» (European Council and European Commission, 2004). Η έκθεση αυτή συντάχθηκε με εντολή του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Βαρκελώνη το Μάρτιο του 2002 και αποτέλεσε μέρος της προετοιμασίας της συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τον Μάρτιο του 2004. Στην έκθεση αποτυπώνεται η κατάσταση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, σε σχέση με τους αντικειμενικούς στόχους, όπως προσδιορίζονται μετά τις αποφάσεις στη Λισαβόνα, εξετάζονται οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν μέχρι το 2010, και διατυπώνονται προτάσεις για τις μελλοντικές προτεραιότητες δράσης. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει το «Κείμενο Εργασίας του Προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: Εφαρμογή του προγράμματος "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010"» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003), το οποίο παρουσιάζει αναλυτικότερα τις δράσεις που αναλήφθηκαν με σημείο εκκίνησης το 2001.

Ένα τρίτο, τέλος, προϊόν και πηγή άντλησης πληροφοριών στην προσπάθεια να κατανοηθεί το πρόγραμμα εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο σύνολό του, είναι η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την Άνοιξη του 2004, γνωστή ως *Έκθεση-Σύνθεση 2004*. Στην έκθεση αυτή, με θέμα «Επιτυγχάνοντας τους στόχους της Λισαβόνας. Μεταρρυθμίσεις για την διευρυμένη Ένωση» (European Commission, 2004), στην οποία γίνονται αρκετές αναφορές στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της Ένωσης, αποτυπώνεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί από το 2000 και προσκαλείται το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο να ενθαρρύνει περισσότερο την προώθηση της στρατηγικής της Λισαβόνας.

Παρουσιάζοντας στην υπο-ενότητα αυτή το πρόγραμμα εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» με το οποίο διαμορφώνεται και λειτουργεί, φανερά πλέον, στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ένα κοινωνικό πεδίο παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής που χαρακτηρίζεται από έντονη δραστηριότητα και που έχει ως στόχο τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ένωσης, περιέγραψα το πλαίσιο, τα περιεχόμενα, τη μέθοδο και τα κείμενα (εργασίας και επίσημα), ή τις παραγωγές των δρώντων στο πεδίο αυτό. Το ζητούμενο, βέβαια, είναι να απαντηθεί το ερώτημα τι ακριβώς ε-

πιτυγχάνεται μέσω αυτής της πολύπλοκης δραστηριότητας και της δραστηριοποίησης παλιών και νέων δρώντων. Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναλυθούν: α) το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003) και β) η ετήσια έκθεση προόδου 2003 της ομάδας εργασίας ΤΠΕ – λόγω ακριβώς του θέματος που απασχολεί αυτό το ειδικό τεύχος του περιοδικού, αλλά και γιατί, ανεξάρτητα από αυτό, αποτελεί, όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια, ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον κείμενο για την κατανόηση του χαρακτήρα των μεταβολών που επιχειρούνται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης των κρατών-μελών της. Η σημασία που έχει, από μεθοδολογική άποψη, η επιλογή των *κειμένων εργασίας* έναντι των επίσημων εκθέσεων πρέπει, επίσης, να αιτιολογηθεί και αυτό είναι το πρώτο θέμα που θα συζητηθεί αμέσως παρακάτω.

3. Κείμενα εργασίας και πρακτικές του λόγου στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»

α. Τα κείμενα και οι συντάκτες τους

Είναι γνωστό ότι παρατηρείται μια έντονη δραστηριότητα γύρω από την παραγωγή επίσημων και ανεπίσημων κειμένων (κοινωνικής και) εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, και τα κείμενα εργασίας τα οποία πρόκειται να συζητηθούν εδώ αποτυπώνουν στιγμιότυπα μόνο ενός εξαιρετικά μεγάλου αριθμού δραστηριοτήτων, τις οποίες προϋποθέτει η διαμόρφωση και η άσκηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, σε αυτό το ευρύ πεδίο δράσης ενεργοποιείται ένα πλήθος δρώντων: άτομα, ιδρύματα, οργανισμοί, κράτη και υπερεθνικά και διεθνή μορφώματα. Σενεπώς, το πιθανό ερώτημα του αναγνώστη για ποιο λόγο είναι σημαντικά τα κείμενα εργασίας που παράγονται στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» θα ήταν απόλυτα δικαιολογημένο.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, τα δύο κείμενα που αποτελούν το αντικείμενο της μελέτης μας εδώ είναι, ακριβώς, *κείμενα εργασίας*. Αυτό σημαίνει ότι πρόθεση των συντακτών του είναι τα κείμενα αυτά να ξαναδουλεутούν, να συμπληρωθούν, να επικαιροποιηθούν

ή να αντικατασταθούν με άλλα, προφανώς καταλληλότερα, κείμενα. Επομένως, από μία άποψη, συγκρινόμενα με τα επίσημα κείμενα, το κύρος τους είναι χαμηλό. Γιατί είναι φανερό ότι η Έκθεση-Σύνθεση του 2004 έχει, τυπικά, πολύ μεγάλο κύρος και δύναμη, καθώς συνιστά μία πολιτική απόφαση και μια δημόσια δήλωση των δεσμεύσεων που αναλαμβάνονται σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, εξετάζοντας την έκθεση αυτή, παρατηρεί κανείς ότι τόσο το περιεχόμενο, όσο και η γλώσσα που χρησιμοποιείται δεν υποδηλώνουν σημαντικές αλλαγές, σε σχέση με παλαιότερα επίσημα κείμενα, όπως αυτά στα οποία διατυπώνεται η στρατηγική της Λισαβόνας. Βεβαίως, η μελέτη αυτών των επίσημων κειμένων αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα για την κατανόηση του βασικού προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνεται σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, η μελέτη της Έκθεσης-Σύνθεσης του 2004 υποδεικνύει ότι η πολιτική αυτή προβλέπει εκτεταμένες και εντατικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, με στόχο το μετασχηματισμό και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ότι αυτό αποτελεί μια σταθερή, πλέον, επιδίωξη. Ωστόσο, με βάση τα επίσημα αυτά κείμενα είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς πώς νοηματοδοτούνται και τι συνέπειες έχουν για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διατυπώσεις, όπως η διατύπωση που ακολουθεί, η οποία χρησιμοποιείται στην ιστοσελίδα του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

[Οι μεταρρυθμίσεις] θα πραγματοποιηθούν σε κάθε χώρα σύμφωνα με τα εθνικά πλαίσια και τις παραδόσεις τους και θα προωθηθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τη συνεργασία μεταξύ των μελών κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανταλλαγή εμπειριών, θέτοντας και επιτυγχάνοντας κοινούς στόχους, και μαθαίνοντας από αυτές [τις εμπειρίες πολιτικής και πρακτικής] που αποδίδουν καλύτερα σε άλλες χώρες.

Αντίθετα, τα κείμενα εργασίας περιέχουν στοιχεία, τα οποία χρησιμοποιούνται ως βάση για την ευκρινέστερη, συνοπτικότερη και καθολικότερη διατύπωση που απαντάται στις επίσημες εκθέσεις που εκφράζουν τη βούληση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών-μελών της, και είναι από την άποψη αυτή μια πλουσιότερη πηγή άντλησης πληροφοριών. Επιπλέον, τα κείμενα εργασίας που επιλέγονται να μελετηθούν εδώ, αν και έχουν ένα προσωρινό χαρακτήρα, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελούν, ωστόσο,

λεπτομερέστερες και περισσότερο επεξεργασμένες εκδοχές της πραγματικότητας που μελετάται, σε σχέση με τα κείμενα που κυκλοφόρησαν ακριβώς τον προηγούμενο χρόνο. Ωστόσο, η προσωρινότητά τους είναι δεδομένη, αφού, πρώτον, είναι φανερό στο μελετητή ότι στις παραγωγές των κειμένων εργασίας 2004 τα σημεία της αλλαγής (νέα επεξεργασία των ιδεών, νέα σημεία έμφασης, νέα ιεράρχηση προτεραιοτήτων) είναι ήδη ορατά. Δεύτερον, όταν συγκρίνονται μεταξύ τους το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και οι εκθέσεις προόδου των ομάδων εμπειρογνομόνων, παρατηρούνται επαναλήψεις, προσθήκες, επαναδιατυπώσεις, και διατυπώσεις με σαφώς διαφορετική έμφαση. Όμως, ακριβώς για τους λόγους αυτούς, θεωρώ ότι από την οπτική του ερευνητή που ενδιαφέρεται να μελετήσει τις διαδικασίες διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τα κείμενα αυτά αποτελούν σημαντικά τεκμήρια.

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί ότι εστιάζοντας την ανάλυσή μας στα κείμενα εργασίας παραγωγής 2003, αποκλείστηκε ο πρώτος γύρος των κειμένων εργασίας. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι, όπως είναι φυσικό, κατά τη σύνταξη των κειμένων εργασίας του πρώτου ετήσιου κύκλου, και ειδικά των εκθέσεων προόδου των εμπειρογνομόνων, η κύρια μέριμνα ήταν να προσδιοριστεί συγκεκριμένα η διαδικασία και να δημιουργηθεί μια βάση κοινών νοημάτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων μερών. Τέλος, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μελέτη μας περιλαμβάνει το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο 2003 μέχρι τον Ιούνιο 2004 και οι παραγωγές 2004 δεν ήταν πρακτικά δυνατόν να συμπεριληφθούν στο ερευνητικό υλικό. Επομένως, τα κείμενα που επιλέχθηκαν να μελετηθούν αντιπροσωπεύουν αξιόλογες πηγές άντλησης πληροφοριών, οι οποίες επιτρέπουν στον ερευνητή που ενδιαφέρεται για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ξεκίνησε με τη διακήρυξη της Λισαβόνας, να παρακολουθήσει από κοντά και να μελετήσει τις σχετικές διαδικασίες και τις πρακτικές του λόγου³.

β. Το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

Το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003) προβαίνει σε μια αποτίμηση του έργου που έχει επιτελεστεί, σε σχέση με τους αντικειμενικούς στόχους που τέθηκαν στο λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας της

Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και κατάρτιση μέχρι το 2010. Για τη σύνταξή του αντλούνται στοιχεία από τις ετήσιες εκθέσεις προόδου των ομάδων εμπειρογνομόνων (2003), οι οποίες, όπως υπογραμμίζεται στο κείμενο, αντιπροσωπεύουν τις προσπάθειες και την ενέργεια που έχει δαπανηθεί σε εθνικό επίπεδο και σε αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα αποτελέσματα της δράσης των ομάδων εργασίας, όπως αυτά καταγράφονται στις ετήσιες εκθέσεις προόδου, συζητούνται στο κείμενο εργασίας του προσωπικού, σε σχέση με την ΑΜΣ, με την οποία προωθούνται οι ανταλλαγές «καλών πρακτικών».

Αμέσως μόλις επιτεύχθηκε συναίνεση ως προς τις μεθοδολογικές διαστάσεις του έργου, κάθε ομάδα εργασίας ήταν σε θέση να αρχίσει τις ανταλλαγές μεταξύ των χωρών πραγματικών εμπειριών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα, με βάση τις διεθνείς έρευνες για το κάθε φορά υπό συζήτηση θέμα, ότι δεν υπάρχουν καθολικά κριτήρια για την επιλογή «καλών» πρακτικών. Στόχος ήταν η ανάδειξη ενός περιορισμένου αριθμού εμπειριών που θα χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα για να κατανοηθεί ποιοι είναι οι παράγοντες που τις καθιστούν επιτυχημένες, ή ίσως ανεπιτυχείς προσπάθειες, και να διατυπωθούν υποδείξεις που θα στηρίξουν τις αλλαγές στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική [των κρατών μελών] (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 14).

Όπως φαίνεται από το παραπάνω παράθεμα, αλλά και από άλλες αναφορές που γίνονται στο κείμενο αυτό, η ανταλλαγή «καλών πρακτικών» προβάλλεται ως μία νέα μέθοδος και αντιδιαστέλλεται προς άλλες, παρωχημένες, ίσως, ιδέες, οι οποίες υπολογίζουν στη δυνατότητα ανάδειξης και εφαρμογής καθολικών κριτηρίων δράσης. Η έννοια της πρακτικής, η οποία, συνήθως, παραπέμπει στη λειτουργία των δρώντων σε διάφορους τομείς δραστηριότητας, εδώ χρησιμοποιείται για να αναδείξει το πεδίο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ως το πρωταρχικό πεδίο δράσης. Επιπρόσθετα, μολονότι η έννοια της πρακτικής αντιπαράβάλλεται συνήθως προς την έννοια του κανόνα, υποδηλώνοντας την αδυναμία σύλληψης των σύνθετων πτυχών της με βάση ένα συγκεκριμένο κανόνα (ή σύνολο κανόνων), εδώ χρησιμοποιείται για να υποδείξει αλλαγές στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, οι οποίες σαφώς περιλαμβάνουν νομοθετικές ρυθμίσεις.

Ένα πρώτο κρίσιμο ερώτημα, εδώ, λοιπόν, αφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγονται οι «βέλτιστες πρακτικές»:

Τα κριτήρια τα οποία αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τις ομάδες εργασίας κατά την αποτίμηση της ποιότητας μιας

πρακτικής και των συνθηκών επιτυχούς εφαρμογής της ήταν η ύπαρξη προηγούμενης ανάλυσης των απαιτήσεων (η καταλληλότητά της, σε σχέση με τις εθνικές προτεραιότητες/ανάγκες), ο σαφής προσδιορισμός των στόχων, η συμμετοχή όλων των εταίρων τους οποίους αφορά το συγκεκριμένο μέτρο πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων των ίδιων των διδασκομένων, ο βαθμός στον οποίο η σχετική πρακτική είναι καινοτόμος, η ένταξή της σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, ειδικότερα από οικονομική άποψη (βιωσιμότητα), η δυνατότητα μεταφοράς σε άλλα πλαίσια αναφοράς, και πάνω από όλα η διαθεσιμότητα αποτελεσμάτων, τα οποία να έχουν υποστεί τον έλεγχο της αξιολόγησης (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 15).

Ως βέλτιστη, λοιπόν, πρακτική ορίζεται ένα μέτρο πολιτικής, το οποίο έχει σχεδιαστεί με την εφαρμογή ορθολογικών κριτηρίων. Τα κριτήρια προβάλλονται ως επιλογές των ομάδων εργασίας. Συνεπώς, αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία κλίματος συναίνεσης και διαμορφώνουν τις ρυθμιστικές αρχές του πλαισίου επικοινωνίας κατά την εφαρμογή της ΑΜΣ.

Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά στο περιεχόμενο των «καλών πρακτικών» που γίνονται υποψήφιος για ανάλυση και συζήτηση στο πλαίσιο δραστηριότητας των ομάδων εργασίας. Στο παραπάνω παράθεμα αναφέρεται ως κριτήριο η καταλληλότητα ενός μέτρου πολιτικής, σε σχέση με τις εθνικές προτεραιότητες και ανάγκες. Ωστόσο, στο κείμενο εργασίας υπενθυμίζεται ότι η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών αποτελεί μία ανεκτίμητη πηγή πληροφοριών σχετικά με τα βήματα που, σε εθνικό επίπεδο, έχουν κριθεί ως οι πλέον αποτελεσματικές πολιτικές για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος εργασίας. Η ΑΜΣ καθίσταται, λοιπόν, παραγωγική, όταν αποσκοπεί στο να αναδείξει πρακτικές όχι με βάση τις εθνικές, αποκλειστικά, προτεραιότητες, αλλά εκείνες τις πολιτικές διευθετήσεις με τις οποίες η συζήτηση της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση τίθεται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, αναδεικνύοντας τις τάσεις και τις προτεραιότητες μεταξύ των χωρών (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 15). Επιπλέον, όπως τονίζεται, με την αξιοποίηση της ΑΜΣ και των εκθέσεων προόδου καθίσταται δυνατόν να αναδειχθούν οι χώρες των οποίων τα συστήματα έχουν προχωρήσει περισσότερο, σε σχέση με ορισμένες προσεγγίσεις στα ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο των ομάδων εργασίας, διευκολύνοντας, έτσι, τη διαδικασία της «αμοιβαίας μάθησης».

Καθώς το ερώτημα ποιοι είναι οι διδάσκοντες και ποιοι οι διδασκόμενοι είναι μάλλον ρητορικό, η ανάλυση θα επικεντρωθεί

στο νόημα που αποκτά, στο πλαίσιο του κειμένου εργασίας, η έννοια της αμοιβαίας μάθησης.

Καταρχήν, οι αναφορές στις ΤΠΕ στο κείμενο εργασίας είναι ιδιαίτερα συχνές, και χρησιμοποιούνται για να διευκρινιστούν όψεις των ζητημάτων που τίγονται. Για παράδειγμα, στο παράθεμα που ακολουθεί, η αναφορά στις ΤΠΕ χρησιμοποιείται για να τεθεί στο κέντρο της διαδικασίας αμοιβαίας μάθησης ο θεμελιώδης στόχος που επιδιώκεται μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών.

Η ανάλυση των βέλτιστων πρακτικών σχετικά με τις ΤΠΕ έχει, επίσης, επιβεβαιώσει ότι η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εφεξής όχι τόσο το ζήτημα του εξοπλισμού με υπολογιστές και συνδέσεις διαδικτύου, όσο οι πιο θεμελιώδεις αλλαγές οι οποίες δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα του συνδυασμού των κοινωνικών τάσεων και των αναγκών των διδασκομένων ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την οργάνωση του σχολείου (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 16).

Η ανάληψη δράσεων σε όλους τους τομείς με στόχο την αλλαγή του σχολείου προβάλλεται εδώ ως αυτονόητη, ενώ το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων το οποίο αποτελεί το αντικείμενο της αμοιβαίας μάθησης εμφανίζεται ως ζήτημα για το οποίο υπάρχει ευρεία συναίνεση:

Το έργο της πλειονότητας των ομάδων εργασίας, ιδιαίτερα της ομάδας που ασχολείται με αυτό το συγκεκριμένο θέμα, δείχνει καθαρά ότι το ζήτημα των βασικών δεξιοτήτων (παραδοσιακών και νέων) που όλα τα άτομα, ιδιαίτερα αυτά που ανήκουν σε αδύναμες ομάδες, πρέπει να έχουν εφεξής έτσι ώστε να μπορούν να ζουν και να εργάζονται σε μια κοινωνία και οικονομία που στηρίζονται στη γνώση, είναι μια διάσταση που είναι κεντρική στις μεταρρυθμίσεις που πρέπει να εισαγάγουν τα εθνικά συστήματα» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 17).

Όπως συνάγεται και από την ανάγνωση του παραπάνω παραθέματος, κάνοντας συνεχείς αναφορές στις εκθέσεις των ομάδων εργασίας, το κείμενο αυτό προβάλλει τις παλιές και νέες δεξιότητες ως τον βασικό άξονα για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών περιεχομένων και των προγραμμάτων σπουδών των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτές γίνονται αντιληπτές ως ένας συνδυασμός «κλίσεων, στάσεων και γνώσης» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, σελ. 18, υποσημείωση 22) και περιλαμβάνουν, πάνω απ' όλα, τις δεξιότητες που αφορούν στο πώς να μαθαίνει κανείς. Οριοθετούνται, επίσης, τα παιδαγωγικά περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών,

προβάλλοντας πρότυπα για τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους και προσδιορίζοντας τις βασικές διαστάσεις του νέου ρόλου τους. Η προώθηση νέων μαθησιακών αποτελεσμάτων (π.χ. της δια βίου μάθησης), η επανα-οργάνωση της σχολικής εργασίας πάνω σε νέες βάσεις (π.χ. συνεργατικές μορφές διδασκαλίας), η συνεργασία με την τοπική κοινωνία και, απαραιτήτως, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις τυπικές μορφές εκπαίδευσης και στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, καθώς και ένα διευρυμένο πρότυπο συμπεριφοράς («ανάληψη από τον καθένα μεγαλύτερου τμήματος ευθύνης για την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία πρέπει να είναι διαρκής», κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 19, υποσημείωση 24) συνθέτουν το νέο αυτό ρόλο.

Με παρόμοιους όρους σκιαγραφείται, στο κείμενο εργασίας, και το προφίλ του ιδανικού μαθητή, το οποίο συναρτάται με την απόκτηση και την πιστοποίηση βασικών δεξιοτήτων. Τα κριτήρια της αξιολόγησης, τόσο σε σχέση με τις ρυθμιστικές, όσο και σε σχέση με τις διδακτικές πτυχές του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein, 1990) καθίστανται, έτσι, ορατά και αποδεκτά από όλους. Ταυτόχρονα, αυτό που κυρίως προωθείται, υπόρρητα, με την προβολή αυτού του μαθητικού προτύπου είναι η αντίληψη και η ιδεολογία μιας εξατομικευμένης πορείας του μαθητή και μελλοντικού εργαζόμενου, η οποία μπορεί να αποδεσμεύεται από τους περιορισμούς των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών και να αξιοποιεί (ή και να επινοεί μόνος του) τις ευκαιρίες που επιτρέπουν οι ισχύουσες πολιτικές και οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές διευθετήσεις (Beck, 1992, Arnot, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη να ενισχυθεί η ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει συνδέεται στο κείμενο εργασίας με την ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση και την ανάγκη να αναλαμβάνει κάποιος την ευθύνη για τη ζωή του και την σταδιοδρομία του. Συνεπώς, οι δύο αυτές ανάγκες εγκαθιδρύονται ως αυτονόητες αρχές οργάνωσης του κύκλου της ζωής των ατόμων και ως κεντρικοί άξονες για την οργάνωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στις υπόλοιπες ενότητες, το κείμενο εργασίας παρουσιάζει αναλυτικά τα κύρια σημεία της κάθε έκθεσης προόδου. Στην πραγματικότητα, συνοψίζοντας, υπογραμμίζοντας και χρησιμοποιώντας διάφορα ρητορικά σχήματα, όπως για παράδειγμα η επίκληση της κατά τεκμήριο έγκυρης άποψης μιας ομάδας ειδικών για να γίνουν υποδείξεις σε μια άλλη ομάδα, ανα-διατάσσονται τα περιεχόμενά τους και ολοκληρώνεται η εικόνα του νέου σχολείου, των νέων μαθητών και των νέων εκπαιδευτικών και διευθυντών των

σχολείων. Στο πνεύμα αυτό, υπογραμμίζεται ο καταλυτικός ρόλος των τελευταίων στην πραγματοποίηση των αλλαγών που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επαγγέλλεται:

Καθώς δίδεται στους διευθυντές όλο και περισσότερη αυτονομία και υπευθυνότητα (τόσο διοικητική όσο και παιδαγωγική), αρκετές ομάδες εργασίας, επίσης, τόνισαν τον αναδυόμενο και όλο και σημαντικότερο ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των σχολείων ως πραγματικών χώρων μάθησης, χώρων που είναι δυναμικοί και ανοιχτοί στον εξωτερικό κόσμο, και που ενσωματώνουν απόλυτα τις ΤΠΕ. Συνεπώς, [υπογραμμίστηκε] η ανάγκη να προσαρμόζουν τις ικανότητές τους ανάλογα (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 20).

Όπως έχει γίνει ήδη φανερό από την ανάλυση που προηγήθηκε, στο κείμενο εργασίας που εξετάζουμε οι ΤΠΕ εμφανίζονται ως αναπόσπαστο τμήμα του νέου σχολείου και της νέας παιδαγωγικής πρακτικής, και ταυτόχρονα ως το πιο ισχυρό εργαλείο για τον μετασχηματισμό και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου και ολόκληρου του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης του κάθε κράτους-μέλους της Ένωσης. Με τους όρους των Dale and Robertson (2003), οι ΤΠΕ αποτελούν ταυτόχρονα το μέσον και το μήνυμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αξίζει στο σημείο αυτό να εστιάσουμε την προσοχή μας σε ορισμένες, ακόμα, αναφορές που περιλαμβάνει το συγκεκριμένο κείμενο εργασίας. Στον τίτλο της υπο-ενότητας που αφιερώνεται στην αναλυτική παρουσίαση του έργου της ομάδας των ΤΠΕ προβάλλεται ως θεμελιώδης ρόλος τους ο μετασχηματισμός και ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ στην εισαγωγική παράγραφο υπογραμμίζεται ότι:

Οι ΤΠΕ τείνουν να αποτελέσουν μια ουσιώδη διάσταση στις διαφορετικές διαδρομές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι νέοι, οι ενήλικοι, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές πρέπει να τις καταστήσουν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής τους ζωής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, σελ. 20).

Όπως και σε άλλα σημεία του κειμένου, έτσι και στην ενότητα αυτή, η ταύτιση των απόψεων και η συναίνεση σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ στα συστήματα εκπαίδευσης των κρατών-μελών εμφανίζεται ως γεγονός, και οι αναφορές που γίνονται στις άλλες ομάδες εργασίας χρησιμοποιούνται για να επιβεβαιώσουν την υποτιθέμενη αντικειμενικότητά του. Οι αναφορές στην εμπειρογνωμοσύνη της ομάδας εργασίας των ΤΠΕ παρέχουν την αναγκαία

βάση για τη νομιμοποίηση και την αποδοχή των απόψεων που εκτίθενται στη συνέχεια του κειμένου και αφορούν τη σημασία, τους τρόπους χρήσης και τους στόχους που επιδιώκονται μέσω αυτών. Έτσι υπογραμμίζεται ότι οι ΤΠΕ δεν πρέπει να νοηθούν ως απλά τεχνικά εργαλεία ή ως μέσα ανάπτυξης της οικονομικής ζωής μόνο, αλλά πρέπει να συνδεθούν με μακροπρόθεσμους «εκπαιδευτικούς σκοπούς»:

Αυτές οι τεχνολογίες πραγματώνουν τις υποσχέσεις τους μόνο όταν γίνονται μέρος της διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη την ιδιαιτερότητά τους, και όταν καθοδηγούνται από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές, οι οποίοι είναι ικανοί να αναπτύσσουν τις εφαρμογές που συνδέονται με μακροπρόθεσμους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η οικονομική σημασία των ΤΠΕ δεν πρέπει να συγκαλύπτει την ουσιαστική συμβολή τους στους εκπαιδευτικούς σκοπούς προς όφελος της κοινωνίας και του ατόμου (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 20).

Συγκεκριμένα, η σημασία των ΤΠΕ σχετίζεται, στο κείμενο αυτό, με την υπόσχεση που αυτές, από τη φύση τους υποτίθεται, εμπεριέχουν για τη διαμόρφωση ενός νέου ατόμου, από γνωστική, πολιτισμική και κοινωνική άποψη, και από την άποψη του τρόπου με τον οποίο αυτό αντιλαμβάνεται και σχετίζεται με τη γνώση, επικοινωνεί και συνεργάζεται. Σχετίζεται, επίσης, με την ευρύτητα των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν μια νέα προσέγγιση και ένα νέο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα βασίζεται τόσο στην εξ αποστάσεως πρόσβαση στη γνώση, όσο και σε τοπικά προσφερόμενες υπηρεσίες. Οι αλλαγές που οι ΤΠΕ υπόσχονται να υποστηρίξουν, ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, τα ωρολόγια προγράμματα, την αρχιτεκτονική του μελλοντικού σχολείου, είναι πολλές και ελκυστικές. Συνεπώς, ανάλογες πρέπει να είναι και οι προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν για τη δημιουργία εκείνων των υπηρεσιών, οι οποίες θα επιτρέπουν στα σχολεία να αξιοποιούν όλα τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ.

Συνοψίζοντας τα ουσιαστικά σημεία της ανάλυσης, το συγκεκριμένο κείμενο εργασίας, μέσω της επανάληψης, της υπογράμμισης, της επεξήγησης, της αναπλαισίωσης και, εν τέλει, της επικύρωσης της εφαρμογής της ΑΜΣ, διαμορφώνει και παγιώνει ένα κυρίαρχο, ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο. Ο λόγος αυτός καθιστά τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το σχολείο των χωρών της Ένωσης τους κύριους στόχους των μεταρρυθμίσεων, οι οποίες, σε κάθε περίπτωση, προωθούνται και μέσω της διεθνούς εκπαιδευτι-

κής ατζέντας. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τις ΤΠΕ, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι, αν οι προηγούμενες μεταρρυθμίσεις στόχευαν στην «ψυχή» του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Porkewitz, 1998, Ball, 2004), το νέο κύμα των μεταρρυθμίσεων στοχεύει στο σώμα τους, επιδιώκοντας μέσω της τεχνολογίας, ως συμπληρώματος, την υπέρβαση της υλικότητάς του.

Γενικότερα, ο λόγος αυτός καθιστά την ανάγκη για μεταρρύθμιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ένα καθεστώς αλήθειας, και συνεπώς τα ζωτικά ζητήματα τίθενται εκτός του πεδίου της δημόσιας συζήτησης. Στο κέντρο τίθεται η ανάγκη και η πρόκληση της αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών, με βάση μία νέα εικόνα για το σχολείο και την οργάνωσή του, για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το φοιτητή, για τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που πρέπει να διδαχθούν και να υιοθετηθούν, για τις σχέσεις μέσα στο σχολείο και τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και του κόσμου έξω από αυτό, ειδικότερα του κόσμου της εργασίας. Τα στοιχεία αυτά αρθρώνονται σε έναν ορισμένο λόγο μέσω της συχνής επανάληψης λέξεων-κλειδιών, όπως η δια βίου εκπαίδευση, η μάθηση, η δι-επιστημονικότητα, η διαθεματική προσέγγιση, τα ανοιχτά και ευέλικτα σχολεία με τη χρήση των ΤΠΕ, η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, λέξεις που τείνουν να αποτελέσουν μέρος του καθημερινού μας λεξιλογίου. Η συνάρθρωση των στοιχείων αυτών σε ένα κυρίαρχο λόγο επιτυγχάνεται με την ελεύθερη μετακίνηση από το πεδίο της εθνικής πολιτικής και συνεπώς από τη συζήτηση για τις απαιτούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις, στο πεδίο της καθημερινής ζωής του σχολείου, χρησιμοποιώντας ως μέσον την έννοια της πρακτικής, η οποία, καθώς προϋποτίθεται η «μεταφορά» της μέσω ανταλλαγών, προσλαμβάνει θετικές σημασίες, αλλά, ωστόσο, παραμένει απροσδιόριστη και πολύσημη. Καθώς η τελευταία αυτή παρατήρηση αποτελεί το κεντρικό θέμα σε ό,τι ακολουθεί η παρούσα υποενότητα θα ολοκληρωθεί με μια τελευταία επισήμανση.

Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η στρατηγική της Λισαβόνας εγκαινιάζει μία νέα περίοδο στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Κρίσιμο μηχανισμό σε αυτό αποτελούν το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» και η ΑΜΣ, η οποία υιοθετείται ως κεντρικός άξονας. Οι ΤΠΕ συνιστούν, ίσως, το κυριότερο όχημα. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει και περαιτέρω ενισχύει την άποψη που διατυπώνει ο Dale (2004), ότι η στρατηγική της Λισαβόνας και οι ενέργειες που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο της επιχειρούν και επιτυγχάνουν να νομιμοποι-

ήσουν μία νέα κοινωνική διαίρεση εργασίας στον τομέα της διακυβέρνησης. Σε αυτή τη νέα πολιτική τάξη πραγμάτων η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ειδικότερα, παίζει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής των κρατών-μελών της Ένωσης. Έτσι, όπως έγινε ήδη φανερό, προκειμένου να επιτευχθεί η διαμόρφωση περιβαλλόντων που ευνοούν τη «διαρκή μάθηση», η Ευρωπαϊκή Ένωση αναλαμβάνει την ευθύνη για τη δημιουργία «ενός ευρωπαϊκού πλαισίου καίριων ικανοτήτων», καθώς, επίσης, και την υποστήριξη των εθνικών προσπαθειών, μέσω της χρηματοδότησης των κατάλληλων προγραμμάτων.

γ. Η έκθεση προόδου των εμπειρογνομώνων ΤΠΕ

Η ανάγνωση της έκθεσης προόδου της ομάδας εργασίας «ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση» (2003)⁴ καθοδηγείται από τρία κύρια ερωτήματα, με τα οποία επιδιώχθηκε να αναδειχθούν:

- Ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή και εφαρμόζεται η ΑΜΣ στο πλαίσιο δραστηριοτήτων της ομάδας εργασίας.
- Οι απόψεις οι οποίες εκφράζονται στην έκθεση σχετικά με τα σχολεία, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις παιδαγωγικές πρακτικές, την εκπαιδευτική αλλαγή και, ιδιαίτερα, τις ΤΠΕ στη συσχέτισή τους με την εκπαίδευση.
- Τα πεδία αναφοράς της έκθεσης από τα οποία αντλούνται οι πνευματικοί πόροι –εκπαιδευτικές ιδέες, στοιχεία πρακτικής, ιδεολογία– που στηρίζουν τη δραστηριότητα της ομάδας και νομιμοποιούν τις επιλογές της.

Στο κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως και στις επίσημες αναθέσεις του έργου, οι εκπρόσωποι των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην ομάδα αποκαλούνται εμπειρογνώμονες. Υπάρχουν αρκετά σημεία μέσα στο κείμενο στα οποία συναρθώνονται εκ νέου τα στοιχεία που συνθέτουν τη θέση του «συντάκτη» της έκθεσης. Κατ' αρχάς, χρησιμοποιούνται συμβατικοί τρόποι υποδήλωσής του, όπως οι ρητές αναφορές στη σύνθεση της ομάδας και η παράθεση ενός καταλόγου με τα ονόματα των μελών σε παράρτημα. Για την κατανόηση της θέσης του «συντάκτη» περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία του κειμένου τα οποία λειτουργούν έτσι ώστε να προσδιοριστούν το αντικείμενο της εργασίας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας,

καθώς και να δημιουργηθούν συμμαχίες ή να αποστασιοποιηθεί η ομάδα από άλλους θεσμούς και από τις ιδέες που ενδεχομένως χαρακτηρίζουν τους φορείς τους. Έτσι για παράδειγμα:

Το έργο που πραγματοποιείται στην ομάδα των ΤΠΕ ...πρέπει να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό ορόσημο στην ιστορία της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό το πεδίο ως διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως εμπειρογνώμονες, ή ως εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών, ένωσαν τις δυνάμεις τους για να συζητήσουν την αντίστοιχη δουλειά τους. Έχουν τεκμηριώσει αυτά που θεωρούν ως «καλές πολιτικές» και «καλές πρακτικές».

Υπήρξε μια ισχυρή *συναίνεση* και μια κοινή πεποίθηση αναφορικά με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, και όχι η τεχνολογία, πρέπει να τεθούν σταθερά στη θέση του οδηγού του οχήματος» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 33, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Το πεδίο δράσης της ομάδας οριοθετείται με τις άμεσες αναφορές που γίνονται στο «Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας» συνολικά, η σπουδαιότητα και η ιστορική σημασία του οποίου προεξοφλούνται. Τα θετικά γνωρίσματα του προγράμματος, καθώς και τα μέχρι τώρα επιτεύγματα σχετίζονται άμεσα στο κείμενο με την προβαλλόμενη, κύρια άποψη της ομάδας ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, και όχι οι τεχνολογικές εξελίξεις, πρέπει να αποτελέσουν την κινητήρια δύναμη των εκπαιδευτικών αλλαγών. Επιπλέον, με την αναφορά στις διαφορετικές κατηγορίες συμμετεχόντων αφενός υπογραμμίζεται ότι στην ομάδα εκπροσωπούνται όλα τα συμφέροντα, αφετέρου δε εκφράζεται η άποψη ότι οποιοδήποτε και να είναι οι συμμετέχοντες όταν είναι εκτός ομάδας (διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, εμπειρογνώμονες, εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών), ως μέλη της ομάδας που υπογράφουν αυτή την έκθεση προόδου, μιλούν με μία φωνή. Η ενότητα της ομάδας και η διακριτότητα της φωνής της προβάλλονται ως δεδομένα, παράγωγα της αντίληψης, για την οποία υπάρχει «ισχυρή συναίνεση», ότι ο κύριος μοχλός των αλλαγών πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Η κεντρική αυτή θέση διατυπώνεται με σαφήνεια και επαναλαμβάνεται πολλές φορές μέσα στο κείμενο, οι δε ιδέες που συναρτώνται με αυτή λειτουργούν για να εξειδικεύσουν τόσο τη θέση των συντακτών της έκθεσης, όσο και το αντικείμενο της ομάδας εργασίας. Το παράθεμα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστικό.

Όταν οι ΤΠΕ γίνονται αντικείμενο ενασχόλησης, η τεχνολογική υποδομή είναι το πρώτο θέμα στην ατζέντα αυτών που διαμορ-

φώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Όμως οι εκθέσεις των χωρών αναφέρουν ότι η επένδυση αποκλειστικά στις υποδομές, ακόμα και αν πρόκειται μόνο για το αρχικό στάδιο, είναι μια κακή πολιτική. Η εστίαση πρέπει να είναι, εξ αρχής, στις *εκπαιδευτικές χρήσεις των ΤΠΕ*. Αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο πλέον ότι η κύρια πρόκληση αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ δεν είναι τα εργαλεία, αλλά η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χρήσεων, οι οποίες θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των θεμελιωδών εκπαιδευτικών στόχων και θα καλύψουν τις αναδυόμενες ανάγκες των μαθητευομένων. Η πολιτική πρέπει να παρέχει ένα *μακροπρόθεσμο όραμα για την εκπαίδευση* και ταυτόχρονα μια σαφή παρουσίαση των διαφορετικών χρήσεων που επιδιώκονται (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 14, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Στο παραπάνω παράθεμα, οι συντάκτες της έκθεσης αποστασιοποιούνται από τους ειδικούς της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών (στην έρευνα ή στη βιομηχανία) – αλλά και από όλους εκείνους που ενδέχεται να προσπαθήσουν να δώσουν προτεραιότητα στην τεχνολογία, σε βάρος των εκπαιδευτικών στόχων. Ταυτόχρονα, συνδέονται με τις εκπαιδευτικές κοινότητες μέσω των κοινών στόχων, και συνδέουν τη θέση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με ένα μακροπρόθεσμο όραμα που πρέπει να κατευθύνει την εκπαιδευτική πολιτική.

Παράλληλα, οι συντάκτες της έκθεσης διαχωρίζουν τη θέση τους από όσους διαμορφώνουν ή ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική. Θα μπορούσε ίσως ο αναγνώστης της έκθεσης να αντιτείνει ότι τα άτομα αυτά είναι εξ ορισμού εμπειρογνώμονες και όχι διαμορφωτές της πολιτικής, αφού οι εκπαιδευτικές αρχές της κάθε χώρας τούς ανέθεσαν το συγκεκριμένο έργο –και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικύρωσε την επιλογή τους– με βάση το ενδιαφέρον τους και την εμπειρογνομosύνη τους στον τομέα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όμως, είναι γενικά γνωστό ότι η επιλογή είναι σύνθετη διαδικασία, και οι διαφορετικές χώρες ενδέχεται να έχουν διαφορετικά κριτήρια για το τι συνιστά εμπειρογνομosύνη. Συνεπώς, η διάκριση λειτουργεί για να υπογραμμίσει ότι είναι η ένταξή τους στην ομάδα και η αποδοχή των αξιών της, και όχι η θέση τους ως τεχνοκρατών ή διοικητικών υπαλλήλων, που προσδίδει στα συγκεκριμένα άτομα την ιδιότητα του εμπειρογνώμονα στον τομέα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από την άλλη, αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική δεν συγκροτούν μία ενιαία κατηγορία, καθώς υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα – εθνικά επίπεδα και ευρωπαϊκό επίπεδο. Συνεπώς, με τη διάκρισή της από τους διαμορφωτές της πολιτικής υπονοείται, επίσης, η δυνατότη-

τα της ομάδας να διαμορφώνει διαφορετικού τύπου σχέσεις με τις διάφορες κατηγορίες υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Η άποψη αυτή εκφράζεται σαφέστερα στη συνέχεια του κειμένου, όπου οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής που απολαμβάνουν της αποδοχής της ομάδας είναι αυτοί που συμφωνούν στο να προαγάγουν τις κοινωνικές και χειραφετητικές-κριτικές διαστάσεις και αξίες της εκπαίδευσης.

Διάφορες συμβολές στην κοινωνική πολιτική αποτελούν σαφή έκφραση της άποψης ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει απλά να προετοιμάζει τους μαθητευόμενους για την αποκαλούμενη «κοινωνία της πληροφορίας» ή για την «βασισμένη στη γνώση οικονομία», αλλά ότι πρέπει να είναι μια διαδικασία κοινωνική, μια διαδικασία που θα αναπτύσσει τις κριτικές ικανότητες του ατόμου (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 15).

Άλλα στοιχεία της ταυτότητας των συντακτών της έκθεσης προβάλλονται στα σημεία του κειμένου στα οποία προσδιορίζεται το έργο της ομάδας και η κατεύθυνση που την προσανατολίζει, ειδικά σε ό,τι αφορά τον τρόπο που ερμηνεύεται ο «συμβουλευτικός» ρόλος της ομάδας έναντι της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και κατανοείται η ΑΜΣ.

Σε αντίθεση με το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Επιτροπής, η δυσκολία προσδιορισμού κριτηρίων «καλής πρακτικής» εκφράζεται με σαφήνεια στην έκθεση αυτή και φαίνεται ότι αποτέλεσε ένα από τα ζητήματα που κυριάρχησαν στις συζητήσεις κατά τις συναντήσεις της ομάδας. Η ΑΜΣ επιτρέπει την αποτίμηση των επιτευγμάτων, αλλά τα πρώτα παραδείγματα που συγκεντρώθηκαν έδειξαν τόσο την μεγάλη ετερογένεια των πρακτικών, όσο και την εξάρτησή τους από τα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια στα οποία εντάσσονται, πραγματικότητα που δυσκολεύει τη μεταφορά τους σε άλλα πλαίσια. Σε επόμενες συναντήσεις, και ακολουθώντας την υπόδειξη που έγινε προς όλες τις ομάδες εργασίας να «επικεντρωθούν στις πολιτικές» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 3) χρησιμοποιήθηκε ένα συγκεκριμένο περίγραμμα και ένας ενδεικτικός κατάλογος κριτηρίων επιλογής προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της επιλογής παραδειγμάτων. Στη σχετική με το θέμα αυτό ενότητα («προσδιορίζοντας τα κριτήρια για την επιλογή “καλών πολιτικών”», ενότητα 2.2.1. της έκθεσης προόδου) αναφέρονται διάφορες κατηγορίες κριτηρίων. Αρχικά αναφέρονται τα κριτήρια εκείνα «που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο» στις προτάσεις που είχαν ήδη καταθέσει οι εθνικοί εκπρόσωποι και, ύστερα, άλλα σημαντικά κριτήρια που αντλούνται από τον ενδεικτι-

κό κατάλογο που μόλις αναφέρθηκε, η προέλευση του οποίου, ωστόσο, παραμένει αδιευκρίνιστη. Στη συνέχεια, μνημονεύονται επιπρόσθετα κριτήρια που διαμορφώθηκαν κατά την πορεία των εργασιών της ομάδας. Σύμφωνα με την έκθεση, οι εθνικοί εκπρόσωποι χρησιμοποίησαν ως κριτήρια, κυρίως, το «εάν καλύπτουν εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία είναι στρατηγικής σημασίας για τη χώρα προέλευσης», και το «εάν έχουν υποβληθεί σε επίσημη διαδικασία αξιολόγησης» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 8). Χαρακτηριστικό της μεγάλης ασάφειας ως προς το τι συνιστά κριτήριο καλής πρακτικής αποτελούν φράσεις, όπως «οι πρακτικές που επιτρέπουν περισσότερη συμμετοχή» ή «εκείνες οι πρακτικές, οι οποίες αξίζει να κοινολογούνται και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 8). Ενδιαφέρον, επίσης, έχουν τα σημεία του κειμένου στα οποία οι διαφορές των απόψεων εκφράζονται ρητά:

Η επιλογή καλών πρακτικών έπρεπε πρωταρχικά να έχει ως στόχο τις εθνικές δημόσιες πολιτικές ή τις πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο, με σκοπό να μεταφέρονται αυτές οι πρακτικές στο ευρωπαϊκό επίπεδο...Ωστόσο, σύμφωνα με τις μέχρι τώρα συζητήσεις στην ομάδα εργασίας των ΤΠΕ, οι πολιτικές πρέπει να συνοδεύονται από παραδείγματα, στα οποία να αποτυπώνονται οι πλέον επιτυχημένες εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη ή σε άλλους χώρους (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 4).

Η διάσταση των απόψεων μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της ομάδας των εμπειρογνομόνων ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι φανερή στο παραπάνω παράθεμα. Η αντιπαράθεση αφορά στο αντικείμενο εργασίας της ομάδας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ωθεί προς την ανάδειξη αποτελεσματικών μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ οι εμπειρογνώμονες των ΤΠΕ έχουν δεσμευτεί να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση στο επίπεδο του σχολείου. Η δέσμευση αυτή αφορά στον εντοπισμό, την περιγραφή, την προβολή και την τεκμηρίωση παραδειγμάτων καλής εκπαιδευτικής πρακτικής. Η διευθέτηση της αντιπαράθεσης μέσω της διαπραγμάτευσης του νοήματος της έννοιας της πρακτικής επιτρέπει στην ομάδα εργασίας να διατηρεί τον κύριο στόχο της που είναι η εστίαση στο σχολείο και στην τάξη και παράλληλα να ανταποκρίνεται στην απαίτηση της Επιτροπής να αναδειχθούν παραδείγματα αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι διαφορές στο νόημα που η ομάδα των εμπειρογνομόνων προσδίδει στην έννοια της πρακτικής, σε σχέση με αυτό που προβάλλεται στο κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής

Επιτροπής, αντικατοπτρίζουν διαφορές που αφορούν στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η ΑΜΣ. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η ΑΜΣ επιτρέπει την καταγραφή της προόδου που έχει επιτευχθεί αναφορικά με τους «Συγκεκριμένους Μελλοντικούς Στόχους» που αναδείχθηκαν με βάση τη στρατηγική της Λισαβόνας, αποτελεί δε τον κύριο μηχανισμό για την παρακολούθηση και την επίσπευση των σχετικών διαδικασιών⁵. Αντίθετα, οι εμπειρογνώμονες της ομάδας των ΤΠΕ θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην ομάδα εργασίας τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουν, να αναλύσουν, να αναστοχαστούν, να συζητήσουν, να συγκρίνουν και να αποτιμήσουν τις διαφορετικές χρήσεις των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς και να υποδείξουν τις περιοχές εκείνες για τις οποίες είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα.

Τα σχολικά συστήματα στις ευρωπαϊκές χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις αναφορικά με την οργάνωση της εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Σε ορισμένες χώρες, τα σχολεία καταρτίζουν τα δικά τους σχέδια και προσδιορίζουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις υποδομές, τις υπηρεσίες, το περιεχόμενο... Μερικά σχολεία έχουν λιγότερο εξοπλισμό σε υπολογιστές, αλλά παρουσιάζουν καλές επιδόσεις στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, συνδεδεμένα με το πλησιέστερο προς το σχολείο τους μουσείο... Μερικά έχουν οικοδομήσει σχέσεις με διεθνείς εταίρους και παρέχουν σημαντικά κεφάλαια στους μαθητές τους σε ζητήματα που αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 11).

Υιοθετώντας τον επίσημα αναγνωρισμένο ρόλο τους ως συμβούλων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, είναι φανερό ότι οι εμπειρογνώμονες των ΤΠΕ προτίθενται να προβούν σε υποδείξεις και θεωρούν ότι αναμένεται από αυτούς να τεκμηριώσουν τις προτάσεις τους. Η άποψη που έχουν για την προτεινόμενη μέθοδο εργασίας, οι αξίες τους, αλλά και οι εντάσεις γύρω από την ερμηνεία της θεμελιακής έννοιας «των καλών πρακτικών», στην οποία η ΑΜΣ στηρίζεται, συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης για το έργο τους συνολικά και για το ρόλο τους ως συμβούλων. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργείται ένας χώρος όπου, μεταξύ των άλλων, η ήδη διαμορφωμένη ατζέντα που περιλαμβάνεται στο «Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας» είναι δυνατόν να εμπλουτιστεί ή σε κάποια σημεία της να αμφισβητηθεί.

Τα θέματα που διερευνήθηκαν, από τον προσδιορισμό των στόχων μέχρι την αξιολόγηση και την έρευνα αναφορικά με την έ-

νταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, μπορούν να φωτίσουν πτυχές του ζητήματος και να δημιουργήσουν νέες ατζέντες για τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 13, η έμφαση δική μας).

Η λέξη «έρευνα» στο παραπάνω παράθεμα είναι κομβική και η χρήση της είναι συχνή στην έκθεση των εμπειρογνωμόνων ΤΠΕ. Στην πραγματικότητα φαίνεται ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ταυτότητας των μελών της ομάδας, όπως και η ιδιότητα του «συμβούλου». Κατ' αρχάς, σε αντίθεση με την πολιτική και τη διαμόρφωση ή άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η έρευνα και η διανοητική εργασία προϋποθέτει ένα ρυθμό λειτουργίας που χαρακτηρίζεται από «επιβράδυνση» παρά «επιτάχυνση» (Pels, 2001). Πράγματι, σε αρκετά σημεία της έκθεσης επαναλαμβάνεται η υπόδειξη για επιβράδυνση των διαδικασιών, καθώς, όπως τονίζεται, οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποτελούν διαδικασίες μακρόχρονων προσπαθειών για την ανάπτυξη και την υλοποίησή τους. Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται ότι η προβλεπόμενη –σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη των στόχων του προγράμματος εργασίας– ερευνητική δραστηριότητα πρέπει να κατευθύνεται κυρίως προς το σχολείο και την σχολική πρακτική:

Όπως υποδεικνύουν πρόσφατα αποτελέσματα ευρωπαϊκών ερευνών αναφορικά με τη «μάθηση μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών», φαίνεται ότι πέρα από την πρόσβαση στην τεχνολογία, ένας αριθμός άλλων παραγόντων καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία των καινοτομιών που σχετίζονται με τις ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σαφώς ότι η εκπαιδευτική καινοτομία στην οποία εμπλέκεται η χρήση των ΤΠΕ δεν πρέπει να θεωρείται ότι είναι μόνο ζήτημα πρόσβασης στην τεχνολογία ή μόνο ζήτημα εφαρμογής. Φαίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη υπόκειται σε κοινωνικές διαδικασίες πλαισίωσης, αλληλεπιδρά με τη θεσμική και την οργανωτική κουλτούρα του σχολείου και αντικατοπτρίζει στοιχεία των κοινωνικών σχέσεων που επικρατούν μέσα και γύρω από το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται (ΤΠΕ/πρ, 2003, σελ. 23).

Είναι φανερό ότι εδώ η ομάδα των εμπειρογνωμόνων επιδιόδε-ται σε μία περισσότερο επεξεργασμένη εννοιολόγηση της έννοιας της «πρακτικής», η οποία συνδέει την έννοια αυτή με το θεσμικό και το οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, και με τις κοινωνικές σχέσεις που (ανα)παράγονται σε αυτό. Η εννοιολόγηση αυτή δημιουργεί μία απόσταση ανάμεσα στην ομάδα των εμπειρογνωμόνων και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο λόγο της ο-

ποίας η «πρακτική» αποτελεί μία ιδεολογικά ουδέτερη έννοια που παραπέμπει στη χάραξη και την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο κείμενο παρατηρούμε τη χρήση ποικίλων επιχειρημάτων και ρητορικών μέσων με τα οποία εκλεπτύνονται και συναρθρώνονται τα στοιχεία που συνθέτουν το ρόλο «του εμπειρογνώμονα-συμβούλου» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ειδικού επί ζητημάτων εκπαίδευσης, με εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας. Επιδιώκεται, έτσι, να δημιουργηθεί ένας χώρος για ερευνητική δραστηριότητα. Ενδεικτικά, επικαλούμενη την εμπειρογνωμοσύνη της στον τομέα της έρευνας, η ομάδα προσπαθεί να προσδιορίσει το πρόβλημα, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει. Η χαρακτηριστική άποψη που διατυπώνεται ότι η έρευνα αποτελεί το μέσον για να «κατανοήσουμε πώς συντελείται η μάθηση με τις ΤΠΕ, αλλά όχι αναγκαστικά εξαιτίας των ΤΠΕ» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 26, η έμφαση στο πρωτότυπο), συνοδεύεται από αναφορές σε ερευνητικές μελέτες και τα αποτελέσματά τους. Στη συνέχεια, με αναφορές στην υπό εξέλιξη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα, υπογραμμίζεται ο πολυσύνθετος χαρακτήρας των σχετικών με το θέμα ζητημάτων. Τέλος, αποδεχόμενη την κυρίαρχη σήμερα άποψη που προβάλλει την ανάγκη ή την πρόκληση για το άνοιγμα των σχολικών οριζόντων μέσω των ΤΠΕ, υπογραμμίζεται η δυσκολία του εγχειρήματος, ενισχύοντας, έτσι, την άποψή της ότι η συστηματική έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας που πρέπει να ακολουθηθεί για την επίτευξή του.

Περνώντας, τώρα, στο δεύτερο ερώτημα με βάση το οποίο έγινε η ανάγνωση της έκθεσης προόδου των εμπειρογνωμόνων ΤΠΕ, το σκεπτικό με το οποίο αιτιολογείται η ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο περιλαμβάνει δύο κύριους λόγους. Πρώτον, οι ΤΠΕ επιτρέπουν το άνοιγμα της σχολικής τάξης σε ευκαιρίες μάθησης που υπάρχουν έξω από το σχολείο. Δεύτερον, καθιστούν εφικτή την παροχή ευκαιριών μάθησης σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων με το να απευθύνονται σε κατηγορίες μαθητευομένων πέραν των παραδοσιακών μαθητών, καθώς και σε νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών και καθηγητών.

Στη συνέχεια, κάνοντας μία σύντομη αναφορά σε δύο αντικρουόμενες «θεωρίες διδακτικής μεθοδολογίας» για την οργάνωση των παιδαγωγικών πρακτικών και συγκεκριμένα τις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές και τις παιδοκεντρικές και στηριζόμενες στον κονστрукτιβισμό, και αναγνωρίζοντας ότι σε κάθε πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας ενυπάρχει και λειτουργεί υπόρρητα μία

θεωρία (Bernstein, 1990), η έκθεση των εμπειρογνωμόνων αναδεικνύει το ζήτημα της μορφής της παιδαγωγικής πρακτικής σε θέμα κεφαλαιώδους σημασίας. Η μορφή της πρακτικής που υποστηρίζεται έχει χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, εκπαιδευτικός λόγος που προβάλλεται σήμερα σε πολλά πεδία στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Έτσι, χρησιμοποιώντας παραθέματα από τις προτάσεις που είχαν καταθέσει γραπτώς τα μέλη, υποστηρίζεται ότι "η εκπαίδευση πρέπει να αναπτύξει την κριτική ικανότητα στους μαθητές", ή ότι στη σχολική τάξη πρέπει να αναπτυχθεί «μια κουλτούρα επιστημονικού διαλόγου» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 15). Η εργασία σε ομάδες, η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να είναι παραγωγοί της γνώσης και να παράγουν το εκπαιδευτικό υλικό των ΤΠΕ, οι προσεγγίσεις στη μάθηση που στηρίζονται στην ιδέα των σχεδίων έρευνας, η ισχυροποίηση των δρώντων με την έμφαση στην ενεργητική ανακάλυψη της γνώσης και η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία βρίσκεται σε μεγαλύτερη συνάφεια με τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές στις οποίες θα ενσωματώνονται οι ΤΠΕ, παρατίθενται ως τα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας καλής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Οι βασικές ιδέες των εμπειρογνωμόνων ΤΠΕ αντλούνται από την εκπαιδευτική έρευνα, στην οποία και παραπέμπουν, ένα ζήτημα που αφορά το τρίτο ερώτημα με βάση το οποίο επιδιώχθηκε η ενδελεχής ανάγνωση της έκθεσης αυτής. Η πολυπλοκότητα του πεδίου παραγωγής της γνώσης στις επιστήμες της εκπαίδευσης δεν αναμένεται, βεβαίως, να αποτελέσει αντικείμενο πραγμάτευσης στη συγκεκριμένη έκθεση (βλ. Bernstein, 1999, Tsatsaroni, Lerman, Hu, 2003). Ωστόσο, οι διαρκείς αναφορές στην εκπαιδευτική έρευνα και η ανάδειξη της ανάγκης για περαιτέρω έρευνα εντυπωσιάζει τον αναγνώστη της έκθεσης.

Αναγνωρίστηκε ότι ένα πιο επείγον έργο ήταν η ανάγκη να αποτιμηθεί πώς τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι διδασκόμενοι ενσωμάτωναν τη χρήση των ΤΠΕ στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, όπου αυτό ήταν ενδεδειγμένο, και αν αυτό είχε κάποιον θετικό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 25).

Θα ήταν πολύ κατατοπιστικό να πραγματοποιηθεί μια διεθνής αξιολόγηση των συνεργατικών εκπαιδευτικών δικτύων, σχετικά με το πώς αυτά λειτουργούν...Θα ήταν σημαντικό να γνωρίζουμε τι είναι αποδοτικό, ποιες δραστηριότητες δημιουργούν κοινότητες (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 24).

Το εύρος των θεμάτων που οι εμπειρογνώμονες θα ενέτασσαν στην ερευνητική δραστηριότητα είναι, επίσης, εντυπωσιακό. Τα ζητήματα που πρέπει να μελετηθούν αφορούν κατά πρώτο λόγο τις εμπειρίες στη σχολική τάξη, αλλά είναι φανερό από τα παραπάνω παραθέματα ότι εκτείνονται πέρα από αυτή. Γενικότερα, οι εμπειρογνώμονες υιοθετούν μία αναστοχαστική στάση έναντι των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες προβάλλουν και υποστηρίζουν. Η στάση αυτή συνδυάζεται με το όραμα ενός σχολείου ανοικτών οριζόντων, το οποίο καθιστά εφικτό η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η επιρροή των ποικίλων κοινοτήτων και εταίρων, ιδέες που προωθούνται συστηματικά στο «Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας». Η αξία που αποδίδεται στον αναστοχασμό, σε σχέση με τη μορφή της παιδαγωγικής πρακτικής η οποία μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να καταφανεί σαφέστερα από την εξέταση δύο χαρακτηριστικών ζητημάτων. Το πρώτο αναφέρεται στον τρόπο που η ομάδα χειρίζεται το ζήτημα του προσδιορισμού των δεξιοτήτων, το οποίο, σύμφωνα με το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Επιτροπής, αφορά στις οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των ομάδων του Προγράμματος Εργασίας. Το δεύτερο αναφέρεται στην ανάπτυξη ποσοτικών δεικτών αποτίμησης των «Συγκριμένων Μελλοντικών Στόχων».

