

Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης¹

Αντώνης Λιοναράκης

*Η παιδική ολοκλήρωση ωριμάζει όταν σταματάμε να βλέπουμε τα πράγματα μονοδιάστατα
Η εφηβική ολοκλήρωση ωριμάζει όταν σταματάμε να βλέπουμε τα πράγματα δισδιάστατα
Η επιστημονική ολοκλήρωση ωριμάζει όταν ξεκινάμε να βλέπουμε τα πράγματα τρισδιάστατα*

Εισαγωγή

Ο στόχος αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση συγκεκριμένων λογικών συστημάτων, τα οποία συνθέτουν μία θεωρία και μία φιλοσοφική θεώρηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ). Τα λογικά αυτά συστήματα συγκροτούν με επιστημονικό και μεθοδολογικό τρόπο τα μέτρα, τις πεποιθήσεις και τα αξιώματα εκείνα, τα οποία θεωρητικά και εμπειρικά συνιστούν το σκελετό εργασίας για μία θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του σκελετού εργασίας είναι η ύπαρξη, η τεκμηρίωση, η ανάπτυξη και η εξέλιξη της πολυπλοκότητάς του, όπως άλλωστε η πολυπλοκότητα κάθε θεωρίας.

Ως απόρροια των παραπάνω συλλογισμών για τη θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οδηγούμαστε στον προσδιορισμό ενός ευρύτερου επιστημονικού πεδίου, το οποίο, ενώ έχει δεχθεί επηρεασμούς από σειρά άλλων επιστημονικών πεδίων (scientific fields) και κλάδων (disciplines), διαμορφώνει μια δική του οντολογία. Η οντολογία αυτή την καθιστά αυτόνομη και ανεξάρτητη και τεκμηριώνει ένα επιστημονικό πεδίο που επισφραγίζεται από τη θεωρία και τις εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο κείμενο που ακολουθεί η προσέγγισή μας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση πολυμορφική, η οποία ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όχι με βάση μια και μοναδική μεθοδολογία και αντίληψη για το πώς υλοποιείται, αλλά με βάση μια πολυμορφικότητα που της επιτρέπει να λειτουργεί ευέλικτα, να προσαρμόζεται σε επί μέρους συνθήκες και να προσαρμόζει σε αυτές όλα τα εκπαιδευτικά δεδομένα που χρησιμοποιεί για την εφαρμογή της. Με σημείο αναφοράς τον ισχυρισμό αυτόν, η ευέλικτη μορφή αυτής της εκπαίδευσης αποτελεί μια πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

¹ Λιοναράκης Α., (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σελίδες 7 – 41). Αθήνα: Προπομπός

Προλεγόμενα στην αποσαφήνιση του πεδίου

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970. Επίσημα επιλέχθηκε το 1982, όταν το International Council for Correspondence Education άλλαξε την ονομασία του σε International Council for Distance Education. Σήμερα πλέον η ονομασία του Παγκοσμίου Συμβουλίου είναι: International Council for Open and Distance Education.

Τα ερωτήματα που τίθενται διεθνώς τα τελευταία χρόνια για την ταυτότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μας οδηγούν σε προβληματισμούς για το τι συνιστά ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το σύστημα αυτό δεν αποτελείται μόνο από ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά από ένα ολοκληρωμένο εύθραυστο υποσύστημα που τροφοδοτεί θεσμικά, οργανωτικά και λειτουργικά τις εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, οι εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν παρουσιάσει μια πληθώρα μοντέλων έχοντας αναδείξει το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος λειτουργίας και εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ούτε μια μορφή εξάσκησης της. Αυτός ο ισχυρισμός απορρέει από την ίδια την προσέγγιση ορισμένων θεωρητικών για το τι είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και από την πληθώρα ορισμών και ερμηνειών για αυτήν.

Η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση έχει την ιδιαιτερότητα ότι ενώ δανείζεται στοιχεία θεωρίας και εφαρμογών από άλλες μορφές και εμπειρίες εκπαίδευσης, διαφέρει από αυτές. Από τη μία πλευρά, η ίδια δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο τυπικό σύστημα ή βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως η πρωτοβάθμια ή η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι εκπαιδευτική πολιτική ή τακτική, όπως η δια βίου μάθηση ή η συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Ούτε ανήκει στη σφαίρα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού ή ηλικίας και, κατά κύριο λόγο, σχετίζεται με την δια βίου μάθηση και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση. Επίσης, όπως και άλλα εκπαιδευτικά επιστημονικά πεδία, δεν αποτελεί ένα σύνολο με οδηγίες του τύπου 'πρακτικές οδηγίες εφαρμογής της' ή 'το αλφαβητάρι του καλού εξ αποστάσεως δασκάλου'.

Από την άλλη πλευρά, δεν ορίζεται ούτε ως κατάρτιση με απαιτήσεις εξειδικευμένων ικανοτήτων για τους αποδέκτες και εμπλεκόμενους. Δεν είναι ούτε εκπαιδευτική τεχνολογία, κατά την οποία, στην καλύτερη περίπτωση, χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες τεχνικές και τεχνολογικές εφαρμογές διδασκαλίας και μάθησης.

Η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση, ως ευέλικτη εκπαιδευτική εφαρμογή, συνδέεται με την απόλυτη ελευθερία επιλογών στα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας και επικοινωνίας. Επίσης, στη διαχείριση των μέσων μεταφοράς της πληροφορίας και επικοινωνίας και στα σημεία που εμπλέκονται διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ακολουθεί ένα ανεξάρτητο μετρήσιμο δρόμο επιλογών, οι οποίες την καθιστούν αυτόνομο επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο στον ευρύτερο τόπο των επιστημών της αγωγής. Πολύ περισσότερο, που το πεδίο της ολοκληρώνεται με στοιχεία οικονομικών και ψυχοκοινωνικών δεδομένων, και εκπαιδευτικής στρατηγικής και πολιτικής.

Η άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως εκπαίδευση, κατά την οποία, υπάρχει μια φυσική απόσταση μεταξύ ενός πομπού και κάποιων αποδεκτών είναι τουλάχιστον απλοϊκή και παραπέμπει σε απλουστευμένες παρερμηνείες περασμένων εποχών. Από το 1998 (Lionarakis, 1998) έχει προταθεί η έννοια της πολυμορφικότητας και έχει τονισθεί η προβληματική και αποπροσανατολιστική διάσταση της «εξ αποστάσεως», η οποία δεν αναφέρεται σε εκπαιδευτικά ή

παιδαγωγικά δεδομένα, αλλά στην απλοϊκή ερμηνεία μιας φυσικής απόστασης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται:

*Η πολυμορφική εκπαίδευση προτείνεται ως όρος, ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα μέσα που χρησιμοποιεί (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά, νέες τεχνολογίες κ.α.) δεν βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική προσέγγιση. Από τη στιγμή όμως που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται και **δύναται να καλείται πολυμορφική εκπαίδευση**. Έτσι, ο όρος 'πολυμορφική εκπαίδευση' λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (Lionarakis, 1998).*

Ακόμα παλαιότερα, ο Devlin (1989) σε κριτική απάντησή του στον Holmberg για το κατά πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ένας ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος, σημειώνει ότι: «η έννοια της 'εξ αποστάσεως' είναι ένα αυτονόητο και παραγνωρισμένο σημείο αναφοράς. Η έννοια αυτή θα πρέπει να αντικατασταθεί από τη γεωγραφική και χωρική ερμηνεία της και να της αποδοθεί ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο». Μαζί με το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο απαραίτητο είναι να δοθεί και μια παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση, οι οποίες αποσαφηνίζουν σειρά θεμάτων διδασκαλίας και μάθησης, εκπαιδευτικών επιλογών διαφόρων τύπων, αλλά κυρίως κατατάσσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ένα πεδίο των επιστημών της αγωγής με σαφείς και συγκεκριμένους επηρεασμούς από άλλα επιστημονικά πεδία που θα αναλύσουμε παρακάτω.

Η έννοια «εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση», ή, πιο απλά, «πολυμορφική εκπαίδευση» είναι ένας όρος που προσδίδει την πραγματική διάσταση της επιλογής μας. Η έννοια «εξ αποστάσεως» εξακολουθεί να ορίζει τη γεωγραφική και χωρική δυνατότητα των εναλλακτικών επιλογών. Η έννοια της «εκπαίδευσης» την κατατάσσει με ακρίβεια στη σφαίρα των παιδαγωγικών, των εκπαιδευτικών θεσμών και των επιστημών της αγωγής. Η δε έννοια της «πολυμορφικής» ορίζει τις πολλαπλές δυνατότητες επιλογών και προσαρμογών που διαθέτει, για να αποτελέσει μια διαδικασία εκπαίδευσης με περιεχόμενο όμοιο με αυτό της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης οποιουδήποτε τύπου και μορφής.

Η πολυμορφικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντιπροσωπεύει μια αντίληψη, μια διάσταση, μια φιλοσοφία και μία μεθοδολογία συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Στην πράξη, είναι πολυδιάστατη, πολύ – λειτουργική, ευέλικτη, μαζική, εξατομικευμένη, δημοκρατική, προσαρμόσιμη, ποιοτική, αποτελεσματική, εξ αποστάσεως, πρόσωπο με πρόσωπο, συμβατική, διαθεματική, όλων των βαθμίδων, συμπληρωματική, ψηφιακή κάθε τύπου, με δυνατότητες πολλών εναλλακτικών επιλογών και προσαρμογών.

Οι προσπάθειες να δοθούν κάποιοι ορισμοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση φανερώνουν την πολυπλοκότητά της και τις δυνατότητες προσαρμογών της σε πλειάδα διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ένας συνολικά αποδεκτός ορισμός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αδύνατον να δοθεί. Αυτό που μπορεί να γίνει είναι να εντοπισθούν ορισμένα σημαντικά κριτήρια εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής, χωροταξικής και διαχειριστικής μορφής και, με βάση αυτά, όπως θα δούμε παρακάτω, να προσδιοριστεί ένας ορισμός που θα ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες.

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί τα τελευταία χρόνια διαμορφώνονται, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, με βάση τις ανάγκες των εμπλεκομένων και, ασφαλώς με βάση τις χρονικές αναπροσαρμογές των μέσων μεταφοράς της πληροφορίας και τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς προβληματισμούς. Όπως ήδη έχει αναφερθεί (Λιοναράκης, 2005):

«Έτσι λοιπόν για τον Hilary Perraton (1988) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας καθοδηγείται από κάποιον που βρίσκεται σε χώρο και χρόνο σε απόσταση από τον σπουδαστή (σ. 34).

Πιο μηχανιστικά, για το Τμήμα Εκπαίδευσης του Office of Educational Research and Improvement των Η.Π.Α. (Bruder, 1989) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εφαρμογή των τηλεπικοινωνιών και των ηλεκτρονικών μέσων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους σπουδαστές να λαμβάνουν καθοδήγηση (instruction), η οποία πηγάζει από έναν απομακρυσμένο φορέα.

Ο Rumble (1989) σκιαγραφεί έναν ορισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με βάση τέσσερα σημεία:

- Σε οποιαδήποτε διαδικασία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχει: ένας δάσκαλος (teacher) και ένας ή περισσότεροι σπουδαστές, επίσης ένα σχέδιο – υλικό μαθήματος, το οποίο ο δάσκαλος είναι ικανός να διδάξει και ο σπουδαστής προσπαθεί να μάθει.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης κατά την οποία ο σπουδαστής είναι φυσικά ξεκομμένος από το δάσκαλο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες μορφές εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης πρόσωπο με πρόσωπο.
- Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι σπουδαστές είναι φυσικά ξεκομμένοι από τον εκπαιδευτικό φορέα, ο οποίος χορηγεί τη διδασκαλία - καθοδήγηση (instruction).
- Η επικοινωνία (contact) διδασκαλίας / μάθησης απαιτεί ο σπουδαστής να διδαχθεί, να αξιολογηθεί, να το δοθούν οδηγίες και εκεί που είναι απαραίτητο, να προετοιμαστεί για τις εξετάσεις. Αυτά θα πρέπει να επιτευχθούν με επικοινωνία κα από τα δύο μέρη. Η μάθηση μπορεί να αποκτηθεί ατομικά ή σε ομάδες. Και στις δύο περιπτώσεις επιτυγχάνεται με τη φυσική απουσία του δασκάλου.

