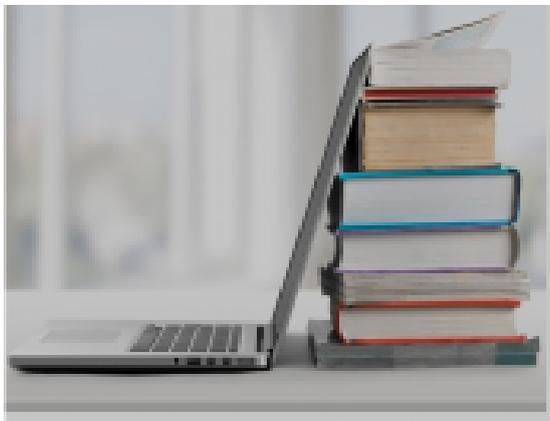


Γιώργος Γρόλλιος



Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα συγκυρία, η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση προβάλλεται όχι μόνο ως μια αναγκαστική λύση σε συνθήκες υγειονομικής κρίσης και περιοριστικών μέτρων, αλλά ως μια μορφή εκπαίδευσης που πρέπει να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα στο άμεσο μέλλον. Το άρθρο αμφισβητεί την κυρίαρχη λογική η οποία θεωρεί ως δεδομένη την κοινωνικοπολιτική, ιδεολογική και παιδαγωγική ουδετερότητα αυτής της μορφής εκπαίδευσης, εξετάζοντας τη σχέση των χαρακτηριστικών της με την προώθηση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης και με τη χρησιμοποίηση συντηρητικών τεχνοκρατικών παιδαγωγικών, σε αντίθεση με την ολοκληρωμένη χρησιμοποίηση προοδευτικών μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών, στο πλαίσιο της.

Λέξεις κλειδιά

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, παιδαγωγική

Η αναστολή λειτουργίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του ιού Covid-19 στις αρχές Μαρτίου του 2020, προκάλεσε τη διατύπωση ποικίλων απόψεων για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εφεξής ΕΑΕ) την οποία προώθησε η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας στις συγκεκριμένες συνθήκες. Οι απόψεις που εκφράστηκαν αφορούν ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων. Ορισμένα τέθηκαν με ιδιαίτερη έμφαση, ιδιαίτερα από συνδικαλιστικές παρατάξεις, πολιτικές συλλογικότητες και πρόσωπα που ανήκουν στην Αριστερά.

Το πρώτο από αυτά τα ζητήματα είναι η δυνατότητα της συμμετοχής των μαθητών στην ΕΑΕ, αφού δεν διαθέτουν όλοι πρόσβαση στο διαδίκτυο, τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και τις ικανότητες χειρισμού του σε επαρκή βαθμό, δυνατότητα συμμετοχής η οποία παραπέμπει ευθέως στην ενίσχυση της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των ταξικών και άλλων ανισοτήτων. Το ίδιο ζήτημα σχετίζεται με την ανεπάρκεια των τεχνολογικών υποδομών στις οποίες στηρίζεται η ΕΑΕ, αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής συρρίκνωσης της χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης, τουλάχιστον στην τελευταία δεκαετία.

Το δεύτερο ζήτημα είναι η αποφασιστική συμβολή των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν εντατικά στις συγκεκριμένες συνθήκες της πανδημίας για να κρατηθούν ζωντανές οι μορφωτικές διαδικασίες, παρά τις μεγάλες ελλείψεις της επιμόρφωσής τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Αυτή η συμβολή των εκπαιδευτικών συνδυάζεται με την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου και του παιδαγωγικού τους ρόλου, με τη χρήση προσωπικών (πολλές φορές ανεπαρκών) τεχνολογικών μέσων και με τη διαμόρφωση ποικιλόμορφων πρακτικών επικοινωνίας, συμπαράστασης, αλληλεγγύης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών τους, στις δύσκολες καταστάσεις εγκλεισμού που βιώνουν λόγω των περιοριστικών μέτρων για την αντιμετώπιση της πανδημίας.

Το τρίτο ζήτημα είναι η πολύπλευρη προσπάθεια της κυβέρνησης και της πλειονότητας της εκπαιδευτικής ιεραρχίας μέσω εντολών, πιέσεων και απειλών να μεταθέσουν την ευθύνη για τη λειτουργία της ΕΑΕ αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και να τους εξαναγκάσουν να την εφαρμόσουν με συγκεκριμένους τρόπους. Πρόκειται για μια προσπάθεια η οποία συνδέεται α) με την προβολή μιας υποκριτικής εικονικής πραγματικότητας εφαρμογής της ΕΑΕ ως κυβερνητικής επιτυχίας, β) με την εξυπηρέτηση επιχειρηματικών συμφερόντων, την ιδιωτικοποίηση πλευρών της εκπαίδευσης και τον κίνδυνο παραβίασης των προσωπικών δεδομένων όσων συμμετέχουν στην ΕΑΕ, γ) με το άνοιγμα του δρόμου για την ελάττωση του αριθμού και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την ελαστικοποίηση των σχέσεων εργασίας και την καταστρατήγηση του ωραρίου τους, καθώς και για την περαιτέρω συρρίκνωση της χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης και δ) με την κατάθεση εκπαιδευτικού νομοσχεδίου με σαφή νεοφιλελεύθερο - νεοσυντηρητικό χαρακτήρα σε συνθήκες καθεστώτος έκτακτης ανάγκης, με τα συνδικαλιστικά δικαιώματα και τις λαϊκές ελευθερίες σε περιορισμό.

Είναι φανερό ότι τα δύο πρώτα ζητήματα που προαναφέρθηκαν, η συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ στο χρονικό διάστημα των περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας, σχετίζονται άμεσα με το τρίτο, δηλαδή την προσπάθεια

της κυβέρνησης να χρησιμοποιήσει την υγειονομική κρίση ως πολιτική ευκαιρία για την υπερνίκηση των οργανωμένων αντιστάσεων και για τη διεύρυνση – εμπέδωση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η ΕΑΕ δεν αποτελεί απλώς μια αναγκαστική λύση σε συνθήκες κρίσης, αλλά χρησιμοποιείται ως μέσο για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταβολών νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής έμπνευσης.

Στο παρόν κείμενο θα αναλύσω τα χαρακτηριστικά της ΕΑΕ τα οποία την καθιστούν κατάλληλη ως μορφή εκπαίδευσης για την προώθηση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης και εξηγούν την πρόθεση της κυβέρνησης να τη χρησιμοποιήσει ευρύτερα και μετά τη λήξη των περιοριστικών μέτρων τα οποία επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας, στο μέτρο, βέβαια, που θα της το επιτρέψει η διαμόρφωση των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συσχετισμών δύναμης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Καραλή, η ΕΑΕ, εκτός από την απόσταση του διδάσκοντα από την ομάδα των εκπαιδευόμενων που αποτελεί το βασικό της χαρακτηριστικό, προϋποθέτει εκπαιδευτικό οργανισμό που την παρέχει, μέσο επικοινωνίας και υλικό διδασκαλίας. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά διαφοροποιείται από την κατ' οίκον φοίτηση και την αυτομόρφωση με τις οποίες συνήθως συγχέεται[1].

Αρχικά, θα προσδιορίσω τα χαρακτηριστικά της ΕΑΕ τα οποία αντιστοιχούν στο εκπαιδευτικό σχήμα της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στη συνέχεια θα δείξω, χρησιμοποιώντας δύο παραδείγματα, γιατί αυτά τα χαρακτηριστικά διευκολύνουν τη χρησιμοποίηση συντηρητικών τεχνοκρατικών παιδαγωγικών, ενώ καθιστούν αδύνατη την ολοκληρωμένη χρησιμοποίηση προοδευτικών μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών στο πλαίσιο της εφαρμογής της. Μ' αυτή την ανάλυση, αμφισβητώ την κυρίαρχη λογική η οποία θεωρεί ως δεδομένη την κοινωνικοπολιτική, ιδεολογική και παιδαγωγική ουδετερότητα της ΕΑΕ, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά της είναι εκείνα που προσδιορίζουν την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική. Η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική -στη σημερινή συγκυρία η εκπαιδευτική πολιτική η οποία προωθεί τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση- είναι ο καθοριστικός παράγοντας, ενώ η ΕΑΕ, ακριβώς εξαιτίας των χαρακτηριστικών της, αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης που ευνοεί, συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση, την προώθηση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης.