Η κατάρτιση των σπουδαστών στις βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ θεωρείται ως ένας από τους στόχους, προκειμένου αυτοί να «εισέλθουν στην ψηφιακή κουλτούρα και την κουλτούρα των Media». Ωστόσο, δεν υπάρχει ακόμα συναίνεση σχετικά με το πώς αυτός ο γραμματισμός στις ψηφιακές τεχνολογίες πρέπει να οριστεί γενικά και ποιοι χειρισμοί είναι κατάλληλοι στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος... Η πραγματική πρόκληση είναι η διαμόρφωση στους σπουδαστές προδιαθέσεων κριτικής θεώρησης των παραδοσιακών και των νέων media, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης της κουλτούρας της ψηφιακής τεχνολογίας, η γνώση και η κατανόηση των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης και η ικανότητά τους να διευρύνουν τις διαδικασίες μάθησης (ΤΠΕ/πρ, 2003, σελ. 20).

Στο σημείο αυτό υπογραμμίζεται ξανά η ανάγκη ανάπτυξης συνεργασιών στον ερευνητικό τομέα, ενώ μια παρόμοια άποψη εκφράζεται για το δεύτερο ζήτημα που αφορά την ανάπτυξη ποσοτικών δεικτών αποτίμησης των στόχων που επιδιώκονται στο Πρόγραμμα.

Είναι γνωστό ότι στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η

διαμόρφωση ποσοτικών δεικτών, σε σχέση με σημαντικούς κοινωνικούς τομείς, έχει αναδειχθεί σε κεντρική δραστηριότητα. Στην έκθεση των εμπειρογνώμωνων ΤΠΕ αφιερώνεται μια υπο-ενότητα για τη συζήτηση των δεικτών που έχουν προταθεί από την ειδική ομάδα εμπειρογνώμωνων, η οποία λειτουργεί παράλληλα αλλά ανεξάρτητα από τις ομάδες εργασίας του Προγράμματος (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 24-26). Οι εμπειρογνώμονες αναγνωρίζουν την ανεπάρκεια των δεικτών και διευκρινίζουν ότι η εφαρμογή του προτεινόμενου δείκτη «αριθμός μαθητών ανά υπολογιστή» θα έδινε παραπλανητικά αποτελέσματα, αφού ο δείκτης δεν στρέφει την προσοχή μας στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, υποδεικνύοντας όψεις των παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών, οι εμπειρογνώμονες ολοκληρώνουν την έκθεσή τους με τη χρήση σχημάτων λόγου, τα οποία δυνητικά διευρύνουν τις κατηγορίες των αναγνωστών της. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί υπεύθυνοι και οι πολιτικοί ηγέτες, και υπογραμμίζεται η ανάγκη για επαρκή τεκμηρίωση προκειμένου όλοι αυτοί να πειστούν ότι οι επενδύσεις στις ΤΠΕ είναι όντως αποδοτικές και ότι οδηγούν σε καλύτερες εμπειρίες μάθησης και σε καλύτερα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, διατυπώνοντας την άποψη ότι η σύγκριση μεταξύ των παραδοσιακών πρακτικών και των πρακτικών που ενσωματώνουν τις ΤΠΕ είναι εντελώς αδύνατη, προβάλλεται με σαφήνεια η ανάγκη για την ανάπτυξη συνεργασιών εντός και μεταξύ των ομάδων εργασίας, που θα θεμελιώνονται στην κοινωνική και την εκπαιδευτική έρευνα.

Οι κοινωνικές επιστήμες και η εκπαιδευτική έρευνα χρειάζονται καθαρή και σταθερή χρηματοδότηση. Και τα δύο είναι ουσιώδη στην καθοδήγηση αναφορικά με τον τρόπο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη αποτίμηση των καλών πρακτικών, να τεκμηριώσουν τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, και βασικά να φωτίσουν ζητήματα σημαντικά που αφορούν τη λήψη αποφάσεων, τις επιλογές ως προς τις εφαρμογές και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 30, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Συνοψίζοντας, από την αναλυτική παρουσίαση της έκθεσης των εμπειρογνώμωνων ΤΠΕ προκύπτει ότι το κείμενο αυτό αναδεικνύει σοβαρά ζητήματα και ενσωματώνει προοδευτικές ιδέες που διαμορφώθηκαν και παγιώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη με τη συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών, τη δημόσια συζήτηση και τη συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας. Το μο-

ντέλο πρακτικής που προβάλλεται, παρά τα προβλήματα που υποδεικνύει κυρίως η κοινωνιολογικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική έρευνα, παραμένει κυρίαρχο στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο (Bernstein, 2000, υποσημείωση 2, σελ. 62). Ως εκ τούτου, η βεβαιότητα με την οποία υποστηρίζεται είναι μάλλον αναμενόμενη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έμφαση που δίδεται στην κοινωνική και την εκπαιδευτική έρευνα. Το είδος της έρευνας που αναγνωρίζεται, όμως, παραμένει για μας ένα ανοικτό ερώτημα.

Είναι γεγονός ότι το ευρύτερο ιδεολογικό και πολιτικό κλίμα δεν αφήνει σήμερα περιθώρια για μεγάλη αισιοδοξία σχετικά με τις προοπτικές της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Η σχετικά πρόσφατη μελέτη του Goodson (1999) για τη διαδρομή του «Κέντρου Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου East Anglia είναι αποκαλυπτική, σε σχέση με το πώς η εκπαιδευτική έρευνα επανατοποθετείται στη νέα παγκοσμιοποιημένη τάξη πραγμάτων. Τα αποτελέσματα της διεξοδικής ανάλυσης του κειμένου εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το οποίο χρονικά έπεται σε σχέση με την έκθεση των εμπειρογνομόνων της ομάδας των ΤΠΕ (και των άλλων ομάδων εργασίας), θεωρώ ότι επιτρέπουν τη διατύπωση υποθέσεων προς την κατεύθυνση που υπονοείται στην παραπάνω άποψη του Goodson.

4. Η πολιτική και ιδεολογική χρήση της έννοιας της «πρακτικής» στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Το υλικό που αναλύθηκε διεξοδικά στις προηγούμενες υπο-ενότητες αποτυπώνει στο μικρο-επίπεδο τις διαδικασίες με τις οποίες διαμορφώνεται σήμερα η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Ένα κρίσιμο ζήτημα που ανέδειξε η ανάγνωσή του αφορά στη χρήση του όρου «πρακτική». Είναι φανερό ότι οι δύο εκθέσεις αντλούν στοιχεία από διαφορετικές παραδόσεις και νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο την έννοια αυτή. Χαρακτηριστικό του πρώτου κειμένου που παρουσιάστηκε είναι η χρήση μιας κοινότητας αντίληψης για την πρακτική, η οποία νοηματοδοτείται με βάση τον καθημερινό λόγο, φέρνει τη σφραγίδα του εμπειρισμού και εμφανίζεται ως ιδεολογικά ουδέτερη. Το δεύτερο κείμενο παρουσιάζει μια περισσότερο επεξεργασμένη εννοιολόγηση της έννοιας, η οποία αντλεί στοιχεία από τον επιστημονικό λόγο που διαμορ-

φώνεται στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, κυρίως σε επιστημονικά πεδία όπως η ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και γενικότερα ερευνητικά πεδία που μελετούν ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο που προβάλλεται στο πλαίσιο της ερευνητικής δραστηριότητας των παραπάνω πεδίων νοηματοδοτεί την έννοια της πρακτικής με αναφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις και όχι στα άτομα. Ωστόσο, άλλες παραδόσεις της εκπαιδευτικής έρευνας, οι οποίες προσφέρουν μία θεώρηση της πρακτικής με βάση την ανάλυση των κοινωνικών δομών και των δομών της εξουσίας, στη βάση των οποίων δομούνται οι αλληλεπιδράσεις και οργανώνεται η εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, τίθενται αυτόματα στο περιθώριο.

Ο σφετερισμός και η (επανα)νοηματοδότηση της έννοιας της πρακτικής για την επίτευξη πολιτικών και ιδεολογικών στόχων και η σχετική σταθεροποίηση του νοήματός της στο κοινωνικό πεδίο, στο οποίο παράγεται ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος, αναδεικνύονται καθαρότερα με τη συγκριτική θεώρηση του υλικού που επεξεργαστήκαμε στη μελέτη αυτή. Συγκεκριμένα, η συγκριτική προσέγγιση επιτρέπει να ανιχνευτούν τα στοιχεία εκείνα του λόγου τα οποία αποτελούν το κοινό απόθεμα νοημάτων. Ισχυριζόμαστε ότι, παρά τις ορατές διαφορές στην εννοιολόγηση της πρακτικής, υπάρχουν κοινά στοιχεία που ενοποιούν το λόγο, διαμορφώνοντας ένα ενιαίο και συγκροτημένο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο. Βασική συνέπεια αυτού είναι αφενός η διασφάλιση της επίτευξης των πολιτικών στόχων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η φιλοδοξία για μια νέα κατανομή της πολιτικής εξουσίας και της διακυβέρνησης μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών της^{5, 6}, αφετέρου δε η ενίσχυση της θέσης ισχύος της ερευνητικής κοινότητας των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Menchik, 2004), και φυσικά άλλων πεδίων του ευρύτερου χώρου της εκπαιδευτικής έρευνας, των οποίων οι φορείς συμμερίζονται τις κυρίαρχες απόψεις για την έρευνα.

Στον περιορισμένο χώρο του παρόντος συγγράμματος ο παραπάνω ισχυρισμός θα υποστηριχθεί με τη χρήση δύο παραθεμάτων που αντλούνται από τα κείμενα που εξετάστηκαν.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, η ανάλυση από την ομάδα εργασίας των πρακτικών που συλλέχθηκαν, σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές είχαν μια διττή λειτουργία. Αποτέλεσαν τη βάση για αναστοχασμό... Επιπρόσθετα, βοήθησαν στο να επιλεχθούν επτά παραδείγματα πρακτικής, τα οποία κρίθηκαν ως τα πλέον συναφή και τα οποία υπόσχονται επιτυχία, σε σχέση με

την προσπάθεια αμοιβαίας μάθησης. Αυτά τα παραδείγματα έγιναν αντικείμενο επιτόπιας μελέτης που έδωσε την ευκαιρία θέασής τους στο πλαίσιο λειτουργίας τους ώστε να κατανοηθεί καλύτερα πώς αναπτύχθηκαν και πώς εφαρμόστηκαν, και ποιοι ήταν οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η επιτυχία της εφαρμογής τους. Η ομάδα εργασίας «εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές» βρίσκεται σε αυτό το στάδιο, η ομάδα η οποία έχει προχωρήσει περισσότερο από κάθε άλλη στον εντοπισμό και την ανάλυση πρακτικών, οι οποίες είναι πιθανόν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες χώρες. Αυτές οι επισκέψεις μελέτης, χάρις στο διάλογο, την επικέντρωση στις πολιτικές κατάρτισης, και την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων μερών, κατέστησαν δυνατό τον εντοπισμό εκείνων των πτυχών των πρακτικών που μελετήθηκαν στις μελέτες πεδίου, οι οποίες μπορούν να μεταφτευθούν σε κάποιο άλλο πλαίσιο/σύστημα, καθώς επίσης και των μηνυμάτων που θα ενδιέφεραν τους ηγέτες στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 16, η έμφαση δική μας).

Χρειάζεται να μελετηθούν καλύτερα και να τεκμηριωθούν υποδειγματικές καινοτόμες πρακτικές... οι καλές πρακτικές συνήθως δεν τεκμηριώνονται επαρκώς. Όταν *παρουσιάζονται από εμπλεκόμενους δρώντες*, συχνά απουσιάζει το στοιχείο της κριτικής θεώρησής τους, και δεν παρέχονται πειστικά τεκμήρια. Η συστηματική προώθηση «καλών πρακτικών» μπορεί να γίνει σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Για παράδειγμα, ο θεσμός των ευρωπαϊκών βραβείων μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο με στόχο την τεκμηρίωση πρακτικών με τη χρήση *οπτικο-ακουστικών μέσων*. Αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των πρακτικών (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 31, η έμφαση δική μας).

Το πιθανό επιχείρημα που θα προέκυπτε από μια πολιτική ή κοινωνιολογική ανάγνωση των παραθεμάτων, σύμφωνα με το οποίο «οι επιτόπιες μελέτες» δεν είναι παρά μια πολιτική τακτική και ένα ιδεολογικό μέσο με το οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξασφαλίζει τη νομιμοποίηση της δραστηριότητάς της, μολονότι ορθό, είναι, ωστόσο, γενικόλογο και δε συμβάλλει στην κατανόηση. Το ίδιο ισχύει και για το πιθανό επιχείρημα ότι οι απόψεις οι οποίες προωθούνται στις εκθέσεις των ομάδων εργασίας απλά λειτουργούν για να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα των μελών τους.

Στο πρώτο παράθεμα είναι φανερά ο σφετερισμός της έννοιας της πρακτικής, η απόδοση σε αυτή ενός εξαιρετικά περιορισμένου νοήματος και η παρουσίαση της διαδικασίας ως ουδέτερης, αντικειμενικής και απαλλαγμένης από κάθε ιδεολογία. Εν τέλει, ένα τεχνικό ζήτημα. Τα παραπάνω διευκολύνουν τη μετάφραση του λόγου σε δράση με τη μορφή των «επισκέψεων για επιτόπια με-

λέτη» και νομιμοποιούν περαιτέρω δράσεις που αφορούν τη μεταφορά και «μεταφύτευση» των «πρακτικών» σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Στο δεύτερο παράθεμα ο σφετερισμός καλύπτεται από τον επιστημονικό μανδύα, αλλά είναι δυνατόν να ανιχνευτεί στην υπερβολική απλούστευση της εθνογραφικής ερευνητικής παράδοσης και την εύκολη ιδιοποίησή της. Στην οπτικο-ακουστική εκδοχή της –σε έναν όλο και περισσότερο τεχνολογικά διαμορφούμενο κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο– η μέθοδος αυτή είναι εξαιρετικά προνομακική και αναδεικνύεται σε «καλή πρακτική» στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ωστόσο, το ενδιαφέρον των δύο παραθεμάτων δεν βρίσκεται μόνο στο ότι μέσω αυτών γίνονται εμφανείς οι τάσεις σφετερισμού που χαρακτηρίζουν τα δύο κείμενα που συζητήθηκαν στη μελέτη αυτή, αλλά κυρίως στο ότι αποκαλύπτεται η κοινή πεποίθηση των συντακτών τους ότι η κατανόηση της πρακτικής είναι δυνατή με την αισθητηριακή πρόσληψή της – με την επίδειξη και με τη θέαση. Η μεταφυσική πίστη στη δύναμη της θέασης, και άρα του ελέγχου των κοινωνικών φαινομένων, ενώνει τα δύο κείμενα σε μία ενότητα, συναρθρώνοντας το νόημα της έννοιας της πρακτικής σε έναν ενιαίο λόγο (Macphree, 2002). Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η επισήμανση αυτή ενισχύει και συμπληρώνει την παρατήρηση των Dale, Robertson and Shortis (2004) ότι το πρότυπο που χρησιμοποιείται σήμερα για την προώθηση των χρήσεων των ΤΠΕ στα σχολεία βασίζεται στη μίμηση.

Τα θεωρητικά ζητήματα εδώ είναι δαιδαλώδη, όπως και η αλυσίδα της σημασιολόγησης με την οποία συναρθρώνονται στοιχεία διαφορετικών λόγων, παλαιών και νέων, ιδιαίτερα αυτών που αναδύονται γύρω από την έννοια των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Ως ερευνητική θεματική είναι ιδιαίτερα επίπονη και εξαιρετικά χρονοβόρα. Είναι συνεπώς απίθανο να προκριθεί στο πλαίσιο του ισχύοντος αξιακού συστήματος. Θα ολοκληρώσουμε, λοιπόν, την εργασία αυτή με μια ενδεικτική αναφορά στις θεωρητικές βάσεις της παρούσας μελέτης.

5. Θεωρητικές-μεθοδολογικές παρατηρήσεις και τελικές επισημάνσεις

Αρκετοί ερευνητές, μελετώντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνονται και προωθούνται σήμερα σε όλο τον κόσμο,

παρατηρούν ότι ο νέος λόγος του νεο-φιλελευθερισμού παρουσιάζεται τώρα όχι στην καθαρή μορφή του, αλλά μετριασμένος με την ανάμειξη ποικίλων προοδευτικών στοιχείων, με τα οποία διασφαλίζεται η νομιμοποίησή του (Jones, 2001, Hartley, 2004). Κατά συνέπεια, η κριτική προσέγγιση του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει ισχυρές θεωρητικές βάσεις για τη στήριξη των μεθοδολογικών επιλογών (π.χ., αποφάσεις σχετικά με τα επίπεδα ανάλυσης των πολιτικών) και την ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων ανάλυσης.

Η δική μας προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική δραστηριότητα και πρακτική. Οι έννοιες που συγκροτούν τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein (1991) συνέβαλαν στην εστίαση του θέματος και στην ανάγνωση των εκθέσεων. Ειδικότερα, η έννοια της αναπλάισισης προσανατόλισε την ανάλυση στις διαδικασίες κατά τις οποίες με τη συλλογή, απλοποίηση, επανατοποθέτηση και επαναεστίαση στοιχείων τα οποία αντλούνται από συγκεκριμένους επισημονικούς λόγους, διαμορφώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος. Αυτή η διαδικασία προκαλεί το μετασχηματισμό των επιλεγμένων στοιχείων και συνεπάγεται αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις (Bernstein, 1990, σελ. 191-192). Οι άλλες βασικές έννοιες της θεωρίας βοήθησαν στην περιγραφή των διαφορετικών τύπων και τροπών της εκπαιδευτικής πρακτικής (Bernstein, 2000).

Προηγούμενες μελέτες μας υποδεικνύουν ότι η εστίαση στις «πρακτικές του λόγου» και η κειμενική προσέγγιση είναι μεθοδολογικά ενδιαφέρουσες (Solomon and Tsatsaroni, 2001, Morgan, Tsatsaroni and Lerman, 2002, Tsatsaroni, Lerman and Hu, 2003). Στο πλαίσιο της πρακτικής εξειδικεύεται η «φωνή» (μία κοινωνική κατηγορία/ η φωνή της εξουσίας) και διαμορφώνονται, αναπαράγονται ή μετασχηματίζονται οι κοινωνικές σχέσεις.

Σε διαφορετικά σώματα βιβλιογραφίας χρησιμοποιούνται και διαφορετικές έννοιες για τη θεώρηση της δραστηριότητας που ο Bourdieu (1999) αποκαλεί «κυκλοφορία των κειμένων».

Στο επιστημονικό πεδίο των «Κοινωνικών Σπουδών στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία» ο όρος «μετάφραση» περιγράφει τις διαδικασίες οι οποίες προϋποθέτουν κίνηση από μία σφαίρα δραστηριότητας (πχ. διαφορετικοί θεσμικοί χώροι, διαφορετικές μορφές οργάνωσης της έρευνας) σε μία άλλη. Η σημασία της γνώσης (και της τεχνολογίας) που μελετάται κάθε φορά αλλάζει, και το νόημα και η αξία της ορίζεται ανάλογα με τα πλέγματα των νοημάτων με τα οποία συνυφαίνεται. Αυτά τα δίκτυα ή

πλέγματα νοήματος δεν είναι εντελώς ξεχωριστά το ένα από το άλλο, αλλά όμως έχουν διαφορετικά κέντρα υπολογισμού και διαφορετικά κέντρα αξιών (Latour, 1987).

Στην «κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής» ο όρος «παρενόχληση» (interference) περιγράφει πώς η κυκλοφορία των ιδεών και των παραδόσεων της σκέψης συνεπάγεται την εκ νέου επεξεργασία των στοιχείων τους, η οποία επιφέρει «αλλαγές στο ηχόχρωμα» και προκαλεί «μια ριζική παρενόχληση στα τοπικά πρότυπα χρήσης» (Jones, 2001). Ειδικότερα, ο Jones περιγράφει πώς η εκδοχή της «κουλτούρας» που χρησιμοποιείται στο σημερινό λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μ. Βρετανία και διεθνώς επανασηματοδοτείται, χάνοντας ένα μέρος από το κοινωνικό της βάρος. Έτσι εξυπηρετούνται καλύτερα οι στόχοι του διοικητισμού, οι οποίοι εισέρχονται στο βιωματικό κόσμο των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τον επαναδιαμορφώνουν. Όπως σημειώνει ο Jones, αυτοί που διαμορφώνουν και ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να προωθήσουν την ατζέντα τους ρισκάρουν ένα βαθμό διαλόγου με κουλτούρες που βρίσκονται έξω από την άμεση επιρροή της κυρίαρχης πολιτικής ατζέντας, και η δική του πρόταση είναι να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στις σύνθετες γενεαλογίες των όρων που χρησιμοποιούνται στους κυρίαρχους λόγους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πλούσια παράδοση κοινωνιολογικής σκέψης και έρευνας στην οποία ενδεικτικά και μόνο αναφερθήκαμε δημιουργεί ένα εξαιρετικά σύνθετο, αλλά και εξαιρετικά χρήσιμο υπόβαθρο για την κοινωνιολογική έρευνα των εκπαιδευτικών πολιτικών και των πολιτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παράλληλα, από την ανάλυση που προηγήθηκε, αλλά και από άλλες ενδείξεις φαίνεται ότι είναι οι κοινωνικές επιστήμες και η κοινωνιολογία (της εκπαίδευσης) έχουν αποτελέσει τις κύριες πηγές άμεσου ή έμμεσου δανεισμού στη συγκρότηση του κυρίαρχου λόγου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της διεθνούς εκπαιδευτικής ατζέντας. Βασικές ιδέες των κοινωνικών επιστημών και της κοινωνιολογίας γίνονται αντικείμενο ιδιοποίησης και ενσωμάτωσης, με αποτέλεσμα την απώλεια της ζωτικότητας, του δυναμισμού και της ενέργειάς τους. Ο εξοβελισμός της έννοιας του «κοινωνικού» από τον όρο «πρακτική» –ή αλλιώς, η άρνηση της παραδοχής ότι οι σχέσεις εξουσίας αποτελούν αναπόσπαστο συστατικό της πρακτικής– είναι μία σοβαρή ένδειξη.

Θεωρώ ότι οι τομείς της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και των νέων τεχνολογιών, ιδιαίτερα στη διεπαφή τους, παρέχουν

στους ερευνητές την ευκαιρία να επανασηματοδοτήσουν την έννοια της κοινωνικής πρακτικής, η οποία αποτελεί θεμέλιο για την κοινωνιολογία. Ωστόσο, η δυνατότητα της κοινωνιολογίας να ανταποκριθεί σε αυτό και συνολικά στις απαιτήσεις ενός προγράμματος εμπειρικής διερεύνησης του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου –των εκπαιδευτικών ζητημάτων, τα οποία αναδεικνύονται στα τοπικά πλαίσια και ταυτόχρονα διαμορφώνονται από την έντονη πολιτική δραστηριότητα που παρατηρείται σε ευρωπαϊκό και υπερεθνικό επίπεδο– συναρτάται με τη δυνατότητά της να αποδομήσει τις βασικές της έννοιες και τις παραδοχές που στηρίζουν το δικό της κατακερματισμένο λόγο. Ο πολλαπλασιασμός των εννοιών και η επιλεκτική άντλησή τους από πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους παραδόσεις σκέψης παρεμποδίζουν πριν απ' όλα τη δική της ανάπτυξη. Όμως, νομίζω ότι είναι η εξαιρετικά σημαντική θέση της «τεχνολογίας» και της «γλώσσας» στο σημερινό κόσμο που αποτελούν πρόκληση για την κοινωνιολογία και την παρακινούν να προχωρήσει σε αντίστοιχη με τη σημασία των εννοιών αυτών θεωρητική επεξεργασία.

Σημειώσεις

1. Για μια συνολική προσέγγιση στη θεματική της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής βλ., στην ελληνική βιβλιογραφία, Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004) και στην ξενόγλωσση, για παράδειγμα, Νόννο (2000), Murphy (2003).

2. European Commission Staff Working Document, *Implementation of the «Education and Training 2010» Programme. Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, SEC (2003) 1250, 11-11-2003. Αυτό το κείμενο εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα αναφέρεται στο εξής ως «κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003».

3. Η ανάγκη για μια συνολική μελέτη των πολιτικών και των πρακτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η οποία θα ξεκινά από τη συλλογή και την κριτική ανάλυση των επίσημων εγγράφων και εκθέσεων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και σε επίπεδο διεθνών οργανισμών, θεωρείται, εδώ, δεδομένη. Το θέμα αυτό είναι εξαιρετικά κρίσιμο για την εκπαίδευση, όπως φαίνεται από το ενδιαφέρον που δείχνουν τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες τόσο οι εθνικές εκπαιδευτικές αρχές σε διάφορες χώρες, όσο και οι υπερεθνικοί οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, από το 1983, η Ευρωπαϊκή, τότε, Κοινότητα ενθάρρυνε την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το 1996 ενί-

σχυσε την απόφαση των κρατών-μελών να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στις σχολικές πρακτικές («Μαθαίνοντας στην Κοινωνία της Πληροφορίας»). Από την περίοδο αυτή και έπειτα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης επένδυσαν μεγάλα ποσά στην τεχνική υποδομή, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί εδώ ότι, παρόλο που η έρευνα έδειξε ότι οι ΤΠΕ έχουν ελάχιστο αντίκτυπο στις μεθόδους διδασκαλίας και στη λειτουργία των σχολείων, ή ίσως εξαιτίας αυτού, η Ευρωπαϊκή Ένωση κατέστησε τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση μια από τις πλέον επείγουσες προτεραιότητες (Council of the European Union, 2002). Ο ΟΣΣΑ, επίσης, έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

4. Working Group «ICT in Education and Training» Progress Report, Nov. 2003, http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html. Η έκθεση αυτή στο εξής θα αναφέρεται ως «ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003».

5. Οι «μελέτες αποτύπωσης» αποτελούν, εδώ, την κύρια μεθοδολογική επιλογή, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα σε διάφορες χώρες της Ευρώπης (και όχι μόνο), καθώς και στην Ελλάδα, παρουσιάζεται δε ως μία ιδεολογικά ουδέτερη διαδικασία συλλογής στοιχείων και τεκμηριωμένης κρίσης σε ό,τι αφορά την υποδομή, την οργάνωση, τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

6. Η άποψή μας εδώ συμφωνεί και ενισχύει τη θέση του Dale (2004) ότι η ΑΜΣ συντείνει στο να δημιουργηθεί ένας χώρος όπου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει κατορθώσει να επιφέρει τη «διεύρυνση της ατζέντας», διεκδικώντας να παίξει έναν ουσιώδη ρόλο στη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Βιβλιογραφία

- Annot M., *Reproducing Gender. Essays on educational theory and feminist politics*, Routledge, Falmer, London and New York, 2002.
- Ball S., «Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society», στο: Stephen J. Ball (ed.), *The Routledge-Falmer Reader in Sociology of Education*, Routledge, Falmer, London and New York, 2004.
- Beck U., *Risk Society: Towards a new modernity*, Sage, London, 1992.
- Bernstein B., «The Structuring of Pedagogic Discourse», *Class codes and control*, vol. IV, Routledge, London, 1990.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, εισ. - μτφρ. - σημ.: Ιωσήφ Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια. δεύτερη έκδοση, Αθήνα, 1991.
- Bernstein B., «Vertical and Horizontal Discourse: an essay», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, no 2, 1999, σελ. 157-173.

- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, 2nd edition, Rowman and Littlefield, New York, 2000.
- Bourdieu P., «The social conditions of the international circulation of ideas», στο: R. Shusterman Bourdieu. *A critical reader*, Blackwell, Oxford, U.K., 1999.
- Bourdieu P. and Wacquant L.J.D., *An Invitation to Reflexive Sociology*, Polity Press in association with Blackwell Publishers, Cambridge, U.K., 1992.
- Callon M., «Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and fishermen of St. Brieuc Bay», στο: J. Law (ed.), *Power, Action, Belief: A new sociology of knowledge?*, Routledge, London, 1986.
- Council of the European Union, *Report from Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*, 14-2-2001, http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html.
- Council of the European Union, *Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme)*, Brussels, COM, 2002, 751 final.
- Dale R., «Forms of Governance, Governmentality and the EU's open method of coordination», στο: W. Larner and W. Walters (eds), *Global Governmentality*, Routledge, London and New York, 2004.
- Dale R. and Robertson S., «European Education Space: A site under construction», paper presented to the *Symposium on Governance and Europeanisation of Education Policy at the European Conference on Education Research*, Hamburg, 17-20th October, 2003.
- Dale R, Robertson S. and Shortis T., «You can't not go with the technological flow, can you? Constructing "ICT" and "teaching and learning"», *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 20, no 6, December 2004, σελ. 456-470.
- Education Council and the Commission, *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, adopted by the Education Council and the Commission*, 14-2-2002, http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html.
- European Commission, *On the Concrete Future Objectives of Education and Training systems*, 31-1-2001, http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html.
- European Commission Staff Working Document, *Implementation of the «Education and Training 2010» Programme. Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Brussels, SEC (2003) 1250, 11-11-2003.