Για τον Keegan (1988), υπάρχουν τέσσερις κεντρικοί άξονες που μπορούν να στοιχειοθετήσουν τα σημεία για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Η Γαλλική κυβέρνηση, ως μέρος ενός νόμου που ψηφίστηκε στη Γαλλική βουλή το 1971, ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση, η οποία ή δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του δασκάλου που έχει αναλάβει να την υλοποιήσει σε ένα φυσικό περιβάλλον εκπαίδευσης, ή την εκπαίδευση στην οποία ο δάσκαλος βρίσκεται περιστασιακά ή για συγκεκριμένους σκοπούς.
- Σύμφωνα με τον Borje Holmberg, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει τις περισσότερες μορφές εκπαίδευσης όλων των επιπέδων, κατά τις οποίες οι σύμβουλοι – καθηγητές (tutors) δεν είναι παρόντες με συνεχή και άμεση επιτήρηση των σπουδαστών σε αίθουσες διδασκαλίας ή στους ίδιους χώρους, ωστόσο οι σπουδαστές ωφελούνται από το σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού φορέα.
- Ο Otto Peters έδωσε έμφαση στο ρόλο της τεχνολογίας, τονίζοντας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση / διδασκαλία (Fernunterricht) είναι μια μέθοδος που μεταδίδει γνώση, δεξιότητες και στάσεις / συμπεριφορές και η οποία καθίσταται ορθολογική με το να εφαρμοστεί στον καταμερισμό της εργασίας και στις οργανωτικές αρχές, καθώς επίσης με την εκτεταμένη χρήση των τεχνικών μέσων, ιδιαίτερα για την παραγωγή υψηλού επιπέδου διδακτικού υλικού, το οποίο θα είναι σε θέση να καθοδηγήσει μεγάλους αριθμούς σπουδαστών ταυτόχρονα όπου και αν ζουν. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης.

- Σύμφωνα με τον Michael Moore η σχετική έννοια της «εξ αποστάσεως διδασκαλίας» ορίστηκε ως «η οικογένεια, το σύνολο δηλαδή μεθόδων καθοδήγησης (instruction), κατά την οποία οι πρακτικές της διδασκαλίας εκτελούνται ξεχωριστά από τις πρακτικές της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων αυτών που σε μια συνεχόμενη κατάσταση θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με την παρουσία των σπουδαστών, έτσι ώστε η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων να διευκολυνθεί με έντυπο υλικό, ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο.

Με αφορμή τους παραπάνω τέσσερις άξονες, ο Keegan όρισε πέντε βασικά στοιχεία, με τα οποία συνέθεσε ένα γενικό ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (αυτό την διαφοροποιεί από τη συμβατική εκπαίδευση).
- Ο επηρεασμός ενός εκπαιδευτικού φορέα στο σχεδιασμό και στην προετοιμασία του διδακτικού / μαθησιακού υλικού, καθώς και οι παροχές υπηρεσιών υποστήριξης των σπουδαστών (αυτό το διαφοροποιεί από την ιδιωτική εκπαίδευση και τα προγράμματα «άνευ διδασκάλου»)
- Η χρήση έντυπου υλικού, ηχητικού, οπτικού, βίντεο ή υπολογιστή στο να συνενώσει τον διδάσκοντα με τον διδασκόμενο και να μεταφέρει το υλικό του μαθήματος
- Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας έτσι ώστε ο σπουδαστής να μπορεί να ωφεληθεί ένα διάλογο (αυτό την διαφοροποιεί από διαφορετικές χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση)
- Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός της ομάδας των σπουδαστών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε ο κάθε σπουδαστής να διδάσκεται ως μονάδα και όχι σε ομάδες, με την πιθανότητα ορισμένων συναντήσεων για λόγους διδακτικής και κοινωνικοποίησης (Keegan στο Holmberg, 1995, σελ. 5).

Για τους Garrison και Shale (1987) μέσα στη λογική της χρήσης προηγμένης τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η προσέγγιση του ορισμού του Keegan ήταν πολύ στενή και δεν εναρμονιζόταν με την υπάρχουσα πραγματικότητα και τις μελλοντικές δυνατότητες. Πρότειναν τα παρακάτω τρία κριτήρια, που θεώρησαν ως ‘ουσιαστικά για τον χαρακτηρισμό της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης’:

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποδηλώνει ότι το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων δεν γίνεται σε συνεχή βάση.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να χρησιμοποιεί αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων με το σκεπτικό και τη λογική της διευκόλυνσης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη τεχνολογία για να επιτύχει την απαραίτητη αμφίδρομη επικοινωνία

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό την εποχή που εκφράστηκαν, καθώς και τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς και επηρεασμούς της χρονικής περιόδου. Η περίοδος των δέκα αυτών ετών (1985 – 1995), κατά την οποία εκφράστηκαν οι πιο πάνω απόψεις, είναι η περίοδος της ταχύτερης τεχνολογικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα των προσωπικών υπολογιστών, αλλά ταυτόχρονα και η περίοδος ίδρυσης των περισσότερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή συμβατικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που υιοθετούν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Το να δοθεί ένας ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με βάση ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο ή με βάση την εμπειρία που κάποιος διαθέτει, υπάρχει ο κίνδυνος να αποδώσει προσωπικές ανησυχίες και προβληματισμούς. Αυτό όμως που μπορεί να γίνει, χωρίς να υπάρχουν φόβοι αυθαίρετων προσωπικών εκτιμήσεων, είναι να εντοπισθούν τα κριτήρια και οι παράγοντες για μια αναλυτική ερμηνεία ή ακόμα και ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (Λιοναράκης, 2005).

Ίσως τα πιο σημαντικά κριτήρια, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν και να δώσουν στοιχεία, ώστε να αποτυπώσουν τα δεδομένα για έναν ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τα οποία ο ερευνητής θα πρέπει να πάρει υπόψη του στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας ενός μοντέλου εφαρμογής, είναι τα εξής:

1. Ο μαθητής
2. Ο δάσκαλος (καθηγητής – σύμβουλος)
3. Η μάθηση
4. Η διδασκαλία
5. Η επικοινωνία
6. Το μαθησιακό / διδακτικό υλικό (σχεδιασμός, ανάπτυξη, παραγωγή και διανομή του)
7. Ο τόπος
8. Ο χρόνος
9. Ο εκπαιδευτικός φορέας
10. Η αξιολόγηση

Όλα αυτά τα κριτήρια στην εφαρμογή ενός μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από πολυμορφικότητα, ευελιξία, μετρησιμότητα, διευκόλυνση και μαθητικοκεντρισμό. Η ερμηνεία τους, όμως, ορίζεται και εξαρτάται κάθε φορά ανά περίπτωση και ανά εκπαιδευτικό μοντέλο.

Μια δική μας προσέγγιση με παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κριτήρια για έναν ορισμό που αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία και τη λογική που ανέπτυξε η θεσμοθετημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη χώρα μας, είναι αυτή που την ορίζει ως «την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2005).

Το περίγραμμα της θεωρίας

Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998) το λήμμα ‘θεωρία’ ορίζεται ως «*η γνώση του πώς γίνεται κάτι*» ή πιο αναλυτικά «*το σύνολο προτάσεων, υποθέσεων, αρχών, ιδεών που είναι οργανωμένες σε ένα λογικό σύστημα, το οποίο περιγράφει ή και ερμηνεύει ένα φαινόμενο, γεγονός ή τρόπο δράσεως*». Επομένως, ένα σύνολο θέσεων, το οποίο απορρέει από θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, έχει τη δυναμική μίας συγκροτημένης θεωρίας, η οποία επιτρέπει τη σύνθεση, υποθέσεις, αρχές, ιδέες και προτάσεις με σκοπό τον προσδιορισμό ενός περιγράμματος για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό είναι το ζητούμενο της δικής μας προσέγγισης: αρχικά, να ορισθούν τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη θεωρία, την οποιαδήποτε εκπαιδευτική θεωρία, αμέσως μετά να διερευνηθούν τα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τέλος να γίνει η σύνθεση των δύο. Η προσέγγιση αυτή, εκ προοιμίου, δεν μπορεί να είναι στατική και μονόδρομη, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της προσέγγισής μας θα είναι διαλεκτικά και αμφίδρομα. Η έννοια των αξιωμάτων και η χρήση τους προς διερεύνηση και μορφοποίηση δεν μπορεί να αντικατασταθεί από δογματικούς προσδιορισμούς. Επίσης, μέσα από την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων διαφαίνεται μία συνεχής αλλά δυναμική πολυπλοκότητα, που είναι χαρακτηριστική σε κάθε προσπάθεια περιγράμματος παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ερμηνειών.

Μια ισχύουσα επιστημονική θεωρία δεν μπορεί να έχει τη μορφή δόγματος (Russell B., 1971). Διαμορφώνεται μέσα από συστοιχίες αξιωμάτων και συλλογισμών, που συνθέτουν όλα τα τεκμήρια για να λειτουργήσει εμπειρικά και θεωρητικά. Ταυτόχρονα, αμφισβητείται διαρκώς από κάθε επιστημονική γωνιά και δοκιμάζεται στη πράξη, έως ότου προταθεί μια νέα βελτιωμένη θεωρία, που εμπλουτίζει, αντικαθιστά ή διαφοροποιεί την ήδη υπάρχουσα.

Ο Δήμου (1990), ερμηνεύοντας τους Popper (1980) και Herrmann (1978), τονίζει, για τη διαμόρφωση της επιστημονικής θεωρίας ότι «μόνο αν μια θεωρία έχει καθιερωθεί και ισχύει, είναι δυνατό να εφαρμοστεί, δηλαδή να ανακαλυφθούν οι τεχνολογικές (μεθοδολογικές πρακτικές) της θέσης. Οι τεχνολογικές αυτές θέσεις, δηλαδή τα πρακτικά μέτρα για τη λύση προβλημάτων, δεν είναι δυνατό να προέρχονται από λογικό μετασχηματισμό της θεωρίας. Ακόμα και στη περίπτωση που υπάρχει μια ισχύουσα θεωρία για πρακτικά προβλήματα, θα πρέπει οι λύσεις (τεχνολογικές θέσεις) των προβλημάτων αυτών να προκύψουν μέσα από την έρευνα, χωριστά από τη θεωρία, και όχι να εξαχθούν από αυτή μόνο ως μια λογική συνέπεια». Οι λύσεις αυτές θα πρέπει σε ένα βαθμό να καθοδηγούνται από θεωρητικές υποθέσεις. Οι τεχνολογικές θέσεις, οι οποίες ορίζουν και τη εμπειρική μεθοδολογία των γνωστικών πεδίων, θα πρέπει να λειτουργήσουν, να εφαρμοστούν και να δοκιμαστούν, έτσι ώστε να εναρμονιστούν με τη ζητούμενη θεωρία. Το θέμα είναι, όπως συνεχίζει την προσέγγισή του ο Δήμου, ότι σε περίπτωση δυσαρμονίας, ανάμεσα στη θεωρία και τις τεχνολογικές θέσεις και μεθοδολογία, συμβαίνει ένα από τα δύο: ή η θεωρία δεν είναι «αληθής» ή η τεχνολογία δεν έχει την αποδοτικότητα που η θεωρία προϋποθέτει. Καταλήγει δε, σημειώνοντας, ότι για κάθε ισχύουσα θεωρία θα πρέπει να υπάρχει μια αποδοτική τεχνολογία, δοκιμασμένη εμπειρικά και μεθοδολογικά, ή διαφορετικά, η κάθε αποδοτική τεχνολογία προϋποθέτει και μια ισχύουσα θεωρία. Η προς διαμόρφωση θεωρία πάντα δοκιμάζεται στο εμπειρικό πεδίο. Για να δοκιμαστεί, χρειάζεται να γίνει επιχειρησιακή: να ορίσει ορισμένες προϋποθέσεις που θα της επιτρέψουν να λειτουργήσει και να εφαρμοστεί.