ΕΑΕ και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση

Το εκπαιδευτικό σχήμα, δηλαδή το σύστημα των εκπαιδευτικών λειτουργιών, που διαμόρφωσε και διαμορφώνει η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τη δεκαετία του 1990 και μετά, περιλαμβάνει δύο μεγάλες περιοχές: την περιοχή της γενικής μόρφωσης και την περιοχή της κατάρτισης. Η πρώτη περιοχή αντιστοιχεί γενικά

στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη δεν περιορίζεται στη συνήθη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση (ανώτατη, ανώτερη, επαγγελματική), αλλά εκτείνεται στη δια βίου κατάρτιση περιλαμβάνοντας μια μεγάλη ποικιλία τύπων και βαθμίδων. Σ' αυτό το εκπαιδευτικό σχήμα, η δια βίου κατάρτιση αποτελεί εκπαιδευτικό στόχο ύψιστης προτεραιότητας, επειδή συμβάλλει στη διαμόρφωση του εργαζόμενου δυναμικού με κατεύθυνση τη διαρκή αναπροσαρμογή του στις οικονομικές ανακατατάξεις και, συνεπώς, στη μεγιστοποίηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης έναντι των διεθνών ανταγωνιστών της.

Στην πρώτη περιοχή του εκπαιδευτικού σχήματος απαιτείται γενική, ευρεία και διεπιστημονική μόρφωση, η οποία περιλαμβάνει τεχνικές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ ζωτικός στόχος της είναι η ικανότητα της μάθησης διαδικασιών μάθησης (εκμάθηση ή αλλιώς μάθηση της μάθησης), ακριβώς επειδή αυτή η ικανότητα θεωρείται κρίσιμη για τη δια βίου κατάρτιση. Συνεπώς, η πρώτη περιοχή του εκπαιδευτικού σχήματος (υποχρεωτική εκπαίδευση) που διαμορφώνει η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση χαρακτηρίζεται από τον συνδυασμό της γενικής μόρφωσης με την εκμάθηση της μάθησης, ενώ η δεύτερη περιοχή (μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση) από τη δια βίου κατάρτιση.

Τα παραπάνω δεν συνεπάγονται ότι οι δύο περιοχές του εκπαιδευτικού σχήματος χωρίζονται μεταξύ τους με αδιαπέραστα τείχη ούτε ότι οι ποικίλοι τύποι της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνουν εξειδικεύσεις οι οποίες αναφέρονται σε κρίσιμης σημασίας επιστημονικές περιοχές. Η κατάρτιση κυριαρχεί στη δεύτερη περιοχή του εκπαιδευτικού σχήματος από ποσοτική άποψη εφόσον αφορά τη μεγάλη πλειονότητα των μελλοντικών εργαζόμενων και των ιδρυμάτων που παρέχουν μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και από ποιοτική άποψη αφού η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων και οι συναφείς μεταβολές στην αγορά εργασίας, ως βασικό στοιχείο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, ωθούν πολλές πανεπιστημιακές σχολές να στρέφονται προς την κατάρτιση, δίνοντας έμφαση σε στενές περιοχές εφαρμοσμένης επιστημονικής γνώσης.

Η οριζόντια τομή που χαράσσεται στο εκπαιδευτικό σχήμα το οποίο διαμορφώνει η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τη δεκαετία του 1990 και μετά, είναι τομή διαφορετικών μορφωτικών προτεραιοτήτων που, όπως προαναφέρθηκε, αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης έναντι των διεθνών ανταγωνιστών της. Η υποχρεωτική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) συγκροτεί τον βασικό χώρο διαμόρφωσης της βασικής κουλτούρας προσαρμογής, ώστε η μετάβαση των μαθητών στην περιοχή των συνεχών καταρτίσεων (ανώτατη, ανώτερη, επαγγελματική, δια βίου) να είναι ομαλή και αποδοτική από ιδεολογικοπολιτική και

οικονομική άποψη.

Η ΕΑΕ αναφέρεται ρητά στο άρθρο 126 της συνθήκης του Μάαστριχτ του 1992, δηλαδή στη γενέθλια συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως μορφή εκπαίδευσης που πρέπει να ενθαρρυνθεί. Το άλμα από τις σχολές αλληλογραφίας, στις οποίες εγγράφονταν κυρίως άτομα που για λόγους υγείας δεν μπορούσαν να φοιτήσουν στα σχολεία ή άτομα τα οποία για άλλους λόγους (οικονομικούς, οικογενειακούς, διαμονή σε απομακρυσμένες περιοχές) δεν μπορούσαν να ολοκληρώσουν τον κύκλο σπουδών που επιθυμούσαν, μέχρι την αναγόρευση της ΕΑΕ ως κρίσιμης σημασίας μορφή εκπαίδευσης, θεμελιώθηκε στην αντιστοιχία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στοιχείων της με απαιτήσεις της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση[2].

Η ΕΑΕ, αξιοποιώντας την ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών αλλά και συμβάλλοντας με τη σειρά της σ' αυτή την ανάπτυξη, προωθήθηκε λόγω της αντιστοιχίας της με τις νεοφιλελεύθερης έμπνευσης απαιτήσεις για κυβερνητικές περικοπές των κρατικών χρηματοδοτήσεων στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ, ταυτόχρονα, οι ίδιες κυβερνήσεις επεδίωκαν την αύξηση του αριθμού των σπουδαστών για να καλύψουν ανάγκες στην αγορά εργασίας και να ενισχύσουν τη θέση των χωρών τους στον διεθνή ανταγωνισμό. Η ΕΑΕ είναι μια μορφή εκπαίδευσης που, σε ένα σημαντικό βαθμό, μπορεί να συνδυάσει αυτές τις δύο απαιτήσεις, εφόσον μπορεί να μειώσει τις επενδύσεις για υλικοτεχνική (κυρίως κτιριακή) υποδομή, προσφέροντας ταυτόχρονα πλήθος καταρτίσεων σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό σπουδαστών από απόσταση, πολλοί από τους οποίους είναι ήδη εργαζόμενοι ή άνεργοι. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι η ΕΑΕ αναπτύχθηκε και αναπτύσσεται κυρίως στη δεύτερη περιοχή του εκπαιδευτικού σχήματος που προωθεί η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, δηλαδή στην περιοχή της κατάρτισης[3].

Σημαντικό χαρακτηριστικό της ΕΑΕ, εκτός από τη μείωση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση και την ταυτόχρονη αποφασιστική προώθηση της κατάρτισης, είναι ότι η ίδια αποτελεί σημαντικό πεδίο επένδυσης και κερδοφορίας για τις επιχειρήσεις οι οποίες δραστηριοποιούνται σε τομείς των νέων τεχνολογιών αιχμής, δηλαδή στην πληροφορική και τις επικοινωνίες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναλαμβάνει τον ρόλο του υποκινητή και συντονιστή της δραστηριοποίησης των κρατών-μελών της για την προώθηση της ΕΑΕ ως πεδίου κερδοφορίας του κεφαλαίου σε τομείς που είναι κρίσιμοι για τον σύγχρονο διεθνή ανταγωνισμό, στα πλαίσια της λογικής του κράτους-επιτελείου της ανάπτυξης που περιλαμβάνει η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση.

Επιπλέον, η ΕΑΕ παίζει έναν άλλο σημαντικό ρόλο, εκείνον της ιδεολογικής νομιμοποίησης

της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε ένα απόσπασμα από βιβλίο του Bernard Charlot: «Η έννοια της ισορροπίας καταξιώνει τη σταθερότητα, ενώ η έννοια του εκσυγχρονισμού καταξιώνει την κίνηση. Η ανανέωση είναι αυτή καθεαυτή κάτι το καλό, η κίνηση είναι πρόοδος χωρίς να ορίζεται το περιεχόμενό της. Αυτή η σύλληψη της κρίσης προκύπτει από μία φαντασιακή αντίληψη περί του εκσυγχρονισμού και συμβάλλει στην ενίσχυση της τελευταίας. Η φαντασιακή αυτή αντίληψη διαπερνά σήμερα τις πλέον ετερόκλητες ιδεολογίες. Καταξιώνει την 'ανανέωση' καθεαυτή. Αποτελεί το κύριο στοιχείο της λατρείας των νέων τεχνολογιών, των οποίων η εισαγωγή στο σχολείο θεωρείται επαρκής όρος εκσυγχρονισμού και εξόδου από την κρίση. Τροφοδοτεί το νεοφιλελευθερισμό, ο οποίος ερμηνεύει τον εκσυγχρονισμό ως γενικευμένη ελαστικότητα, απορρύθμιση, κατάργηση των σκανδαλωδών προνομίων των εργαζόμενων, όπως γίνονται κατανοητά τα 'κεκτημένα' δικαιώματα των τελευταίων»[4].