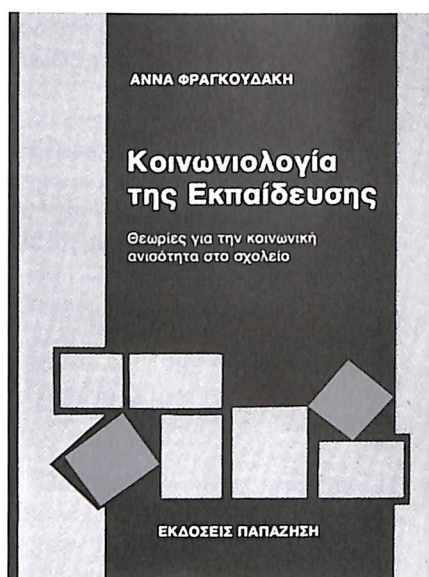
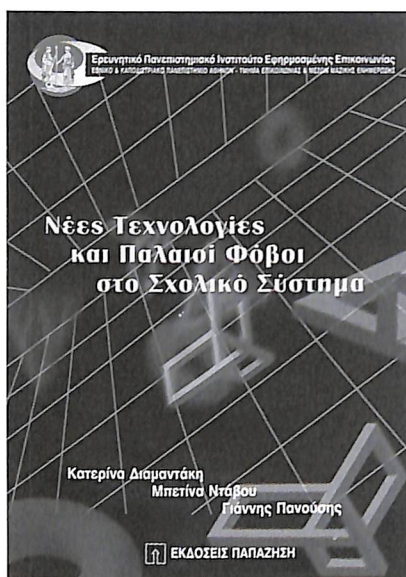
- European Commission, *Delivering Lisbon. Reforms for the Enlarged Union, Report from the Commission to the Spring European Council*, http://europa/comm/Lisbon_strategy/pdf/COM2004_029_en.pdf.
- European Council and European Commission, «*Education and training 2010*». *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Council and Communication joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, 6236/04.
- Foucault M., «Truth and Power», στο: C. Gordon (ed.), *Michel Foucault. Power-Knowledge*, Harvester Wheatsheaf, New York, 1980.
- Goodson I., «The Educational Researcher as a Public Intellectual», *British Educational Research Journal*, vol. 25, no 3, 1999, σελ. 277-297.
- Hartley D., «Management, leadership and the emotional order of the school», *Journal of Education Policy*, vol. 19, no. 5, September 2004, σελ. 583-594.
- Jones K., «Travelling Policy/Local Spaces: Culture, creativity and interference», *Education and Social Justice*, vol. 3, no 3, 2001, σελ. 2-9.
- Latour B., *Science in Action*, Harvard University Press, Harvard, 1987.
- Macphee G., *The Architecture of the Visible. Technology and urban visual culture*, Continuum, London, 2002.
- Menchik D., «Placing cybereducation in the UK classroom», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, no 2, 2004, σελ. 193-213.
- Morgan C., Tsatsaroni A. and Lerman S., «Mathematics teachers' positions and practices in discourses of assessment», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 3, 2002, σελ. 445-461.
- Murphy M., «Covert action? Education, social policy and law in the European Union», *Journal Education Policy*, vol. 18, no 5, September - October 2003, σελ. 551-562.
- Nóvoa A., «The restructuring of the European educational space. Changing relationships among states, citizens, and educational communities», στο: T. Popkewitz (ed.), *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, State University of New York Press, New York, 2000.
- Pels D., «Unhastening science», *Paper presented to Society for Social Studies of Science Conference*, Cambridge, Mass, 1-4 November, 2001.
- Popkewitz T., *Struggling for the Soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*, Teachers College, Columbia University, New York, 1998.
- Solomon J. and Tsatsaroni A., «Education Evaluation: The social production of texts and practices», στο: A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels (eds), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang, New York, 2001.
- Σταμέλος Γ. και Βασιλόπουλος Α., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συ-*

γκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

Tsatsaroni A., Lerman S. and Xu G., «A sociological description of changes in the intellectual field of mathematics education research: Implications for the identities of academics», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, April, 2003 (ERIC #: ED482512).



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Κοινωνιολογική διερεύνηση όψεων των μεταβολών που προκαλεί η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων δύο φάσεων διαχρονικής έρευνας

Κώστας Λάμνιος*, Ιωάννης Καμαριανός**,
Βασίλειος Ντακούμης***

Περίληψη

Η έρευνα αυτή καταγράφει, αναλύει και συγκρίνει διαφοροποιήσεις που προκαλεί η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, αναδεικνύει το ρυθμιστικό ρόλο των νέων τεχνολογιών: στην οργάνωση των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, στη μεταλλαγή της μορφής και του περιεχομένου της σχολικής και της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης, στη διαφοροποίηση των μορφών συμβολικού ελέγχου, καθώς και στην πιθανή παραγωγή νέων μορφών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τις διαφορετικές δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών/μαθητριών στις ολοένα εξελισσόμενες ποιοτικές αλλαγές των νέων τεχνολογιών.

* Ο Κώστας Λάμνιος είναι Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

** Ο Ιωάννης Καμαριανός είναι Λέκτορας Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

*** Ο Βασίλειος Ντακούμης είναι υποψήφιος Διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό, καταγράφονται, αναλύονται και συγκρίνονται τα αποτελέσματα δύο ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας, κατά τα σχολικά έτη 2000-2001 και 2003-2004. Οι συγκεκριμένες έρευνες εντάσσονται στην ευρύτερη ερευνητική μας προσπάθεια για διαχρονική καταγραφή, ανάλυση και συγκριτική διερεύνηση των κοινωνικών επιπτώσεων που προκαλεί ή πρόκειται να προκαλέσει στο μέλλον η εισαγωγή και γενικευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια επιδιώκει να αναλύσει τη δυναμική και τις εντάσεις που επιφέρει ή θα επιφέρει, σε μικρο- και μακρο-επίπεδο, η ενσωμάτωση του Λόγου των νέων τεχνολογιών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην έρευνα συμμετέχουν μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίων και Λυκείων της Μαγνησίας, οι οποίοι διδάσκονται το μάθημα της πληροφορικής, οι καθηγητές τους στην πληροφορική, καθώς και ο Υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών του Νομού.

Παρουσιάζουμε στη συνέχεια τον κύριο όγκο των ερευνητικών αποτελεσμάτων των δύο ερευνών τα οποία αποτυπώνουν τη γνώμη των μαθητών που συμμετείχαν σ' αυτές. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων που έχουν σχέση με τη γνώμη των καθηγητών και τον υπεύθυνο πληροφορικής του Νομού δεν έχει ολοκληρωθεί¹.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι δυνατότητες των νέων τεχνολογικών μέσων, καθώς και η εμπλοκή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται και, ίσως είναι, δεδομένη. Ως εκ τούτου, η γνώση των ψηφιακών τεχνικών και χρήσεων θεωρείται κρίσιμο μέρος της σχολικής γνώσης. Η γνώση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή μπορεί να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής αξιοποίησης της συνολικής σχολικής γνώσης (Ράπτης και Ράπτη, 1999, σελ. 24-25). Ταυτόχρονα, οι απεριόριστες δυνατότητες παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες απειλούν κάθε παραδοσιακό θεσμό και δημιουργούν νέες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι νέες τεχνολογίες, μεταλλάσσοντας την παραδοσιακή εκπαιδευτική συνδιαλλαγή, επιβάλλουν την αποσύνδε-

ση της γνώσης από το φορέα της, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις ανθρώπινες σχέσεις και τις ηθικές δεσμεύσεις που αυτές δημιουργούν (Bernstein, 1996, 2000· βλέπε και Λάμνις, 2001).

Παράλληλα, τα νέα συμβολικά συστήματα, σε ένα πρώτο επίπεδο, φαίνεται να δημιουργούν ομοιομορφίες, οι οποίες υπερβαίνουν τις δομικά συγκροτημένες διακριτές μορφές επικοινωνίας και τις εκπαιδευτικές ανισότητες που αυτές παράγουν. Ωστόσο, η ανάπτυξη που παρατηρείται στο πεδίο των νέων τεχνολογιών, πιθανότατα, αλλάζει ή θα αλλάξει και τις κοινωνικά διαμορφωμένες δυνατότητες πρόσβασης στα ποιοτικά διαφοροποιημένα επίπεδά τους. Επισημαίνουμε επίσης ότι οι παραγόμενες ομοιομορφίες διευκολύνουν την ιδεολογική επικράτηση κυρίαρχων αξιών με αποτέλεσμα τη διατήρηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων που ήδη υπάρχουν.

Τελικά, η ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να δημιουργεί και να αναπαράγει φαινομενικά «ουδέτερη» γνώση, «αναμφισβήτητη» και «καθολικά αποδεκτή», αφού θεωρείται ότι οι «περισσότεροι» έχουν πλέον δυνατότητα πρόσβασης σ' αυτή. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι μαθητές, στη σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες, δεν ξεκινούν μόνο από διαφορετικές αφετηρίες, αλλά, με βάση τις κοινωνικά διαφοροποιημένες δυνατότητες πρόσβασης στις εξελισσόμενες όψεις της, ακολουθούν ή πρόκειται να ακολουθήσουν και διαφορετική διαδρομή στην πορεία απόκτησης ή διαχείρισης της γνώσης.

Με βάση τις επισημάνσεις αυτές, θεωρούμε ότι αποτέλεσμα των νέων συνθηκών είναι (θα είναι) η αναπαραγωγή, ή η παραγωγή νέων μορφών, εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

1.1. Η εσωτερική φύση της ψηφιακής τεχνολογίας

Η ψηφιακή τεχνολογία είναι στηριγμένη τόσο στο μέσο/εργαλείο (medium/instrument) όσο και στο περιεχόμενο/γλώσσα (content/language) που είναι ενσωματωμένο σ' αυτό (Wise, 1997). Παράλληλα, το περιεχόμενο, καθώς και ο τρόπος χρήσης του παραγόμενου μηνύματος, καθορίζονται όχι μόνο από τη δυνατότητα της ψηφιακής μηχανής αλλά και από τον προγραμματισμό της, το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της, καθώς και το κανονιστικό πλαίσιο δόμησης του επικοινωνιακού πεδίου. Για παράδειγμα, οι κανονιστικές αρχές δόμησης του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Κάτω από το πρίσμα αυτό, η ψηφιακή μηχανή προβάλλει ως ένας σημαντικός πομπός πολιτισμικής σημασίας, ο οποίος, έχοντας τη δυνατότητα να παράγει, να αναπαράγει, να μεταδίδει και να αξιολογεί την κυρίαρχη κουλτούρα, μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, οι κυρίαρχες στο κοινωνικο-πολιτιστικό μας σύστημα έννοιες της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας, νομιμοποιούν τις εργαλειακές ρυθμίσεις που το μέσο αυτό επιβάλλει και συμβάλλουν στην υποταγή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του πεδίου της παραγωγής (Wise, 1997, σελ. 77· βλέπε και Λάμνιαν, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται ο ρόλος των σχέσεων εξουσίας, καθώς και του συμβολικού ελέγχου που αυτές επιβάλλουν (Bernstein, 1990, 1996, 2000· βλέπε και Lamnias, 2002).

Τελικά, η ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναδεικνύει τις συνέπειες που δημιουργεί η πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ:

- του τεχνολογικού εργαλείου
- του περιεχομένου που αυτό ενσωματώνει
- των υπαρκτών σχέσεων εξουσίας και
- του συμβολικού ελέγχου που επιβάλλει ο επίσημος εκπαιδευτικός μηχανισμός (Bernstein, 1971 και 1990· Lamnias and Kamarianos, 2000 και 2000a).

Σε κάθε περίπτωση η «εσωτερική φύση» των νέων τεχνολογιών είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία προκαλεί συνέπειες, τόσο στις δομικές ρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων (μακρο-επίπεδο), όσο και στο επικοινωνιακό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μικρο-επίπεδο). Έτσι, η πολυπλοκότητα του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μας επιβάλλει τη μελέτη και την αξιολόγηση των νέων ρυθμιστικών δομήσεων που αναπτύσσονται στα πεδία της εκπαιδευτικής σχέσης και δράσης.

1.2. Ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης: Δυνατότητες και προβλήματα

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση προβάλλεται, συχνά, ως πανάκεια επίλυσης όλων σχεδόν των προβλημάτων της. Ωστόσο, μολονότι είναι βέβαιο ότι οι νέες τεχνολογίες διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και συμβάλλουν στην επίλυση ή την ανατοποθέτηση κάποιων προβλημάτων (Hodolidu and Lamnias, 2001), ταυτόχρονα, δημιουργούν άλλα προβλήματα,

το περιεχόμενο και η ποιότητα των οποίων συνδέεται στενά με την ίδια τη φύση της νέας ηλεκτρονικής τεχνολογίας. Ο συμβολικός λόγος των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των Η/Υ έχει επηρεάσει τις παραδοσιακές διαδικασίες πολιτισμικής μετάδοσης, οι οποίες πραγματοποιούνται με βάση την επίσημη εκπαιδευτική γνώση. Παράλληλα, σε μια πρώτη φάση, ο νέος αυτός λόγος αμφισβητεί την κλασική διαδικασία αναπλαισίωσης, καθώς και την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών διαδικασιών συμβολικού ελέγχου² (Bernstein, 1990, 1996· βλέπε και Λάμνιαν και Τσατσαρώνη, 1998-1999· Lamnias, 2002). Όμως, η πιθανότητα κεντρικού ελέγχου των δικτύων επικοινωνίας και πληροφόρησης, τα οποία «θα ασκούν τις καταναεμητικές λειτουργίες του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού και θα μπορούν να επιλέγουν, να ρυθμίζουν και να επιβάλουν την “κατάλληλη” για τα παγκόσμια πλέγματα εξουσίας γνώση», είναι ορατή (Λάμνιαν, 2001· Hodolidu and Lamnias, 2001).

Βασικό χαρακτηριστικό του συμβολικού λόγου του Η/Υ είναι ότι συμβάλλει στην ανατοποθέτηση της σχέσης μεταξύ του «μέσου» μετάδοσης της γνώσης και του δέκτη της, ο οποίος, σ' ένα πρώτο επίπεδο, γίνεται περισσότερο ενεργητικός στη διαδικασία της μάθησης. Οι ελεγχόμενες, μέσα από τις παραδοσιακές διαδικασίες συμβολικού ελέγχου, κλασικές διαδικασίες μετάδοσης, χάνουν μεγάλο μέρος των παρεμβατικών τους δυνατοτήτων. Η επίσημη σχολική γνώση διευρύνεται και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει περισσότερες (τις δικές του) επιλογές. Παράλληλα, καθίσταται δυνατή η ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων του δέκτη της γνώσης, ο οποίος, προκειμένου να την «κατακτήσει», έχει τη δυνατότητα να ερευνά και να ανακαλύπτει νέα γνώση.

Τα παραδοσιακά μέσα μετάδοσης της γνώσης, τα οποία χρησιμοποιούν το «δοσμένο» γραπτό κείμενο, τον προφορικό λόγο, το λόγο της εικόνας κ.λπ., αναπτύσσουν μια «γραμμική σχέση» με το δέκτη της γνώσης. Η γνώση που παρέχουν, για να γίνει αντιληπτή, κατανοητή και αφομοιώσιμη από το δέκτη της, πρέπει να μεταδίδεται λέξη προς λέξη, γραμμή προς γραμμή, σελίδα προς σελίδα, εικόνα προς εικόνα κ.λπ. Η απώλεια ενός μικρού ή μεγάλου τμήματος του γραμμικού αυτού λόγου, μπορεί να οδηγήσει στη συνολική απώλεια του μεταδιδόμενου νοήματος. Στον γραπτό, τον προφορικό ή το λόγο της εικόνας, δεν είναι δυνατόν να εξηγηθεί πάντα η σημασία της κάθε λέξης ή εικόνας. Επίσης, ο δέκτης υποχρεούται να αποκαλύψει την αδυναμία του, προκειμένου να ζητήσει διευκρινήσεις και επεξηγήσεις. Παράλληλα, ο χώ-

ρος και ο χρόνος είναι πολλές φορές ανελαστικοί, δεδομένοι και περιορισμένοι (π.χ., σχολικό πρόγραμμα). Τελικά, η αναπλαισιωμένη επίσημη γνώση, ή ο εκπαιδευτικός, κυριαρχούν και ορίζουν το περιεχόμενο και το εύρος της γνώσης που μπορεί να αποκτήσει ο δέκτης, ο οποίος, συνήθως, το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να αποδεχτεί χωρίς σοβαρές αμφισβητήσεις τη μεταδιδόμενη με το συγκεκριμένο τρόπο γνώση.

Αντίθετα, ο λόγος του Η/Υ, σε ένα πρώτο επίπεδο, φαίνεται πιο ευέλικτος, πιο «εύπλαστος», αφού δίνει στο δέκτη της γνώσης τη δυνατότητα της παρέμβασης. Η τεχνολογία των υπερκειμένων (hypertexts) του Η/Υ παρέχει τη δυνατότητα σύνδεσης των λέξεων με άλλα κείμενα, με φωτογραφίες, βίντεο, μουσικά κομμάτια, ήχους και ομιλίες. Έτσι, διαβάζοντας ένα άρθρο κάποιου συγγραφέα σ' έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο δέκτης μπορεί, αν θέλει, να επιλέξει το όνομα του συγγραφέα, να διαβάσει το βιογραφικό του, να δει τον κατάλογο των άλλων κειμένων που έχει δημοσιεύσει, να επιλέξει κάποια άλλη λέξη, κάποιον άλλο συγγραφέα που έχει γράψει κάτι σχετικό κ.λπ. Μπορεί δηλαδή στην ουσία να σπάσει την προκαθορισμένη από το μεταδότη αλυσίδα ροής των πληροφοριών και να φτιάξει μια δική του αλυσίδα, η οποία διαφέρει όχι μόνο ως προς τη δομή του κειμένου, αλλά και ως προς το περιεχόμενό του. Τα δίκτυα πληροφορικής, τα ηλεκτρονικά βιβλία και περιοδικά, οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, έχουν ενσωματώσει αυτή την τεχνολογική δυνατότητα του «υπερκειμένου» και στηρίζονται σ' αυτή για να λειτουργήσουν. Έτσι, ο δέκτης του λόγου των Η/Υ, αποκτά σαφώς μεγαλύτερες και πολύ πιο ουσιαστικές δυνατότητες πρόσβασης στις διάφορες μορφές γνώσεων και τις πηγές τους, όπου μπορεί να οδηγηθεί με βάση και τα δικά του κοινωνικά διαμορφωμένα ενδιαφέροντα. Αυτό, μεταξύ άλλων, συνεπάγεται ανατροπή παγιωμένων παραδοσιακών ιεραρχήσεων και πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης, οι οποίες, μέσα από τις δοσμένες καταναεμητικές λειτουργίες και τις διαδικασίες αναπλαισίωσης (Bernstein, 1990· Lamnias, 2002), επέβαλαν, τόσο τη θεωρούμενη ουδέτερη επίσημη σχολική γνώση, όσο και τις διαδικασίες διαχείρισής της.

Ωστόσο, μολονότι οι δυνατότητες αυτές του Η/Υ φαίνεται ότι ενεργοποιούν το υποκείμενο και κλονίζουν τις παραδοσιακές διαδικασίες συμβολικού ελέγχου, η γενικευμένη χρήση του θεωρούμε ότι αναδεικνύει άλλης υφής προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται, τόσο με τον περιορισμό των δυνατοτήτων που δημιουργεί η αλληλόδραση (σχέση μεταδότη-δέκτη) και η καλλιέργεια

της ικανότητας «ανάληψης ρόλου», όσο και με την πιθανότητα περιθωριοποίησης του εκπαιδευτικού, ο οποίος, κάτω από ορισμένες συνθήκες, μπορεί να απολέσει μεγάλο μέρος των παρεμβατικών του δυνατοτήτων. Παράλληλα, ο κίνδυνος να δημιουργηθούν άλλες μορφές συμβολικού ελέγχου, ίσως περισσότερο «αποτελεσματικές», είναι ορατός (Λάμνιαν, Καμαριανός, Ντακούμης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ο Mead (Hewitt, 1976) υποστηρίζει ότι τα υποκείμενα διαμορφώνονται μέσα από τη συμβολική αλληλόδραση και τη γλωσσική επικοινωνία. Τα σύμβολα δημιουργούν και διαφοροποιούν τη σημασία τους, μέσα από την ανθρώπινη αλληλόδραση. Στην περίπτωση αυτή, κοινωνική ζωή υπάρχει μόνο όταν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας κατέχουν τις σημασίες των συμβόλων που χρησιμοποιούνται και, ταυτόχρονα, μπορούν να ερμηνεύουν τις σημασίες των συμβόλων και τις προθέσεις των άλλων. Σε κάθε περίπτωση, η συμβολική αλληλόδραση συμβάλλει στη ρύθμιση των συμπεριφορών των υποκειμένων, τα οποία δρουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τον Mead, η ρύθμιση της συμπεριφοράς και η ανάπτυξη του υποκειμένου επιτυγχάνονται όταν το υποκείμενο, στο πλαίσιο της αλληλόδρασης, αναλαμβάνει το ρόλο του άλλου. Μια βασική ερμηνεία της έννοιας της ανάληψης ρόλου (Habermas, 1984, 1987· βλέπε και Lamnias, 2002a· Lamnias and Kamarianos, 2000), πιθανότατα, αποκαλύπτει τους περιορισμούς που μπορεί να επιβάλει η ψηφιοποίηση της γνώσης, καθώς και το προγραμματισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον που αυτή δημιουργεί, στην ανάπτυξη του υποκειμένου. Το υποκείμενο, αναλαμβάνοντας το ρόλο του άλλου, έχει την πρόθεση να δημιουργήσει μια αμοιβαία σχέση μαζί του. Πιο συγκεκριμένα, ερμηνεύει τον άλλο, προσπαθεί να προβλέψει την επόμενη αντίδραση του άλλου και, ανάλογα, να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του. Έτσι, δημιουργείται μια αλυσίδα δράσεων και αντιδράσεων, οι οποίες στηρίζονται στην έννοια της ανάληψης ρόλου και στην πρόβλεψη της στηριγμένης σε προθέσεις και κίνητρα αντίδρασης του άλλου. Η συγκεκριμένη ερμηνεία της έννοιας της ανάληψης ρόλου ανοίγει το δρόμο για τη συγκρότηση του ενεργητικού και του δημιουργικού υποκειμένου. Ωστόσο, η έννοια αυτή, καθώς και η συνακόλουθη αλυσίδα των δράσεων και των αντιδράσεων, μπορεί να λειτουργήσει μόνο στο πλαίσιο ενός κλασικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί ο αυθεντικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων και να εκδηλωθούν οι απρόβλεπτες συμπεριφορές των υποκειμένων (προθέσεις, κίνητρα κ.λπ.). Αντίθετα, στη σχέση του

υποκειμένου με τον Η/Υ, η γνώση που ο τελευταίος προσφέρει είναι προγραμματισμένη και δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί με βάση την έννοια της ανάληψης ρόλου, δημιουργώντας μια απρόβλεπτη αλυσίδα δράσεων και αντιδράσεων. Ο Η/Υ δεν μπορεί να ερμηνεύσει συμπεριφορές, ούτε να αντιληφθεί προθέσεις και κίνητρα, και με βάσει αυτά να διαφοροποιήσει το μήνυμα.

Ο Habermas (1987, σελ. 58-60), αξιοποιώντας τον Mead, υποστηρίζει ότι η έννοια «εαυτός» έχει δύο κυρίως όψεις: το «εμέ» και το «εγώ». Το «εμέ» αντιπροσωπεύει το εσωτερικοποιημένο κοινωνικά αποδεκτό πρότυπο, καθώς και τα διαμορφωμένα και θεωρούμενα σταθερά νοήματα. Η αποκλειστική υιοθέτηση της διάστασης αυτής του «εαυτού», μπορεί να μας οδηγήσει στην αποδοχή καθαρά μπιχεβιοριστικών ερμηνειών της θεωρίας του Mead, στο πλαίσιο των οποίων αναδεικνύεται το παθητικό υποκείμενο. Ωστόσο, ο Mead, μέσα από το «εγώ», αναδεικνύει το ενεργητικό και απρόβλεπτο υποκείμενο, το οποίο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Το «εγώ», κατά την ενεργητική έκφραση της αντίδρασης, μετασχηματίζει τα όποια κανονιστικά πρότυπα και «διαμορφωμένα νοήματα» και, παρά την αντίσταση του «εμέ», εκφράζει μια διαφοροποιημένη και ίσως απρόβλεπτη αντίδραση. Στο σημείο αυτό, η τάση αποδέσμευσης του Mead από τον κλασικό μπιχεβιορισμό είναι εμφανής. Έτσι, η εσωτερικοποίηση των σημασιών, σε συνδυασμό με το μετασχηματισμό τους, κατά το στάδιο της έκφρασης, αναδεικνύουν την ενεργητική λειτουργία του υποκειμένου, η οποία συμβάλλει στη μη προβλέψιμη εξελικτική διαφοροποίηση των σημασιών.

Είναι αυτονόητο ότι η θέση αυτή δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης δυναμικής στο κλασικό επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τελικά, η ερμηνεία του Habermas ενδυναμώνει τα επιχειρήματα που αποσυνδέουν τη θεωρία της συμβολικής αλληλόδρασης από τον μπιχεβιορισμό, ο οποίος προβλέπει αντιδράσεις σε δοσμένα ερεθίσματα. Στο πλαίσιο αυτό, τα νοήματα δεν αποτελούν προκατασκευασμένες «αντικειμενικότητες» (όπως είναι η προγραμματισμένη στον Η/Υ γνώση), αλλά υπό διαπραγμάτευση συγκροτήσεις, οι οποίες δημιουργούνται, εξελίσσονται ή αλλάζουν από τα δρώντα και αντιδρώντα σε κοινωνικές καταστάσεις υποκείμενα.

Όπως τονίσαμε, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αυξάνει το μέγεθος και τις δυνατότητες παραγωγής γνώσης. Όμως, ταυτόχρονα, περιορίζει τη δυναμική της αλληλόδρασης. Οι προγραμματισμένοι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχέση ανάμεσα στη μηχανή και το υποκείμενο ρυθμίζουν και τη σχέση

ανάμεσα στο υποκείμενο και στο δοσμένο (προγραμματισμένο) περιεχόμενο της γνώσης. Τα προκατασκευασμένα πακέτα γνώσης, τα οποία επιβάλλονται με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αποτελούν μια νέα μορφή «συμβολικής βίας», η οποία μπορεί να ενισχύσει τις παραδοσιακές μορφές συμβολικού ελέγχου. Η πολυπλοκότητα και τα πλέγματα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εργαλείου, περιεχομένου, σχέσεων εξουσίας και συμβολικού ελέγχου μεγιστοποιεί ποσοτικά τις δυνατότητες παρέμβασης των παραγόντων του συμβολικού ελέγχου και τις διαφοροποιεί ποιοτικά.

Η ποιοτική διαφοροποίηση, η οποία είναι και η πιο κρίσιμη, συνδέεται άμεσα με την αποσύνδεση της γνώσης από τον φορέα της και την εργαλειοποίηση της παιδαγωγικής σχέσης (Bernstein, 1996· βλέπε και Λάμνιαν, 2001· Lamnias, 2002). Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, η οποία, μέσα από ηθικές, ιδεολογικές και επιστημονικές-παιδαγωγικές δεσμεύσεις, θα μπορούσε να κλονίσει τις ισχυρές ταξινομήσεις της σχολικής γνώσης που έχουν επιβάλει οι επίσημοι παράγοντες του συμβολικού ελέγχου, περιορίζεται ασφυκτικά. Στο καινούριο αυτό πλαίσιο περιθωριοποιείται η ίδια η παιδαγωγική (επιστημονική) γνώση, αφού ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε απλό διαχειριστή μιας «εκεί έξω» κατασκευασμένης και σχεδόν απόλυτα ρυθμισμένης μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, οι ίσες ευκαιρίες για μάθηση εξαρτώνται άμεσα από την δυνατότητα των μαθητών/μαθητριών να συμμετάσχουν, με κατά το δυνατόν ίσους όρους, στη νέα ψηφιοποιημένη και εργαλειοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτιμούμε ότι η δυνατότητα και ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στο νέο περιβάλλον, ο οποίος σαφώς συνδέεται και με την προηγούμενη εξοικείωσή τους με τα δομικά στοιχεία του νέου αυτού περιβάλλοντος, διαφοροποιεί (θα διαφοροποιήσει) τα υποκείμενα και διαμορφώνει (θα διαμορφώσει) νέους και ίσως σαφέστερους διαχωρισμούς. Στο σημείο αυτό, η ανατοποθέτηση της έννοιας του επιλεκτικού προσανατολισμού των μαθητών σε συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα (Bernstein, 1990· βλέπε και Λάμνιαν, 2000) μας βοηθάει να κατανοήσουμε το ρόλο που παίζει η εξοικείωση των υποκειμένων με τα ποικίλα πλαίσια μάθησης. Είναι σαφές ότι, για τους μη εξοικειωμένους μαθητές, το συνεχώς μεταλλασσόμενο από τις ποιοτικές διαφοροποιήσεις των νέων τεχνολογιών εκπαιδευτικό περιβάλλον θα αποτελεί μια μη επιλέξιμη (ίσως και αφηρημένη με την ευρύτερη έννοια του όρου) γνώση.