Με τη θεμελίωση των επιστημών αυτό που συνέβη εξ αρχής ήταν η προσπάθεια των επιστημόνων να διατηρηθούν οι θέσεις και οι αρχές της κάθε επιστήμης χωριστά και ταυτόχρονα να δημιουργηθεί μια κοινή εστία ερευνητικού ενδιαφέροντος ως προς τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Carr & Kemmis, 2002). Αν και αυτή η διαδικασία είχε διάρκεια πολλών δεκάδων χρόνων, διότι η εκπαίδευση ως συγκροτημένη θεωρία άργησε να θεμελιωθεί, καθώς ήρθε ως απόρροια της ανάπτυξης της ψυχολογίας, μπόρεσε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα να συμπλεύσει με την ανάπτυξη των νέων για την εποχή τους επιστημών, όπως της ιατρικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας.

Ο Hirst (1966) προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά αυτής της εκπαιδευτικής θεωρίας ως εξής:

- Είναι μια θεωρία στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώνονται και νομιμοποιούνται αρχές οι οποίες προσδιορίζουν ποιο είναι το δέον γενέσθαι όσον αφορά μια σειρά πρακτικών δραστηριοτήτων.
- Η θεωρία καθεαυτή δεν αποτελεί μια αυτόνομη μορφή γνώσης ή μια αυτόνομη επιστήμη. Δε διαθέτει μια αποκλειστική, δική της εννοιολογική δομή με ίδια λογικά χαρακτηριστικά, ούτε ειδικές δοκιμασίες εγκυρότητας. Πολλά από τα κεντρικά της ερωτήματα είναι στην πραγματικότητα

ερωτήματα ηθικής φύσεως, ενός συγκεκριμένου μάλιστα επιπέδου γενίκευσης: είναι δηλαδή ερωτήματα που εστιάζονται στην εκπαιδευτική πρακτική.

- Η εκπαιδευτική θεωρία δεν είναι ένας καθαρά θεωρητικός γνωστικός τομέας, λόγω της διαμόρφωσης πρακτικών αρχών στην οποία στοχεύει. Έχει εντούτοις ένα σύνθετο χαρακτήρα, ακριβώς όπως και άλλοι παρεμφερείς επιστημονικοί τομείς.
- Η νομιμοποίηση των εκπαιδευτικών αρχών στηρίζεται εξ ολοκλήρου σε μορφές γνώσης οι οποίες αντλούνται απευθείας από τομείς όπως οι θετικές επιστήμες, η φιλοσοφία, η ιστορία κτλ. Πέρα από αυτές τις μορφές γνώσης δεν απαιτείται καμία θεωρητική σύνθεση.

Στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τις τελευταίες δεκαετίες, με εξαίρεση τις θεωρητικές αναλύσεις του Holmberg, δεν αναπτύχθηκε κάποια αναλυτική φιλοσοφική προσέγγιση για τη διαμόρφωση μιας θεωρίας. Ίσως οι λόγοι ερμηνεύουν και την έλλειψη, γενικότερα, συστηματικών φιλοσοφικών αναλύσεων για μια θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτοί οι λόγοι εστιάζονται στην ίδια της φύση της, δεδομένου ότι η γέννηση και ιδιαίτερα η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προήλθε ως απόρροια αρκετών επιστημονικών και φιλοσοφικών θεωρήσεων και πρακτικών. Ενδεχομένως, και όπως φαίνεται, πράγματι ξεκίνησε από τις επιστήμες της αγωγής, πορεύτηκε με τις θεωρίες της επικοινωνίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, εμπλουτίστηκε με την ανάπτυξη και τις νέες προσεγγίσεις των επιστημών της αγωγής (συμβουλευτική, εκπαίδευση ενηλίκων, αντιαυταρχική και συμμετοχική εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, νέοι προβληματισμοί στις θεωρίες μάθησης και τεχνικές ή θεωρίες διδασκαλίας κ.α.), και τέλος συνδιαλέχτηκε έντονα με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας (Σχήμα 1). Ο κύριος λόγος είναι η συνέχεια, και τέλος, η ολοκλήρωση της αναζήτησης μίας θεματικής σύγκλισης ως προς την φύση της εξΑΕ, καθώς και η οριοθέτησή της σε μια δομημένη, σαφή θεωρητική και εμπειρική διάσταση.

Πριν ξεκινήσουμε ένα ταξίδι στις πολύπλοκες πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ορισμένα σημεία που θα μας βοηθήσουν να έχουμε και να κατανοούμε μια κοινή γλώσσα με κοινά σύμβολα και σημειολογικές αναφορές. Αυτά τα σημεία επικεντρώνονται στα εξής θεματικά πεδία:

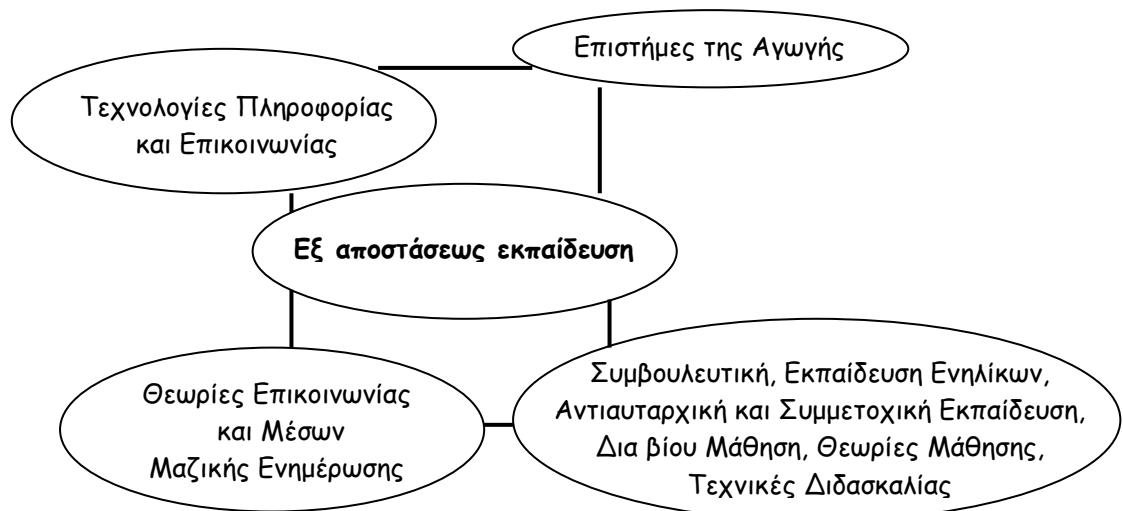
- Στις σχέσεις που διαμορφώνονται με την εκπαίδευση – συμβατική αλλά και εξ αποστάσεως – τα παιδαγωγικά, οι θεωρίες μάθησης, η επικοινωνία, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και οι τεχνολογίες
- Στην έννοια – ερμηνεία – οροθέτηση – ορισμό της ίδιας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Στους τρόπους και στα κριτήρια με τα οποία επιλέγουμε, χρησιμοποιούμε και ορίζουμε έννοιες όπως: διδασκαλία, μάθηση, εκπαίδευση, ανοικτή εκπαίδευση, παιδαγωγικά, επικοινωνία, αξιολόγηση, συμβουλευτική, έρευνα, διδακτικό υλικό, μαθησιακό υλικό, εκπαιδευτικό υλικό, περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας, αλληλεπίδραση, ανάδραση, εκπόνηση και εμπλοκή, μαθητής, διδάσκοντας, καθηγητής, σύμβουλος, καθοδηγητής, και άλλα.

Είναι μεγάλο λάθος να δούμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποσπασματικά και ανεξάρτητα από άλλα επιστημονικά πεδία ή επιστημονικούς κλάδους. Όπως ακριβώς η ερμηνεία και η κατανόηση της συμβατικής εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών

αναφέρονται και συγγενεύουν με μια σειρά από άλλα επιστημονικά πεδία, έτσι και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ότι είναι 'εξ αποστάσεως' δεν την νομιμοποιεί ως κάτι διαφορετικό από τη συμβατική. Εξακολουθεί να είναι εκπαίδευση και να περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που την καθορίζουν σε όλες τις φάσεις των εφαρμογών της. Η διαφορά είναι ότι με την έννοια 'εξ αποστάσεως' προστίθενται ορισμένα νέα στοιχεία που θα πρέπει να προσδιοριστούν με προσοχή και να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχήματος που λειτουργεί από απόσταση. Και αυτά τα σχήματα είναι πολλά. Ακολουθούν μια στρατηγική που τα αναγκάζει να δημιουργούν εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία έχουν προσαρμόσει στις ανάγκες τους. Μπορεί να είναι ανοικτά πανεπιστήμια, μονάδες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο συμβατικών πανεπιστημίων, εκπαιδευτικά σχήματα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης. Έτσι μόνο εξηγείται η πολυμορφία των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία έχουν συχνά σημαντικές διαφορές σε υποδομές, διδασκαλία, υποστήριξη των σπουδαστών, επιλογές μέσων μεταφοράς των πληροφοριών κ.α.

Αυτά ακριβώς τα νέα στοιχεία που καθορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλούμαστε να ορίσουμε, να αναλύσουμε και να διαμορφώσουμε, έτσι ώστε η θεωρία και η πρακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να λάβει μια ολοκληρωμένη υπόσταση ως ένα δομημένο και διευρυμένο επιστημονικό πεδίο.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας συγκερασμός διαφόρων μορφών εκπαιδευτικής πράξης, η οποία μέσα από μια μακρά πρακτική εφαρμογών και μια ωριμότητα, οδήγησε σε ένα σύγχρονο και ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύνολο. Μορφές εκπαίδευσης παλαιότερων δεκαετιών που διαμόρφωναν σταθερά τα χαρακτηριστικά τους, όπως: η εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας, αντιαυταρχική εκπαίδευση, ανοικτή μάθηση ή ανοικτή εκπαίδευση, εκπαίδευση μερικής παρακολούθησης, δια βίου μάθηση, εκπαίδευση με τη βοήθεια των τεχνολογιών, συμβουλευτική κ.α., οδήγησαν σε ένα σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης, που είχε τη δυνατότητα να λειτουργεί με όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά με τα οποία λειτουργεί ένα συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα.



Σχήμα 1

Από τη δεκαετία του 1980 θεωρητικοί της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bäähth 1979, Perraton 1981, Peters 1983, Stewart 1981, Holmberg 1986, Keegan 1983) προσπάθησαν να δημιουργήσουν τέτοια δεδομένα, έτσι ώστε να διαμορφώσουν τις βάσεις για μια θεωρία της εξΑΕ. Ιδιαίτερα ο Holmberg (1986) αναφέρει ότι «μια θεωρία για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως μια σειρά από υποθέσεις, οι οποίες είναι συνυφασμένες λογικά μεταξύ τους για να εξηγήσουν και να υπολογίσουν γεγονότα και εφαρμογές. Οι υποθέσεις αυτές είναι του τύπου ‘εάν Α τότε Β’ ή ‘όσο περισσότερο Α τόσο περισσότερο / λιγότερο Β’».