Δεν είναι τυχαίο ότι η ΕΑΕ αναγορεύεται σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης που θα βγάλει από την κρίση τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της. Διαθέτοντας την ευλυγισία των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών, η οποία ευνοεί την κίνηση και όχι τη στατικότητα, η ΕΑΕ αντιδιαστέλλεται στη «συμβατική» εκπαίδευση με τα «μονολιθικά» συστήματά της. Όπως σημειώνει ο David Noble, ταυτίζεται με την αύρα της καινοτομίας και της τεχνολογικής επανάστασης, προβάλλεται ως μια τολμηρή ρήξη με την παράδοση[5]. Εμφανίζεται ως ανανεωτική, ριζοσπαστική και κοινωνικοπολιτικά ουδέτερη. Έτσι, η ΕΑΕ λειτουργεί ως αιχμή του δόρατος της ιδεολογίας του εκσυγχρονισμού και του τεχνοκρατισμού, η οποία στις μέρες μας συνδέεται με την υποτιθέμενη ως καθοριστική σημασία των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών για την κοινωνική οργάνωση.

Πρόκειται για μια υπόθεση που έχει αμφισβητηθεί πειστικά από την εργασία του Herbert Schiller, ο οποίος έδειξε ότι η ισχυροποίηση του ρόλου της πληροφορικής και των επικοινωνιών προσδιορίζεται από τις ανάγκες των μεγάλων επιχειρήσεων, των κρατικών γραφειοκρατιών και των στρατιωτικών μηχανισμών, καθώς και από τις ταξικές ανισότητες. Η ανάλυση του Schiller, όπως και άλλες συγγενείς αναλύσεις, γειωμένες στην κοινωνική πραγματικότητα και σε αντιπαράθεση με τα αστήρικτα σενάρια περί της έλευσης της κοινωνίας της πληροφορίας που εκκινούν από υποσχέσεις περί της απόλυτης ικανότητας της τεχνολογίας να καθορίζει τις κοινωνικές εξελίξεις, δείχνουν ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών γεννήθηκαν και αναπτύσσονται στα πλαίσια του καπιταλισμού, συμβάλλοντας στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων στις οποίες θεμελιώνεται ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής[6].

Μέχρι αυτό το σημείο, έδειξα ότι η ΕΑΕ συνδέεται, με συγκεκριμένους τρόπους, με τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, λόγω της δυνατότητάς της να συμβάλλει στη μείωση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση και ταυτόχρονα στην αποφασιστική προώθηση της κατάρτισης, να αποτελεί πεδίο επένδυσης και κερδοφορίας για τις επιχειρήσεις οι οποίες δραστηριοποιούνται σε τομείς των νέων τεχνολογιών αιχμής (πληροφορική και επικοινωνίες) και να λειτουργεί ως αιχμή του δόρατος της εκσυγχρονιστικής - τεχνοκρατικής ιδεολογίας. Στη συνέχεια, θα δείξω ότι η ΕΑΕ δεν είναι παιδαγωγικά ουδέτερη, εξετάζοντας τη δυνατότητα εφαρμογής στο πλαίσιο της μιας παιδαγωγικής θεωρίας και μιας οπτικής για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος με προοδευτικό-μεταρρυθμιστικό και συντηρητικό χαρακτήρα αντίστοιχα, οι οποίες θεωρούνται κλασικές στην Παιδαγωγική. Θα ξεκινήσω από την τελευταία, την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος.

Παιδαγωγική και ΕΑΕ

Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος δεν αποτελεί ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία επειδή δεν εμπεριέχει θέσεις για το ζήτημα των μεθόδων και των μορφών της διδασκαλίας, αλλά, ως οπτική για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος το οποίο είναι θεμελιώδες ζήτημα για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, έπαιξε και συνεχίζει να παίζει σημαντικότερο ρόλο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, διεθνώς και στη χώρα μας[7]. Το γεγονός ότι δεν εμπεριέχει θέσεις για το ζήτημα των μεθόδων και των μορφών της διδασκαλίας και συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία δεν είναι τυχαίο, αλλά σχετίζεται με τους σκοπούς της, όπως θα δούμε παρακάτω.

Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας διατυπώθηκε από τον Franklin Bobbit (1876-1956) στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του εικοστού αιώνα και σηματοδότησε τη συγκρότηση του πεδίου του αναλυτικού προγράμματος στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Θεμελιώθηκε στον πολιτικό σκοπό της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας καπιταλιστικής κοινωνίας και στον εκπαιδευτικό σκοπό της προσαρμογής των ατόμων σ' αυτήν, εμπεριέχοντας ως αφετηριακή θέση για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος τη διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων με όρους συμπεριφοράς, οι οποίοι έπρεπε να αντιστοιχούν σε δραστηριότητες των ενηλίκων και η επίτευξή τους να μπορεί να μετρηθεί. Ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος γινόταν θέμα των ειδικών που αναλάμβαναν, ξεκινώντας από τον

προσδιορισμό των διδακτικών στόχων και χρησιμοποιώντας επιστημονικές διαδικασίες, να σχεδιάσουν ανάλογες σειρές εμπειριών τις οποίες έπρεπε να αποκτήσουν οι μαθητές.

Οι σημαντικότερες θεωρητικές και πρακτικές προϋποθέσεις για τη γέννηση και ανάπτυξη της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας ήταν α) η κριτική στα αμερικανικά δημόσια σχολεία για κακή ποιότητα διδασκαλίας και οι σύστοιχες προτάσεις του Joseph Rice, σύμφωνα με τις οποίες οι δάσκαλοι χρειαζόνταν επιστημονική διοίκηση, αυστηρή επίβλεψη, προσεκτικά προσδιορισμένους στόχους και στάνταρ, καθώς και έγκυρη μέτρηση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους, β) η προσέγγιση του κοινωνικού ελέγχου του

Edward Ross που υποστήριζε ότι η μείωση της επιρροής της οικογένειας στο τέλος του 19^{ου} αιώνα έπρεπε να υποκατασταθεί από ένα νέο ρόλο του σχολείου στην ενστάλαξη της συνήθειας της υπακοής, γ) η επιστημονική οργάνωση της εργασίας του Frederick Taylor, η οποία χαρακτηριζόταν από τις προσεκτικά σχεδιασμένες προδιαγραφές της εργασίας που έπρεπε να εκτελεστεί για να επιτευχθούν συγκεκριμένα παραγωγικά στάνταρ, δ) η έμφαση της ψυχολογίας του Edward Thorndike στους μετρήσιμους στόχους οι οποίοι εκφράζονταν με όρους συμπεριφοράς, ε) η κίνηση της μέτρησης της νόησης που προμήθευε την απαραίτητη τεχνολογία για την αξιολόγηση και την πρόβλεψη της πορείας των μαθητών, ώστε να προσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα διαφοροποιημένο σύστημα σχολικών διαδρομών, ζ) ο τρόπος οργάνωσης της κατώτερης βαθμίδας της αμερικανικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που διαφοροποιούσε τους μαθητές για να παρακολουθήσουν χωριστές σειρές μαθημάτων ανάλογα με τις ικανότητές τους, η) οι προσπάθειες των πρώτων ηγετών του επαγγελματικού προσανατολισμού να αναλύσουν τα προσωπικά ταλέντα και τους χαρακτήρες των μαθητών, καθώς και να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά προγράμματα με όρους μελλοντικών επαγγελματιών και θ) η μεταμόρφωση των εποπτών της αμερικανικής εκπαίδευσης σε εξειδικευμένη επαγγελματική ομάδα η οποία χρησιμοποιούσε τους νέους τύπους διοίκησης των επιχειρήσεων, τα τεστ νοημοσύνης και ειδικές μελέτες για την ποσοτικοποίηση της γνώσης και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η διατύπωση της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας από τον Bobbit εξέφρασε στο πεδίο του αναλυτικού προγράμματος τη σταδιακή καθιέρωση της αποτελεσματικότητας, της επιστημονικής διαχείρισης των δημόσιων υποθέσεων και της στήριξης στους ειδικούς ως βασικών χαρακτηριστικών της αμερικανικής κυρίαρχης ιδεολογίας, τα οποία, βέβαια, συνυπήρχαν αρμονικά με άλλα δομικά στοιχεία αυτής της ιδεολογίας όπως η υπεράσπιση των ατομικών δικαιωμάτων, της ισοπολιτείας, της αξιοκρατίας και του εθνικού συμφέροντος. Αυτή η οπτική ενισχύθηκε στο πεδίο του αναλυτικού προγράμματος στη δεκαετία του 1920, παρά τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που συνάντησε ο Bobbit στις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής της.