Τέλος, οι τεχνικά ανεπτυγμένες πρακτικές παρακολούθησης, ό-

πως π. χ. γραφή κειμένου σε υπολογιστές δικτύου (τερματικά), των οποίων η χρήση των πλήκτρων παρακολουθείται, αυξάνει τον έλεγχο και αποκαλύπτει τις αδυναμίες των μαθητών. Το αρχικό πλεονέκτημα, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής θα μπορούσε να αναπτυχθεί σε μια δική του πορεία μάθησης καλύπτοντας σταδιακά πιθανές αδυναμίες της αφετηρίας, μετατρέπεται σε μειονέκτημα. Η βελτίωση των τεχνικών αυξάνει τον έλεγχο, ο οποίος, μετασχηματιζόμενος σε εξουσία, θα ασκείται από ολοένα και λιγότερους. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση θα ενισχύσει τα γραφειοκρατικά της χαρακτηριστικά, τα οποία ήδη έχουν κάνει την εμφάνισή τους, και θα μετατραπεί σε ένα σύστημα άτεγκτου και καθαρά εργαλειακού ελέγχου μιας προκατασκευασμένης γνώσης.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Υποθέσεις της έρευνας

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύξαμε πιο πάνω, υποθέτουμε ότι με τη διείσδυση και διάδοση της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση θα δημιουργηθούν ισχυρές προϋποθέσεις μεγιστοποίησης των δυνατοτήτων ρύθμισης και ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο σε μικρο- όσο και σε μακρο-επίπεδο. Παράλληλα, μολονότι σ' ένα πρώτο επίπεδο δίνεται η εντύπωση ότι το κοινό για όλους ψηφιακό συμβολικό σύστημα επιβάλλει ομοιομορφίες που μπορεί να περιορίσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, θεωρούμε ότι μεσο/μακροπρόθεσμα, η διείσδυση αυτή θα συμβάλει στην ουσιαστική διατήρηση ή και επαύξησή τους. Συγκεκριμένα, *η συνεχώς εξελισσόμενη ψηφιακή τεχνολογία δημιουργεί ολοένα και περισσότερο διαφορετικές δυνατότητες πρόσβασης στα ποιοτικά διαφοροποιημένα επίπεδά της, οι οποίες ενισχύουν (θα ενισχύσουν) τις διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής των κοινωνικών/εκπαιδευτικών ανισοτήτων*. Ειδικότερα, η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση, υποθέτουμε ότι συνεπάγεται:

1. Την εισαγωγή ενός Λόγου ρυθμιστικού για την οργάνωση και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης.
2. Τη μεταλλαγή της μορφής και του περιεχομένου της σχολικής και της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης.

3. Την ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση των μορφών συμβολικού ελέγχου.

4. Τον πιθανό θετικό επηρεασμό, σ' ένα πρώτο επίπεδο, των κοινωνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

5. Την εμφάνιση διαφορετικών βαθμών συνειδητοποίησης των αλλαγών, από την πλευρά των διδασκόντων το σχετικό μάθημα.

6. Την παραγωγή νέων μορφών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τις οποίες δημιουργεί η διαφοροποίηση της δυνατότητας πρόσβασης στις ολοένα αυξανόμενες ποιοτικές αλλαγές των νέων τεχνολογιών.

2.2. Επίπεδα της έρευνας

Υποθέτοντας ότι η εσωτερική δόμηση της ψηφιακής τεχνολογίας, η συνεχώς αυξανόμενη ποιοτική διαφοροποίησή της και η ταξική οργάνωση των σύγχρονων κοινωνιών θα οδηγήσει μεσοπρόθεσμα στην αναπαραγωγή ή και την αύξηση της εκπαιδευτικής ανισότητας, εκτιμούμε ότι επιβάλλεται μια κριτική μελέτη του ζητήματος, η οποία απαιτεί και διαχρονική διερεύνηση. Έτσι, επιχειρήσαμε:

A. Μια πρώτη καταγραφή της εικόνας που έχει δημιουργήσει η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς και της αίσθησης που βιώνουν τα υποκείμενα της παιδαγωγικής σχέσης και συγκεκριμένα οι μαθητές/μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί και ο υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ (πληροφορικής νέων τεχνολογιών). Η πρώτη αυτή φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 19/03/2001 έως και 16/05/2001.

B. Μια δεύτερη καταγραφή ύστερα από μία τριετία, όταν πλέον οι μαθητές της τρίτης γυμνασίου έφθασαν στην τρίτη λυκείου, με εφαρμογή της ίδιας μεθοδολογίας και των ίδιων εργαλείων, προκειμένου να επιβεβαιώσουμε τα ευρήματα της πρώτης και να διαπιστώσουμε πιθανές αλλαγές. Η δεύτερη αυτή φάση πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 09/12/2003 έως και 26/02/2004.

2.3. Ο πληθυσμός της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν:

- Ο υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗΝΕΤ) του Νομού Μαγνησίας.
- Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της πληροφορικής στα Σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα.

- Οι μαθητές της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου και της Γ΄ Τάξης Λυκείου ή ΤΕΕ των σχολείων της Μαγνησίας που διδάσκονται το μάθημα της πληροφορικής στα Σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα.

2.4. Το δείγμα της έρευνας

2.4.α. Η δειγματοληπτική διαδικασία

Στόχος της δειγματοληπτικής διαδικασίας ήταν να επιτευχθεί η αντιπροσωπευτικότητα των χαρακτηριστικών των μαθητών και των μαθητριών που αποτέλεσαν τα δείγματα (1053 μαθητές/μαθήτριες στην 1η και 924 στη 2η φάση της έρευνας), έτσι ώστε αυτά:

- Να είναι αντιπροσωπευτικά του συνολικού μαθητικού πληθυσμού του χώρου-πλαισίου της έρευνας (3.984 μαθητές/μαθήτριες Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου/ΤΕΕ των σχολείων της Μαγνησίας).
- Οι επιλεγμένες μεταβλητές να αναδείξουν τον ανεξάρτητο χαρακτήρα τους ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε σε δύο δειγματοληπτικές στρατηγικές: τη στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία (stratified random sampling) και την τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες (cluster random sampling). Έτσι, η αναλογία των μαθητών που επιλέχθηκαν είναι αντιπροσωπευτική ως προς τον συνολικό πληθυσμό μαθητών.

2.4.β. Κριτήρια επιλογής του δείγματος

Στην έρευνα εκπροσωπήθηκε η Γ΄ τάξη κάθε Γυμνασίου, Λυκείου και ΤΕΕ που πληρούσε τα κριτήρια επιλογής του πληθυσμού της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό:

1. Προκειμένου να επιτευχθεί η αντιπροσωπευτικότερη πληθυσμιακή εκπροσώπηση των Γυμνασίων και Λυκείων/ΤΕΕ, διακρίναμε τις εξής γεωγραφικές ενότητες:

α. Αστική περιοχή. Ως αστική περιοχή θεωρήθηκε το πολεοδομικό συγκρότημα Βόλου, το οποίο περιλαμβάνει τους Δήμους Βόλου, Νέας Ιωνίας και Ιωλκού.

β. Ημιαστική, αγροτική πεδινή περιοχή, η οποία περιλαμβάνει τις περιοχές Αλμυρού, Στεφανοβικείου, Βελεστίου, Νέας Αγχιάλου, Σούρπης και Πτελεού.

γ. Ημιαστική, αγροτική ορεινή και απομακρυσμένη περιοχή, η οποία περιλαμβάνει την περιοχή του Πηλίου και ειδικότερα την

Αγριά, Λεχώνια, Μηλιές, Αργαλαστή, Ζαγορά, Τσαγκαράδα, Τρίκερι, Κανάλια.

δ. Νησιωτική περιοχή, η οποία περιλαμβάνει τα νησιά των Βορείων Σποράδων (Σκιάθος, Σκόπελος, Αλόνησος).

Η διάκριση αυτή, εξυπηρετεί το βασικό στόχο της έρευνας, η οποία επιδιώκει να διαπιστώσει την πιθανή ύπαρξη κοινωνικών παραμέτρων που καθορίζουν τις απαντήσεις των μαθητών.

2. Η αναλογική εκπροσώπηση του μαθητικού πληθυσμού εξασφαλίστηκε με επιλογή, με βάση τη διαδικασία της κλήρωσης, συγκεκριμένου αριθμού Σχολείων και Σχολικών τμημάτων από κάθε γεωγραφική περιοχή.

Σημειώνουμε ότι και στις 2 φάσεις της έρευνας αξιοποιήθηκαν μόνο όσα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν πλήρως. Παράλληλα, θεωρήσαμε ότι ένα σχολικό τμήμα μπορεί να εκπροσωπηθεί στην έρευνα, αν συμπληρωθεί πλήρως τουλάχιστον το 50% + 1 των ερωτηματολογίων.

2.4.γ. Τα πλήρη στοιχεία του δείγματος

- Υπεύθυνος ΠΛΗNET: 1
- Καθηγητές πληροφορικής: 40
- Μαθητές 1ης φάσης της έρευνας: Το μέγεθος του δείγματος των μαθητών που συμμετείχαν στην 1η φάση της έρευνας, με βάση τα στοιχεία του σχολικού έτους 1999-2000, ήταν 1.053 μαθητές. Από αυτούς, κατά το χρονικό διάστημα που διεξήχθη η έρευνα ήταν παρόντες οι 952 οι οποίοι και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Από τα 952 ερωτηματολόγια κρίθηκαν τελικά ως έγκυρα τα 949.
- Μαθητές 2ης φάσης της έρευνας: Το μέγεθος του δείγματος των μαθητών που συμμετείχαν στη 2η φάση της έρευνας, με βάση τα στοιχεία του σχολικού έτους 2003-2004, ήταν 924 μαθητές. Από αυτούς, κατά το χρονικό διάστημα που διεξήχθη η έρευνα ήταν παρόντες οι 861 οι οποίοι και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Από τα 861 ερωτηματολόγια κρίθηκαν τελικά ως έγκυρα και τα 861.

2.5. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας

Για την εκπόνηση των ερευνών, κατασκευάσαμε συνολικά τρία ερωτηματολόγια, από ένα για την κάθε μία ομάδα στόχο (μαθητές, καθηγητές, υπεύθυνος ΠΛΗNET).

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από 55 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 49 είναι κλειστού και οι 6 ανοικτού τύπου. Στις τελευταίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν τις επικρατέστερες προτιμήσεις τους. Στην παρούσα φάση της μελέτης, αναλύουμε το σύνολο σχεδόν των απαντήσεων των μαθητών.

3. Αποτελέσματα των δύο (2) ερευνών

Η θεωρητική ανάλυση και η εμπειρική μελέτη των δεδομένων μας οδήγησε στην ταξινόμηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε έξι άξονες, οι οποίοι ουσιαστικά παραπέμπουν και στις υποθέσεις της μελέτης. Ωστόσο στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε, θα αναλύσουμε και θα συγκρίνουμε τα ευρήματα των δύο φάσεων της έρευνας που σχετίζονται με τις πρώτες 4 υποθέσεις της, αφού η διερεύνηση της 5ης και της 6ης υπόθεσης, απαιτούν άντληση πληροφοριών, τόσο από το ερωτηματολόγιο των καθηγητών (τα αποτελέσματα βρίσκονται στη φάση της επεξεργασίας), όσο και από την περαιτέρω εσωτερική σύγκριση μεταξύ των δειγμάτων των δύο φάσεων (για παράδειγμα, μαθητές 3ης Γυμνασίου της 1ης έρευνας με μαθητές 3ης Λυκείου της 2ης έρευνας), η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη.

Η ανάλυση των δεδομένων, στα πλαίσια της παραγοντικής κατηγοριοποίησης τεσσάρων αξόνων, αλλά και η ερμηνεία των φαινομένων που αποτυπώνονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Ειδικότερα πραγματοποιήθηκε έλεγχος καλής προσαρμογής (χ^2), με ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών και τις πτυχές κατοχής και χρήσης από τους μαθητές των εργαλείων της νέας τεχνολογίας. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης, ενώ η στατιστική διερεύνηση των δεδομένων είναι σε εξέλιξη.

1η Υπόθεση: Η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται την εισαγωγή ενός λόγου ρυθμιστικού για την οργάνωση και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης.

Με αφετηρία τα δεδομένα που προέκυψαν από τις δύο φάσεις της έρευνας, τα οποία συνδέονται με την πρώτη υπόθεσή της, προσπαθήσαμε να μετρήσουμε ποσοτικά την επιρροή που ασκεί ο Λόγος της ψηφιακής μηχανής στην οργάνωση και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, καταγράψαμε τη γνώμη των μαθητών για το εάν το μάθημα της πληροφορικής είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους, εάν τους προσφέρει τα αναμενόμενα επαγγελματικά εφόδια, εάν το θεωρούν κοινωνικά χρήσιμο, εάν προάγει τη συνεργασία τους με τους άλλους μαθητές και τους καθηγητές, εάν συμβάλλει στην αύξηση της μεταδοτικότητας του καθηγητή πληροφορικής και των άλλων καθηγητών κ.λπ. Επιδιώξαμε τελικά να διαπιστώσουμε πώς βιώνουν σήμερα οι μαθητές την πολυδιαφημισμένη εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση και τι θεωρούν ότι αλλάζει στα πλέγματα των σχέσεων που λειτουργούν στο εσωτερικό της εκπαίδευσης.

Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι το μάθημα της πληροφορικής είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στην πρώτη φάση τα ποσοστά ενδιαφέροντος ήταν 25,9%, ενώ στη δεύτερη φάση το ποσοστό ήταν περίπου ανάλογο: 26,7%.

Χαρακτηριστικό των μεγάλων προσδοκιών που έχουν δημιουργηθεί στους μαθητές, ως προς τη δυνατότητα του μαθήματος της πληροφορικής να τους προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση, είναι ότι σχεδόν ένας στους δύο μαθητές και στις 2 φάσεις της έρευνας (ποσοστό 48,6% στην 1η και 44,1% στη 2η) θεωρούν ότι το μάθημα της πληροφορικής είναι αυτό που θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά.

Είναι ακόμη ενδιαφέρον ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι η σχολική τους εκπαίδευση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή τους παρέχει τα αναγκαία επαγγελματικά εφόδια, αφού και στις δύο ερευνητικές φάσεις, σχεδόν ένας στους δύο μαθητές (ποσοστό 48,5% στην 1η και 53% στη 2η φάση), απάντησαν θετικά στο ερώτημα αυτό.

Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η τάση απόδοσης μεγάλης κοινωνικής χρησιμότητας στο μάθημα της πληροφορικής, η οποία παρα-

τηρήθηκε και στις δύο φάσεις της έρευνας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της πρώτης φάσης, οι μαθητές, με ποσοστό 29,1%, θεωρούσαν ότι το μάθημα της πληροφορικής είναι εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη κοινωνική χρησιμότητα, ενώ δεύτερο στις προτιμήσεις τους ήταν το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στη 2η φάση της έρευνας οι προτιμήσεις των μαθητών συνεχίζουν να επιβεβαιώνουν την τάση αυτή (23,3% για το μάθημα της πληροφορικής και 22% για το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής).

Η ίδια η φύση του μαθήματος της πληροφορικής δεν προσφέρεται για ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Δεν είναι δηλαδή ένα μάθημα που προϋποθέτει τη συνεργασία των μαθητών για να διδαχθεί, ούτε η ίδια η διδασκαλία του συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχέσης αυτής. Ο μαθητής, με βάση τις σημερινές συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος, είναι στην ουσία μόνος του, «αντίπαλος» με την οθόνη του Η/Υ. Αυτό άλλωστε δηλώνουν με τις απαντήσεις τους οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία (45,1% στην 1η και 48,3% στη 2η φάση της έρευνας) θεωρούν ότι τέτοιες συνεργατικές σχέσεις αναπτύσσονται κυρίως στο μάθημα της γυμναστικής και στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής (33,4% και 31,3% αντίστοιχα για τις 2 φάσεις της έρευνας), παρά στο μάθημα της πληροφορικής, όπου τα ποσοστά είναι 19,6% και 15,9% αντίστοιχα.

Οι απαντήσεις αυτές ενισχύουν τη θεωρητική μας θέση για τις αρνητικές επιπτώσεις της χρήσης του Η/Υ στον τομέα της αλληλόδρασης, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ανάπτυξη του παιδιού.

Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι, μολονότι οι μαθητές δηλώνουν ότι το μάθημα της πληροφορικής δε συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους, θεωρούν ότι οι σχέσεις συνεργασίας τους με τον καθηγητή της πληροφορικής είναι καλύτερες (ποσοστό 33,1%) ή τουλάχιστον ίδιες (ποσοστό 53%), σε σχέση με τους υπόλοιπους καθηγητές. Ανάλογες απαντήσεις καταγράφουμε και στη 2η φάση της έρευνας, όπου το 31,4% των μαθητών θεωρεί πως οι σχέσεις συνεργασίας με τον καθηγητή πληροφορικής είναι καλύτερη συγκριτικά με τους υπόλοιπους καθηγητές και το 58,5%, θεωρεί πως είναι η ίδια. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών (73,3% στην 1η και 71,9% στη 2η φάση της έρευνας), εκτιμά ότι γενικά οι σχέσεις συνεργασίας με τους καθηγητές είναι από πολύ καλές έως καλές, αντιλαμβανόμαστε ότι το κλίμα συνεργασίας τους ειδικά με τον καθηγητή της πληροφορικής είναι πολύ καλό. Θεωρού-

με ότι το γεγονός αυτό είναι φυσικό, αφού το μάθημα της πληροφορικής απαιτεί αυξημένες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον καθηγητή και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο καθηγητής πρέπει να παρακολουθεί την πορεία εκμάθησης της χρήσης του Η/Υ, σε άμεση επαφή με τον καθένα μαθητή, ενώ οι γενικές κατευθύνσεις που δίνει στην τάξη είναι σχετικά λιγότερες, σε σχέση με αυτές που δίνονται στα υπόλοιπα μαθήματα.

Επίσης, οι αυξημένες ανάγκες συνεργασίας καθηγητή-μαθητή, απαιτούν και μεγαλύτερες ικανότητες μεταδοτικότητας, από την πλευρά του καθηγητή, γεγονός που διαπιστώνουν οι μαθητές, αφού το 25,9% στην 1η και το 26,8% στη 2η φάση της έρευνας, εκτιμά ότι η μεταδοτικότητα του καθηγητή της πληροφορικής είναι καλύτερη σε σχέση με την ικανότητα μετάδοσης των υπόλοιπων καθηγητών, ενώ αρνητική άποψη έχει μόνο το 15,7% στην 1η φάση και το 12,9% στη 2η φάση της έρευνας. Το γεγονός αυτό αποκτά μεγαλύτερη σημασία για τον καθηγητή πληροφορικής, αν λάβουμε υπόψη ότι το 64,8% των μαθητών στην 1η και το 59,6% στη 2η φάση της έρευνας, εκτιμά ότι γενικά η μεταδοτικότητα των καθηγητών τους είναι από πολύ καλή έως καλή.

Η εκτίμηση των καλών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον καθηγητή του μαθήματος της πληροφορικής και στους μαθητές, καθώς και η γενικά θετική εικόνα που έχουν για το μάθημα της πληροφορικής οι μαθητές, αποτυπώνονται και στη βαθμολογία τους στο μάθημα της πληροφορικής, αφού ποσοστό 44,0% στην 1η και 41,8% στη 2η φάση της έρευνας, δηλώνουν ότι έχουν μεγαλύτερο βαθμό στην πληροφορική, σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα και μόλις ποσοστό 14,3% και 12,0% αντίστοιχα δηλώνει ότι έχει μικρότερο. Φυσικά, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι μαθητές του δείγματός μας ήταν γενικώς «καλοί μαθητές», αφού και στις 2 φάσεις της έρευνας σχεδόν ένας στους δύο (ποσοστά 44,5% και 46,8% αντίστοιχα) δήλωσε ότι την προηγούμενη χρονιά, ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους ήταν από 17,1 έως και 20.

Συμπερασματικά, τα δεδομένα και στις δύο φάσεις της έρευνας επιβεβαίωσαν την πρώτη μας υπόθεση, ότι δηλαδή η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται την εισαγωγή ενός Λόγου ρυθμιστικού για την οργάνωση, καθώς και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης. Η πληροφορική, πέρα από τη γενικότερη δυναμική που ενσωματώνει, η οποία έχει ήδη αναδειχθεί σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, εμφανίζεται και στην εκπαίδευση

ση ως ένα μάθημα που προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Συγκεκριμένα, με την αίγλη που έχει αποκτήσει, θεωρείται ότι είναι κοινωνικά χρήσιμο μάθημα και ότι μπορεί να προσφέρει τα απαραίτητα επαγγελματικά εφόδια για εξεύρεση εργασίας. Οι γενικευμένες αυτές αντιλήψεις έχουν συμβάλει στη δημιουργία πολύ καλών σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στον καθηγητή της πληροφορικής και στους μαθητές. Τελικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αρχίζει και διαμορφώνεται ένα νέο πλαίσιο στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, το οποίο επηρεάζεται από το Λόγο της πληροφορικής. Είναι η δυναμική του καινούργιου και του σύγχρονου, που προσδίδει στο γνωστικό αυτό αντικείμενο αίγλη και καλλιέργει προσδοκίες.

Ωστόσο, εκτιμούμε ότι αυτή η δυναμική βρίσκεται σε ένα πολύ αρχικό στάδιο, αφού προς το παρόν το μάθημα της πληροφορικής περιορίζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός ακόμη μαθήματος και δεν έχει αποκτήσει ακόμη τα χαρακτηριστικά του μαθήματος που μπορεί να επικουρεί, να συμπληρώνει, ή ακόμα και να καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία των υπόλοιπων μαθημάτων. Όπως έχει τονιστεί και στο θεωρητικό μέρος, είμαστε στην αρχή της εξέλιξης ενός φαινομένου, το οποίο αναμένεται να επηρεάσει το σύνολο των εσωτερικών σχέσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση έδωσε στα παιδιά την αίσθηση ότι η διδασκαλία και η γνώση της χρήσης του Η/Υ δημιουργεί προϋποθέσεις, τόσο για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής οργάνωσης, όσο και για την εκπλήρωση των μακροπρόθεσμων στόχων τους, αφού τα ίδια θεωρούν ότι τους εξασφαλίζει καλύτερες προϋποθέσεις για την επιτυχή ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Αξίζει να επισημάνουμε ότι η σταδιακή μορφοποίηση των σχέσεων που συνεπάγεται η εισαγωγή του ρυθμιστικού Λόγου των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε προσδοκίες, οι οποίες συνδέονται με μια νέα σύλληψη της οικονομικής πραγματικότητας από τους μαθητές. Παράλληλα, οι υπό διαμόρφωση νέες συνθήκες λειτουργούν και στο μικρο-επίπεδο, αφού η μαθητική σκέψη, έστω διαισθητικά, θεωρεί ότι αρχίζουν να επηρεάζονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη. Για παράδειγμα, διαπιστώνουν ενίσχυση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και περιορισμό των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών.

2η υπόθεση: Η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται τη μεταλλαγή της μορφής και του περιεχομένου της σχολικής και της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης.

Σκοπός της μελέτης των δεδομένων που συνδέονται με τη δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας, είναι η αναζήτηση των συνεπειών που προκαλεί η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τόσο στη μορφή, όσο και στο περιεχόμενο της σχολικής και της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης. Συγκεκριμένα, αναζητήσαμε στοιχεία που συνδέονται με την υλικοτεχνική υποδομή, με τις νέες δυνατότητες πρόσβασης σε άλλες μορφές γνώσης, οι οποίες διαφοροποιούν το «δοσμένο» περιεχόμενο των κλασικών μορφών της σχολικής γνώσης, με την αλλαγή του τρόπου διαχείρισης της σχολικής γνώσης κ.λπ. Εκείνο που διαπιστώσαμε είναι ότι, μολονότι είμαστε ακόμη στο στάδιο των πρώτων βηματισμών και στην αρχή της εξέλιξης του φαινομένου, ο Λόγος των νέων τεχνολογιών τείνει να καθιερωθεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Αναλυτικότερα, εξετάζοντας την οριζόντια διασύνδεση των σχολείων μέσω της ηλεκτρονικής τους δικτύωσης και της συμμετοχής τους σε ηλεκτρονικά δίκτυα και προγράμματα, συνθήκη που ευνοεί μεταβολές τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο της σχολικής και της παιδαγωγικής γνώσης, διαπιστώσαμε ότι, μολονότι υπάρχει σχετική ανάπτυξη των σχολικών δικτύων και του χρόνου ενασχόλησης των μαθητών με αυτά, βρισκόμαστε ακόμη σε ένα αρχικό στάδιο. Κατά την 1η φάση της έρευνας, ποσοστό 90% των μαθητών δήλωσε ότι το σχολείο τους δεν μετέχει σε κανένα πρόγραμμα ή δίκτυο, ενώ κατά τη 2η, το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 83,1%. Επίσης, κατά την πρώτη φάση ο μηνιαίος χρόνος ενασχόλησης των μαθητών με δίκτυα και προγράμματα ήταν πολύ μικρός. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για 5 ώρες μηνιαίως απασχολούνταν ποσοστό 7,7% των παιδιών, για 5-10 ώρες μηνιαίως ασχολούνταν το 1,6% και μόλις 0,3% ασχολούνταν πάνω από 10 ώρες το μήνα. Αντιθέτως, κατά τη 2η φάση της έρευνας, το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν ότι ασχολούνταν έως 5 ώρες μηνιαίως ήταν σχετικά αυξημένο (16,3%), ενώ 4,9% ασχολούνταν για 5-10 ώρες και 4,6% ασχολούνταν πάνω από 10 ώρες το μήνα. Το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν πως δεν ασχολούνται καθόλου ήταν 90,4% στην 1η και 74,2% στη 2η φάση της

έρευνας. Η σύγκριση των συγκεκριμένων δεδομένων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μας, αφού αναμέναμε αυξημένη εμπλοκή των σχολείων και των μαθητών με τα δίκτυα και τα προγράμματα κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας. Η αύξηση των ποσοστών, μολονότι σχετικά μικρή και όχι ιδιαίτερα ικανοποιητική για τους σχεδιαστές των παραπάνω εκπαιδευτικών πολιτικών, επιβεβαιώνει τις υποθέσεις μας. Ωστόσο, αναμένουμε μεγαλύτερη αύξηση των ποσοστών αυτών κατά την επόμενη καταγραφή (πιθανολογούμε ότι αυτή θα πραγματοποιηθεί το 2010), αφού η γενικότερη εμπλοκή των μαθητών με δίκτυα και προγράμματα συνδέεται και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πεδία αυτά.

Επίσης, τόσο κατά την 1η, όσο και κατά τη 2η φάση της έρευνας, διαπιστώσαμε κάτι που κατ' αρχήν φαίνεται παράδοξο. Συγκεκριμένα, ο Η/Υ θεωρείται απ' το 65,6% των μαθητών της 1ης φάσης της έρευνας και από το 48,8% της 2ης, ως το χρησιμότερο μηχανήμα του σχολείου. Ταυτόχρονα, το 49,2% των μαθητών της 1ης φάσης και το 48,4% της 2ης, εκτιμά ότι ο Η/Υ είναι το μηχανήμα του σχολείου που χρησιμοποιείται περισσότερο. Όμως, όταν περάσαμε από τις ερωτήσεις με «ποσοτικά μεγέθη» στις ερωτήσεις με «ποιοτικά μεγέθη», τα δεδομένα διαφοροποιούνται. Διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους (53,7% στην 1η φάση και 54,7% στη 2η) δηλώνουν ότι οι ηλεκτρονικές συσκευές χρησιμοποιούνται μόνο βοηθητικά από τους καθηγητές, ενώ μόλις το 4,7% των μαθητών και στις 2 ερευνητικές φάσεις, δηλώνει ότι οι καθηγητές παραδίδουν μάθημα χρησιμοποιώντας τον Η/Υ. Η παράδοση του μαθήματος, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, γίνεται με τις παραδοσιακές μεθόδους, αφού το 51,8% των μαθητών της 1ης και το 49,8% της 2ης φάσης της έρευνας, δηλώνει ότι κρατά σημειώσεις από όσα του υπαγορεύουν οι καθηγητές του και το 41,8% και το 43,8% αντίστοιχα για τις δύο ερευνητικές φάσεις, επισημαίνει ότι «κατανοεί» το μάθημα από τους άξονες που γράφονται στον πίνακα. Επισημαίνουμε επίσης, ότι το 71,6% των μαθητών στην 1η και το 69,1% στη 2η φάση της έρευνας, δηλώνουν ότι ο καθηγητής της πληροφορικής δεν χρησιμοποιεί τον Η/Υ προκειμένου να δώσει παραδείγματα σχετικά με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων.

Η απάντηση στο παράδοξο αυτό, είναι κατά τη γνώμη μας, το «κλειδί» για την κατανόηση του κεντρικού συμπεράσματος από τα ευρήματα της έρευνάς μας. Ενώ οι νέες τεχνολογίες έχουν εξαπλωθεί ποσοτικά στην εκπαίδευση και κυριαρχούν στη σκέψη των μαθητών ως ο φορέας του «νέου», του «σύγχρονου» και του «α-

ναγκαίου» εκπαιδευτικού εργαλείου, εν τούτοις η ποιοτική και ουσιαστική τους σύνδεση με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, βρίσκεται ακόμη σε «νηπιακό» στάδιο. Ο Η/Υ φαντάζει ως ένα κυρίαρχο σύμβολο γνώσης μέσα στην σχολική αίθουσα, που όμως ελάχιστοι χρησιμοποιούν. Ένας «γίγαντας που κοιμάται», ως αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιχειρεί έναν «βίαιο» εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης από τα πάνω και στο εργαλειακό της σκέλος, αλλά όχι και στο παιδαγωγικό της ποιοτικό περιεχόμενο. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες απαντήσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, και στις δύο ερευνητικές φάσεις, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 81,4% στην 1η και 84,5 και στη 2η), βιώνοντας την κατάσταση της μη αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι φυσικό να εκτιμά ότι το «διαβατήριο» για τη σχολική επιτυχία είναι, κυρίως, το συστηματικό και εντατικό διάβασμα. Ποσοστό μόλις 17,9 στην 1η και 13,8% στη 2η φάση της έρευνας, εκτιμά ότι οι Η/Υ παίζουν σημαντικό ρόλο στον τομέα αυτό.

Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν τη θέση ότι συνεχίζουμε να κάνουμε μόνο τα πρώτα μας βήματα στο πεδίο της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Βέβαια, η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση έχει δυναμικά χαρακτηριστικά, τα οποία προσδίδονται από τις κοινωνικές αναγκαιότητες. Παράλληλα, συνεχίζουμε να διαπιστώνουμε ότι, σε επίπεδο σύλληψης της κοινωνίας, κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι νέες τεχνολογίες πρόκειται πολύ σύντομα να κυριαρχήσουν σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και της οικονομικής ζωής. Έτσι, οι ίδιοι οι μαθητές, ως κοινωνική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεασμένοι περισσότερο από μια διάχυτη αίσθηση, εκτιμούν σε ποσοστό 52,1% στην 1η και 50,0% στη 2η φάση της έρευνας, ότι η χρήση του Η/Υ στο μάθημα συμβάλλει καθοριστικά στην ενεργοποίηση του μαθητή.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουμε και για το εάν η χρήση του Η/Υ στο σπίτι έχει βοηθήσει τους μαθητές στην πληρέστερη κατανόηση των γνώσεων που έχουν σχέση με τα μαθήματά τους. Αυτό το πιστεύει το 43,5 των μαθητών στην 1η και το 49,8% στη 2η ερευνητική φάση.

Η ιδεολογική αυτή επιρροή γίνεται εμφανέστερη, όταν οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους για τη συμβολή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης ενός μαθητή. Συγκεκριμένα, ποσοστό 52,3% στην 1η και 51,6% στη 2η φάση της έρευνας, εκτιμά ότι η ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι συμβάλλει

στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης. Όμως, ποσοστό μόλις 10,7% στην 1η και 6,8% στη 2η φάση της έρευνας δηλώνει ότι χρησιμοποιεί αυτή τη δυνατότητα του Η/Υ για τα μαθήματα. Το 34,8% στην 1η ερευνητική φάση χρησιμοποιεί τον Η/Υ για παιχνίδια και το 26,1% στη 2η φάση συνδυάζει τα παιχνίδια με το «σερφάρισμα» στο internet.

Συμπερασματικά, η δεύτερη υπόθεσή μας, σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται παρεμβάσεις και αλλαγές στη μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής και της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης, επαληθεύεται μόνο ως προς την δυναμική, την οποία δημιουργούν οι προσδοκίες των μαθητών. Εξάλλου, αυτό αναμέναμε, πιστεύοντας ότι η δεύτερη φάση της έρευνας ύστερα από τρία χρόνια θα αναδείκνυε με συγκεκριμένο τρόπο τη δυναμική αυτή. Όμως, με βάση τα δεδομένα, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην σχολική τάξη υλοποίησε, μέχρι στιγμής τουλάχιστον, μεγάλες αλλαγές στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης. Τα δεδομένα βέβαια συνεχίζουν να επιβεβαιώνουν την ενίσχυση των δυναμικών που αναπτύσσονται.

Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα των απαντήσεων και κατά τις δύο φάσεις της έρευνας επισημαίνουν ότι ένα νέο πεδίο τείνει να δημιουργηθεί στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αναμένεται να παίξει καθοριστικό ρόλο:

- Στις αλλαγές που θα προκύψουν (προκύπτουν), τόσο στη μορφή, όσο και στο περιεχόμενο της σχολικής και της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης.
- Στη συνολική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες συνδέονται με τη μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής και της παιδαγωγικής γνώσης.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, στα πλαίσια της υφιστάμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας και οργάνωσης, επηρεασμένοι από διάχυτες στην κοινωνία αντιλήψεις, αφού ακόμη δεν βιώνουν σε μεγάλη έκταση τα αποτελέσματα μιας γενικευμένης χρήσης του Η/Υ στην εκπαίδευση, αποδίδουν στο εργαλείο αυτό την ιδιαίτερη αξία του σημαντικότερου μηχανήματος που υπάρχει και λειτουργεί στην σχολική μονάδα. Πέρα από το σημαντικό ποσοστό των μαθητών και μαθητριών, που όπως είδαμε πιστεύει ότι ο υπολογιστής είναι το χρησιμότερο μηχανήμα του σχολείου, οι περισσότεροι θεωρούν τον Η/Υ εργαλείο ιδιαίτερα σημαντικό για την κατανόηση και την αφομοίωση της γνώσης, κάτι που όμως δεν το έ-

χουν ακόμη βιώσει. Παράλληλα, η χρήση του υπολογιστή, σύμφωνα με τις καταγραμμένες απόψεις τους, ενεργοποιεί τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Φυσικά, οι μαθητές, μολονότι αναγνωρίζουν ότι ο Η/Υ δεν καλλιεργεί τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, δεν έχουν ακόμη αντιληφθεί (αφού δεν το έχουν βιώσει) ότι η αποκλειστική σχέση τους με το μηχάνημα περιορίζει τη δυναμική της κοινωνικής αλληλόδρασης, κάτι που έχει επιπτώσεις στη γενικότερη ανάπτυξή τους.

Η σύγχυση των μαθητών και κατά την δεύτερη αυτή περίοδο καταγραφής των επιπτώσεων της εισαγωγής της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση φαίνεται και από το γεγονός ότι, ενώ συνεχίζουν να θεωρούν τον Η/Υ ως το σημαντικότερο μηχάνημα του σχολείου, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούνται οι ηλεκτρονικές συσκευές από τους διδάσκοντες. Ταυτόχρονα, τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν ότι ο καθηγητής της πληροφορικής δεν χρησιμοποιεί τον Η/Υ για να δώσει παραδείγματα σχετικά με το περιεχόμενο των άλλων μαθημάτων. Επομένως, δεν μπορούν να γνωρίζουν τις δυνατότητες του Η/Υ, ακόμη και αν αυτές υφίστανται. Απλά τις υποθέτουν. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωρίσουμε τη δυναμική που η διάχυτη αυτή αντίληψη έχει δημιουργήσει.

3η υπόθεση: Η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται την ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση των μορφών συμβολικού ελέγχου.

Στο εννοιολογικό σύστημα του Bernstein (1990), ως συμβολικός έλεγχος ορίζεται η διαδικασία με την οποία οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας μετατρέπονται σε Λόγο, ο οποίος, με τη σειρά του, επιδιώκει/συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας. Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου περιλαμβάνει τους ελεγχόμενους από το κράτος θεσμούς και παράγοντες, οι οποίοι διαχειρίζονται πόρους Λόγου. Στη συγκεκριμένη εργασία, η έμφαση δίνεται στους παράγοντες που έχουν σχέση με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποτελεί βασικό θεσμό στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου.

Μελετώντας τα δεδομένα που συνδέονται με την τρίτη υπόθεση της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι ο νέος συμβολικός Λόγος των Η/Υ, μολονότι έχει ενσωματωμένη μια ισχυρή δυναμική, δεν έχει ακόμη προκαλέσει συνέπειες στο κλασικό σύστημα συμβολικού ε-

λέγχου που λειτουργεί στο εσωτερικό της εκπαίδευσης. Όπως παρατηρήσαμε και κατά την εξέταση των δύο προηγούμενων υποθέσεων, θεωρούμε ότι αυτό συμβαίνει επειδή βρισκόμαστε ακόμη στην αφετηρία του φαινομένου της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Με βάση τη μελέτη των δεδομένων και των δύο φάσεων της έρευνας, οι συνέπειες του συμβολικού Λόγου των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν έχουν ακόμη συγκεκριμενοποιηθεί και, έτσι, δεν έχουν γίνει αντιληπτές.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα και των δύο ερευνητικών φάσεων, το 47,4% των μαθητών στην 1η και το 42,1% στη 2η φάση θεωρεί ότι η χρήση του Η/Υ στο σχολείο ενισχύει τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, του δίνει τη δυνατότητα αμφισβήτησης των δοσμένων μορφών γνώσης και δημιουργεί προϋποθέσεις για τη συνδιαμόρφωση της γνώσης από το μαθητή. Επίσης, την ίδια εκτίμηση κάνουν οι μαθητές και για τη δυνατότητα που έχουν οι ίδιοι, όταν χειρίζονται τις κλασικές μορφές γνώσης που διαμορφώνει ο κλασικός παιδαγωγικός μηχανισμός, αφού ποσοστό 49,3% των μαθητών στην 1η και 45,8% στη 2η φάση της έρευνας εκτιμά ότι συμμετέχει, αμφισβητεί και συνδιαμορφώνει τη σχολική γνώση. Παράλληλα, σε μια πρώτη επεξεργασία των δεδομένων φαίνεται ότι δεν είναι άμεσα ορατές, από τον μαθητικό πληθυσμό, οι νέες σχέσεις εξουσίας που τείνει να διαμορφώσει η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών δεν έχει ακόμη αντιληφθεί τις πολύ αυξημένες δυνατότητες ελέγχου και επισημάνσης του λάθους, τη στιγμή ακριβώς που αυτό γίνεται, τις οποίες προσφέρει ο Η/Υ σ' αυτούς που αξιολογούν την επίδοσή τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, και στις δύο ερευνητικές φάσεις, εκτιμούν ότι τα λάθη επισημαίνονται ευκολότερα στο μάθημα των μαθηματικών (ποσοστό 1ης ερευνητικής φάσης 43,6% και ποσοστό 2ης 48,5%). Επίσης, ποσοστό 28,4% στην 1η και 24,9% στη 2η ερευνητική φάση, εκτιμά ότι ο έλεγχος των μαθητικών λαθών από τον καθηγητή επιτυγχάνεται ευκολότερα στο μάθημα της γλώσσας. Μόλις το 28,0% στην 1η φάση και το 26,6% στη 2η ερευνητική φάση έχει αντιληφθεί ότι ο Η/Υ προσφέρεται για ευκολότερο έλεγχο των μαθητικών λαθών. Συγκεκριμένα, ο Η/Υ συμβάλλει στην ανίχνευση και αποκάλυψη των αδυναμιών των μαθητών, πριν αυτοί μπορέσουν να εντοπίσουν τα λάθη τους και να καλύψουν τα κενά τους. Αποτέλεσμα της «προσφοράς» αυτής του Η/Υ είναι οι μαθητές που ξεκινούν από δύσκολες αφετηρίες να εισπράττουν άσχημες αξιολογήσεις, να απογοητεύονται και, σταδια-

κά, να εγκαταλείπουν την εκπαίδευση. Όπως τονίσαμε και στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, οι νέες τεχνολογίες μπορεί να δημιουργήσουν (δημιουργούν) σταδιακά προϋποθέσεις άσκησης κεντρικού ελέγχου στο χώρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, όπως για παράδειγμα στις μορφές γνώσης των δικτύων με τα οποία θα είναι συνδεδεμένα τα σχολεία. Ο κεντρικός έλεγχος θα είναι πολύ πιο ασφυκτικός και πολύ πιο «αποτελεσματικός», σε σχέση με αυτόν που επιβάλλει ο παραδοσιακός «σύγχρονος» παιδαγωγικός μηχανισμός.

Τελικά, ο κλασικός συμβολικός έλεγχος, μέσα από τα διάφορα επίπεδα των ανθρώπινων διαμεσολαβήσεων, χάνει μεγάλο μέρος από την ισχύ του (Bernstein, 1996· Lamnias, 2002). Ο εκπαιδευτικός, εκφράζοντας ηθικές και ιδεολογικές δεσμεύσεις, αμβλύνει πολλές όψεις του κλασικού συμβολικού ελέγχου και συμβάλλει στην ενίσχυση των μαθητών που ξεκινούν από δύσκολες αφετηρίες. Αντίθετα, ο συμβολικός Λόγος των νέων τεχνολογιών είναι πολύ δύσκολο να διαφοροποιηθεί. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός περιθωριοποιείται και κινδυνεύει να μετατραπεί σε απλό διαχειριστή μιας «εκεί έξω» κατασκευασμένης γνώσης.

Συμπερασματικά, τα δεδομένα και των δύο φάσεων της ερευνητικής μας προσπάθειας δείχνουν ότι η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση δεν έχει ακόμη οδηγήσει σε ανάλογη συνειδητοποίηση της ποιοτικής και ποσοτικής διαφοροποίησης των μορφών συμβολικού ελέγχου. Κάτι που έχει οδηγήσει στη χωρίς προϋποθέσεις αποδοχή της. Αυτό, κατά τη γνώμη μας οφείλεται στο «μύθο» και στις προσδοκίες που έχουν δημιουργηθεί για το ρόλο και τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, οι ποιοτικά διαφορετικές όψεις συμβολικού ελέγχου που μπορούν να επιβάλουν οι νέες τεχνολογίες θα αναδεικνύονται σταδιακά. Η πιθανότατη γενίκευση της εισαγωγής και πολύπλευρης χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα δημιουργήσει προϋποθέσεις για την ανάδειξη του φαινομένου της διαφοροποίησης των μορφών του συμβολικού ελέγχου.

Παράλληλα, θεωρούμε ότι, όσο περισσότερο η ψηφιακή πολυπλοκότητα καθίσταται ισχυρός διαμορφωτικός παράγοντας των σχέσεων εξουσίας και ελέγχου στη σχολική τάξη, τόσο και οι παρεμβάσεις των παραγόντων του συμβολικού ελέγχου θα διαφοροποιούνται ποσοτικά και ποιοτικά, επιβάλλοντας ασφυκτικές μορφές ελέγχου. Η εκτίμηση αυτή μέλλει να αποδειχθεί, αφού, για τα ελληνικά δεδομένα, βρισκόμαστε ακόμη στην αρχή της εξέλιξης του φαινομένου. Ωστόσο, η επισήμανση των κινδύνων μπορεί να

ενεργοποιήσει τους αμυντικούς μηχανισμούς της κοινωνίας, προκειμένου να ελεγχθούν οι αρνητικές συνέπειες της νομοτελειακής πια προοπτικής γενίκευσης της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

4η υπόθεση: Η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται τον πιθανό θετικό επηρεασμό, σ' ένα πρώτο επίπεδο, των κοινωνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

A. Σχέση των μαθητών με τους Η/Υ

A.1. Η/Υ: Μια σύγχρονη «οικιακή συσκευή»

Η επαλήθευση των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης της έρευνας από τα δεδομένα της δεύτερης επιβεβαιώνει ότι πλέον ο Η/Υ έχει γίνει «οικιακή συσκευή», αφού το ποσοστό του 44,5% των μαθητών που στην 1η ερευνητική φάση δήλωσαν πως έχουν στο σπίτι τους Η/Υ, στη 2η φάση αυξήθηκε σε 63,2%. Σχεδόν 2 στους 3 μαθητές έχουν στο σπίτι τους Η/Υ. Τα δεδομένα μάς δείχνουν επίσης ότι, ενώ στην 1η ερευνητική φάση οι μαθητές που χρησιμοποιούν τον Η/Υ που έχουν στο σπίτι τους ανέρχονται σε ποσοστό 50,6%, στη 2η φάση το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 69,9%.

Σημαντικό επίσης στοιχείο είναι το χρονικό διάστημα κατά το οποίο χειρίζονται τον Η/Υ στο σπίτι τους οι μαθητές. Έτσι, ενώ στην 1η φάση της έρευνας χρησιμοποιεί τον Η/Υ στο σπίτι από 1 έως 5 χρόνια το 55,5% των μαθητών, στη 2η φάση το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 60,0% και, ενώ στην 1η φάση της έρευνας το 14,8% των μαθητών χρησιμοποιεί τον Η/Υ στο σπίτι για περισσότερα από 5 χρόνια, στη 2η ερευνητική φάση το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 19,2% των μαθητών. Αν στα δεδομένα αυτά συνυπολογίσουμε και τις απαντήσεις των μαθητών που, ενώ στην 1η ερευνητική φάση δηλώνουν ότι γνωρίζουν να χειρίζονται τον Η/Υ σε ποσοστό 82,7%, στη 2η φάση το ποσοστό αυτό γίνεται 90,9%, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός εξοικείωσης των νέων με τις νέες τεχνολογίες. Η «εξοικείωση» ενός τόσο μεγάλου ποσοστού μαθητών με τον Η/Υ δείχνει ότι, στο αρχικό αυτό στάδιο, δε φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο οι υπαρκτές κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες είναι γνωστό ότι προσδιορίζουν και τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Ωστόσο υποθέτουμε ότι, τόσο η γενικότερη εξοικείωση των μαθητών με τον Η/Υ, όσο και οι ενδείξεις για κάποιο θετικό επηρεασμό των υπαρκτών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αφορούν μια κατ' αρχήν γνωριμία των μαθητών με τον πολύπλοκο και πολύπλευρο κόσμο της πληροφορικής. Στο πρώτο αυτό επίπεδο και με δεδομένο το ενδιαφέρον όλων για το νέο αυτό μηχάνημα, συγκαλύπτονται οι διαφορές. Παράλληλα, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι, στο αρχικό αυτό στάδιο, όλοι οι μαθητές ξεκινούν από την ίδια περίπου αφετηρία. Όμως, εκτιμούμε ότι οι συνεχώς εξελισσόμενες ποιοτικές αναβαθμίσεις των νέων τεχνολογιών θα δίνουν στη συνέχεια ολοένα και περισσότερο άνισες δυνατότητες πρόσβασης στα κοινωνικά διαφοροποιημένα και άνισα τοποθετημένα υποκείμενα.

A.2. Η/Υ: Μια σύγχρονη «παιχνιδομηχανή»

Ο συνδυασμός των ερευνητικών δεδομένων και των δύο φάσεων της έρευνας, σχετικά με το περιεχόμενο της σχέσης των μαθητών με τον κόσμο της πληροφορικής, αποτελούν μια σταθερή βάση για τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τα συμπεράσματά μας.

Πιο συγκεκριμένα, το μεγάλο ποσοστό των μαθητών (73,4% στην 1η και 72,3% στη 2η ερευνητική φάση) που δηλώνει ότι γνωρίζει να χειρίζεται Η/Υ, είναι εξοικειωμένο μόνο με βασικά θέματα της πληροφορικής (Windows, Internet, ποντίκι) και αγνοεί πιο σύνθετες έννοιες, όπως κειμενογράφος Microsoft Word, Chat, E-mail, Linux, Ethernet και ιστοσελίδα. Επίσης, ποσοστό 76,1% στην 1η και 63,2% στη 2η ερευνητική φάση, δηλώνει ότι δεν έχει δικό του e-mail και επομένως δεν είναι συνδεδεμένο με το Internet, ούτε μπορεί να αντλήσει γνώση από τις νέες πηγές. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι, ύστερα από τρία χρόνια, 13% μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών είναι συνδεδεμένο με e-mail. Γενικά όμως, οι μαθητές αγνοούν πολλές από τις βασικές λειτουργίες και προγράμματα του (software).

Με ποιο τρόπο λοιπόν ασχολούνται οι μαθητές με τον Η/Υ;

Τα δεδομένα της 2ης ερευνητικής φάσης συμπιπτουν σε μεγάλο βαθμό με τις παρατηρήσεις μας που προέκυψαν από την 1η φάση της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν, σε ποσοστό 34,8% στην 1η ερευνητική φάση και 18,9% στη 2η, ότι ασχολούνται με τον Η/Υ μόνο για να παίξουν παιχνίδια, ενώ συνολικά

ένα ποσοστό 65,5% στην 1η ερευνητική φάση και 64,9% στη 2η, παράλληλα με τα παιχνίδια, χρησιμοποιεί τον Η/Υ και για κάτι άλλο, όπως μαθήματα, «σερφάρισμα» στο Internet, επικοινωνία με άλλους χρήστες του Internet και απασχόληση με διάφορες εφαρμογές και προγράμματα.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι, όταν αρχίσουν να λειτουργούν οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις του Λόγου των νέων τεχνολογιών στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, θα αναδειχθούν, ίσως με πολύ πιο σκληρό τρόπο, οι κοινωνικά κατασκευασμένες εκπαιδευτικές ανισότητες.

Β. Κοινωνικές επιρροές στην εκμάθηση της χρήσης του Η/Υ

Σύμφωνα και με τα δεδομένα της δεύτερης φάσης της έρευνας, η εισαγωγή του μαθήματος της πληροφορικής στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει συμβάλει στην εξοικείωση των μαθητών με τον Η/Υ. Ωστόσο, τα αποτελέσματα και της φάσης αυτής επιβεβαιώνουν την αρχική παρατήρησή μας, από τα δεδομένα της 1ης ερευνητικής φάσης, ότι και άλλοι εξωσχολικοί παράγοντες έχουν ήδη κάνει αισθητή την παρουσία τους και έχουν αναλάβει το ρόλο της εξοικείωσης των μαθητών με τον Η/Υ.

Μολονότι το σχολείο συνεχίζει να αποτελεί τον πιο βασικό παράγοντα εκμάθησης χειρισμού του Η/Υ από τους μαθητές (ποσοστό 47,4% στην 1η ερευνητική φάση και 34,7% στη 2η), ένα μεγάλο συνολικά ποσοστό μαθητών (23,2% στην 1η ερευνητική φάση και 27,2% στη 2η) δηλώνει ότι είναι αυτοδίδακτο. Ποσοστό 4,5% και 9,2% αντίστοιχα για τις δύο ερευνητικές φάσεις, δηλώνει ότι πήρε τα πρώτα μαθήματα από τους γονείς του (παρατηρούμε εδώ αύξηση –υπερδιπλασιασμό– της συμμετοχής του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαδικασία εκμάθησης του Η/Υ από τους μαθητές) και τέλος, ποσοστό 8,5% και 7,9% αντίστοιχα για τις δύο ερευνητικές φάσεις, δηλώνει ότι πήρε τα πρώτα μαθήματα από φίλους. Παράλληλα, επιβεβαιώνονται και στη δεύτερη αυτή φάση οι αρχικές παρατηρήσεις μας, οι οποίες τόνιζαν, από τη μια μεριά, τη μεγάλη πλέον ευκολία μιας κατ' αρχήν εξοικείωσης των μαθητών με τον Η/Υ και, από την άλλη, την περιορισμένη χρήση του εργαλείου αυτού, αφού συνήθως οι ίδιοι οι μαθητές ταυτίζουν την έννοια της εξοικείωσης με τη δυνατότητα χρήσης του Η/Υ, ως «παιχνιδομηχανής». Τελικά, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, η μέχρι τώρα διαδικασία εξοικείωσης των μαθητών με τους Η/Υ είναι αποτέλεσμα, όχι μιας δομημένης διαδικασίας εκμάθησης στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ε-

πιρρών μιας ποικιλίας κοινωνικών παραγόντων, στους οποίους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον.

B.1. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος

Με βάση τα δεδομένα των δύο φάσεων της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι η εμπλοκή των γονέων στην όλη διαδικασία εξοικείωσης των μαθητών με τους Η/Υ είναι άμεση. Το ποσοστό των γονιών που κάνουν χρήση του Η/Υ που βρίσκεται σπίτι, από 30,1% στην 1η ερευνητική φάση, ανέρχεται σε 42,3% στη 2η. Από αυτούς, ποσοστό 52,8% και 55,0% αντίστοιχα χειρίζεται τον Η/Υ από 1 έως 5 χρόνια, ενώ ποσοστό 22,7% και 24,6% αντίστοιχα, για τις 2 ερευνητικές φάσεις, χειρίζεται τον Η/Υ για περισσότερα από 5 χρόνια. Αυτό, σε συνδυασμό με το ποσοστό 4,5% και 9,2% αντίστοιχα, για τις δύο ερευνητικές φάσεις, το οποίο όπως είδαμε δηλώνει ότι πήρε τα πρώτα μαθήματα για τη χρήση του Η/Υ από τους γονείς του, επιβεβαιώνει το σταδιακά αυξανόμενο ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση των Η/Υ.

B.2. Ο ρόλος του φιλικού περιβάλλοντος

Τα δεδομένα της 1ης φάσης της έρευνας μας έδειξαν μια σχετικά μειωμένη εμπιστοσύνη των μαθητών προς το σχολικό τους περιβάλλον, σε ότι αφορά την εκμάθηση χρήσης του Η/Υ. Οι απαντήσεις τους σχετικά με το θέμα της επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τον Η/Υ ήταν χαρακτηριστικές. Έτσι, όπως παρατηρούμε, μόλις το 38,1% των μαθητών συζητά αυτά τα προβλήματα με τον καθηγητή πληροφορικής του σχολείου, ενώ το 34,1% τα συζητά με τους φίλους του. Η μειωμένη αυτή εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύεται, και μάλιστα ενισχυμένη, και κατά την επεξεργασία των δεδομένων της 2ης ερευνητικής φάσης. Ποσοστό μόλις 24,1% των μαθητών συζητά αυτά τα προβλήματα με τον καθηγητή πληροφορικής του σχολείου, ενώ ποσοστό 37,3% τα συζητά με τους φίλους του. Είναι συνεπώς φανερό η μεγάλη σημασία του φιλικού περιβάλλοντος στον τομέα αυτό.

Επίσης, η γενικότερη ενημέρωση των μαθητών για θέματα πληροφορικής συνεχίζει να πραγματοποιείται σε μεγάλα ποσοστά εκτός σχολείου. Πάνω από ένας στους δύο μαθητές και στις δύο φάσεις της έρευνας, ενημερώνονται για θέματα πληροφορικής από εξωσχολικούς παράγοντες. Από αυτούς, ποσοστό 25,8% στην

1η και 29,7% στη 2η ερευνητική φάση ενημερώνεται από το φιλικό περιβάλλον, ενώ αντίστροφα μειώνεται η συμμετοχή του σχολείου στον τομέα αυτό, από 49,7% στην 1η σε 45,3% στη 2η ερευνητική φάση.

Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα. Η χρήση του Η/Υ αποτελεί πλέον συστατικό στοιχείο «αξιοποίησης» του «ελεύθερου χρόνου» των μαθητών, αφού από το 7,4% των μαθητών που στην 1η ερευνητική φάση δήλωσαν ότι κατά τον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με τον υπολογιστή τους, στη 2η ερευνητική φάση το ποσοστό αυτό ανήλθε σε 25,7%. Αξίζει να επισημάνουμε ότι οι μαθητές επιλέγουν πλέον τον Η/Υ, για την κάλυψη του ελεύθερου χρόνου τους, σε ποσοστά υψηλότερα από ό,τι την τηλεόραση (την οποία επιλέγει ποσοστό 12,7%), ή την ενασχόληση με τον αθλητισμό (15,6%), ή τη μουσική (7,9%), ενασχολήσεις που αποτελούσαν παραδοσιακούς τρόπους χρήσης του «ελεύθερου χρόνου» των μαθητών.

Τελικά, το φιλικό περιβάλλον αποτελεί βασικό παράγοντα εξοικείωσης των νέων με τις νέες τεχνολογίες. Στο επίπεδο αυτό, αναδεικνύεται η μειωμένη παρουσία της πολιτείας, όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και σ' αυτό της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, αφού μόνο το 13% των μαθητών στην 1η ερευνητική φάση και το 9,4% στη 2η, δηλώνει ότι ασχολείται με τον Η/Υ στο πολιτιστικό κέντρο της συνοικίας του.

Γ. Διερεύνηση επηρεασμού των απαντήσεων των μαθητών από υπάρχουσες κοινωνικά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανισότητες

Όπως εξ αρχής τονίστηκε, ένας από τους σημαντικότερους στόχους της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπτώσεων που παράγει, ή πρόκειται να παραγάγει στο άμεσο μέλλον, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη θεματική προϋποθέτει τη διασταύρωση των απαντήσεων των μαθητών με στοιχεία της κοινωνικο-οικονομικής του ταυτότητας. Από τις διασταυρώσεις αυτές προκύπτουν (εκτιμούμε ότι θα προκύψουν περισσότερα στο άμεσο μέλλον) ενδιαφέροντα στοιχεία. Έτσι, η αποσαφήνιση της «αφετηρίας» των μαθητών στο περιβάλλον που έχει διαμορφώσει (που διαμορφώνει) η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί κρίσιμη διάσταση των διερευνήσεών μας. Τα παιδιά δεν ξεκινούν απλά από διαφορετικές αφετηρίες αλλά, με βάση τις κοινωνικά διαφοροποιημένες δυνατότητες πρόσβασης στα συνεχώς εξελισσόμενα πλέγματα των νέων τεχνολογιών, ακολουθούν (ή

πρόκειται να ακολουθήσουν) και διαφορετική διαδρομή στην πορεία απόκτησης/διαχείρισης της γνώσης.

Οι παραπάνω υποθέσεις της παρούσας μελέτης προϋποθέτουν τη διερεύνηση:

- Χαρακτηριστικών όπως το φύλο, με το οποίο σχετίζονται οι ατομικές διαφορές.
- Του επαγγέλματος και του μορφωτικού επιπέδου των γονιών, τα οποία αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά της κοινωνικοοικονομικής οικογενειακής κατάστασης των μαθητών.

Η διερεύνηση των παραπάνω χαρακτηριστικών, σε συνδυασμό με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη μέχρι τώρα εισαγωγή και χρήση του Λόγου της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση, δημιουργεί προϋποθέσεις ανάδειξης πτυχών που συνδέονται με τις κοινωνικά διαφοροποιημένες δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών στις νέες τεχνολογίες, καθώς και με τις πιθανές διαφορετικές διαδρομές που ο κάθε μαθητής ακολουθεί (ή πρόκειται να ακολουθήσει) στη πορεία απόκτησης ή διαχείρισης της γνώσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αποτελέσματα, υπό το πρίσμα της συσχέτισης των δεδομένων της έρευνας με:

- Γ1. Το φύλο των μαθητών
- Γ2. Το επάγγελμα των γονέων των μαθητών και
- Γ3. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών.

