

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2010)

7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»



Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως
φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Ελένη Ντρενογιάννη

Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Ελένη Ντρενογιάννη

edren@eled.auth.gr

ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Ποιο είναι το μέλλον του σχολείου και ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος των ΤΠΕ σε αυτό το μέλλον; Με αφορμή την αντιπαράθεση μεταξύ δύο σημαντικών προσωπικοτήτων του 20^{ου} αιώνα, η εργασία αυτή επιχειρεί να προσεγγίσει ζητήματα που αφορούν στη σύγχρονη κρίση του σχολείου και τον μετασχηματιστικό ρόλο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, και μέσα από την αξιοποίηση των στοιχείων διεθνών οργανισμών ασχολείται με τις βασικές θεωρητικές παραδοχές και την κριτική απέναντι στις λογικές εργαλειακού-τεχνοκρατικού τύπου. Στη συνέχεια και με την ευκαιρία των πρόσφατων διακηρύξεων του ΥΠΔΒΜΘ, επιχειρείται, από τη μια ο σχολιασμός των προτεραιοτήτων του «νέου ελληνικού σχολείου», και από την άλλη, η ανάδυση του απελευθερωτικού ρόλου των ΤΠΕ στο πλαίσιο καινοτομικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, που υιοθετούν το παράδειγμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Λέξεις κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, ψηφιακός γραμματισμός, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Το μέλλον του σχολείου

Ήταν στα τέλη του 1980, όταν μια δημόσια μαγνητοσκοπημένη συζήτηση πραγματοποιήθηκε στο Sao Paulo της Βραζιλίας μεταξύ δύο σημαντικών προσωπικοτήτων του 20^{ου} αιώνα: του Seymour Papert-δημιουργού της Logo και διασημότητας στο χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και του Paulo Freire-βασικού θεμελιωτή της Κριτικής Παιδαγωγικής. Κεντρικό θέμα της συζήτησης ήταν το μέλλον του σχολείου και στην αρχή της συνομιλίας ο Papert πρότεινε την ύπαρξη τριών σταδίων «στη σχέση μεταξύ ατόμου και γνώσης».

Το πρώτο στάδιο ξεκινά με τη γέννηση του παιδιού, το οποίο μαθαίνει με έναν αυτορυθμιζόμενο, εμπειρικό και ανακαλυπτικό τρόπο. Αργότερα, και στα πλαίσια του ίδιου σταδίου, «η μάθηση μέσω ανακάλυψης» εξελίσσεται σε μάθηση «μέσω αναζήτησης ενηλίκων που μπορούν να μου πουν πράγματα». Η μάθηση διαμέσου της επικοινωνίας με ενηλίκους κορυφώνεται στο δεύτερο στάδιο, δηλαδή στο σχολείο. Η παραλαβή αποσταγμάτων γνώσης αποτελεί το θεμελιώδες και κύριο χαρακτηριστικό αυτής της «επικίνδυνης και, ίσως τραυματικής φάσης», η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί υπεύθυνη για την «καταστροφή και τον στραγγαλισμό» πολλών παιδιών. Παρ' όλα αυτά, εκείνοι και εκείνες που τελικά «επιβιώνουν» από αυτήν, αποκτούν μία σειρά από δεξιότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν ένα ευρύτερο σύμπαν γύρω τους και να εισαχθούν στο τρίτο στάδιο. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο θα μπορούσε κάλλιστα να περιγραφεί ως επιστροφή στην δημιουργική διαδικασία του πρώτου σταδίου. Η μάθηση αποκτά και πάλι την ανακαλυπτική και βιωματική της διάσταση, καθορίζεται από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του ατόμου, είναι δημιουργικής φύσης και δεν είναι αποκλειστικά λεκτική.

Ο Papert συνέχισε τον συλλογισμό του διατυπώνοντας την άποψη ότι οι επιρροές της σχολικής εκπαίδευσης στη δημιουργικότητα, τη φυσική περιέργεια και τις νοητικές ικανότητες των μαθητών είναι «οδυνηρές», και ότι ο «σπόρος της αλλαγής» βρίσκεται στα ίδια τα παιδιά που εν τέλει θα επαναστατήσουν. Αξιοποιώντας μια σειρά από παραδείγματα τοποθέτησε τη χρήση της τεχνολογίας στο επίκεντρο της επικείμενης άρνησης των παιδιών να αποδεχθούν την καταπίεση της σχολικής εκπαίδευσης. Όπως μάλιστα ισχυρίστηκε, «η ιδέα ότι η τεχνολογία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αναβάθμιση του σχολείου, είναι τουλάχιστον γελοία. Η τεχνολογία δεν πρόκειται να βελτιώσει το σχολείο. Στην πραγματικότητα θα το υποσκελίσει, θα προκαλέσει την εξαφάνισή του και θα ανατρέψει εντελώς την έννοια της ύπαρξής του» (Freire & Papert, 1980; Papert, 1996a; Papert, 1996b).