Η ενίσχυσή της μπορεί να εξηγηθεί πρωταρχικά με βάση το ότι αντιστοιχούσε στα άμεσα οικονομικά συμφέροντα και στις ιδεολογικοπολιτικές επιλογές της ισχυρότερης μερίδας της κυρίαρχης καπιταλιστικής τάξης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μερίδα αυτή υποστήριζε την ταξική ειρήνη και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών λειτουργιών της χώρας για να εξασφαλίζει τη σταθερότητα και την οικονομική ανάπτυξη, υιοθετώντας μια συντηρητική εκδοχή του κοινωνικού και πολιτικού προοδευτισμού, τόσο απέναντι στην αναρχία του απεριόριστου ανταγωνισμού όσο και απέναντι στον κίνδυνο που συνεπαγόταν για την ίδια η διεύρυνση της επιρροής των σοσιαλιστικών ιδεών.

Επειδή, λοιπόν, η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας θεμελιωνόταν στον πολιτικό σκοπό της προώθησης της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας καπιταλιστικής οικονομικοκοινωνικής οργάνωσης και στον εκπαιδευτικό σκοπό της προσαρμογής των μαθητών σε αυτή την οργάνωση και, πιο συγκεκριμένα, στην προετοιμασία τους για τις ποικίλες δραστηριότητες της πραγματικής ζωής μέσω της θεμελίωσης του αναλυτικού προγράμματος στην ανάλυση των δραστηριοτήτων και της διαφοροποίησής του στη βάση πολλαπλών σχολικών διαδρομών, ήταν φανερό ότι αντιστοιχούσε τόσο στα άμεσα οικονομικά συμφέροντα της κυρίαρχης μερίδας της καπιταλιστικής τάξης που εξυπηρετούνταν από την επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών όσο και στις πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές της για ταξική ειρήνη και βελτίωση της αποτελεσματικότητας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών λειτουργιών των Ηνωμένων Πολιτειών.

Επίσης, η ενίσχυση της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας συνδέεται με το γεγονός ότι αποτελούσε χρήσιμο εργαλείο για το μεγαλύτερο μέρος των επαγγελματιών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που επιθυμούσε τη στέρηση της θέσης και την ενίσχυση του ρόλου τους στη βάση της επίκλησης και της χρήσης της σύγχρονης επιστημονικής σκέψης (ιδιαίτερα της ψυχολογίας) στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτικών διαδικασιών της συγκεντροποίησης και της προτυποποίησης. Άλλωστε, η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας μπορούσε να συνδυαστεί με την παραδοσιακή οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος η οποία θεμελιωνόταν στα χωριστά μαθήματα, πράγμα που καθιστούσε ευκολότερη την εφαρμογή της.

Αν συνυπολογίσουμε στα προηγούμενα την κυριαρχία των μελών της καπιταλιστικής και της νέας μεσαίας τάξης στα σχολικά συμβούλια τα οποία, μαζί με τους επαγγελματίες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, καθόριζαν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των αμερικανικών σχολείων, γίνεται φανερό το ευρύ φάσμα των αιτιών της ενίσχυσης της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στη δεκαετία του 1920, όταν η κοινωνική και πολιτική

ζωή στις Η.Π.Α. στράφηκε σε συντηρητική κατεύθυνση εξαιτίας, κυρίως, της υποχώρησης των αγώνων του εργατικού κινήματος μετά την καταστολή που υπέστη η ριζοσπαστική του πτέρυγα η οποία εκφραζόταν κυρίως από τους Διεθνείς Εργάτες του Κόσμου (IWW) και την κυριαρχία της συμβιβαστικής πτέρυγας στο εσωτερικό του που εκπροσωπούσε η Αμερικανική Ομοσπονδία Εργασίας (AFL).

Η εποχή κατά την οποία η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος εμπλουτίστηκε και έφτασε στο απόγειό της είναι η μεταπολεμική εποχή, με τη δημοσίευση αφενός του κλασικού βιβλίου του Ralph Tyler το 1949 για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και αφετέρου της εργασίας του Benjamin Bloom και των συνεργατών του για την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων που προσεγγίζουν το σχολείο ως ένα σύστημα παραγωγής στο οποίο τα ατομικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα αποτελούν το κύριο προϊόν, ενώ το ζήτημα των αποφάσεων για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται ως τεχνικό[8].

Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος είναι σε μεγάλο βαθμό συμβατή με την ΕΑΕ διότι, πρώτα απ' όλα, η αφηρητική θέση της για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή η διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων με όρους συμπεριφοράς οι οποίοι πρέπει να αντιστοιχούν σε δραστηριότητες των ενηλίκων και η επίτευξή τους να μπορεί να μετρηθεί, μπορεί ευχερώς να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της ΕΑΕ. Με δεδομένη την ύπαρξη αποστάσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της, ο προσδιορισμός διδακτικών στόχων αυτού του τύπου από εκείνους που κατασκευάζουν αναλυτικό πρόγραμμα στην ΕΑΕ φαίνεται ως μια απολύτως λογική επιλογή. Για παράδειγμα, οι καθηγητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Αδαμαντία Σπανακά και Αντώνης Λιοναράκης συνοψίζουν, ό,τι κρίνουν σημαντικό πως πρέπει να γνωρίζει όποιος σχεδιάζει μαθησιακό υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υποστηρίζουν ότι «Το πρώτο βήμα σε κάθε εκπαιδευτική δράση είναι να προσδιοριστούν με σαφήνεια και μετρησιμότητα οι διδακτικοί στόχοι (teaching objectives) του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου» (2017). Βέβαια, η μεγάλη επιρροή της διατύπωσης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων στην ΕΑΕ δεν είναι καινούργιο φαινόμενο, έχει επισημανθεί από τη δεκαετία του 1990[9].

Όπως προαναφέραμε, το γεγονός ότι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος δεν εμπεριέχει θέσεις για το ζήτημα των μεθόδων και μορφών της διδασκαλίας και συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία δεν είναι τυχαίο, αλλά σχετίζεται με τον κοινωνικοπολιτικό και

εκπαιδευτικό σκοπό της. Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας ενδιαφέρεται πρωταρχικά, αλλά και σε τελική ανάλυση, αποκλειστικά για την επίτευξη των διδακτικών στόχων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας καπιταλιστικής κοινωνίας και στην αποδοτική προσαρμογή των ατόμων σ' αυτήν.

Η απάντηση στο πώς θα επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι δεν περιλαμβάνεται στα βασικά ενδιαφέροντα των θεωρητικών εκπροσώπων της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, διότι οι μαθητές θεωρούνται απλώς ως ακατέργαστο υλικό το οποίο εισέρχεται στο σχολείο για να παραχθούν αποδοτικά άτομα. Πρόκειται για τη γνωστή παρομοίωση του σχολείου με εργοστάσιο, με τους εκπαιδευτικούς να παίζουν τον ρόλο των εργατών του εργοστασίου στην κατεργασία των μαθητών.