Γ.1. Συσχέτιση των δεδομένων της έρευνας με το φύλο των μαθητών

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής αυτής με τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώσαμε ότι η μεταβλητή «φύλο» των μαθητών έχει επηρεάσει, τόσο τα ποσοστά που αναφέρονται στη χρήση του Η/Υ στο σπίτι, όσο και αυτά που σχετίζονται με τις εκτιμήσεις των μαθητών για τις κοινωνικές συνέπειες από τη χρήση του Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα:

Γ.1.1. Χρήση του Η/Υ στο σπίτι από τους μαθητές, ανά φύλο

Η σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή φύλο και στην χρήση Η/Υ στο σπίτι, βρέθηκε και κατά τη δεύτερη καταγραφή στατιστικά σημαντική. Και στις 2 ερευνητικές φάσεις, περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τον Η/Υ που βρί-

σκεται σπίτι τους (60,3% αγόρια και 42,2% κορίτσια στην 1η και 75,0% αγόρια και 64% κορίτσια στη 2η ερευνητική φάση). Ωστόσο, παρατηρούμε ότι ο ρυθμός αύξησης του ποσοστού των αγοριών είναι μικρότερος από αυτόν των κοριτσιών. Έτσι, ενώ το ποσοστό των αγοριών που χρησιμοποιούν Η/Υ σπίτι αυξήθηκε από 60,3% στην 1η σε 75,0% στη 2η ερευνητική φάση (διαφορά 14,7%), τα αντίστοιχα ποσοστά των κοριτσιών αυξήθηκαν, από 42,2% στην 1η σε 64,0% στη 2η ερευνητική φάση (διαφορά 21,8%). Αν συνεχιστεί η τάση αυτή, πράγμα πολύ πιθανόν, ο παράγοντας φύλο δεν θα παίζει τελικά κανένα σημαντικό ρόλο στη χρήση του Η/Υ.

Γ.1.2. Εκτίμηση των μαθητών για τις κοινωνικές συνέπειες από τη χρήση του Η/Υ, ανά φύλο

Κατά την 1η φάση της έρευνας καταγράψαμε ότι τα αγόρια δηλώνουν σε ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο (28,5%) από τα κορίτσια (19,4%) ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν επηρεάζει τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως επίσης και ότι τις βελτιώνει σημαντικά (ποσοστό 31,9% για τα αγόρια και 28,4% για τα κορίτσια). Αντίθετα, τα κορίτσια δήλωναν σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (52,2%) σε σχέση με τα αγόρια (39,6%) ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές περιορίζουν σημαντικά τις ανθρώπινες σχέσεις. Η κατεύθυνση αυτή των ευρημάτων συνεχίζει να υφίσταται και κατά τη 2η φάση. Συγκεκριμένα τα αγόρια συνεχίζουν να θεωρούν ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν επηρεάζει τις ανθρώπινες σχέσεις σε ποσοστό υψηλότερο (30,3%) απ' ότι τα κορίτσια (23,3%) και μάλιστα ότι τις βελτιώνει σημαντικά (27,0% για τα αγόρια και 19,9% για τα κορίτσια). Αντίθετα, τα κορίτσια δηλώνουν σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (56,7%) ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές περιορίζουν σημαντικά τις ανθρώπινες σχέσεις, σε σχέση με τα αγόρια που το ποσοστό τους είναι 42,7%. Συνολικά πάντως, παρατηρούμε μια αυξητική τάση συμφωνίας και των δύο φύλων στην άποψη ότι η χρήση των Η/Υ περιορίζει σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων.

Γ.2. Συσχέτιση των δεδομένων της έρευνας με το επάγγελμα των γονέων των μαθητών

Προκειμένου να έχουμε μια πληρέστερη καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών, αλλά και οι απαντήσεις τους να είναι όσο γίνεται πιο κοντά στην πραγματικότητα, το ερώτημα «Επάγγελμα

των γονέων» ήταν ανοιχτό και στις δύο φάσεις της έρευνας. Για το λόγο αυτό, κατά την επεξεργασία των στοιχείων, προχωρήσαμε στην ομογενοποίηση των επαγγελματιών σε κατηγορίες.

Η μεταβλητή «επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας των μαθητών» περιλαμβάνει επτά κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι γονείς οι οποίοι είναι χαμηλού εισοδήματος με μεροκάματο (εργάτες, ναύτες κ.ά.). Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν επαγγελματικές ομάδες με μικρό εισόδημα που δεν αμείβονταν όμως με μεροκάματο, όπως οι μικροεπαγγελματίες, οι ιδιωτικοί υπάλληλοι, οι τεχνίτες. Στη τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν επαγγελματικές ομάδες με μέσο εισόδημα, όπως τα μεσαία στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Στην τέταρτη κατηγορία εντάχθηκαν ομάδες επαγγελματιών με υψηλότερο εισόδημα και κύρος, όπως οι έμποροι, οι ελεύθεροι επαγγελματίες, τα ανώτερα στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και οι εκπαιδευτικοί. Στις κατηγορίες που ακολουθούν εντάχθηκαν επαγγέλματα που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το εισόδημα. Συγκεκριμένα: Στην πέμπτη κατηγορία εντάχθηκαν οι γεωργοί και οι κτηνοτρόφοι, στην έκτη οι συνταξιούχοι και, τέλος, στην έβδομη κατηγορία εντάχθηκαν οι άνεργοι.

Η μεταβλητή «επάγγελμα της μητέρας των μαθητών», περιλαμβάνει, εκτός από τις επτά κατηγορίες που προαναφέραμε για το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών, και την κατηγορία «οικιακά». Σημειώνουμε επίσης ότι, κατά τη 2η ερευνητική φάση, στο ερώτημα για το επάγγελμα της μητέρας, κανείς μαθητής δεν ανέφερε τις κατηγορίες: Αγρότισσα και Άνεργη.

Από τη συσχέτιση των μεταβλητών «επάγγελμα του πατέρα των μαθητών» και «επάγγελμα της μητέρας των μαθητών» με τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώσαμε ότι αυτές επηρεάζουν την πηγή εκμάθησης από τους μαθητές του Η/Υ, την κατοχή ή μη Η/Υ, καθώς και την αξιολόγησή τους συνολικά στα μαθήματα της προηγούμενης χρονιάς. Δεν επηρεάζουν όμως σημαντικά, την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της πληροφορικής.

Υποθέτουμε ότι αυτό συμβαίνει επειδή όλοι οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το νέο αυτό συμβολικό σύστημα. Έτσι, ξεκινούν από την ίδια περίπου αφετηρία και, σε ένα πρώτο επίπεδο, οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν επηρεάζονται σημαντικά από τις γνωστές, κοινωνικά δομημένες, ανισότητες. Το γεγονός αυτό εκτιμούμε ότι επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευνοϊκότερου από το συνηθισμένο κλίματος,

για τους μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Με βάση το σκεπτικό αυτό, έχει διατυπωθεί η 4η υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση επηρεάζει θετικά, σε ένα πρώτο επίπεδο, τις κοινωνικά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανισότητες. Η υπόθεση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναλυτικότερα:

Γ.2.1. Πηγή εκμάθησης Η/Υ ανά επάγγελμα γονέων

Όπως διαπιστώσαμε και στις 2 ερευνητικές φάσεις, το σχολείο αποτελεί το βασικότερο παράγοντα εκμάθησης χειρισμού του Η/Υ από τους μαθητές. Ωστόσο, παρουσιάζεται ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι είναι αυτοδίδακτοι και προέρχονται από μεσαίες και ανώτερες, κυρίως, επαγγελματικές κατηγορίες. Είναι χαρακτηριστικά τα υψηλά ποσοστά των μαθητών που ο πατέρας τους έχει υψηλό εισόδημα και είναι αυτοδίδακτοι ή πηγαίνουν σε ιδιωτικές σχολές. Για παράδειγμα, τα παιδιά των εμπόρων, των ελεύθερων επαγγελματιών και των εκπαιδευτικών στην 1η ερευνητική φάση δηλώνουν αυτοδίδακτα σε ποσοστό 33,0% και ότι πήραν τα πρώτα τους μαθήματα σε ιδιωτική σχολή, σε ποσοστό 12,4%, ενώ από το σχολείο πήραν τα πρώτα τους μαθήματα μόλις το 29,7%. Αντίθετα, στην ίδια ερευνητική φάση, διαπιστώσαμε ότι παιδιά από χαμηλές επαγγελματικές κατηγορίες, όπως τα παιδιά των χαμηλόμισθων εργατών, από το σχολείο πήραν τα πρώτα τους μαθήματα σε ποσοστό 52,9%, από ιδιωτική σχολή πήραν σε ποσοστό μόλις 4,3% και αυτοδίδακτα δήλωσαν 18,6%.

Την ίδια τάση παρατηρούμε και στη 2η ερευνητική φάση. Μολονότι το σχολείο παραμένει κύριος αγωγός μάθησης Η/Υ για τις περισσότερες επαγγελματικές κατηγορίες, όταν εξετάζουμε την περίπτωση των μεσαίων και ανώτερων επαγγελματικών κατηγοριών, τα παιδιά τους δηλώνουν αυτοδίδακτα σε ποσοστό 38,2% και 29,1% αντίστοιχα και ότι πήραν τα πρώτα τους μαθήματα σε ιδιωτική σχολή, σε ποσοστό 8% και 15% αντίστοιχα, ενώ από το σχολείο πήραν τα πρώτα τους μαθήματα 22,6% και 27,5% αντίστοιχα. Αντίθετα, στην ίδια ερευνητική φάση διαπιστώνουμε ότι, παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα όπως τα παιδιά των χαμηλόμισθων εργατών, ενώ από το σχολείο πήραν τα πρώτα τους μαθήματα σε ποσοστό 49,1%, στην ιδιωτική σχολή πήγαν 10,7% και αυτοδίδακτα δήλωσαν 20,5%.

Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά αυτών που η μητέρα τους είναι έμπορος ή επιχειρηματίας ή εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα τα

παιδιά με μητέρα αυτής της επαγγελματικής κατηγορίας, σε ποσοστό 31,8% στην 1η ερευνητική φάση και 32,9% στη 2η, είναι αυτοδίδακτα, ενώ ποσοστό 14,5% στην 1η ερευνητική φάση και 11,2% στη 2η φοιτούν σε ιδιωτική σχολή για Η/Υ. Το ποσοστό αυτής της κατηγορίας μαθητών, που έμαθε για τους Η/Υ στο σχολείο, είναι 33,7% στην 1η φάση και 28,9% στη 2η.

Σύμφωνα και με τις αρχικές μας παρατηρήσεις, η μέχρι τώρα διαδικασία εξοικείωσης των μαθητών με τους Η/Υ είναι αποτέλεσμα, όχι μιας δομημένης διαδικασίας εκμάθησης στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επιρροών μιας ποικιλίας κοινωνικών παραγόντων, στους οποίους κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον.

Γ.2.2. Κατοχή Η/Υ ανά επάγγελμα γονέων

Το συνολικό ποσοστό κατοχής Ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι ιδιαίτερα υψηλό. Μια προσεκτικότερη όμως ανάλυση μας αποκάλυπτει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα.

Η σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα των γονιών και στην κατοχή Η/Υ βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ασκούν επαγγέλματα χαμηλής οικονομικής δύναμης και κύρους έχουν στην κατοχή τους ηλεκτρονικό υπολογιστή σε χαμηλά ποσοστά. Έτσι, οι μαθητές με πατέρα χαμηλόμισθο εργάτη, σε ποσοστό 62,5% στην 1η φάση και 53,8% στη 2η, δεν έχουν στο σπίτι τους Η/Υ, ενώ μαθητές με πατέρα έμπορο ή ελεύθερο επαγγελματία ή εκπαιδευτικό, σε ποσοστό 61,2% στην 1η ερευνητική φάση και 66% στη 2η ερευνητική φάση, έχουν στο σπίτι τους Η/Υ. Αντίστοιχα ποσοστά παρατηρούνται και σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας.

Γ.2.3. Βαθμολογική αξιολόγηση στα μαθήματα της προηγούμενης χρονιάς, ανά επάγγελμα γονέων

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων και των δύο ερευνητικών φάσεων, υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο επάγγελμα των γονέων και την επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, υψηλές βαθμολογίες 17,1-20 συγκεντρώνουν κυρίως μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Εξάλλου, στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει δεκάδες άλλες έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς, οι οποίες έχουν διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην επίδοση και την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών.

Έτσι, μαθητές με πατέρα από μεσαίες και ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες στην 1η ερευνητική φάση έχουν υψηλή βαθμολογία σε ποσοστό 54,9% και 53,6% αντίστοιχα, και στη 2η, σε ποσοστό 62,6% και 48,20% αντίστοιχα. Το ίδιο παρατηρούμε και σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας.

Γ.2.4. Σύγκριση βαθμολόγησης στο μάθημα της πληροφορικής σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, ανά επάγγελμα γονέων

Και στη δεύτερη φάση της ερευνητικής μας προσπάθειας προκύπτει το ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα που διαπιστώσαμε και κατά την πρώτη ερευνητική φάση, ότι δηλαδή, στο πρώτο αυτό στάδιο εισαγωγής των Η/Υ στην εκπαίδευση, το επάγγελμα των γονέων δεν επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της πληροφορικής. Αυτό συμβαίνει παρά το γεγονός ότι οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν έχουν σε μεγάλα ποσοστά Η/Υ στο σπίτι τους, δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του και δεν έχουν τον ίδιο βαθμό πρόσβασης στο Internet. Το συγκεκριμένο γεγονός, όπως έχει τονιστεί, επιβεβαιώνει την τέταρτη υπόθεσή μας, σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση επηρεάζει θετικά, σε ένα πρώτο επίπεδο, τις κοινωνικά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανισότητες.

Γ.3. Συσχέτιση των δεδομένων της έρευνας με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών

Προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών επηρεάζει κρίσιμα δεδομένα της έρευνας, τα συσχετίσαμε με τις μεταβλητές «μορφωτικό επίπεδο του πατέρα» και «μορφωτικό επίπεδο της μητέρας» των μαθητών.

Οι μεταβλητές αυτές περιλαμβάνουν τις ακόλουθες επτά κατηγορίες:

- Δεν πήγε καθόλου Σχολείο
- Απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου
- Απολυτήριο Γυμνασίου (3τάξιο)
- Απολυτήριο Λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου ή Τεχνικής Σχολής
- Πτυχίο Ανωτέρας Εκπαίδευσης (π.χ. ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ)
- Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕΙ)
- Μεταπτυχιακός τίτλος

Από το συσχετισμό των δεδομένων των δύο φάσεων της έ-

ρευνας, επιβεβαιώνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών που αναφέρονται στην πηγή εκμάθησης του Η/Υ, στην κατοχή η μη Η/Υ και στην επίδοσή τους συνολικά στα μαθήματα της προηγούμενης χρονιάς. Όμως, δεν επηρεάζει την επίδοσή τους στο μάθημα της πληροφορικής. Αναλυτικότερα:

Γ.3.1. Πηγή εκμάθησης του Η/Υ ανά μορφωτικό επίπεδο γονέων

Όπως προέκυψε και από την πρώτη φάση της έρευνας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαφοροποιεί τις απαντήσεις που αναφέρονται στις πηγές εκμάθησης της χρήσης του Η/Υ από τους μαθητές. Από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει ότι, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, τόσο περισσότερο οι ίδιοι οι γονείς αποτελούν πηγή εκμάθησης της χρήσης του Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα, στην 1η φάση της έρευνας, οι γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση αποτελούν κατά 11,3%, σε σχέση με τη μόρφωση του πατέρα και 13,0%, σε σχέση με τη μόρφωση της μητέρας, πηγή εκμάθησης Η/Υ. Οι γονείς με μεταπτυχιακό τίτλο αποτελούν κατά 8,3%, σε σχέση με τη μόρφωση του πατέρα και 9,1%, σε σχέση με τη μόρφωση της μητέρας, πηγή εκμάθησης Η/Υ. Στη 2η φάση, οι γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση αποτελούν κατά 11,9%, σε σχέση με τη μόρφωση του πατέρα και 16,0%, σε σχέση με τη μόρφωση της μητέρας, πηγή εκμάθησης Η/Υ. Οι γονείς με μεταπτυχιακό τίτλο αποτελούν κατά 23,9%, σε σχέση με τη μόρφωση του πατέρα και 19,4%, σε σχέση με τη μόρφωση της μητέρας, πηγή εκμάθησης Η/Υ. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους γονείς που δεν πήγαν καθόλου σχολείο είναι μηδενικά και στις δύο ερευνητικές φάσεις. Συνολικά, και στις δύο φάσεις της έρευνας παρατηρούμε ότι, στη συγκεκριμένη παράμετρο, τα ποσοστά αυξάνουν ευθέως ανάλογα με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των γονέων.

Γ.3.2. Κατοχή Η/Υ ανά μορφωτικό επίπεδο γονέων

Τα δεδομένα και των δύο ερευνητικών φάσεων δείχνουν ότι η σχέση ανάμεσα στα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών που αναφέρονται στην κατοχή Η/Υ και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους είναι ευθέως ανάλογη. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο περισσότερο αυξάνει και το ποσοστό κατοχής Η/Υ. Ωστόσο, όπως είναι αναμενόμενο, κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, αυξάνονται γενικώς τα ποσοστά των μαθητών που κατέχουν Η/Υ.

Γ.3.3. Βαθμολογική αξιολόγηση στα μαθήματα της προηγούμενης χρονιάς, ανά μορφωτικό επίπεδο γονέων

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα και των δύο φάσεων της έρευνας, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο καλύτερες είναι και οι επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο. Έτσι υψηλές βαθμολογίες 17,1-20 συγκεντρώνουν κυρίως μαθητές, οι γονείς των οποίων έχουν πανεπιστημιακή ή μεταπτυχιακή μόρφωση. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα, όπως και αυτό του συσχετισμού της επίδοσης των μαθητών με το οικονομικό επίπεδο των γονέων, επιβεβαιώνεται, όχι μόνο από τα δεδομένα της πρώτης μας ερευνητικής προσπάθειας, αλλά και από τα αποτελέσματα πολλών άλλων ερευνών.

Γ.3.4. Σύγκριση βαθμολόγησης στο μάθημα της πληροφορικής σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, ανά μορφωτικό επίπεδο γονέων

Από την αρχή της επεξεργασίας των δεδομένων παρατηρήσαμε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει σημαντικά (την επηρεάζει λιγότερο σε σχέση με τα άλλα μαθήματα) την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της πληροφορικής. Παρατηρούμε μάλιστα ότι παιδιά, οι γονείς των οποίων έχουν χαμηλή μόρφωση, έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της πληροφορικής σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματά τους. Ένας στους δύο μαθητές, οι γονείς των οποίων δεν πήγαν καθόλου σχολείο, έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην πληροφορική απ' ό,τι στα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό συμβαίνει ακόμη και όταν δεν έχουν Η/Υ στο σπίτι τους, δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του και δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης στο Internet.

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και πάλι την 4η υπόθεσή μας, σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση επηρεάζει θετικά, σε ένα πρώτο επίπεδο, τις κοινωνικά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανισότητες. Ωστόσο, όπως έχουμε τονίσει στη θεωρητική μας ανάλυση, στη συνέχεια αναμένουμε να αναδειχθούν, ίσως και με πιο έντονο τρόπο, εκπαιδευτικές ανισότητες.

5η υπόθεση: Η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται την εμφάνιση διαφορετικών βαθμών συνειδητοποίησης των αλλαγών από την πλευρά των διδασκόντων το σχετικό μάθημα.

Ύστερα από μια πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας, παρατηρήσαμε ότι οι διδάσκοντες το μάθημα της πληροφορικής κατανοούν σε σημαντικό βαθμό τη σημασία και τις συνέπειες της εισαγωγής του Λόγου των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε εκτενώς στα συγκεκριμένα αποτελέσματα της διερεύνησης, αφού η ανάλυση των απαντήσεων βρίσκεται σε εξέλιξη.

6η υπόθεση: Η εισαγωγή της ψηφιακής μηχανής στην εκπαίδευση συνεπάγεται την παραγωγή νέων μορφών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τις οποίες δημιουργεί η διαφοροποίηση της δυνατότητας πρόσβασης στις ολοένα αυξανόμενες ποιοτικές αλλαγές των νέων τεχνολογιών.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης των επιπτώσεων της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οι μορφές εκπαιδευτικής ανισότητας εξαρτώνται από τη δυνατότητα των μαθητών/μαθητριών να συμμετάσχουν, με κατά το δυνατόν ίσους όρους, στη νέα ψηφιοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διαφορετικός βαθμός συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στο νέο περιβάλλον εκτιμούμε ότι θα αποτελέσει παράγοντα ικανό να διαμορφώσει ποιοτικά νέους διαχωρισμούς. Με βάση τη θέση αυτή, υποθέτουμε ότι οι ουσιαστικές επιπτώσεις στο πεδίο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα προκύψουν μόνο σε διαχρονικό επίπεδο διερεύνησης και, κυρίως, όταν αναδειχθούν οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις των νέων τεχνολογιών και γενικευθεί η χρήση τους στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, θα συνεχιστούν οι διερευνήσεις μας.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας έχουν ήδη καταγραφεί και αναλυθεί στη μεγαλύτερη έκτασή τους, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τη χρήση και τη σημασία των νέων τεχνολογιών. Στη φάση αυτή, των πρώτων εντυπώσεων

από την εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση, υποθέτουμε ότι ο νέος ψηφιακός κώδικας αποτελεί το κοινό για όλους συμβολικό σύστημα, το οποίο, αρχικά τουλάχιστον, επιβάλλει ομοιομορφίες και ίσως δημιουργεί την εντύπωση ότι δίνει περίπου ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα κοινωνικά άνισα τοποθετημένα υποκείμενα.

Η δεύτερη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε μετά τρία χρόνια (2000-2001 η 1η και 2003-2004 η 2η έρευνα), προκειμένου, κυρίως, να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της πρώτης. Είναι σαφές ότι δεν αναμέναμε επιβεβαίωση της 6ης υπόθεσής μας, αφού στο μικρό χρονικό διάστημα των τριών ετών, όχι μόνο δεν είχαν πραγματοποιηθεί θεαματικές ποιοτικές αλλαγές στις όψεις των νέων τεχνολογιών που είχαν αρχίσει να χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, αλλά ούτε καν είχαν σταθεροποιηθεί επαρκώς τα σημεία ωρίμανσης του πρώτου σταδίου εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Έτσι, δεν είχε αναδειχθεί και, επομένως, δεν ήταν ανιχνεύσιμη στις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών η οφειλόμενη σε κοινωνικούς παράγοντες άνιση εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες, στο ολόένα και περισσότερο ανταγωνιστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τελικά και στη δεύτερη φάση της έρευνας, επαληθεύεται κυρίως η 4η υπόθεσή μας, η οποία προβλέπει: «τον πιθανό θετικό επηρεασμό, σ' ένα πρώτο επίπεδο, των κοινωνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων».

4. Ένα πρώτο συμπέρασμα

Η γενίκευση της εισαγωγής και χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί μια μη αναστρέψιμη πραγματικότητα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη λειτουργία της. Στα πλαίσια αυτής της δυναμικής αναδεικνύουμε τα πιθανά προβλήματα, με την ελπίδα ότι, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας), μπορεί να οργανωθούν παρεμβάσεις και να ελεγχθούν.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο φάσεων της έρευνας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, ενώ η ποσοτική διάσταση της εισαγωγής των Η/Υ στην εκπαίδευση έχει σε μεγάλο βαθμό καλυφθεί, η χρήση τους για ποιοτική διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργίας και, επομένως, η εμφάνιση συνε-

πειών με κοινωνικές διαστάσεις, δεν έχει κάνει ακόμη την εμφάνισή της.

Στο πλαίσιο αυτό, μολονότι η ασφαλής εξαγωγή συμπερασμάτων επιβάλλει τη συνέχιση της διαχρονικής μας ερευνητικής προσπάθειας, καθώς και το συσχετισμό της με αποτελέσματα άλλων ανάλογων ερευνών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, τα συμπεράσματα και της δεύτερης ερευνητικής φάσης αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και την κρισιμότητα του ζητήματος της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης.

5. Σημειώσεις

1. Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας έχουν ήδη δημοσιευθεί (Λάμνιαν Κ., Καμαριανός Γ., Ντακούμης Β., 2005).
2. Η έννοια του συμβολικού ελέγχου αποσαφηνίζεται όταν αναλύεται η 3η υπόθεση της έρευνας.

6. Βιβλιογραφία

- Bernstein B., «On the classification and framing of educational knowledge», στο: *Knowledge and Control*, M.F.D. Young (επιμ.), Collier-Macmillan, London, 1971.
- Bernstein B., *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* 4, Routledge, London, 1990.
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Taylor and Francis, London, 1996.
- Bourdieu P. and Passeron J.C., *Reproduction in education and culture*, Sage, London, 1977.
- Διαμαντάκης Κ., Ντάβος Μπ. και Πανούσης Γ., *Νέες τεχνολογίες και Παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 2001.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., «Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην Σχολείο», *Σύγχρονα Θέματα* 46-47, 1992, σελ. 1-16.
- Κουστουράκης Γ., Παναγιωτακόπουλος Χ. και Κατσίλλης Γ., «Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: η περίπτωση του άγχους για τους υπολογιστές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 110, 1998, σελ. 122-131.

- Λάμνιος Κ., *Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών*, τόμ. 2, εκδ. Μέντορας, Αθήνα, 2000.
- Lamnias C., «The contemporary Pedagogic Device: Functional Impositions and Limitations», στο περιοδικό *Pedagogy, Culture and Society* 10 (1), 2002.
- Lamnias C., «Structural Determination of Pupils' Distinct Communicative Forms and the Potentialities of Interaction», *Pedagogy, Culture and Society* 10 (3), 2002a, σελ. 449-466.
- Λάμνιος Κ., «Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων», *Εικονικό σχολείο (Virtual School: The Science of Education Online)*, 2001, <http://www.auth.gr/virtualschoolanthogal@eled.auth.gr>.
- Λάμνιος Κ., Καμαριανός Γ. και Ντακούμης Β., *Κοινωνιολογική Προσέγγιση των Μεταβολών που Προκαλεί η Εισαγωγή των Τεχνολογιών επιφέρει στην Εκπαίδευση*, τόμ. III, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΑΡΕΘΑΣ, 2005, σελ. 179-241.
- Lamnias C. and Kamarianos J., «Society, technology and education: a critical approach towards the evolvement of new technologies in education», presentation in the *International Conference: Education for Social Democracies, Changing Forms and Sites*, University of London, Institute of Education, London, 2000.
- Lamnias C. and Kamarianos J., «New Technologies and Education: The Limitations of Interaction», presentation in the *19th CESE International Conference, The emergence of the «knowledge society»: from clerici vagantes to Internet*, Bologna, 2000a.
- Μαλούτας Θ., Βόλος: *Αναζήτηση της κοινωνικο-οικονομικής ταυτότητας*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1995.
- Μαλούτας Θ., «Ανάδειξη της κοινωνικο-επαγγελματικής φυσιογνωμίας του αστικού χώρου. Μεθοδολογικός οδηγός και ένα παράδειγμα: Βόλος», *Τόπος* 11, 1996, σελ. 87-144.
- Μαλούτας Θ., *Οι πόλεις οικονομικός και κοινωνικός άτλας της Ελλάδας*, ΕΚΚΕ-EFA, Αθήνα, 2000.
- Μακράκης Β. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., «Υπολογιστές στην Εκπαίδευση: μια κριτική ματιά στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα», *Τεχνική Έκθεση*, Ε.Ι.Ε., Αθήνα, 1995.
- Mead G.H., *Mind, self and society*, C. Morris, Chicago, 1962.
- Οικονόμου Δ. και Πετράκος Γ., *Η ανάπτυξη των ελληνικών πόλεων: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις αστικής ανάλυσης και πολιτικής*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α., *Πληροφορική και εκπαίδευση*, 5η έκδοση, 1999.
- Παναγιωτακόπουλος Χ., Κουστουράκης Γ. και Κατσιλλής Γ., «Κοινωνικά αποτελέσματα της διείσδυσης των Υπολογιστών στη ζωή μας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 102, 1998, σελ. 112-120.
- Τερλεξής Π., *Διευθυντικές ολιγαρχίες*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1996.

Hodolidu H. and Lamnias C., «The Pedagogic Discourse of the Center for the Greek Language: The Case of Elektronikos Komvos (Electronic Network): A Site for the Support of Greek Language Teaching», ανακοίνωση στο 8ο Διεθνές συνέδριο για τη Μάθηση που πραγματοποιήσε η Αναργύρειος και Κοργιαλένειος Σχολή Σπετσών, σε συνεργασία με το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με θέμα: «Η Μάθηση στη Νέα εποχή», επιμέλεια πρακτικών: Cope B. and Kalantzis M., [www the Lerner.com](http://www.theLerner.com) ISBN 1 86335 357 7 (PDF), 2001, σελίδες 24.

Χρονοπούλου Α. και Γιαννόπουλος Κ., Αφιέρωμα «Διαδίκτυο και Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 115, 2000, σελ. 1-105.

Wise J.M., *Exploring Technology and Social Space*, NMC, London, 1997.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν

Giovanni Sartori

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ, ΕΝΝΟΙΕΣ, ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Επιλογή, Επιμέλεια, Εισαγωγή
Σεραφείμ Ι. Σεφεριάδης

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

 ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Susan Strange

Η ΥΠΟΧΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

Η Διάχυση της Εξουσίας
στην Παγκόσμια Οικονομία

Πρόλογος - Επιμέλεια
Ηλίας Κατσούλης

Μετάφραση
Κατερίνα Καπερναράκου
Ιορδάνης Παπαδόπουλος

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

 ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΚΩΣΤΑΣ Α. ΛΑΒΑΣ

ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΑ & ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Οργάνωση Συμφερόντων
και Πρότυπα Διακυβέρνησης

 ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ



Σημειώματα για τη Μέση Ανατολή

Δημήτρης Παπανδρέου

ΓΕΘΙΑΒ
 ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

**Κλεομένης Κουτσούκης,
Παντελής Σκλιάς (επιμέλεια - εισαγωγή)**

*Διαφθορά και σκάνδαλα στη δημόσια
διοίκηση και την πολιτική.*

Πρόλογος: Βιργινία Τσουδερού. Πρακτικά Συνεδρίου.
Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, Αθήνα, 2005, 759 σελίδες

Η μεταπολίτευση του 1974 έχει να επιδείξει αρκετά θετικά κεκτημένα τα οποία είναι λίγο-πολύ γνωστά. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ένταξη και πλήρη συμμετοχή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την ανεκτικότερη πολιτική δημοκρατία, που είχαμε καθ' όλη την ιστορία του νεοελληνικού κράτους, την οικονομική (μολονότι στρεβλή) ανάπτυξη, το ήπιο πολιτικό κλίμα, την άρση των συνεπειών του εμφυλίου, με προοπτική την εμπέδωση της πολυπόθητης εθνικής συμφιλίωσης, τον αναβαθμισμένο πολιτικό πολιτισμό, τη συναίνεση κ.λπ.