Η ραγδαία ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα χρόνια που ακολούθησαν (1985 – 2000) πρόλαβε ανάλογες προσπάθειες. Το αποτέλεσμα διαμορφώθηκε αυτόνομα από τις μεγάλες ταχύτητες ανάπτυξης της εξΑΕ και δεν άφησε χρονικά περιθώρια πολλών θεωρητικών αναλύσεων. Οι ακαδημαϊκοί και οι ερευνητές που ενεπλάκησαν στην εξΑΕ αυξήθηκαν κατακόρυφα με την παράλληλη ανάπτυξη των τεχνολογιών και τη δημιουργία πολύ πιο άμεσων δεσμών με την εκπαίδευση. Το γεγονός και μόνο ότι ένα πλήθος ερευνητών και ακαδημαϊκών από παράλληλα ή συγγενή γνωστικά επιστημονικά πεδία θεώρησαν την εξΑε ως συγγενικό τους πρόσωπο, ή κατά μια άλλη έννοια, ως συνέχιση των επιστημονικών τους δραστηριοτήτων, δημιούργησε ένα νέο μικρόκοσμο με έντονα τα στοιχεία της έλλειψης σαφούς επιστημονικής ταυτότητας. Αυτός είναι ένας ιδιαίτερα ισχυρός λόγος που ένα μεγάλο μέρος των ερευνητών προέρχεται από διαφορετικές γνωστικές περιοχές πέρα της κλασικής παραδοσιακής παιδαγωγικής. Τα αποτελέσματα της νέας, από άποψη επιστημονικής ταυτότητας, γνωστικής περιοχής έχουν οδηγήσει και συνεχίζουν να οδηγούν στην ανάγκη αναζήτησης μιας ολοκληρωμένης άποψης προς μια τεκμηριωμένη, δομημένη και σαφή θεωρία της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ένας επί πλέον λόγος που οδήγησε σε αυτήν την κατάσταση, όσο περίεργο και να φαίνεται, είναι ο ίδιος ο όρος του γνωστικού πεδίου ‘ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση’. Οι τρεις όροι – κλειδιά ‘ανοικτή’, ‘εξ αποστάσεως’ και ‘εκπαίδευση’ και ιδιαίτερα οι δύο πρώτοι, είναι όροι που χρησιμοποιούνται με πλατιά έννοια, χωρίς ο χρήστης να αναγκάζεται να ανατρέξει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο

πρακτικών εφαρμογών και θεωρητικών αναπτύξεων. Με ιδιαίτερη ευκολία και χωρίς καμία επιστημονική αναφορά γίνονται παραπομπές στους όρους αυτούς. Οι θεσμοθετημένοι φορείς, όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα, δεν διαθέτουν μηχανισμούς ελέγχου της άλογης χρήσης, αλλά ούτε επιδιώκουν τέτοιους ρόλους.

Το 1983 ο Moore δημοσίευσε μια έρευνα, κατά την οποία έκανε ανασκόπηση και ανέλυσε 2.000 άρθρα πάνω σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ανοικτής, ανεξάρτητης και μη –τυπικής εκπαίδευσης. Μετά από αυτό συμπέρανε ότι σε όλες τις παραπάνω σπουδές υπάρχουν δύο σημαντικές μεταβλητές, οι οποίες μπορούν να τις ερμηνεύσουν. Αυτές είναι: η υποδομή και η αυτονομία.

Ο Saba (2005) ισχυρίζεται ότι τα περισσότερα ινστιτούτα τεχνολογίας των Η.Π.Α. προσεγγίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από μια προοπτική των φυσικών επιστημών και όχι ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα. Πράγματι, μια προοπτική που ξεκινά από πολλά τεχνολογικά ινστιτούτα ερμηνεύει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον μηχανιστικό τρόπο μιας πρακτικής κατά την οποία ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι βρίσκονται σε μια απόσταση χώρου και χρόνου. Η προοπτική αυτή δεν είναι λάθος, αλλά αποτελεί τη μισή αλήθεια. Οι σύγχρονες ερμηνείες και προβληματισμοί των τελευταίων ετών ορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους διδάσκοντες, τους διδασκόμενους και το εκπαιδευτικό υλικό, αποτελούν μια συναλλαγή η οποία λειτουργεί κάτω από κοινωνικούς όρους.

Παράγοντες που επηρέασαν την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι Carr & Kemmis (2002: 158) ισχυρίζονται ότι «αποτελεί μεγάλο λάθος και κακή εκτίμηση το να υποθέσουμε ότι οι λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα μπορούν να εξυερευθούν σε ένα θεωρητικό περιβάλλον διαφορετικό από το κοινωνικό και το ιστορικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν». Κατά συνέπεια, τα εκπαιδευτικά προβλήματα δεν επιλύονται με το να μετατρέψουμε τις θεωρητικές λύσεις σε τεχνικές συστάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν μηχανιστικά και παθητικά.

Κάθε εκπαιδευτική εφαρμογή, προοπτική και ανάπτυξη που έχει εφαρμοστεί σε ένα περιβάλλον ανάλογο των στόχων της, ορίζεται από το κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον μέσα από το οποίο έχει αναδειχθεί. Οι κοινωνικοί και ιστορικοί παράγοντες είναι αυτοί που έχουν ορίσει την κάθε εκπαιδευτική εφαρμογή. Μπορεί αυτή σε ορισμένες περιπτώσεις να έμεινε ανενεργή ή να ατόνησε για διάφορους λόγους, ή μπορεί να αναπτύχθηκε σε χρόνο μη προσδιορισμένο από τους εμπνευστές της, αλλά σε κάθε περίπτωση η ταυτότητά της διαμορφώθηκε και απέκτησε μορφή από συγκεκριμένους κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες. Αν, παρεμπιπτόντως, οι παράγοντες αυτοί συνοδεύτηκαν και από επί μέρους επηρεασμούς που δεν συμπεριλαμβάνονταν στο πρόγραμμα ή στον αρχικό σχεδιασμό τους, αυτό αποτελεί μια καθαρή ιστορική συγκυρία που συμμαχίσει χρονικά με τους αρχικούς παράγοντες.

Για τον ερευνητή της ιστορίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι ιστορικές μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν σε κοινωνικά έντονες περιόδους και συνετέλεσαν στη δημιουργία ενός κλίματος κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών.

Ο Saba (2005) αναφερόμενος στους παράγοντες της ανάπτυξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ επικεντρώνεται σε τρία αλληλένδετα γεγονότα:

- στην ωρίμανση της τεχνολογίας
- στο τέλος του ψυχρού πολέμου
- στην ύφεση της δεκαετίας του 1990

Τα τρία αυτά γεγονότα παρέχουν μια μικροσκοπική αλλά και μια μακροσκοπική ερμηνεία που αξίζει να αναφερθεί, διότι μέσα από την ερμηνεία αυτή φαίνεται η κοινωνική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επικεντρωμένη σε έναν συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Οι παράγοντες αυτοί όμως δεν ισχύουν μόνο στην εν λόγω χώρα, αλλά έχουν μια διεθνή υπόσταση με επιμέρους εφαρμογές και επεξηγήσεις. Η ωρίμανση της τεχνολογίας αφορά την παγκόσμια κινητικότητα της στην αγορά και έχει πράγματι επηρεάσει πολλές εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Το τέλος του ψυχρού πολέμου δεν επηρέασε μόνο τις οικονομικές παροχές των ΗΠΑ και την πολεμική βιομηχανία της γενικότερα, αλλά από τη μια άνοιξε μια μεγάλη παρθένα αγορά στην ανατολική Ευρώπη σε όλους τους τομείς της τεχνολογίας και από την άλλη ενθάρρυνε την μετανάστευση από ανατολή σε δύση όχι μόνο των οικονομικών μεταναστών, αλλά ανθρώπων με εξειδικευμένες γνώσεις σε πολλούς τομείς της βιομηχανίας και της τεχνολογίας.

Τέλος, η οικονομική και πολιτική ύφεση στις ΗΠΑ, όπως αναφέρει ο Saba (2005), αφού μείωσε δραστικά τις στρατιωτικές δαπάνες, οδήγησε σε μαζικές απολύσεις επιστημόνων, μηχανικών και μεσαίων στελεχών της διοίκησης. Πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα που είχαν βασική επιχορήγηση από τις τοπικές και πολιτειακές κοινωνίες βρέθηκαν σε μέγιστο κίνδυνο οικονομικής κατάρρευσης. Η εκπαίδευση ήταν από τους πρώτους χώρους που δέχθηκε τη μείωση των επιχορηγήσεων. Με δεδομένο όμως ότι στις περισσότερες πολιτείες υπάρχει ετήσια αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού περίπου κατά 10% (Office of the Chancellor, California State University, 1993), οι κυβερνήτες αρκετών πολιτειών αναγκάστηκαν να αναζητήσουν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Έτσι, με γνώμονα την ανάπτυξη της παραγωγικότητας και τη μείωση του κόστους δημιουργήθηκαν νέες μονάδες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ενθαρρύνθηκαν πολλά ΑΕΙ να στρέψουν τις δραστηριότητές τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά σχήματα.

Η συζήτηση για την τεχνολογία

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η σύγχρονη τεχνολογία συμβαδίζει με την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Και όχι απλά συμβαδίζει, αλλά αναπτύσσεται παράλληλα. Είναι πολύ πιθανό αν η χρήση της τεχνολογίας δεν είχε αναπτυχθεί τόσο πολύ αυτές τις δεκαετίες, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είχε διαφορετική οντότητα και πολύ διαφορετική εφαρμογή.

Το να ορίσουμε κάποια δεδομένα της εκπαιδευτικής θεωρίας είναι ένα σημαντικό και απαραίτητο βήμα για το ίδιο το αντικείμενο που εξετάζει η θεωρία αυτή. Η λειτουργικότητά της βασίζεται στο γεγονός ότι θα ορίσει παραμέτρους που αποτελούν δυναμικές εφαρμογές και θα βάλει φραγμούς που ενδεχομένως μειώνουν τους κινδύνους κάποιων αυθαιρεσιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο βασικός σκοπός μιας εκπαιδευτικής θεωρίας είναι να περιορίσει τα κενά που δημιουργούνται ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, πριν ακόμα παραχθεί η θεωρία και εφαρμοστεί αποτελεσματικά ή αναποτελεσματικά.

Ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία μέσα από θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές δημιούργησε δεδομένα που μας επιτρέπουν να ερμηνεύσουμε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, συναντάμε μια σειρά από αυθαιρεσίες, οι οποίες αυτόκλητα αποπειράθηκαν να οριοθετήσουν την οντότητά της. Αυτό έγινε βέβαια μέσα από την εισαγωγή της πληροφορικής στο χώρο της εκπαίδευσης, μια εισαγωγή, η οποία έφτασε καθυστερημένα, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί δικό της ουσιαστικό πρόβλημα. Το πρόβλημα δημιουργήθηκε από τη στιγμή που οι εφαρμογές της πληροφορικής εισήχθησαν σε έναν 'παραδοσιακό' τομέα δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής πράξης και των παιδαγωγικών, όπως ήταν οι αρχικές εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο οποίος δεν είχε σχηματίσει ένα δικό του θεωρητικό πλαίσιο για μια δική του ολοκληρωμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία. Οι εξελίξεις της πληροφορικής πρόλαβαν σε μεγάλο βαθμό την αλματώδη ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αυθαίρετα όρισαν τις δικές τους προϋποθέσεις.

Όλα αυτά όμως εμφανίστηκαν σταδιακά τα τελευταία είκοσι χρόνια. Η δυναμική της πληροφορικής και της χρήσης της στην εκπαίδευση, εκ των δεδομένων, ξεπέρασε τις εκπαιδευτικές εφαρμογές και δημιούργησε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με νέα, σύγχρονα και πολύ συχνά συγκεχυμένα θεωρητικά περιβάλλοντα, τα οποία φαντάζουν ακόμα και σήμερα κενά από συγκροτημένη εκπαιδευτική αντίληψη. Ο Saba (2005) αναφέρει τον προβληματισμό του για την αλόγιστη πρακτική της πληροφορικής στην εκπαίδευση των Η.Π.Α., τονίζοντας ότι 'η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση που βασίζεται σε τεχνολογίες όπως το διαδίκτυο και εισάγει νέες έννοιες όπως το e-learning, έχει αποβεί προβληματική με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη παρανόηση για το εν λόγω πεδίο'.

Η κατάσταση στην Ευρώπη δεν είναι πολύ διαφορετική, αν και ο Peters (1998: 144) συνηγορεί και τονίζει ότι «ενώ στην Βόρειο Αμερική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζεται κυρίως ως τεχνολογική και οργανωτική οντότητα, στην Ευρώπη εστιάζεται στις παιδαγωγικές διαδικασίες». Αυτό που ενδεχομένως έχει δημιουργήσει ερευνητικά και ακαδημαϊκά προβλήματα σε μια τέτοια περίπτωση είναι η μηχανιστική αντίληψη στην οποία οδηγεί η de facto αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων της. Ο Berge (2002) υποστηρίζει ότι μόνο το 2002 επενδύθηκαν στις Η.Π.Α. πάνω από 5,5 δισεκατομμύρια δολάρια για εκπαίδευση μέσω διαδικτύου.