Το σημαντικό είναι το αποτέλεσμα, όχι η διαδικασία μέσω της οποίας παράγεται το αποτέλεσμα. Η επίτευξη των διδακτικών στόχων αποτελεί το άλφα και το ωμέγα, ο παιδαγωγικός τρόπος επίτευξής τους ουσιαστικά δεν έχει σημασία, αρκεί οι στόχοι να επιτυγχάνονται και να αποδεικνύεται η επίτευξή τους μέσω εξεταστικών διαδικασιών. Οι σχολικές δραστηριότητες υποτάσσονται στην επίτευξη των στόχων, όπως, βέβαια και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, που πρέπει να ελέγχονται στενά και συνεχώς από μια ισχυρή εκπαιδευτική ιεραρχία, καθώς και από την ίδια τη λογική της διδακτικής εργασίας με βάση προκαθορισμένους στόχους.

Πρόκειται για μια λογική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ΕΑΕ με μεγαλύτερη ευχέρεια συγκριτικά με τη διαζώσης διδασκαλία, αφού η ύπαρξη αποστάσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών την καθιστά σχεδόν απολύτως «φυσική». Ο εκπαιδευτικός, απομακρυσμένος από τη φυσική παρουσία των μαθητών του, έχει ελάχιστες πιθανότητες να οικοδομήσει ισχυρούς δεσμούς μαζί τους, ακόμη και αν χρησιμοποιεί συστηματικά τη λεγόμενη σύγχρονη μορφή επικοινωνίας της ΕΑΕ, δηλαδή τις πλατφόρμες τηλεδιασκέψεων. Ωθείται, εξαιτίας της απόστασης εκπαιδευτικού - μαθητή ως βασικού χαρακτηριστικού της ΕΑΕ, να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως υλικό προς κατεργασία. Η παρομοίωση της εκπαίδευσης με εργοστάσιο και όχι με σχολική κοινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών στο επίπεδο της σχολικής τάξης και στο επίπεδο του σχολείου είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί σε μια μορφή εκπαίδευσης όπως είναι η ΕΑΕ, ακριβώς επειδή στο πλαίσιο της είναι αδύνατο να συγκροτηθεί πραγματική κοινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, με τον πλούτο και την ποιότητα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αυτή εμπεριέχει.

Δεν είναι τυχαίο ότι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος διατυπώθηκε με συγκροτημένο τρόπο από τον Bobbit, ο οποίος

συμμετείχε στο ρατσιστικό κίνημα της ευγονικής και υποστήριξε ότι δεν μπορούν να γίνουν πολλά για εκείνα τα παιδιά που έχουν χαμηλό ή φτωχό γενετικό απόθεμα[10]. Ούτε είναι τυχαίο ότι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας λειτούργησε συμπληρωματικά με την κίνηση της μέτρησης της νόησης η οποία προμήθευε την απαραίτητη τεχνολογία για την αξιολόγηση και την πρόβλεψη της πορείας των μαθητών, ώστε να προσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα διαφοροποιημένο σύστημα σχολικών διαδρομών. Η παρομοίωση της λειτουργίας της εκπαίδευσης με εργοστάσιο δεν είναι μόνο εχθρική στη λειτουργία σχολικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και σε κάθε είδους προβληματισμό για τη σχέση της εκπαίδευσης με τις κοινωνικές ανισότητες.

Επιπλέον, το ότι η ΕΑΕ, έχοντας ως βασικό χαρακτηριστικό της την ευλυγισία των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών, εμφανίζεται ως ανανεωτική, ριζοσπαστική και κοινωνικοπολιτικά ουδέτερη λειτουργώντας ως αιχμή του δόρατος της εκσυγχρονιστικής και τεχνοκρατικής ιδεολογίας, ευνοεί τη χρησιμοποίηση στο πλαίσιο της μιας ανάλογης από ιδεολογική άποψη οπτικής για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, όπως η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας η οποία επίσης διακηρύσσει την κοινωνικοπολιτική της ουδετερότητα, θεωρώντας το ζήτημα των αποφάσεων για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος ως τεχνικό. Με δεδομένο, μάλιστα, ότι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας αναγορεύτηκε σε κυρίαρχο δόγμα για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (κυρίως ως λογική του Tyler) επί μακρόν μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά και συνέχισε να έχει ισχυρή διεθνή επιρροή[11], αυτή η ιδεολογική συγγένεια αποτελεί έναν ισχυρότατο λόγο για την ευρεία εφαρμογή της στην ΕΑΕ.

Στην προοδευτική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική θεωρία του John Dewey (1859-1952) η δημοκρατία δεν έπρεπε να περιορίζεται μόνο στο πεδίο της πολιτικής. Ο ανθρωπισμός, ως θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατίας, ήταν αναγκαίο να χαρακτηρίζει την επιστήμη, την τέχνη, τη μόρφωση, την ηθική και την οικονομία. Η ανάπτυξη της δημοκρατίας απαιτούσε χρησιμοποίηση της πειραματικής μεθόδου ως βασικού χαρακτηριστικού της επιστημονικής αντίληψης και σχεδιασμένη βιομηχανική ανάπτυξη, στηριγμένη στη συνεργασία του κράτους, των επιχειρηματιών και των εργαζόμενων.

Η δημοκρατία αντιστοιχούσε σε μια κοινωνία στην οποία οι άνθρωποι θα προσδιόριζαν το μέλλον συμμετέχοντας στη διαμόρφωσή της. Ο Dewey ήταν, σύμφωνα με τον Crawford Mcpherson, ο δεύτερος σημαντικότερος εκπρόσωπος του μοντέλου της φιλελεύθερης δημοκρατίας που ονομάζεται φιλελεύθερη αναπτυξιακή δημοκρατία, ακολουθώντας τον John Stuart Mill (1806-1873) ο οποίος υποστήριξε ότι η δημοκρατία οφείλει να συμβάλει στη

βελτίωση του ανθρώπου, στην κατεύθυνση μιας κοινωνίας μεγαλύτερης ελευθερίας και ισότητας ως αποτέλεσμα αυτής της βελτίωσης, αλλά και ως βάσης για περαιτέρω βελτίωση, με σκοπό τη μέγιστη ανάπτυξη των δυνάμεων του ανθρώπου σε ένα πλήρες και συνεκτικό όλον.

Σύμφωνα με τον Dewey, ο ρόλος της εκπαίδευσης ήταν κρίσιμος για τη δημοκρατία, αφού αυτή δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την απελευθέρωση του νου. Τασσόταν υπέρ της κυβερνητικής ρύθμισης των μεγάλων ιδιωτικών επιχειρήσεων, της δημοτικής ιδιοκτησίας των κοινωφελών επιχειρήσεων και της ενίσχυσης των συνδικάτων, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση θα αποτελούσε το κλειδί για τη δημιουργία μιας αναπτυξιακής δημοκρατίας. Η παιδαγωγική του συνδεόταν με την κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση η οποία, όμως, δεν σήμαινε ριζική αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων επί των οποίων θεμελιώνεται ο καπιταλισμός. Ακόμα και μετά το κραχ του 1929, όταν οι πολιτικές προτάσεις του έγιναν ριζοσπαστικότερες, συμπεριλαμβάνοντας την κρατικοποίηση των φυσικών πόρων, των τραπεζών και των σιδηροδρόμων, ο Dewey δεν αμφισβήτησε αυτές τις σχέσεις. Η κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση την οποία επαγγελλόταν είχε ως ιδανικό της μια κοινωνία της οικονομικής σταθερότητας και ευημερίας όπου οι κοινωνικοπολιτικές συγκρούσεις δεν θα είχαν θέση, μια «οργανική κοινωνία».

Σκοπός της παιδαγωγικής του ήταν οι μαθητές να μπορούν να προσαρμόζονται στις υπάρχουσες κοινωνικές λειτουργίες, αλλά και να μάθουν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα στην οποία ζούσαν, ώστε, αλλάζοντας οι ίδιοι, να συμβάλουν στην κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση. Γι' αυτό ο Dewey εναντιωνόταν στους υπερασπιστές της παραδοσιακής εκπαίδευσης που αποσκοπούσαν να εισάγουν τα παιδιά σ' έναν κόσμο οργανωμένο στη βάση αιώνιων αξιών, αλλά και στους οπαδούς του μαθητοκεντρισμού για τους οποίους η αφετηρία, το κέντρο και το τέλος της εκπαίδευσης έπρεπε να βρίσκονται στο παιδί. Οι αντιθέσεις ανάμεσα στο παιδί και στην κοινωνία, στο ενδιαφέρον και στην πειθαρχία, στο επάγγελμα και στην κουλτούρα, στη γνώση και στη δράση μπορούσαν να επιλυθούν. Η ατομική πρόοδος θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της κοινότητας.