Εάν δεχτούμε την άποψη ότι η διαφθορά και τα σκάνδαλα στη δημόσια διοίκηση και την πολιτική υπονομεύουν επικίνδυνα το κεκτημένο του 1974, τότε η εξέταση και ανάλυση τέτοιων αρνητικών φαινομένων σε επιστημονικό επίπεδο δεν έχει απλά ηθική αξία σωκρατικής υφής, αλλά αποκτά μια διάσταση σταυροφορίας για τη θωράκιση της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας από επίδοξους προσηματικούς «διαφθοροφάγους

σωτήρες» νοσταλγούς της «αστυνομικής μεθόδου».

Όπως τονίζεται στον πρόλογο του έργου: «... η διαφθορά υπονομεύει την δημοκρατία, την ειρήνη και προκαλεί τρομοκρατία...» (Τσουδερού, σελ. 16).

Επίσης οι επιμελητές του τόμου καθ. Κλεομένης Κουτσούκης και επίκ. καθ. Παντελής Σκλιάς στην εισαγωγή μας υπενθυμίζουν ότι: «Πολιτική διαφθορά και πολιτική βία, και τα δύο, ως όψεις του ίδιου νομίσματος, είναι παγκόσμια φαινόμενα που εντάσσονται στην παθολογία της πολιτικής» (σελ. 19).

Ο Τόμος χωρίζεται σε επτά θεματικές ενότητες οι οποίες περιλαμβάνουν 44 ανακοινώσεις ελλήνων και ξένων πανεπιστημιακών, εμπλουτισμένες με 15 πίνακες, 25 διαγράμματα, 739 υποσημειώσεις και 354 βιβλιογραφικές αναφορές.

Η πρώτη ενότητα καλύπτει εννοιολογικούς προσδιορισμούς, ανθρωπολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Η επίκουρη καθηγήτρια Σοφία Αδάμ-Μαγνήσαλη

παρουσιάζει τη διαφθορά και τη νομοθετική της αντιμετώπιση στην Αρχαία Αθήνα. Η καθηγήτρια Χαρ. Καλούρη-Αντωνοπούλου και ο αναπληρωτής καθηγητής Ε. Φίλιος την αποτύπωση μορφών «διαφθοράς» στα σχολικά εγχειρίδια της μέσης εκπαίδευσης. Προβληματισμούς στην προσέγγιση και καταπολέμηση της διαφθοράς καταθέτει ο επίκουρος καθηγητής Γρηγόρης Λάζος. Τις κοινωνικές ρίζες της κρατικής διαφθοράς εξετάζει και αναλύει η επίκουρη καθηγήτρια Μελίνα Σεραφεντινίδου.

Μια άποψη για την έκρηξη της διαφθοράς στο δημόσιο βίο από την οπτική της φθοράς των συνειδήσεων προσφέρει ο Νίκος Τ. Μιχαλόπουλος, τώως Ανώτατος Δικαστικός Λειτουργός.

Τη σχέση ιδιοτελούς κοινωνίας και διαφθοράς εξετάζει και αναλύει ο καθηγητής Κλεομένης Κουτσούκης. Δίνει τη συγκριτική διάσταση του φαινομένου, μια ερμηνευτική εκδοχή της διαφθοράς στην Ελλάδα και εμβαθύνει στους όρους «κοινωνία πολιτών», «απαθής κοινωνία», «ιδιοτελής κοινωνία». Ο καθηγητής Κουτσούκης συμπεραίνει ότι για την ολοκλήρωση μιας κοινωνίας, άρα τον περιορισμό-εκμηδενισμό της διαφθοράς: «... τα άτομα να θέτουν το συλλογικό υπεράνω του ατομικού...» (σελ. 114).

Σημειώνουμε ενδεικτικά ότι ο καθηγητής Κουτσούκης, έχοντας ασχοληθεί εκτενώς με το θέμα της πολιτικής διαφθοράς, προσφέρει σημαντικά στην εν λόγω προσπάθεια. Πολυγραφότατος, με αμέτρητες συμμετοχές σε διεθνή επιστημονικά συνέδρια εσωτερι-

κού και εξωτερικού, θεωρείται από τους πλέον ειδικούς στην προσέγγιση ενός τόσο ευαίσθητου ζητήματος όπως αυτό της πολιτικής διαφθοράς.

Η δεύτερη ενότητα εξετάζει και αναλύει το φαινόμενο της διαφθοράς σε σχέση με την πολιτική θεωρία και το πολιτικό σύστημα. Ο καθηγητής Νένος Γεωργόπουλος αναφέρεται στη διαφθορά στη Δημόσια Διοίκηση. Τη σχέση διαφθοράς και πολιτικού συστήματος αναλύει ο καθηγητής Γιώργος Κοντογιώργης. Ο λέκτορας Δημήτρης Κιούκας προσεγγίζει το φαινόμενο με την έννοια των «μετοχοποιημένων κρατών και της διακυβερνήσεώς τους σε μια εποχή «άδειας καρέκλας». Η Δρ. Άννα Κουμανταράκη εξετάζει και αναλύει τη διαφθορά σε σχέση με την πολιτική θεωρία.

Ο Δρ. Σπύρος Μακρής εξετάζει μια άλλη πτυχή της διαφθοράς, αυτή του στρατιωτικού πραξικοπήματος, το οποίο ορίζει σαν ανώτατο στάδιο πολιτικής διαφθοράς, με περιπτώσιολογική μελέτη την Ελλάδα. Ο Κωνσταντίνος Ράντης, του πανεπιστημίου Pädagogische Hochschule Freiburg, αναλύει τη θεωρία των κυκλωμάτων σε σχέση με τη διαφθορά.

Οι συνταγματικές και θεσμικές όψεις του φαινομένου παρουσιάζονται στην τρίτη ενότητα. Η καθηγήτρια Νίκη Καλτσόγια-Τουρναβίτη μιλάει για την κρίση του κοινοβουλευτισμού και τα φαινόμενα της διαφθοράς. Οι συνταγματικές πτυχές της διαφθοράς στη δημόσια διοίκηση και την πολιτική δίδονται από τον διδάκτορα Συνταγματικού Δικαίου Απόστολο

Παπακωνσταντίνου. Τίθενται ζητήματα όπως: η δημοκρατική αρχή, η αρχή του κοινωνικού κράτους δικαίου, η αρχή της ισότητας, η αρχή της αξιοκρατίας, κ.ά. Ο λέκτορας Τρύφων Κωστόπουλος εξετάζει τα προβλήματα διαχείρισης στην τοπική αυτοδιοίκηση. Ο λέκτορας Ανδρέας Πανταζόπουλος εξετάζει και αναλύει την σχέση διαφθοράς-αντιπροσώπευσης. Η ειδική επιθεωρητής Δημόσιας Διοίκησης Μαρία Μ. Λιαδή αναλύει το «έγκλημα» της διαφθοράς και τη συμβολή του ποινικού δικαίου στην καταστολή και την πρόληψή του. Το μέγα ζήτημα μη εφαρμογής της υπάρχουσας νομοθεσίας, με έμφαση στην Ελλάδα, θέτει ο νομικός και λέκτορας Άγγελος Μ. Συρίγος.

Οι οικονομικές πιυχές της διαφθοράς και των σκανδάλων εξετάζονται και αναλύονται στην τέταρτη θεματική ενότητα. Ο καθηγητής Ιωάννης Βαβούρας και το στέλεχος του Υπουργείου Οικονομίας και Οικονομικών Γιώργος Μανωλάς, εξετάζουν τη διαφθορά ως προς τις σχέσεις-επιπτώσεις της με την επίσημη οικονομία και την παραοικονομία. Σημειώνεται ότι οι απόψεις που εκφράζει ο Γιώργος Μανωλάς είναι προσωπικές και δεν ταυτίζονται με τις απόψεις του Υπουργείου του. Μια ολοκληρωμένη οικονομική προσέγγιση του φαινομένου της διαφθοράς επιχειρούν η αναπλ. καθ. Βασιλική Μαλινδρέτου και ο καθηγητής Παύλος Μαλινδρέτος.

Τα σκάνδαλα διαφθοράς εξετάζονται και αναλύονται στην πέμπτη θεματική ενότητα. Το «ύφος» των πολιτικών σκανδάλων

και της πολιτικής διαφθοράς, σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο της καταγραφής και παρουσίασης της «αποκλίνουσας» πολιτικής συμπεριφοράς από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ), εξετάζει και αναλύει ο επ. καθ. Νικόλαος Κωνσταντόπουλος. Ο ιστορικός ερευνητής Ιωάννης Αντωνόπουλος θίγει το θέμα των εξοπλισμών και της διαφάνειας στην Ελλάδα των αρχών του 20ου αιώνα.

Η Tereza Capelos ερευνήτρια του Story Brook (ΗΠΑ) καταπιάνεται με την αλληλουχία σκάνδαλο-απόδειξη, ως προς το ρόλο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός υποψηφίου και της κομματικής του ταυτότητας ως παράγοντα «ανοσίας» σε ένα σκάνδαλο. Ο διδάκτωρ Αθανάσιος Στραβοσκούφης εξετάζει και αναλύει την άλλη όψη του τρίτου τομέα, δηλαδή τις αμφίρροπες τάσεις και τα ζητήματα διαφθοράς στις μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ).

Συγκριτικές διαστάσεις του φαινομένου, με πολυάριθμες περιπτώσιολογικές ανά τον κόσμο μελέτες, δίνονται στην έκτη θεματική ενότητα. Ο διδάκτωρ Δημήτρης Σκιαδάς εξετάζει φαινόμενα διαφθοράς κατά τη διαχείριση του προϋπολογισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο Ase Berit Grodeland, του Ινστιτούτου Αστικών και Περιφερειακών Ερευνών Νορβηγίας, εξετάζει τα ανεπίσημα δίκτυα και τη σχέση τους με τη διαφθορά στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη. Ο αναπλ. καθηγητής Stefan Hojelid καταθέτει τη σουηδική οπτική ως προς τις σχέσεις πολιτικής και διαφθοράς.

Ο Hojelid επισημαίνει ότι οι

Σκανδιναβικές χώρες επιδεικνύουν θετική εικόνα όσον αφορά στη διαφθορά συγκρινόμενες με άλλες χώρες. Ειδικότερα υπενθυμίζει ότι η Σουηδία κατατάσσεται μεταξύ των λιγότερο διεφθαρμένων κρατών σύμφωνα με τη Διεθνή Διαφάνεια (σελ. 565, 576-577). Παρ' όλα αυτά επισημαίνει τις «ζώνες κινδύνου» στη σουηδική κοινωνία, επισημαίνοντας μια αύξηση της διαφθοράς στη χώρα όχι άσχετη με την «αφέλεια» των σουηδικών αρχών και άλλους παράγοντες που δεν έχουμε χώρο να παραθέσουμε εδώ. Ο λέκτορας Πέτρος Σιούσιουρας χρησιμοποιεί τα βαλκανικά κράτη ως περιπτωσιολογικές μελέτες της διαφθοράς σαν πολιτικού φαινομένου. Ο επ. καθηγητής Παντελής Σκλιάς εξετάζει και αναλύει τις επιπτώσεις του φαινομένου της διαφθοράς στη βιώσιμη ανάπτυξη των οικονομιών σε μετάβαση, με περιπτωσιολογικές μελέτες χώρες των δυτικών βαλκανίων και του Τρίτου Κόσμου. Συμπεραίνει ανάμεσα σε άλλα ότι η μετάβαση από ένα πολιτικο-οικονομικό σύστημα σε ένα άλλο, οι εμπόλεμες συρράξεις, οι αδύναμοι «θεσμοί» αναδεικνύουν διαφθορά. Άρα η θεσμική και διαρθρωτική ενδυνάμωση των διαδικασιών βιώσιμης ανάπτυξης αποτελεί σύμφωνα πάντα με τον κ. Σκλιά τη λύση για την καταπολέμηση του φαινομένου της διαφθοράς (σελ. 603-604). Ο λέκτορας Γεράσιμος Καραμπελιάς εξετάζει και αναλύει τη διαφθορά και τα ΜΜΕ στην Τουρκία. Ο καθηγητής Ηλίας Θερμός εξετάζει και αναλύει τη σχέση εκλογικών συστημάτων με την

πολιτική διαφθορά στη μεταπολεμική Ελλάδα.

Ο επιστημονικός συνεργάτης του ΕΚΠΕ Άγγελος Λάσκαρης επιχειρεί, με τη δική του ανακοίνωση, μια εμπειρική προσέγγιση, στην επιστημονική του έρευνα για τη διαφθορά στην Ελλάδα. Εμπλουτισμένη με πολυάριθμα διαγράμματα η παρουσίαση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το φαινόμενο της πολιτικής διαφθοράς υπάρχει και έχει σοβαρές συνέπειες στο πολιτικό σύστημα, σχετιζόμενο με την κοινωνία. Προειδοποιεί χαρακτηριστικά: «Η ύπαρξη της τάσης που τείνει να γίνει δεσπόζουσα και η οποία πιστεύει ότι ο πρωταγωνιστικός ρόλος των κομμάτων και της πολιτικής ηγεσίας στην πολιτική διαδικασία δεν υφίσταται και αντικαθίσταται από εξωθεσμικά κέντρα ολιγοπωλιακής οικονομικής εξουσίας, προβάλλει απειλητικά για την ίδια την λειτουργία της δημοκρατίας» (σελ. 640).

Τέλος η έβδομη θεματική ενότητα εξετάζει και αναλύει ζητήματα δημοκρατίας-διαφάνειας-ελεγκτικών μηχανισμών. Ο καθηγητής Αντώνης Μακρυδημήτρης διερευνά το ευαίσθητο ζήτημα πολιτικής και ηθικής. Ο καθηγητής Michael Johnston θίγει τις έννοιες δημοκρατία, ευθύνη και δικαιοσύνη στην πρακτική καταπολέμηση της διαφθοράς. Ορίζει μάλιστα τη διαφθορά σαν το «κοινό μας δίλημμα».

Η καθηγήτρια Ελισάβετ Μπέσιλα-Μακρίδη εξετάζει τον εσωτερικό και εξωτερικό έλεγχο της Διοίκησης από το Σώμα Επιθεωρητών-Ελεγκτών Δημόσιας Διοίκησης.

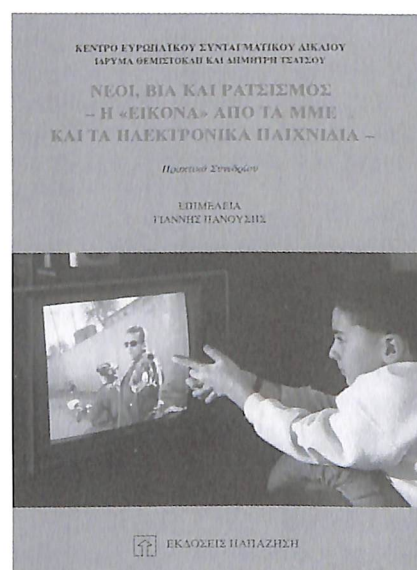
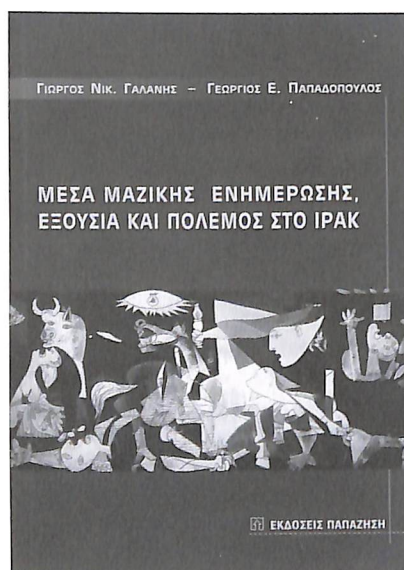
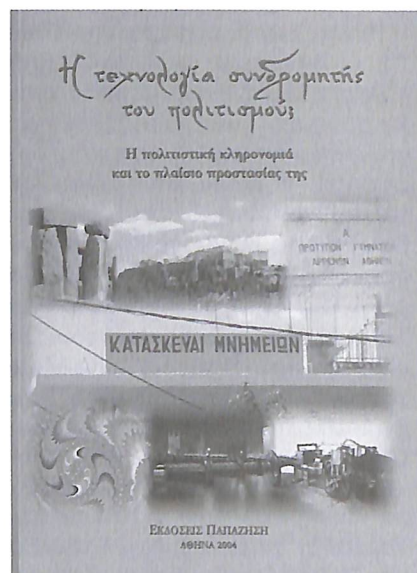
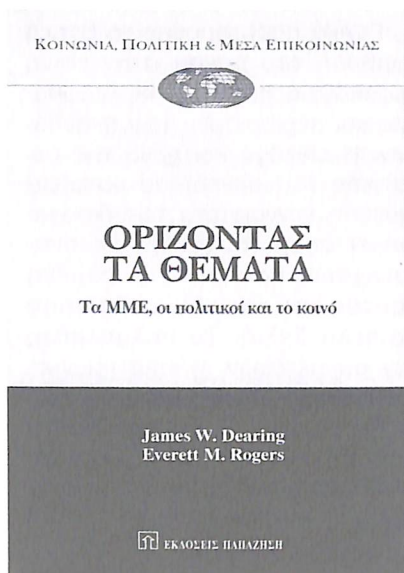
σης και τον Συνήγορο του Πολίτη. Ο διδάκτωρ Ιωάννης Π. Κάρκαλης εξετάζει τις μορφές αντικειμενικού δικαστικού ελέγχου για την καταπολέμηση της διαφθοράς. Η ειδική επιστήμων Μεταξία Γεωργίτση διερευνά τη συμβολή του συνηγόρου του Πολίτου στην καταπολέμηση της διαφθοράς. Οι: Άρης Αλεξόπουλος και Έβη Μαυρομούστακου, του Πανεπιστημίου Κρήτης, εξετάζουν και αναλύουν το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) ως θεσμό παρέμβασης κατά της διαφθοράς, αναφορικά με τις προσλήψεις στο Δημόσιο Τομέα. Η διδάκτωρ Νικολίτσα Ράππη-Βελή εξετάζει και αναλύει τον θεσμό του Γενικού Επιθεωρητή Δημόσιας Διοίκησης (ΓΕΔΔ).

Γενικά παρατηρούμε τη θετική συμβολή του έργου στην κοινή προσπάθεια πάταξης της διαφθοράς και περιορισμού των σκανδάλων. Η επιλογή και μόνο της θεματικής του συνεδρίου καταδεικνύει τη γενναιότητα των διοργανωτών συμμετασχόντων με ανακοινώσεις καθηγητή Κλεομένη Κουτσούκη και του επίκουρου Παντελή Σκλιά. Το πολυπληθές των συμμετοχών, η επιστημονική κατάρτιση των συμμετασχόντων, τα βαθυστόχαστα συμπεράσματα κάθε ανακοίνωσης, μέσα από άρτια τεκμηρίωση, μαρτυρούν του λόγου το αληθές.

Δημήτρης Ψύλλας



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Summaries

S. Rasis

Humanistic education in its process from the pre-industrial to the industrial area

This paper presents the course which the Humanities followed from the time of their emergence in Western Europe to the present. It tries to examine and interpret the role of these studies in their social and cultural setting during the major periods of western education. Furthermore, it focuses on the causes which created the educational and cultural crisis of Post-industrial society. What has characterized this society is the devaluing of humanistic education as well as the devaluing of the role of education in the creation of cultivated, responsible and active democratic citizens.

D. Mattheou

Humanism and technology: Some thoughts on the origins of a long-standing dilemma in education policy making and the prospects of resolving it

The paper examines in a historical and sociological perspective a long-lasting and controversial issue –at least in the European countries– in educational policy, namely the dilemma between humanistic-general and technical-vocational education. It follows its development from the early years of 19th century when state systems of education were gradually established up to late 20th century and identifies the influence that economic, social and ideological factors had upon its perception and upon the legitimization and the success of policies in England, France, Germany and Greece during this long period. It finally explores the socio-economic and educational context of late modernity and concludes that contemporary circumstances provide the necessary favorable conditions for resolving this past dichotomy and policy dilemma.

K. Delikonstantis

Teacher's new Odessy

The contemporary cultural challenges (technopoly, globalization, pluralism, new childhood) create new conditions concerning education. Under these circumstances the teacher's role becomes more complicated. Teacher's training becomes multidimensional and more demanding, as the expectations of the society from him increase. If the relation between trainer and pupil is the most important factor of both value education and learning process, teachers are and will remain the soul of education. New technologies in school and reforms of educational systems can't succeed without teachers who combine science and didactics with openness, relational ethos and understanding for children. While facing the great educational problems of the future, scientific and technological interventions and educational policies must go hand in hand with efforts to widen the humanistic conquests in education and the preservation of its person-centred orientation. The greatest humanistic value in education are teachers, who take seriously their pedagogical role and humanizing mission.

K. Ravanis

*The «information and knowledge society»
as ideological construction, and the Information
and Communication Technologies
in the education: The challenge of rationality*

New technologies are an amazingly effective tool, which broadens and complements the possibilities of any educational system. The specially trained teacher, playing a central role, smoothly integrates new technologies in the so far existing interplay among Teacher-Learner-Subject matter. New technologies cannot, as the situation is today, take the place of traditional teaching methodologies or of the «enlightened» teacher. The irreplaceable humanistic studies do not restrict the possibilities of specialization but, on the contrary, they strengthen the capability of a flexible adjustment to today's demands.

M. Papadopoulos
Technology in education

New technologies are an amazingly effective tool, which broadens and complements the possibilities of any educational system. The specially trained teacher, playing a central role, smoothly integrates new technologies in the so far existing interplay among Teacher-Learner-Subject matter. New technologies cannot, as the situation is today, take the place of traditional teaching methodologies or of the «enlightened» teacher. The irreplaceable humanistic studies do not restrict the possibilities of specialization but, on the contrary, they strengthen the capability of a flexible adjustment to today's demands.

V. Koulaidis, K. Dimopoulos
*«e»-Education material: Terms and conditions
for its development and implementation*

The objective of this study is the discussion of pedagogical terms and requirements for implementing e-educational material into everyday school practice, drawing on the identification of the problem of the diversification between the communication landscapes experienced by the students within and outside the school context. This discussion ends up with the conclusion that there is a need for the e-educational material to stop being perceived as a mere technological innovation, which is otherwise considered as a 'black box' as far as its pedagogical implications are concerned. For this reason a theoretical «language» allowing the description of the implications of the e-material's technical characteristics in pedagogical terms is introduced. This «language» is based on the notions of classification, formality and framing. Its introduction for the pedagogical evaluation of the e-material constitutes an attempt to discuss the problem of implementing this kind of material in the educational process in terms of a pedagogical theory that takes into account the elements of the teaching environment (e.g. teacher, conventional teaching material, curriculum), in contrast with the current practice according to which this problem is discussed either with a lack of a theoretical basis or on the basis of fragmented and partial theoretical frameworks.

A. Tsatsaroni

The new information and communication technologies. Ideological uses and misuses of the notion of practice in the discourse of European Education Policy

The paper presents aspects of on-going work on ICT in Education policies and practices. The preliminary research has indicated that we need to consider not only European policies on «ICT in Education», but also the micro-processes and discursive practices through which European education policy is formed and promoted in the EU member states.

Selected documents are examined to reconstitute the context and to study the processes at work. The analysis leads to the following conclusions.

First, the «Lisbon strategy» initiates a new period of European education policy, using as a mechanism the programme «Education and Training 2010» and its Open Method of Co-ordination. This serves to create and legitimise a new division of labour in the governance of national education systems. Second, the emerging European education discourse makes the teacher, the pupils and the school in countries within Europe the ultimate targets of change, and attempts to institute a concrete mode of pedagogical practice. ICT is projected both as the core feature of this practice, and the vehicle to bring it about. A third crucial point revealed through a close reading of the documents is that while different conceptions of «practice», drawn from diverse resources, traditions and discourses, are being mobilized in this political programme, the meaning of the term tends to stabilize in a common ground of metaphysical assumptions that connects the more commonsensical and instrumental uses of the notion of practice to its scientific definitions in the «ICT in Education» research field. This ensures both the continuity of the political programme and the strengthening of positions of power of «ICT in Education» researchers vis-à-vis other researchers.

The theoretical work of Bernstein and work done in other fields like critical policy sociology provided crucial resources for reading the documents. The final part of the paper also argues that the study of European education policy brings to sociological research many theoretical and methodological challenges.

K. Lamnias, I. Kamarianos, V. Dakoumis

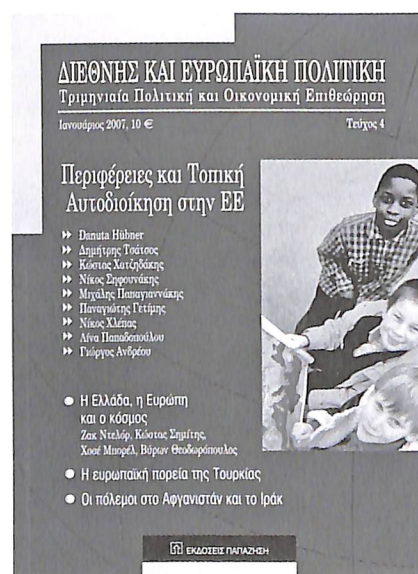
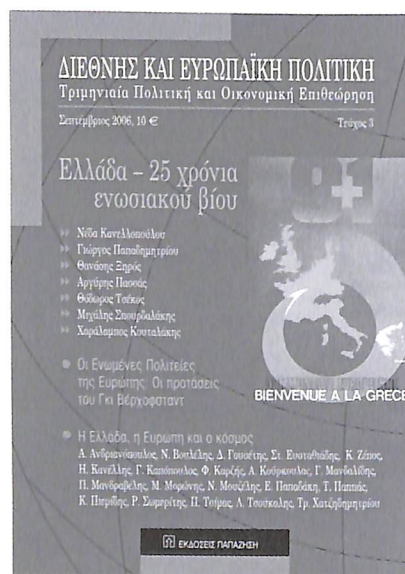
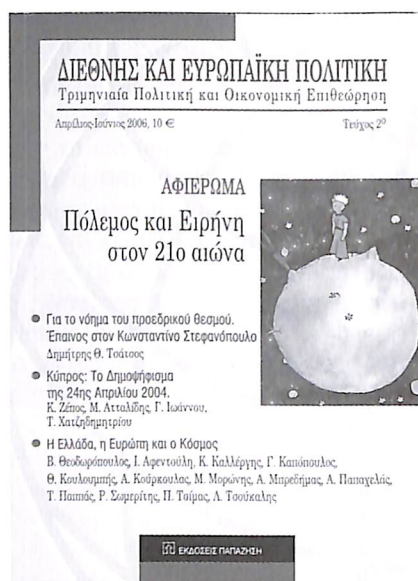
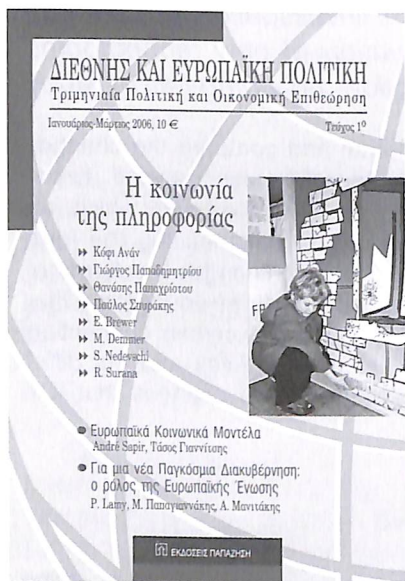
*Sociological investigation of changes
incurred by the introduction of new technologies
in education: A follow up comparative study*

This research attempts to record, analyze and compare the changes that the introduction and use of ICT in education can provoke. Especially, it indicates the regulative reason of New Technologies, which: affects the relations within the field of education, differentiates the form and content of school and pedagogic knowledge, changes the forms of symbolic control and, probably, produces new forms of educational inequalities. Finally, the study points out that there is a certain connection between the above new forms of educational inequalities and the different capability of each pupil to access the qualitative changes that ICT brings.



ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Τριμηνιαία Πολιτική και Οικονομική Επιθεώρηση



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Διεύθυνση Σειράς: Σωτήρης Ντάλης

ΓΚΙ ΒΕΡΧΟΦΣΤΑΝΤ

ΟΙ ΕΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

ΜΑΝΙΦΕΣΤΟ ΓΙΑ ΜΙΑ ΝΕΑ ΕΥΡΩΠΗ



Πρόλογος
ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΡΑΜΑΝΑΣ

Επίμετρο
ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική

ΠΑΣΚΑΛ ΛΑΜΥ

Η ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ



Προλογίζον:
ΑΝΝΑ ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ
ΜΙΧΑΗΛΣ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΑΚΗΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΛΥΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΣ

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ Η ΑΓΓΛΟΣΑΞΟΝΙΚΗ ΣΚΕΨΗ



Πρόλογος
ΒΥΡΩΝ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Α. ΛΥΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΣ

Η ΑΡΠΑΓΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ Η Ευρώπη στη σκιά της Πλανητικής Αυτοκρατορίας



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074