Ο Bates (1995:167) εκφράζει την ανησυχία του για την αντίληψη περί εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέροντας ότι «στη Βόρειο Αμερική η αντίληψη που κυριαρχεί είναι ότι η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας μέσα στην τάξη και η πρόσωπο με πρόσωπο αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο εκπαίδευσης στην ανώτατη παιδεία και όσο πιο άμεσα μπορεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να τη μιμηθεί, τόσο πιο αποτελεσματική θα γίνει». Αν δηλαδή μπορούσαμε να μιμηθούμε με ψηφιακούς τρόπους ένα περιβάλλον φυσικής επικοινωνίας θα μπορούμε να έχουμε αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Μια τέτοια αντίληψη δημιουργεί ψευτο – ερωτήματα και διλήμματα και τονίζει τη ψευδαίσθηση μιας εικονικής κατάστασης όπου κυριαρχούν ηλεκτρονικά «ανθρωπάκια», τα οποία αντικαθιστούν πραγματικές εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Ο Saba (2005) σημειώνει ότι τα 'εικονικά' πανεπιστήμια στις Η.Π.Α. ολιγορούν παντελώς για το εύρος και το βάθος μιας αλληλουχίας μαθημάτων που λογικά

βρίσκονται σε ένα πρόγραμμα σπουδών και συνειδητά απέχουν από ένα διάλογο, ο οποίος παραδοσιακά στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παροτρύνει τους φοιτητές να εκφράζουν αξίες και ηθικά ζητήματα των σύγχρονων ιδεών.

Η μίμηση και η υποθετική μεταφορά εκπαιδευτικών δεδομένων, ως προς την ανθρώπινη επικοινωνία, δεν έχει δείξει καμία εφαρμογή που να μπορούμε να την πάρουμε υπόψη μας. Δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον και να ισχυριστούμε ότι ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες μιας αίθουσας διδασκαλίας. Η φυσική παρουσία, ο ήχος, οι στάσεις του σώματος, η άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση που προσφέρει η επαφή πρόσωπο με πρόσωπο δεν μπορεί να αντικατασταθεί από μια οθόνη, όσο ζωντανή και αν είναι αυτή. Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιούνται ψηφιακές τάξεις και ψηφιακή επικοινωνία διαθέτουν το δικό τους περιβάλλον και τις δικές τους ιδιαιτερότητες που θα πρέπει να ληφθούν ως έχουν. Η μίμηση αυτού του τύπου και η αντικατάσταση είναι μια ψευδαίσθηση και τίποτα παραπάνω. Ο καθηγητής – σύμβουλος που θα βρεθεί μπροστά σε μια βιντεοκάμερα και μια οθόνη θα πρέπει να γνωρίζει τις δυνατότητες που έχει με όλα τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που συνοδεύουν αυτή την εφαρμογή. Οι συνθήκες είναι τελείως διαφορετικές από τη φυσική του παρουσία στην αίθουσα και η πραγματικότητα αυτή δεν θα πρέπει να τον παρασύρει σε ανάλογες δραστηριότητες. Αναμφίβολα η επικοινωνία συντελείται με τους δύο ψηφιακούς πόλους, αλλά ακολουθεί διαφορετικά δεδομένα από την επικοινωνία σε μια φυσική αίθουσα.

Η χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση συχνά περιγράφεται ως παρουσίαση μιας 'εικονικής' επικοινωνίας. Ανάλογες χρήσεις του όρου περιγράφουν 'εικονικά' πανεπιστήμια ή 'εικονικά' σχολεία. Ο όρος 'εικονικός' αποτελεί ένα νεολογισμό αμφιβόλου αξίας και σημασίας στην εκπαίδευση. Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998) το λήμμα 'εικονικός' ερμηνεύεται ως 'αυτός που αναφέρεται στις εικόνες ή αυτός που δεν έχει πραγματική υπόσταση, ο ψεύτικος, ο φαινομενικός, ο πλαστός, ο πλασματικός'. Ο Holmberg (2003: 28) συμφωνεί με αυτή την άποψη και σημειώνει ότι «μια εικονική υπόσχεση δεν είναι μια επεξηγηματική και αληθινή υπόσχεση. Όταν μια δήλωση περιγράφεται ως εικονικά εύστοχη ή σωστή, δεν μπορεί στην πραγματικότητα να είναι τέτοια».

Η άναρχη αντίληψη της χρήσης τεχνολογικών δεδομένων στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει πολλούς φορείς στο να χρησιμοποιούν χωρίς καμία σύνεση το διαδίκτυο και να αναφέρονται ως 'εικονικά πανεπιστήμια' ή 'ψηφιακά πανεπιστήμια'. Οι περισσότεροι φορείς αυτού του τύπου δεν αντιπροσωπεύουν δημόσια ή ημιδημόσια ακαδημαϊκά ιδρύματα, αλλά μεγάλους εκδοτικούς οίκους ή εταιρείες κερδοσκοπικού χαρακτήρα που επικεντρώνονται περισσότερο στη χρήση των τελευταίων επιτευξών της τεχνολογίας και πολύ λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα λεγόμενα 'εικονικά' πανεπιστήμια σε καμία περίπτωση δεν μπορούν, με σημερινά δεδομένα, να λέγονται εξ αποστάσεως πανεπιστήμια και πολύ περισσότερο ανοικτά πανεπιστήμια.

Τα ερωτηματικά που τίθενται για τις γενεές της εξέλιξης των τεχνολογιών ή η κατάτμηση του κάθε συστήματος για μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα (e-learning) μπορεί να μας οδηγήσουν σε κατευθύνσεις διαφορετικές από τη ζητούμενη εκπαιδευτική ποιότητα. Σε μια τέτοια περίπτωση οι επιστημονικές συζητήσεις θα επικεντρωθούν στα εργαλεία μεταφοράς της πληροφορίας και τις βάσεις δεδομένων και όχι στον ποιοτικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και τις διαδικασίες

αποτελεσματικής μάθησης. Τότε, όμως, η ίδια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα κινδυνεύσει να εκφυλιστεί και να χάσει το νόημα της (Λιοναράκης, 2005).

Ο Ally (2004) ισχυρίζεται, ορίζοντας έναν έντονο προβληματισμό, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης δεν καθορίζονται από τα μέσα – εργαλεία μεταφοράς της πληροφορίας (τεχνολογίες ή έντυπο υλικό), αλλά από τις παιδαγωγικές επιλογές του σχεδιασμού και της ανάπτυξης του διδακτικού υλικού.

Ο Kozma (2001) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «αυτό που κάνει τους μαθητές να μαθαίνουν δεν είναι ο ίδιος ο υπολογιστής, αλλά ο σχεδιασμός μοντέλων της πραγματικής ζωής και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και αυτά τα μοντέλα». Αυτό βέβαια που δεν αναφέρει είναι η εξαιρετικά μεγάλη δυσκολία στο να υλοποιηθεί αυτό, ο χρόνος που απαιτείται και συνήθως δεν υπάρχει και η έως τώρα πρακτική που έχει δείξει ότι κάτι τέτοιο, από τη στιγμή που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και εντατική δουλειά, δεν γίνεται από το μεγαλύτερο μέρος των ακαδημαϊκών.

Από τις απαρχές της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι Clark (1983) και Schramm (1977) είχαν τονίσει ότι η μάθηση εξαρτάται από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής μεθοδολογίας και όχι από το είδος και τον τύπο της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται για τη μεταφορά ή τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού (course delivery).

Ένα ερώτημα ηθικής φύσης είναι η ενδεχόμενη αντίδραση του ακαδημαϊκού κόσμου και των ανθρώπων του πνεύματος σε περιπτώσεις όπως το 'Πανεπιστήμιο' του Phoenix στις Η.Π.Α., το οποίο, ενώ είναι ένας από τους μεγαλύτερους προμηθευτές πανεπιστημιακής ψηφιακής ή εικονικής εκπαίδευσης, αποτελεί ιδιοκτησία χρηματιστηριακής εταιρείας. Στο σημείο αυτό βέβαια δεν αναφέρομαι στο ζήτημα του νομικού καθεστώτος των μη κρατικών ακαδημαϊκών φορέων και στη σύμφωνη ή μη σύμφωνη γνώμη ορισμένων παραγόντων, αλλά στο γεγονός ότι μια τέτοια κατάσταση αποτελεί ένα σοβαρό ακαδημαϊκό θέμα και ως τέτοιο θα έπρεπε να αντιμετωπισθεί. Οι ποιοτικές προδιαγραφές, τις οποίες θα πρέπει να ακολουθούν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα ως προς την ποιότητα των σπουδών, τις βιβλιοθήκες το ανθρώπινο δυναμικό και πολλά άλλα, μπορεί να αποτελούν κριτήρια επιλογών ιδρυμάτων όπως το 'Πανεπιστήμιο' του Phoenix στις Η.Π.Α.;

Η πρώτη μορφή αντίδρασης και διαμαρτυρίας καταγράφεται από τον Holmberg (2003: 29) στη Σουηδία, όπου η αίσθηση της εκπαιδευτικής αναρχίας και η έλλειψη ακαδημαϊκής ευθύνης αποτυπώθηκε στην έντονη κριτική και αποκήρυξη Σουηδών ακαδημαϊκών για μια σειρά εξ αποστάσεως 'εικονικών' προγραμμάτων σπουδών.

Ο βομβαρδισμός της χρήσης της πληροφορικής στην εκπαίδευση με έννοιες και όρους πρωτόγνωρους για τα εκπαιδευτικά δρώμενα δημιούργησε έναν φόβο και μια σύγχυση χωρίς προηγούμενο. Πληροφορικοί, τεχνικοί, τεχνολόγοι και προγραμματιστές εισήγαγαν μια νέα γλώσσα, άγνωστη για τους μη μυημένους και με πολλά περιθώρια παρερμηνειών. Το φαινόμενο δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό. Ανάλογα ζητήματα προέκυψαν σε πολλές χώρες και γλώσσες. Ακατανόητες έννοιες με άπειρες πιθανότητες παρερμηνείας εισήχθησαν στο λεξιλόγιο της νέας ελληνικής γλώσσας. Για παράδειγμα:

Animation, browser, browsing, bulletin – board, buttons, chat room, computer conference, expert system, forum, groupware, guided tour, home page, hot words, hyperspace, hypertext, hypermedia, interface, Internet, knots, knowledge bases, knowledge building, link, log in, multimedia, navigating, network, newsgroup, password, retrieval, simulation, software, teleconference, virtual conference, video conference, virtual reality, world wide web

Ο Peters (2004: 129) καταθέτει τους προβληματισμούς του για την αλόγιστη χρήση αυτών των όρων και ιδιαίτερα για τον εξαναγκασμό των παιδαγωγών στην αποδοχή νέων όρων, οι οποίοι τις περισσότερες φορές ερμηνεύονται με πολλούς τρόπους ή ακόμα, πολλοί από αυτούς τους όρους εκφράζουν μια κοινή – δυσνόητη ή μη – έννοια. Η διαφορά τους συνήθως έγκειται στα σημεία αναφοράς που έχει ο κάθε χρήστης ή στις προσωπικές εμπειρίες ή σπουδές που έχει ακολουθήσει.

Θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι οι επιστήμες της αγωγής και τα παιδαγωγικά πάντα δανείζονταν έννοιες από άλλες επιστήμες, κυρίως από τη ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Άρα οι επιλογές και οι χρήσεις σχετικών εννοιών λειτουργούσαν πάντα από τη στιγμή που ικανοποιούσαν τις ανάγκες των παιδαγωγών και εκπαιδευτικών. Οι έννοιες εκείνες όμως είχαν χρησιμοποιηθεί σε θεωρητικά πλαίσια και ανάλογες εφαρμογές μεταφέροντας συχνά μια πλούσια εμπειρία και αναλυτικό θεωρητικό προβληματισμό. Η πληροφορική δεν πρόλαβε να καταξιώσει ανάλογες δικές της έννοιες με αποτέλεσμα να τις μεταφέρει ως άπειρες πρακτικές και χωρίς προβληματισμό στο χώρο της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών. Η δε πληθώρα των εννοιών της πληροφορικής, χωρίς να είναι σε θέση να μεταφέρει το ανάλογο ιστορικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο, δημιούργησε μια γλωσσική σύγχυση, της οποίας τα αποτελέσματα βιώνουν οι κακές εκπαιδευτικές πρακτικές, όταν απορρέουν από τις εφαρμογές της.