Η παιδαγωγική του Dewey εμπεριείχε τη σύνδεση των προδιαθέσεων τις οποίες θεωρούσε φυσικές σε όλα τα παιδιά (κοινωνική προδιάθεση, προδιάθεση για κατασκευές, για ανακάλυψη και πειραματισμό, για έκφραση) με τις επιστήμες, τα επαγγέλματα και τις μορφές επικοινωνίας που δεν νοούνταν ως αυτοσκοπός, αλλά υπηρετούσαν τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και η καθοδήγηση των ατομικών ενδιαφερόντων του παιδιού προς κοινωνικούς σκοπούς. Αυτές οι προδιαθέσεις θεωρούνταν ως πηγές της δραστηριότητας του παιδιού και η ανάπτυξή του ήταν

συναρτημένη με τη χρήση και την εξάσκησή τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν αναγκαίο να τις αξιοποιεί και, ταυτόχρονα, να μην είναι στατικό, επειδή οι ανάγκες και οι εμπειρίες του παιδιού μεταβάλλονταν. Επομένως, έπρεπε να βρεθεί εκείνη η ύλη των μαθημάτων, καθώς και η ανάλογη οργάνωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, οι οποίες θα αντιστοιχούσαν στην ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και θα καθοδηγούσαν τα ατομικά ενδιαφέροντα προς την επίτευξη κοινωνικών στόχων.

Με βάση αυτή την αφετηριακή θέση, ο Dewey έδινε έμφαση στο να κατανοήσουν και να βιώσουν οι μαθητές την κατάκτηση της φύσης από τον άνθρωπο παραμερίζοντας τους κοινωνικούς αγώνες, αφού, αν και δεν αγνοούσε την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων και τις συγκρούσεις μεταξύ τους, πίστευε ότι η κύρια αιτία των κοινωνικών μεταβολών ήταν η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της εργασίας του για το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο Dewey υποστήριξε ότι τρεις τύποι περιεχομένου είχαν αναδυθεί: α) ενεργητικές δραστηριότητες ή επαγγέλματα, όπως η ξυλουργική, το ράψιμο και το μαγείρεμα, β) μελέτες που συνδέονταν άμεσα με την προέλευση της κοινωνικής ζωής, όπως η ιστορία και η γεωγραφία και γ) μελέτες οι οποίες προσέφεραν τη δυνατότητα της κατάκτησης των μορφών και μεθόδων της διανοητικής επικοινωνίας και αναζήτησης, όπως η ανάγνωση, η γραμματική και η αριθμητική.

Η εκπαίδευση έπρεπε να θεμελιώνεται σε μια ακριβή ψυχολογική εικόνα του δυναμικού, των ενδιαφερόντων και των συνηθειών του παιδιού που ήταν αναγκαίο να συσχετίζονται με την ικανότητά τους να υπηρετήσουν την κοινωνία. Το σχολείο έπρεπε να είναι εκείνη η μορφή της κοινοτικής ζωής η οποία θα άνοιγε τον δρόμο στο παιδί για να κατακτήσει την πολιτισμική παράδοση και να χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του για κοινωνικούς σκοπούς. Γι' αυτόν τον λόγο, το σχολείο έπρεπε να αποτελεί προέκταση των δραστηριοτήτων της οικογενειακής ζωής και να αναπαριστά μια εμβρυακή απλοποιημένη μορφή της πραγματικής ζωής.

Η κοινωνική ζωή του παιδιού θα έπρεπε να συγκροτεί τη βάση της εκπαίδευσης, τη μη συνειδητή ενότητα και το υπόβαθρο όλων των προσπαθειών και των επιτευγμάτων του. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος έπρεπε να προωθεί μια σταδιακή διαφοροποίηση από αυτή τη μη συνειδητή ενότητα. Κέντρο της συσχέτισης των σχολικών μαθημάτων δεν έπρεπε να είναι η φυσική, η λογοτεχνία, η ιστορία, η γεωγραφία, αλλά οι κοινωνικές δραστηριότητες του παιδιού. Η μαγειρική, η τέχνη του ραψίματος, η χειρωνακτική εργασία, δεν έπρεπε να χρησιμοποιούνται στο σχολείο ως επιπρόσθετες ικανότητες ή για να προσφέρουν ξεκούραση και σπάσιμο της μονοτονίας, αλλά επειδή αναπαριστούσαν θεμελιώδεις μορφές της κοινωνικής δραστηριότητας.

Το ότι ο πυρήνας της σχολικής δραστηριότητας έπρεπε να θεμελιώνεται στα επαγγέλματα δεν σήμαινε ότι ο Dewey προωθούσε μια λογική στενής επαγγελματικής εκπαίδευσης χάρη στην οποία οι μαθητές θα προετοιμάζονταν για καθήκοντα που αντιστοιχούσαν στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Διαφωνούσε με την ταύτιση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική εξάσκηση. Υποστήριζε ότι αυτή θα μεγέθυνε τις ταξικές διαφορές, χωρίζοντας τους μαθητές σε προνομιούχους οι οποίοι θα είχαν εφοδιαστεί με μια φιλελεύθερη εκπαίδευση από τη μια μεριά, και στους άλλους που, προερχόμενοι από τις κατώτερες στην κοινωνική ιεραρχία τάξεις θα προετοιμάζονταν για να εκτελούν μια ειδική εργασία, από την άλλη. Αυτός ο διαχωρισμός, τόνιζε, αντιστοιχούσε σε μια αριστοκρατική και όχι σε μια δημοκρατική εκπαίδευση.

Η αξιοποίηση στο σχολείο ενός επαγγέλματος, όπως η κηπουρική, δεν επεδίωκε να προετοιμάσει μελλοντικούς κηπουρούς, αλλά να προσφέρει μια λεωφόρο προσέγγισης της γνώσης σχετικά με τη θέση που κατείχαν η γεωργία και η καλλιέργεια φυτών στην ιστορία της ανθρωπότητας και αυτήν που καταλαμβάνουν στην παρούσα κοινωνική οργάνωση. Η παρουσία της κουζίνας στο σχολείο δεν αποσκοπούσε να προετοιμάσει επαγγελματικά μελλοντικούς μάγειρες, αλλά να συσχετιστεί μια συνηθισμένη δραστηριότητα με μια ποικιλία ενδιαφερόντων που μπορούσαν να αναπτυχθούν σε εξειδικευμένες επιστημονικές περιοχές. Ερωτήματα σχετικά με την προέλευση της τροφής οδηγούσαν άμεσα σε ερωτήματα τα οποία αναφέρονταν στην κατανόηση του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου. Η παραγωγή της τροφής μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο για την προσέγγιση ζητημάτων γεωγραφίας, μετεωρολογίας, βιολογίας, χημείας και πολιτικής οικονομίας.

Τόσο η αναπτυξιακή δημοκρατία όσο και η προοδευτική παιδαγωγική του Dewey δεν θεωρήθηκαν κατάλληλα από την κυρίαρχη καπιταλιστική τάξη των Η.Π.Α. για να θεμελιωθεί η πολιτική και εκπαιδευτική ζωή. Οι λόγοι της μη εφαρμογής των πολιτικών και παιδαγωγικών ιδεών του μπορούν να αναζητηθούν, κυρίως, στο ότι οι πολιτικές ιδέες του ήταν δυνατό να γίνουν εν δυνάμει επικίνδυνες για την κυρίαρχη κοινωνική τάξη πραγμάτων, αφού τα αποτελέσματα της διεύρυνσης και της διάχυσης της δημοκρατίας σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής δεν μπορούσαν να προβλεφθούν με βεβαιότητα. Όσον αφορά τις παιδαγωγικές ιδέες του Dewey, ήταν σαφές για την κυρίαρχη καπιταλιστική τάξη ότι εμπεριείχαν στοιχεία επιβλαβή για τα άμεσα οικονομικά της συμφέροντα, όπως η αντίθεση στη σύνδεση των σχολείων με τις επιχειρήσεις και η αντίθεση στη μετατροπή ενός μέρους της εκπαίδευσης σε επαγγελματική εξάσκηση[12].