Η διδακτική πράξη

Ένα από τα πιο κοινά αποδεκτά ζητήματα στην εκπαίδευση ήταν, και εξακολουθεί να είναι σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό, το γεγονός ότι οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι θεωρούν τη μάθηση ως ένα προϊόν, το οποίο μεταφέρεται δια μέσου της διδακτικής πράξης από μία πηγή σε μία άλλη, ή από μία περιοχή σε μία άλλη, ή ακόμα από μία εμπειρική – φιλοσοφική διάσταση σε μία άλλη. Αυτοί οι άνθρωποι πιστεύουν και διακηρύσσουν ακλόνητα ότι η διαδικασία της διδασκαλίας (και της εκπαίδευσης γενικότερα) είναι η ‘μεταφορά της γνώσης’ ή ‘η μεταβίβαση της γνώσης’. Και όχι μόνο το πιστεύουν και το διακηρύσσουν, αλλά θεσμοθετούν και αποφασίζουν τη λειτουργία και πράξη ολόκληρων εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση αυτή την αντίληψη. Γενιές και γενιές εκπαιδευτικών όλων των τύπων σε όλο τον πλανήτη διαμόρφωσαν συνειδήσεις και πρακτικές βασισμένες στην αρχή των ‘συγκοινωνούντων δοχείων’, όπου οι γνώσεις, δηλαδή οι εμπειρικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις, από τις δεξαμενές των διδασκόντων μεταφέρονται, ως δια μαγείας, στις δεξαμενές των διδασκόμενων μέσω της διδασκαλίας.

Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεκάδων χρόνων, κοινωνικοί σχηματισμοί και επηρεασμοί που συνεισέφεραν στην πορεία των εκπαιδευτικών συστημάτων, χιλιάδες γραμμένες σελίδες από χέρια σοφών παιδαγωγών, φιλοσόφων και πολιτικών, οδήγησαν ένα σύνολο ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο της παιδείας για χρόνια στο σημείο μηδέν, δηλαδή πάλι στην αρχή, από εκεί που είχαν ξεκινήσει. Η αποθέωση της αντίληψης για ‘τη μεταφορά της γνώσης’ ή τη ‘μεταβίβαση της γνώσης’ ορίζει σήμερα όλο το σύστημα της εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο, όλο το ανθρώπινο δυναμικό της παιδείας.

Η απλουστευμένη αυτή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η διαδικασία της γνώσης συντελείται με έναν ιεροτελεστικό ή μυστικιστικό τρόπο, στις παρυφές μιας μεταφυσικής διάστασης, αποτελεί και τη μέγιστη κακοδαιμονία του χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Και όχι μόνο αυτό: η διείσδυση της απλουστευμένης αυτής αντίληψης

στη ραχοκοκαλιά της εκπαιδευτικής πράξης επί δεκαετίες δημιούργησε ρίζες που κι αυτές με τη σειρά τους ορίζουν όλα, ανεξαιρέτως τα δρώμενα της παιδείας. Οι εξαιρέσεις δεν κάνουν τίποτα άλλο παρά μονάχα να ατενίζουν με ένα γραφικό τρόπο το απροσδιόριστο και το ανυπόφορο μιας αρρωστημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, που η γιατρεία της ακόμα απασχολεί τους ερευνητές των εργαστηρίων.

Είναι γεγονός ότι κατά διαστήματα προτείνονται διάφορες λύσεις για να κάνουν πιο δημιουργική τη μεταφορά και μεταβίβαση της γνώσης. Η μεταφορά και μεταβίβαση της γνώσης συντελείται πιο αποτελεσματικά με συμπαθητικές μεθόδους που ομορφαίνουν τη μονοτονία του μονόλογου και δημιουργούν ψευδαισθήσεις διδακτικής αποτελεσματικότητας. Ενδεχομένως να υπάρχει ικανοποίηση και από τις δύο πλευρές, των διδασκόντων και διδασκομένων. Ίσως και οριακά αποτελέσματα μια διαδικασίας εμπλουτισμένης απομνημόνευσης των διδασκομένων με σχετική διάρκεια. Κανείς δεν μπορεί να το αμφισβητήσει. Ορισμένες φωνές αντιρρήσεων θα μπορούσαν να το επιβεβαιώσουν. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν κάποιοι να επικαλεστούν τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των διδασκομένων μαζί με την ικανοποίησή τους. Αλλά είναι πράγματι η μεταφορά και μεταβίβαση της γνώσης αυτό που έχει συντελεστεί στις περιπτώσεις αυτές;

Δεν υπάρχει ‘μεταφορά της μάθησης’, ούτε ‘μεταβίβαση της γνώσης’: τι υπάρχει τότε;

Ο Γερμανός εκπαιδευτικός ψυχολόγος Ausubel (1968) αναφέρει χαρακτηριστικά πάνω στις αρχές διδασκαλίας και συμβουλευτικής ότι «αν θα έπρεπε να επικεντρώσω όλες τις αρχές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας σε μια, θα έλεγα το εξής: ο πιο σημαντικός και μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση ενός μαθητή, είναι όλα αυτά που ο μαθητής ήδη γνωρίζει. Διερευνήστε το και πράξτε ανάλογα».

Η μάθηση δεν είναι προϊόν, το οποίο μεταφέρεται δια μέσου της διδακτικής πράξης από μία πηγή σε μία άλλη, ή από μία περιοχή σε μία άλλη, ή ακόμα από μία εμπειρική – φιλοσοφική διάσταση σε μία άλλη. Δεν είναι μεταφερόμενο, ούτε μεταβιβάσιμο είδος. Είναι προϊόν που ανακαλύπτεται από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους. Αυτό το εκπαιδευτικό αξίωμα είναι το κλειδί της επιστημονικής προσέγγισης της εξΑΕ. Η διδακτική πράξη ενισχύει, υποστηρίζει, βοηθά, κεντρίζει, ορίζει, συνθέτει, ερμηνεύει, αντανακλά, τεκμηριώνει, αποδεικνύει, εν τέλει διδάσκει, αλλά αυτόνομα δεν μαθαίνει. Η μάθηση δεν είναι προϊόν διδακτικής πράξης, αλλά μαθησιακής.

Αυτού του τύπου οι διαδικασίες για τη διδακτική πράξη, η διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, οι μεθοδολογικές ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η σύγκλιση της με άλλα επιστημονικά πεδία που βρίσκονται σε φάση εναρμονίσεων, προσδίδουν ένα σχετικά νέο μεθοδολογικό υλικό που αναζητά την επιστημονική του ταυτότητα. Η εποχή κατά την οποία οι επιστήμες είχαν ένα ξεκάθαρο διαχωριστικό πλαίσιο μεταξύ τους και έδιναν την εντύπωση ξεχωριστών επιστημονικών μικρόκοσμων έχει παρέλθει εδώ και πολλές δεκαετίες. Ούτε αποτελεί κάποια απαραίτητη ένδειξη ακαδημαϊκής ή επιστημονικής αυτοτέλειας η ανεξαρτητοποίηση γνωστικών και επιστημονικών πεδίων. Με ανάλογη ιδιότητα και πλούσιες θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διεκδικεί το δικό της επιστημονικό πεδίο, το οποίο έχει ορίσει το κενό που προϋπήρχε, καθώς και τις απαραίτητες προϋποθέσεις και κριτήρια για τη διαμόρφωση ενός θεμελιωμένου επιστημονικού πεδίου και της θεωρίας του.

Ο Devlin (1989), αν και είναι ιδιαίτερα κριτικός στην προσέγγιση του Holmberg για τον ορισμό μια θεωρίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναφέρει τον προβληματισμό του σχετικά με την έννοια της μάθησης υπογραμμίζοντας ότι «αν η μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι θεμελιακά διαφορετική από τη μάθηση οποιασδήποτε άλλης μορφής, τότε θα πρέπει οι δύο τρόποι να μεταφραστούν σε μία επιστημονική γλώσσα, η οποία θα επιτρέπει την επικοινωνία και την επιστημοποίηση των δύο αυτών τρόπων». Ο προβληματισμός αυτός το 1989 είχε μια πραγματική αξία και μια βαρύτητα που όμως δεν μπορούσε τότε να απαντηθεί. Οι έρευνες που έχουν γίνει με σπουδαστές τα τελευταία χρόνια για την εμπειρία της μάθησης σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, έχουν δείξει ότι η μάθηση λειτουργεί αυτόνομα και αποτελεσματικά και καθορίζεται μέσα από μια σειρά μετρήσιμων στοιχείων.

Η μάθηση, ως αυτόνομη και ανεξάρτητη διαδικασία, όπως έχουμε προαναφέρει, λειτουργεί με βάση προϋποθέσεις και κριτήρια εμπλοκής των ενδιαφερομένων, ανεξάρτητα από τα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας. Ο σπουδαστής θα εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης και θα αποδώσει, είτε βρίσκεται σε εξ αποστάσεως περιβάλλον, είτε παρακολουθώντας τον καθηγητή του μέσα σε μια αίθουσα. Ο τρόπος με τον οποίο θα μάθει ο συγκεκριμένος σπουδαστής και στις δύο περιπτώσεις είναι ο ίδιος. Αυτό που διαφοροποιείται είναι οι μορφές εμπλοκής του στη μάθηση. Οι έρευνες που έχουν γίνει στα συλ και στους τρόπους που μαθαίνει κάποιος επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της εκάστοτε προσωπικής διάστασης και των επιλογών του.

Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ορίζεται μέσα από παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά δεδομένα και έτσι ισχυροποιείται ως εκπαιδευτική θεωρία, η οποία δεν εξαρτάται από τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μεταφορά της πληροφορίας. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο η μάθηση, η οποία ορίζεται μέσα από παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, λειτουργεί αποτελεσματικά και αυτόνομα, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον της εξ αποστάσεως ή της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση αυτή δεν μειώνει, ούτε απορρίπτει τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες και τη θεμελιώδη λειτουργία που έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τουναντίον. Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της διδασκαλίας και μάθησης αποτελείται από πλειάδα στοιχείων και δεδομένων που επηρεάζουν αποφασιστικά την ποιότητά τους. Καθορίζουν τις αρχικές επιλογές του εκπαιδευτικού μικροσυστήματος και των λειτουργιών του σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του. Με βάση τα παραπάνω, ο προβληματισμός του Devlin δεν ενισχύει κάτι επιπλέον και δεν απαιτεί ξεχωριστή απάντηση. Η μάθηση παραμένει μάθηση και λειτουργεί με βάση την εμπλοκή του σπουδαστή και τους προσωπικούς τρόπους που ο ίδιος έχει επιλέξει για να μάθει.

Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: ένα θεμελιωμένο επιστημονικό πεδίο

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, θεωρητικοί της εκπαίδευσης (Holmberg, 1986 & Keegan, 1983) αναφέρουν και τεκμηριώνουν την ύπαρξη ενός δομημένου και θεμελιωμένου επιστημονικού πεδίου που ακούει στο όνομα «εξ αποστάσεως εκπαίδευση». Ο όρος «ανοικτή» συναντάται κυρίως στη λειτουργία των ανοικτών πανεπιστημίων με διαφορετική εφαρμογή της στρατηγικής και πολιτικής της εκπαίδευσης. Το επιστημονικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που περιγράφεται, ορίζεται από δύο δοκιμασμένες ακαδημαϊκές συντεταγμένες:

- την επιστημονική έρευνα που διεξάγεται στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς και

- τα προγράμματα σπουδών ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο ίδιο αντικείμενο

Ο Holmberg (1986) αναφέρει ότι το 1982 (10 χρόνια πριν ψηφιστεί ο πρώτος νόμος για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) στο επιστημονικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναγνωρίζονται δεκαπέντε ερευνητικά πεδία. Άλλωστε είναι απαραίτητο όταν περιγράφεται ένα επιστημονικό πεδίο, ταυτόχρονα να εντοπίζονται οι σκοποί / στόχοι και το περίγραμμα της έρευνας για τη γνώση και κατανόησή του. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της ένταξής του σε ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών, να περιγράφεται και η εκπαιδευτική / παιδαγωγική του διάσταση ως προς τη διδασκαλία του στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η κατηγοριοποίηση που προσδίδει το 1982 σε ερευνητικά πεδία και εκπαιδευτικά ακαδημαϊκά προγράμματα εντοπίζεται στα εξής γνωστικά θέματα:

- Γενική ανάλυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, φιλοσοφία και θεωρία
- Πτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς και κίνητρα των σπουδαστών
- Σχεδιασμός προγράμματος σπουδών και στόχοι των σπουδών
- Ανάπτυξη και δημιουργία των προγραμμάτων σπουδών
- Μέσα
- Περιοδικά, όχι συνεχή αλληλεπιδραστικά επικοινωνιακά μαθήματα
- Δια ζώσης μαθήματα
- Συμβουλευτική
- Σχεδιασμός, οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- Οικονομικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Αξιολόγηση
- Ιστορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε αναπτυσσόμενες χώρες
- Οδηγίες προς τους εκπαιδευτές – διδάσκοντες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Έρευνα στην έρευνα

Είναι ενδιαφέρον να μελετήσει κάποιος τα γνωστικά θέματα της έρευνας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα 1982 και να τα δει μέσα από το σημερινό πρίσμα, το πλήθος νέων στοιχείων, κυρίως της τεχνολογίας, αλλά όχι μόνο, που έχουν προκύψει και έχουν εμπλουτίσει το επιστημονικό της πεδίο. Ασφαλώς τα πεδία έχουν διαμορφωθεί και έχουν προκύψει πολυδιάστατα νέα σημεία, ή ακόμα, κοινά σημεία έχουν αναδειχθεί με ξεχωριστό ή διαφορετικό ρόλο.

Στα παραπάνω σημεία ένα μεγάλο πλήθος από γνωστικές περιοχές ή και επιστήμες έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αξιοποίησή τους και στις ακαδημαϊκές τους πρακτικές. Προσεγγίσεις από το χώρο της εκπαίδευσης, των παιδαγωγικών, των επιστημών της αγωγής, από τη ψυχολογία, κοινωνιολογία, οργάνωση και διοίκηση, οικονομία, επικοινωνία, πληροφορική έχουν δώσει μια ώθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και στις ερευνητικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές της.

Υπάρχουν κριτήρια για μια θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με τον Popper (1980), ο στόχος των θεωρητικών και των ερευνητών είναι να εντοπίσουν και να διερευνήσουν επεξηγηματικές και ερμηνευτικές θεωρίες με βάση αληθινούς λογικούς συλλογισμούς. Δηλαδή, να διερευνήσουν θεωρίες, οι οποίες περιγράφουν δομημένες ιδιότητες του κόσμου και οι οποίες με τη βοήθεια

ορισμένων αρχικών προϋποθέσεων, μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε νοήματα που απαιτούν ερμηνείες.

Ο Δήμου (1990) ερμηνεύοντας τα μοντέλα των Popper (1980), Albert (1972) και Opp (1972), ορίζει την αναγκαιότητα ορισμένων προϋποθέσεων και στοιχείων για να είμαστε σε θέση να θεμελιώσουμε μια επιστημονική θεωρία. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, μια θεωρία θα πρέπει να είναι «αληθής», «να πληροφορεί», να είναι «σαφής», να είναι της μορφής «εάν αυτό – τότε εκείνο» και «απαλλαγμένη από κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και αξίες». Θα επανέλθουμε όμως στις προϋποθέσεις και στα στοιχεία αυτά, αφού εξετάσουμε την προσέγγιση του Holmberg (1986) ως προς τη διαμόρφωση μιας θεωρίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η προσέγγιση του Holmberg μας ενδιαφέρει πρώτιστα για να εξετάσουμε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά που θα αναλυθούν θα πρέπει να προσεγγίσουμε τις προϋποθέσεις και τα στοιχεία εκείνα που αναφέρει ο Δήμου, ώστε η μορφοποίηση του σκελετού εργασίας να είναι έτοιμη προς διαμόρφωση. Κομβικό σημείο στις δύο προσεγγίσεις είναι η συνοχή υποθέσεων του τύπου 'εάν A τότε B' ή 'όσο περισσότερο A τόσο περισσότερο / λιγότερο B'.

Θα ήταν τουλάχιστον άδικο να μην αναφέρουμε το γεγονός ότι η προσέγγιση του Holmberg έχει διαμορφωθεί με βάση τις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν ίσχυαν ορισμένες προϋποθέσεις εκπαιδευτικής φύσης, οι οποίες διαμόρφωσαν και την φιλοσοφική του θεώρηση. Με πλήρη επίγνωση της σπουδαιότητας των λόγων αυτών θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σειρά θεμελιακών αρχών και προϋποθέσεων του τότε, έχουν διαμορφωθεί και έχουν μια διαφορετική βαρύτητα σήμερα. Αλλά υπάρχει και κάτι άλλο: σημεία - κλειδιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που είχαν οριστεί με βάση το εκπαιδευτικό υπόβαθρο αγγλοσαξονικών κοινωνιών του βορείου ημισφαιρίου του πλανήτη και αποτελούσαν αυτονόητο εκπαιδευτικό κριτήριο, δεν αποτελούν αυτονόητο εκπαιδευτικό κριτήριο για τον νότιο ημισφαίριο ή για άλλες περιοχές με διαφορετικό αντίθετο εκπαιδευτικό υπόβαθρο και ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Με βάση χαρακτηριστικά σημεία για την οριοθέτηση μιας θεωρίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο Holmberg ορίζει τρεις κατηγορίες σημείων που είναι οι εξής:

- Γενικές αρχές
- Μέθοδοι και μέσα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Οργάνωση

Δεν θα σταθούμε στην ανάλυση των σημείων αυτών διότι η συζήτηση και ο διάλογος δεν θα μπορέσει να ενταχθεί στο παρόν κείμενο. Μπορούμε όμως να σταθούμε σε ορισμένα σημεία, τα οποία έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια στο βασικό κορμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και δεν αποτελούν λειτουργικό μέρος της προσέγγισης του Holmberg. Είναι χαρακτηριστική και χρονικά κατανοητή η έλλειψη αναφοράς του σε θέματα χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης χαρακτηριστική, αλλά όχι κατανοητή, είναι η έλλειψη αναφοράς, όχι στην αλληλεπίδραση των διδασκομένων με τον καθηγητή – σύμβουλο ή και το εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά η αλληλεπίδραση διδασκομένων και διδακτικού υλικού. Ενώ ο ίδιος αναφέρει τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των αναπτυγμένων χωρών, δεν επικεντρώνει στα χαρακτηριστικά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς το αλληλεπιδραστικό διδακτικό υλικό και γενικότερα στις μεθοδολογικές και ποιοτικές προϋποθέσεις του υλικού. Το ακαδημαϊκό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο

έχει μια βαρύτητα, της οποίας τους απόηχους έχουμε βιώσει και στην ελληνική πραγματικότητα. Αναφέρομαι, όπως φαίνεται να κάνει και ο Holmberg, σε μια έλλειψη δομημένης αναλυτικής και επιστημονικής γραφής με αναφορές στην αγγλοσαξονική μεθοδολογία που εστιάζει στην επεξηγηματικότητα και τη σαφήνεια του ακαδημαϊκού λόγου.

Για λόγους ιστορικούς, γλωσσολογικούς, εκπαιδευτικούς, αλλά και πολιτικούς, ανάλογη αντίληψη δεν είχε επικρατήσει τις τελευταίες δεκαετίες στον ελλαδικό χώρο, με αποτέλεσμα το αυτονόητο του δομημένου, σαφούς και ερμηνευτικού γραπτού λόγου να αποτελεί στοιχείο μιας «ξενόφερτης» και ορισμένες φορές «καχύποπτης» μεθοδολογίας και ακαδημαϊκής πρακτικής. Τα παραδείγματα της εμπειρίας της ανάπτυξης διδακτικού έντυπου υλικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου επισφράγισε πολλές φορές την παραπάνω πρακτική με απρόβλεπτα προβλήματα. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι στην εμπειρία αυτή, το αυτονόητο και ακαδημαϊκά δεδομένο σε χώρες του δυτικού κόσμου, στην Ελλάδα ανεδείχθη ως αναγκαία προϋπόθεση δημιουργίας έντυπου εξ αποστάσεως υλικού. Και ασφαλώς, όπως φάνηκε στη πράξη, το άλλοθι της νέας, ελκυστικής, αλλά και άγνωστης ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν καθοριστικό και σε ένα μεγάλο βαθμό, αποδοτικό.

Επανερχόμαστε στην προσέγγιση του Δήμου (1990), ο οποίος ορίζει την αναγκαιότητα ορισμένων προϋποθέσεων και στοιχείων για να είμαστε σε θέση να θεμελιώσουμε μια επιστημονική θεωρία. Σύμφωνα με τον ίδιο, μια θεωρία θα πρέπει να είναι λογικά «αληθής», «να πληροφορεί», να είναι «σαφής», να είναι της μορφής «εάν αυτό – τότε εκείνο» και τέλος να είναι «απαλλαγμένη από κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και αξίες». Εμείς αυτό που κάνουμε είναι να εμφυτεύσουμε ορισμένα δεδομένα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα στοιχεία αυτά με στόχο τη διαμόρφωση της πρώτης χάρτας για μια θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με μια διαφορά όμως: στο τελευταίο σημείο της προσέγγισης του Δήμου η διαφοροποίησή μας είναι ξεκάθαρη ως προς τη σχέση της με τη θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μια εκπαιδευτική θεωρία δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι απαλλαγμένη από κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και αξίες. Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι μια κριτική θεωρία, η οποία εσωκλείει όλα εκείνα τα στοιχεία της κοινωνικής σκέψης που ορίζουν αξίες, κρίσεις και ηθικούς κανόνες των ανθρώπων. Η θεωρία αυτή εντάσσεται σε ένα πλαίσιο, το οποίο ανήκει στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Ταυτόχρονα, η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ανταποκρίνεται σε νομότυπες γενικεύσεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για συγκεκριμένες προβλέψεις τεχνικού τύπου. Ούτε ανταποκρίνεται στις επιθυμίες κάποιων κοινωνικών ομάδων, έτσι ώστε να παράγει επιθυμητές καταστάσεις και κατευθυνόμενη κριτική σκέψη. Η ορθολογική σκέψη παραμένει επιστημονική σκέψη και δεν δύναται να στερηθεί αξίες, ηθικούς κανόνες, αλλά και κριτικές και αξιολογικές συνιστώσες. Στη σφαίρα των αρχών των κοινωνικών επιστημών, η θεωρία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σαφώς ορθολογική, απαιτεί την επιστημονική σκέψη και διαμορφώνεται ως κριτική θεωρία, από αξίες και κοινωνικές παραδοχές.

Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πρώτα απ' όλα **αληθής** διότι οι θέσεις της, με τις οποίες πληροφορεί και λειτουργεί, ισχύουν ως γεγονότα και δεδομένα. Ισχύουν, διότι το ιστορικό της, που προσδιορίζεται σε αρκετές δεκαετίες, έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά και αποδοτικά, έχει εμπλουτιστεί ταυτόχρονα από την εμπειρία της, αλλά και με ιστορικές ανακαλύψεις κατά τη διάρκεια της πορείας της (ραδιόφωνο, τηλεόραση, βίντεο, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, εμπλουτισμός εκδόσεων έντυπου υλικού, αποτελεσματικότητα σπουδών και

συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών, αποδοτική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης και μεθοδολογίας κ.α.). Με βάση το αυτόνομο κριτικό επιστημονικό της πεδίο και τον εμπλουτισμό της από συγγενή επιστημονικά πεδία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα και δοκιμασμένα κριτήρια, μεθόδους και μέσα.