Η προοδευτική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική θεωρία του Dewey ελάχιστα εφαρμόστηκε με ολοκληρωμένο τρόπο στην εκπαίδευση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, καθώς και

διεθνώς, στην εποχή της γέννησης και της ακμής του προοδευτικού εκπαιδευτικού κινήματος, δηλαδή στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Παράγωγα αυτής της θεωρίας εφαρμόστηκαν σε περισσότερα σχολεία, όπως, για παράδειγμα, η μέθοδος project. Όμως, ακόμα και η εφαρμογή παραγώγων της προοδευτικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής θεωρίας δεν απέκτησε καθολικό χαρακτήρα, δεν επικράτησε και αποτέλεσε συμπληρωματικό - διακοσμητικό στοιχείο της κυρίαρχης παιδαγωγικής. Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο τον Dewey, η χώρα στην οποία οι ιδέες της προοδευτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως η σύνδεση της κοινωνικής ζωής με το σχολείο, βρήκαν εύφορο έδαφος εφαρμογής ήταν η Σοβιετική Ένωση, γεγονός το οποίο απέδωσε στην εφαρμογή της αρχής της συνεργασίας, σε αντίθεση με τις χώρες της Δύσης όπου επικρατούσαν ο προσωπικός ανταγωνισμός και η επιθυμία του κέρδους[13].

Μήπως, όμως, το γεγονός ότι η προοδευτική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική θεωρία συναντά μεγάλες δυσκολίες συνολικής και καθολικής εφαρμογής της στην εκπαίδευση, σημαίνει ότι μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της ΕΑΕ, η οποία, μάλιστα προβάλλεται από διάφορους θιασώτες της ως ανανεωτική και ριζοσπαστική; Η απάντηση είναι αρνητική. Η ΕΑΕ, εξαιτίας των χαρακτηριστικών της, όχι μόνο δεν διευκολύνει, αλλά δυσχεραίνει την εφαρμογή της προοδευτικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής θεωρίας, καθιστώντας αδύνατη την ολοκληρωμένη εφαρμογή της.

Δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί κάποιος ότι ο πολιτικός σκοπός της θεωρίας του Dewey, δηλαδή η λειτουργία της αναπτυξιακής φιλελεύθερης δημοκρατίας με σχεδιασμένη βιομηχανική ανάπτυξη, στηριγμένη στη συνεργασία του κράτους, των επιχειρηματιών και των εργαζόμενων, στην κατεύθυνση μιας κοινωνίας μεγαλύτερης ελευθερίας και ισότητας, αντιφάσκει με τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, η οποία θεμελιώνεται στην ολόπλευρη επίθεση των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας και συνεπάγεται τον περιορισμό των επενδυτικών και κοινωνικών λειτουργιών του κράτους. Τα χαρακτηριστικά της ΕΑΕ αντιστοιχούν, όπως προαναφέρθηκε, στη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση και συνεπώς δεν αποτελούν ευνοϊκό πλαίσιο για την προώθηση του πολιτικού σκοπού της προοδευτικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής θεωρίας. Για τον ίδιο λόγο, η εφαρμογή και των δύο σκελών του εκπαιδευτικού σκοπού της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες κοινωνικές λειτουργίες και της ενεργητικής συμμετοχής τους στην κοινότητα στην οποία ζουν, ώστε, αλλάζοντας οι ίδιοι, να συμβάλουν στην κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση, είναι φανερό ότι δεν ευνοείται στο πλαίσιο της ΕΑΕ.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, η εφαρμογή της θέσης της μεταρρυθμιστικής προοδευτικής θεωρίας του Dewey σύμφωνα με την οποία αυτό πρέπει να στηρίζεται στις

θεμελιώδεις μορφές της κοινωνικής δραστηριότητας, δηλαδή στα επαγγέλματα που στις αρχές του 20^{ου} αιώνα περιλάμβαναν, μεταξύ άλλων, τη μαγειρική, τη ραπτική, την κηπουρική, την κατεργασία του ξύλου και των μετάλλων, μπορεί να γίνει στην ΕΑΕ μόνο με την προϋπόθεση της αναπαράστασής τους μέσω των ηλεκτρονικών μέσων που αυτή χρησιμοποιεί. Αυτή η αναπαράσταση είναι πολύ διαφορετική από εκείνη της μεταρρυθμιστικής προοδευτικής θεωρίας, στην οποία οι μαθητές συμμετείχαν στο σχολείο σε πραγματικές δραστηριότητες που αναπαριστούσαν τις πραγματικές δραστηριότητες χειρωνακτικών επαγγελμάτων.

Η διαφορά είναι σημαντικότερη, αφού η αναπαράσταση στο πλαίσιο της ΕΑΕ είναι εξαιρετικά δύσκολο να περιλαμβάνει πραγματικές δραστηριότητες. Ακόμη και αν θεωρήσουμε ότι οι σύγχρονες θεμελιώδεις μορφές της κοινωνικής δραστηριότητας είναι σε μικρότερο ή ακόμα και σε πολύ μικρότερο βαθμό χειρωνακτικές σε σχέση με εκείνες των αρχών του 20^{ου} αιώνα, η αναπαράστασή τους με τα ηλεκτρονικά μέσα της ΕΑΕ δεν μπορεί να εξυπηρετήσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών ως εκπαιδευτικό σκοπό της παιδαγωγικής μεταρρυθμιστικής προοδευτικής παιδαγωγικής θεωρίας του Dewey. Τον σκοπό αυτόν απέδιδε γλαφυρά η Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου ως εξής: «Το άμεσο χρέος του σχολείου είναι λοιπόν να οργανώσει συστηματικά τις συναλλαγές του μαθητή προς την κοινωνία και να ακονίσει και τα εργαλεία για τις συναλλαγές αυτές: γερό κορμί, επιδέξιο χέρι, συνήθειες ηθικής διαγωγής, σταθερότητα, αλληλεγγύη, πίστη και αφοσίωση. Για τις συναλλαγές αυτές είναι ανάγκη να συνειδητοποιηθούν στο παιδί εγκαίρως και προοδευτικά η υφή της κοινωνίας και οι σχέσεις της (...) Αυτός είναι ο πραγματικός ανθρωπισμός του σχολείου»[14].

Εκείνος ο σκοπός που μπορεί να εξυπηρετηθεί ευχερώς από την ΕΑΕ είναι η δια βίου κατάρτιση η οποία αντιστοιχεί στη διδασκαλία δεξιοτήτων αλλά, βέβαια, δεν έχει σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της μεταρρυθμιστικής προοδευτικής παιδαγωγικής θεωρίας. Δεν ήταν τυχαίο το ότι ο Dewey ήταν αντίθετος στη λογική της στενής επαγγελματικής εκπαίδευσης χάρη στην οποία οι μαθητές θα προετοιμάζονταν για καθήκοντα που αντιστοιχούσαν στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, γιατί αυτή η λογική μεγεθύνει τις ταξικές διαφορές και δεν αντιστοιχεί σε μια δημοκρατική εκπαίδευση.

Επιπλέον, με την ύπαρξη φυσικών αποστάσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της, η ΕΑΕ δυσχεραίνει τη λειτουργία του σχολείου ως εκείνης της μορφής της κοινοτικής ζωής η οποία αποτελεί προέκταση των δραστηριοτήτων της οικογενειακής ζωής, αναπαριστά μια

εμβρυακή απλοποιημένη μορφή της πραγματικής ζωής και ανοίγει τον δρόμο για την κατάκτηση της πολιτισμικής παράδοσης από τους μαθητές που υποστήριζε ο Dewey. Επίσης, δυσχεραίνει την ομαδική διδασκαλία σε κάθε σχολική τάξη.

Βέβαια, στο πλαίσιο κάθε τάξης της ΕΑΕ είναι δυνατό να λειτουργήσουν ομάδες εργασίας, όπως και κάθε σχολείο το οποίο χρησιμοποιεί την ΕΑΕ είναι δυνατό να προωθήσει διαδικασίες που θα το κάνουν να μοιάζει με κοινότητα. Ωστόσο, στο πλαίσιό της, τόσο οι λειτουργίες των ομάδων εργασίας σε κάθε σχολική τάξη όσο και η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα δυσχεραίνονται από την ύπαρξη φυσικών αποστάσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών.

Η σχολική κοινότητα συγκροτείται με ολοκληρωμένο τρόπο με τη φυσική παρουσία των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε υλικούς χώρους: στις αίθουσες, στα εργαστήρια, στις βιβλιοθήκες, στις αυλές, στους χώρους άθλησης, στους διαδρόμους, στις εκδηλώσεις, στις γιορτές, στις επισκέψεις και εκδρομές, στις συνεδριάσεις, στις ποικιλόμορφες συνενυρέσεις των μελών της εκτός του σχολείου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται με προσχεδιασμένους και μη προσχεδιασμένους τρόπους, με ζωντανό διάλογο, με πολύπλοκες διαδικασίες οι οποίες αφορούν γνώσεις, συναισθήματα και αξίες, δεν μπορούν να αναπτυχθούν επαρκώς με τα ηλεκτρονικά μέσα που υποστηρίζουν την ΕΑΕ.

Στην ασύγχρονη ΕΑΕ η σχολική κοινότητα είναι σχεδόν αδύνατο να συγκροτηθεί, ενώ στη σύγχρονη γίνεται μια συρρικνωμένη εκδοχή εκείνης της σχολικής κοινότητας που μπορεί να αναπτυχθεί στη δια ζώσης εκπαίδευση. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και οι σχέσεις στο εσωτερικό των ομάδων εργασίας στη σχολική τάξη, διαμεσολαβούνται από τα ηλεκτρονικά μέσα της ΕΑΕ με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της αμεσότητας, της ζωτικότητας και τελικά της ποιότητάς τους, αφού δεν πραγματοποιούνται σε πραγματικό κοινό χώρο. Συνεπώς, ακόμη και όταν παράγωγα προοδευτικών – μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών θεωριών χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ΕΑΕ, είναι αναπόφευκτο να μετατρέπονται, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, σε καρικατούρες των θεωρητικών συλλήψεων από τις οποίες προέκυψαν.

Το κεντρικό συμπέρασμα που προκύπτει από όσα προαναφέρθηκαν είναι ότι η σύγχρονη, στηριγμένη στις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών, ΕΑΕ δεν είναι κοινωνικοπολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερη. Έχοντας αναπτυχθεί σε μια ιστορική περίοδο που χαρακτηρίζεται από την προώθηση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης σε διεθνή

κλίμακα, διαθέτει χαρακτηριστικά τα οποία ευνοούν αυτή τη διαδικασία ολόπλευρης επίθεσης των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας. Επίσης, τα χαρακτηριστικά της καθιστούν ευχερή τη χρήση συντηρητικών - τεχνοκρατικών παιδαγωγικών στο πλαίσιο της εφαρμογής της, ενώ, απεναντίας, καθιστούν αδύνατη την ολοκληρωμένη εφαρμογή προοδευτικών - μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών, όπως μας δείχνουν τα παραδείγματα της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και της προοδευτικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής. Αυτό το συμπέρασμα δεν συνεπάγεται, βέβαια, ότι η ΕΑΕ δεν αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Το ότι είναι μια μορφή εκπαίδευσης που συνδέεται στενά με τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση και τις συντηρητικές παιδαγωγικές συνεπάγεται ότι οι αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο να αφορούν, πρώτα απ' όλα, την έκταση της εφαρμογής της. Αφορούν, όμως, επίσης, το περιεχόμενο και τις μορφές και μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της εφαρμογής της, καθώς και τον βαθμό της συμβολής της στην αναπαραγωγή των ταξικών και άλλων ανισοτήτων.

Βιβλιογραφία

Au, W. (2009), *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York, Routledge.

Charlot, B. (1992), *Το Σχολείο Αλλάζει. Κρίση του Σχολείου και Κοινωνικοί Μετασχηματισμοί*, Μπφρ Μπωναφάτου, Ρ. & Παπαγεωργίου, Ν., Αθήνα, Προτάσεις.

Γρόλλιος, Γ. (1999), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Dewey, J. (1929), *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*, New York, New Republic Inc (<http://ariwatch.com/VS/JD/ImpressionsOfSovietRussia.htm>, ανακτήθηκε στις 24/4/2020).

Gunawardena, C. & Mclsaac, M. (2008), "Distance Education" in Jonassen, D. (ed) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Elbaum Associates Publishers.

Holmberg, B. (1995), *Theory and Practice of Distance Education*, London, Routledge.

Καραλής, Θ. (2014), *Εισαγωγή στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία - Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ. (1980), *Η Νέα Αγωγή*, Τόμος Α, Αθήνα, Βιβλία για Όλους.

Lewy, A. & Bathory, Z. (1994), "The Taxonomy of Educational Objectives in Continental Europe, the Mediterranean and the Middle East" in Anderson, L. & Sosniak, L. (eds) *Bloom's Taxonomy. A Forty-year Retrospective*, Chicago, National Society for the Study of Education.

Μακφέρσον, Κ. (1994), *Η ιστορική πορεία της φιλελεύθερης δημοκρατίας*, μτφρ Τζιαντζή, Μ., Κέη, Μ. & Βογιατζής, Γ., Αθήνα, Γνώση.

Noble, D. (2002), Technology and the Commodification of Higher Education, *Monthly Review. An Independent Socialist Magazine*, Volume 53, Issue 10.

Νούτσος, Μ. (1983), *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα. Κριτική μιας Σύγχρονης Παιδαγωγικής Ιδεολογίας*, Γιάννινα, Δωδώνη.

Σπανακά, Α. & Λιοναράκης, Α. (2017), *Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού*, Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, σ.121-123.

[1] Βλπ Καραλής, 2014, σ.8-10.

[2] Το ίδιο άλμα είχε πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. λίγο νωρίτερα. Ενώ μέχρι το 1987 μόνο 10 πολιτείες προωθούσαν την ΕΑΕ, ένα χρόνο αργότερα ο αριθμός τους έφτασε τις 33 και το 1989 τις 50, δηλαδή το σύνολο των πολιτειών. Την ίδια χρονιά, κατατέθηκε έκθεση στο Κογκρέσο από το Γραφείο Αξιολόγησης της Τεχνολογίας με τίτλο *Linking for Learning*, έκθεση η οποία θεωρείται σημαντικό πολιτικό ντοκουμέντο που συνέβαλε στη γρήγορη επέκταση της ΕΑΕ στη δεκαετία του 1990. Σχετικά βλπ Gunawardena & Mclsaac, 2008, p.357.

[3] Υπολογίζεται ότι στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που υλοποιούνται με ΕΑΕ στις χώρες της Ευρωζώνης συμμετέχουν πάνω από 2.500.000 εκπαιδευόμενοι. Σχετικά βλπ Καραλής, 2014, σ.11.

[4] Βλπ Charlot, 1992, σ.71.

[5] Βλπ Noble, 2002.

[6] Αναλυτικότερα για τα όσα προαναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα, βλπ Γρόλλιος, 1999, σ.50-60, 71-78 και 128-142.

[7] Σχετικά με την εισαγωγή της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην Ελλάδα, βλπ Νούτσος, 1983, σ.21-29.

[8] Για όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, βλπ Γρόλλιος, 2011, σ.121-137 και 239-243.

[9] Βλπ Holmberg, 1995, p.38.

[10] Βλπ Au, 2009, p.38.

[11] Ένα δείγμα αυτής της επιρροής αποτελεί η διάδοση της ταξινομίας των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom μετά το 1956 στην ηπειρωτική Ευρώπη, τη Μεσόγειο και τη Μέση Ανατολή, την οποία αναλύουν οι Lewy & Bathory (1994, p.146-163).

[12] Για όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την παιδαγωγική θεωρία του Dewey, βλπ Γρόλλιος, 2011, σ.74-96, 232-236 και Μακφέρσον, 1994, σ.72-77.

[13] Βλπ Dewey, 1929.

[14] Βλπ Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980, σ.44.

Πηγή: Τετράδια Μαρξισμού, τεύχος 12