Επίσης **πληροφορεί** και **ενημερώνει** για όλη τη γκάμα των δραστηριοτήτων της, για το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται και για τις εκπαιδευτικές συνθήκες και εμπειρικές εφαρμογές με τις οποίες λειτουργεί. Οι έρευνες, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι ακαδημαϊκές ολοκληρωμένες λειτουργίες της συνθέτουν ένα γνωστικό πεδίο που σε πολύ μεγάλο βαθμό έχει δώσει δείγματα τεκμηρίωσης και επεξήγησης φαινομένων, γεγονότων και προβλημάτων.

Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι **σαφής** ως προς τους χειρισμούς διατύπωσης της φυσιογνωμίας της και του περιεχομένου της. Η προσφορά της στα σημεία της σαφήνειας είναι απεριόριστη από τη στιγμή που ξεκίνησε η λειτουργία της και αναπτύχθηκε παγκόσμια, έχοντας οριοθετήσει και ερμηνεύσει μια σειρά από έννοιες, λέξεις κλειδιά, μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικούς όρους που αποτελούν και τον κύριο κορμό των εργαλείων εφαρμογής της.

Η θεωρία της εξΑΕ είναι της μορφής «**εάν αυτό – τότε εκείνο**» διότι είναι σαφές ότι ο παράγοντας «εάν» καθορίζει επακριβώς τον παράγοντα «τότε». Στο σημείο αυτό η διάσταση της μετρησιμότητας που λειτουργεί ως προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της καθορίζει μία λογική συνοχή που ξεκινά από τα θεωρητικά και εμπειρικά σημεία αναφοράς της. Η εξΑΕ στη διαμόρφωση μιας επιστημονικής εφαρμογής διατυπώνει τον παράγοντα «εάν αυτό» και διασφαλίζει τη διαθεσιμότητά του στο να επιβεβαιώσει στη πράξη το «τότε εκείνο».

Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως κριτική κοινωνική θεωρία **δεν είναι απαλλαγμένη από κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και αξίες** και είναι δυνατόν να χαρακτηρίζεται εκ των προτέρων ή εκ των υστέρων ως καλή ή κακή, ωφέλιμη ή όχι, πρέπουσα ή όχι.

Επιπροσθέτως, μπορεί να αξιολογηθεί από τη νομοτέλειά της με ηθικά ερωτήματα διότι ανεξάρτητα από κανόνες και αξίες λειτουργεί και ως ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στην κοινωνική της ερμηνεία διαθέτει μια δυναμική, η οποία της προσδίδει έναν κοινωνικό ρόλο και μια ευθύνη ως προς την εκπλήρωση των στόχων της και την αποτελεσματικότητά της. Η διαθεσιμότητά της στη δια βίου μάθηση και η λειτουργικότητά της σε μία διαμόρφωση δημοκρατικής πρακτικής στην παιδεία, σε θέματα που αφορούν την προσβασιμότητα και την ευέλικτη λειτουργία της προς όφελος των μαθητών, την κάνει να ενδυναμώνει την παρουσία της και την αναγκαιότητά της. Αυτή όμως η δυναμική που εκ προοιμίου διαθέτει, δεν επηρεάζει καθόλου τους ηθικούς της κανόνες και την καθιστά ανεξάρτητη και αυτόνομη στις επιστημονικές της δραστηριότητες και εφαρμογές.

Μια θεωρία για την εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα και μία κοινωνική θεωρία, η οποία ορίζει μια σειρά από κοινωνικά δρώμενα και πρέπει να απαντά στα κυριότερα ζητήματα της κοινωνίας. Ταυτόχρονα όμως στεκόμαστε στο τελευταίο σημείο, το οποίο διαμορφώνει την κοινωνική συνείδηση μιας επιστημονικής θεωρίας. Η συνδιαλλαγή μιας επιστημονικής και κοινωνικής θεωρίας με δεδομένους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και δεδομένες αξίες δεν νομιμοποιεί αυθαίρετες ενέργειες που έχουν γίνει στο όνομα της επιστημονικής σκέψης και την καθιστούν κριτή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών εφαρμογών. Η εφαρμογή και η αναζήτηση της επιστημονικής σκέψης δεν είναι ένα τεχνικό θέμα. Δεν είναι ζήτημα που αναζητά απάντηση στο «τι έγινε» ή «πώς έγινε» κάτι. Μια δομημένη θεωρία για την εξ

αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση απαντά και στο ερώτημα «τι θα πρέπει να γίνει» ή «τι θα έπρεπε να είχε γίνει».

Αντί επιλόγου

Η πρώτη αυτή προσπάθεια διαμόρφωσης ενός περιγράμματος θεωρίας για την εξΑΕ αποτελεί μια σύνθεση από θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές εφαρμογές που προκύψαν από τους προβληματισμούς της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας και από το πρώτο στάδιο δημιουργίας και λειτουργίας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Αναμφίβολα η προσέγγιση αυτή αποτελεί ένα πρώτο βήμα στη διαμόρφωση μιας θεωρίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία όπως φαίνεται ξεπερνά την παιδική της ηλικία και μέσα από έντονους προβληματισμούς διαμορφώνει ένα πρόσωπο με επιστημονικό κύρος και αποδεδειγμένη επιστημονική εφαρμογή. Τα μελλοντικά βήματα θα εμπλουτίσουν την ακαδημαϊκή της υπόσταση και σίγουρο είναι ότι θα την καταστήσουν ακόμα πιο αποτελεσματική. Άλλωστε η εκπαιδευτική πρακτική της με τα συνακόλουθά της σύντομα θα ορίσει μια αναλυτική και ερμηνευτική χάρτα.

Η κριτική προσέγγιση των Carr & Kemmis (2002) επισφραγίζει την άποψη ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας επιστημονικής θεωρίας είναι η επαγωγική της και η εμπειρική της δυνατότητα να ελεγχθεί.

«Στην αυταρέσκεια της σύγχρονης επιστήμης, οι κριτικοί θεωρητικοί διείδαν ένα μεγάλο κίνδυνο για τη σύγχρονη κοινωνία: την απειλή του τέλους της ίδιας της λογικής. Η λογική είχε αντικατασταθεί από την τεχνική, η κριτική σκέψη σχετικά με την κοινωνία από τον επιστημονικό κανόνα. Η επιτυχία των φυσικών επιστημών είχε δημιουργήσει συνθήκες κάτω από τις οποίες οι φανταστικές αναζητήσεις των επιστημόνων στον κόσμο του ανεξήγητου είχαν γίνει συμβατές με τους καθιερωμένους τρόπους σκέψης. Η επιστήμη έγινε ιδεολογία, ένας τρόπος θέασης του κόσμου, πολιτισμικό και κοινωνικό παράγωγο, που διαμορφώνει και καθοδηγεί την κοινωνική δραστηριότητα. Έτσι, ο ρόλος της επιστήμης ήταν να 'νομιμοποιεί' την κοινωνική δράση παρέχοντας 'αντικειμενικά γεγονότα' που να δικαιολογούν τις διαδικασίες της δράσης. Τα ερωτήματα τα σχετικά με τις αξίες που υπόκεινται σ' αυτές τις διαδικασίες δράσης τοποθετούνταν πέρα από τον ορίζοντα της επιστήμης και επομένως έμεναν ανεξερεύνητα. Τα επιστημονικά πορίσματα απλώς διέκριναν λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικούς τρόπους δράσης και εξηγούσαν πώς συνέβαιναν τα πράγματα και όχι εάν θα έπρεπε να αφεθούν να συμβούν. Η επιστήμη, μακριά από το να είναι μια αμείλικτη έρευνα της φύσης και της συμπεριφοράς της κοινωνικής ζωής, κινδύνευε να θεωρεί δεδομένες τις μορφές της κοινωνικής ζωής και να εξετάζει μόνο 'τεχνικά' θέματα» Carr & Kemmis (2002).

Αναφορές Ελληνόγλωσσες

Δήμου Γεώργιος, (1990). *Κοινωνικές – γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Εκδ. Σμυρνιωτάκης

Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία – εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Εκδόσεις κώδικας

Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13 – 38). Εκδόσεις ΕΑΠ,

Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας

Αναφορές Ξενόγλωσσες

- Albert, H. (1972). *Konstruktion und Kritik*, Hamburg
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning, in Anderson T., Fathi E. (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston
- Bääh, J.A. (1979). *Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models*. Malmö, LiberHermods
- Bates, A.W. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge
- Berge, Z., (Ed.). (2002). *Sustaining distance training: Integrating learning technologies into the fabric of the enterprise*. San Francisco: Jossey – Bass
- Bruder, I., (1989). Distance learning: what's holding back this boundless delivery system? *Electronic learning*, 8 (6), 30-35
- Clark, R.E., (1983). Reconsidering research on learning from media, *Review of Educational Research*, 53 (4), pp 445 – 459
- Devlin, E. Lawrence, (1989). Distance Education is not a Discipline, 2: Distance Education as a Discipline: a Response to Holmberg, *Journal of Distance Education*, Vol. 4.1/10
- Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1, 4-13.
- Herrmann, T. (1978). *Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie*, Manuskript
- Hirst P.H. (1966). Educational Theory, στο TIBBLE, J.W. (Edit) *The study of Education*, London. Routledge and Kegan Paul
- Holmberg B. (2003). *Distance Education in Essence – an overview of theory and practice in the early twenty-first century*. Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, Centre for Distance Education
- Holmberg B. (1986). *Growth and structure of distance education*, Croom Helm
- Keegan D. (1983). *Six distance education theorists*. Hagen, FernUniversität', ZIFF
- Keegan, D. (1988). On defining distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 6-33). New York: Routledge
- Kozma, R. B. (2001). Counterpoint theory of learning with media. In R. E. Clark (Ed.), *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*, pp.137-178, Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Lionarakis, A. (1998). Polymorphic Education: A Pedagogical framework for open and distance learning., Στο Szucs A. & Wagner A., *Universities in a Digital Era – Transformation, Innovation and Tradition – Roles and Perspectives of Open and Distance Learning* (pp 499 – 505). European Distance Education Network, University of Bologna

- Moore, M.G. (1983). The individual adult learner. In M. Tight (Ed.), *Adult Learning and education* (pp. 153-168). London: Croom Helm.
- Office of the Chancellor, California State University. (1993). *Focus on learners: Higher education in the knowledge age* (Report). Long Beach, CA: California State University
- Opp, K.D. (1972). *Verhaltenstheoretische Soziologis*. Reinbeu
- Perraton, H. (1981). *A theory for distance education*, Prospects, XI, 1, reprinted in Stewart, Keegan & Holmberg
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education: analyses and interpretations from an international perspective*. London, Kogan Page
- Peters, O. (2004). *Distance Education in Transition – New Trends and Challenges*, Bibliotheks und Informationssystem der Universitat Oldenburg, Centre for Distance Education, 4th edition, p 129.
- Peters, O. (1983). *Distance Teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline*. Reprinted in Stewart, Keegan & Holmberg
- Popper, K.R. (1980). *Logik der Forschung*. Tubigen
- Reosenberg, M. J. (2001). *E-learning: building successful online learning in your organization*. New York: McGraw – Hill
- Rumble, G. (1989). On defining distance education. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 8-21
- Russell, B. (1971). How a priori knowledge is possible. Στο P. Manicas (Edt.), *Logic as Philosophy*, Van Nostrand Reinhold Company
- Saba, F. (2005). Critical Issues in Distance Education: a report from the United States. *Distance Education*, Vol. 26, No 2, August 2005, pp. 255-272
- Scheller, C. (2002). The little school in the living room grows up. *Christianity Today*. 46(10), 46
- Schramm, W. (1977). *Big Media, little media*, CA: Sage, Beverly Hills
- Stewart, D. (1981). Distance teaching: a contradiction in terms? *Teaching at a distance*, 19, reprinted in Stewart, Keegan & Holmberg