Ο Freire συμφώνησε με την ανάλυση του Papert για την ύπαρξη των τριών σταδίων, αλλά τα χαρακτήρισε ως «τρεις στιγμές κατά την εμπειρική διαδικασία παραγωγής γνώσης». Παράλληλα, αποδέχθηκε ότι για πολλά παιδιά η εμπειρία της σχολικής εκπαίδευσης είναι «φρικτή» και πιθανόν «τραυματική», αλλά ταυτόχρονα επισήμανε πως η ιδέα του σχολείου είναι και απαραίτητη και αξιόλογη. Αν, όπως είπε, κάποιος μεταφερθεί πίσω στο χρόνο θα ανακαλύψει ότι οι άνθρωποι μάθαιναν πριν ακόμη διδαχθούν και ότι ήταν αυτή ακριβώς η ευχάριστη εμπειρία της μάθησης που οδήγησε στην εφεύρεση του σταδίου της μάθησης μέσω διδασκαλίας. Στα πλαίσια αυτού του επινοημένου σταδίου που σήμερα ονομάζουμε σχολείο, το παιδί υποτίθεται ότι απομακρύνεται από την «κοινή γνώση» και την «κοινή λογική» του πρώτου σταδίου και προχωρά στη διαδικασία συστηματοποίησης της γνώσης, η οποία με τη σειρά της εξασφαλίζει τη συνέχιση των διαδικασιών αναζήτησης και παραγωγής νέας γνώσης: «Με ποιο τρόπο μπορούμε να επιτύχουμε την απαραίτητη μετάβαση από την κοινή γνώση και την κοινή λογική στη μεθοδική και συστηματική γνώση των επιστημών χωρίς την κατάλληλη οργάνωση, η οποία παρέχεται από μία οντότητα – θεσμό εξειδικευμένο σε αυτό το ζήτημα;» (Freire & Papert, 1980).

Στη βάση της πιο πάνω συλλογιστικής, ο Freire υποστήριξε την διαφωνία του με την «μεταφυσική», όπως τη χαρακτήρισε, ανάλυση του Papert για το αναπόφευκτο τέλος του σχολείου. Για τον Freire, η πραγματική πρόκληση δεν θα μπορούσε να είναι η ανακοίνωση του τέλους του σχολείου, αλλά η αναδόμηση και ο μετασχηματισμός του με τη βοήθεια όλων εκείνων που διέφυγαν το νοητικό θάνατο που ενίοτε προκαλεί. «Ως πρόκληση θεωρώ την ολοκληρωτική και ριζοσπαστική αλλαγή του σχολείου και την αναγέννησή του από ένα σώμα που δεν ανταποκρίνεται πλέον στην τεχνολογική αλήθεια του κόσμου, σε μία νέα ύπαρξη τόσο πραγματική όσο και η ίδια η τεχνολογία. Για μένα, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι η διόρθωση των σφαλμάτων του δεύτερου σταδίου, τα οποία δεν είναι όλα διδακτικού και μεθοδολογικού χαρακτήρα, αλλά κυρίως ιδεολογικά και πολιτικά» (Freire & Papert, 1980).

Αναμφίβολα, οι ιδέες και οι θέσεις που αναδεικνύονται σε αυτή την άκρως ενδιαφέρουσα συζήτηση είναι και σήμερα επικαιρες, καθώς φαίνεται να αντικατοπτρίζουν τη θεμελιακή βάση πολλών σύγχρονων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και τον μετασχηματιστικό ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όπως και ο Papert με τον Freire, πολλοί ερευνητές, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί στις μέρες μας φαίνεται να συμφωνούν ότι το σχολείο πρέπει να αλλάξει, καθώς έχει εξελιχθεί σε ένα τυραννικό και γραφειοκρατικό οικοδόμημα που υποστηρίζει ένα αποταμιευτικό και σωρευτικό μοντέλο μάθησης. Ωστόσο, οι επεξηγήσεις και οι αναλύσεις τους για την σύγχρονη κρίση του σχολείου, οι προτάσεις τους για την αντιμετώπιση αυτής της κρίσης και οι θεωρήσεις τους για το ρόλο των ΤΠΕ στα σχέδια εξόδου από την κρίση είναι όχι απλά διαφορετικές, αλλά συχνά διαμετρικά αντίθετες.

Η εργαλειακή-τεχνοκρατική λογική

Στη μία όχθη της προβληματικής περί κρίσης, θα συναντήσει κανείς εκείνους που συχνά αναζητούν τεχνικές, επιτηδευμένες και μάλλον μεταφυσικές λύσεις σε βαθιά ριζωμένα προβλήματα της εκπαίδευσης. Κατανοώντας την εκπαίδευση ως μία ουδέτερη, α-πολιτική και αν-ιστορική διαδικασία και την παιδαγωγική ως εφαρμοσμένη τεχνονομία, καταλήγουν σε επιφανειακές ερμηνείες και αναλύσεις, πίσω από τις οποίες ελλοχεύει η στρεβλή ιδέα ότι η διαδικασία της εκπαίδευσης μπορεί να αναδομηθεί μέσα από «ριζοσπαστικές» αλλαγές στις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα και τα υλικά μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι ΤΠΕ προβάλλονται ως σύμβολα εκσυγχρονισμού και ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ η κατάλληλη αξιοποίησή τους στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζεται ως σημαντικό, αν όχι το σημαντικότερο, αντίδοτο στην κρίση του σχολείου (ETS, 2002; Eurydice, 2004). Η υιοθέτηση μιας τέτοιας συλλογιστικής δικαιολογεί και το ύψος των δαπανών και των επενδύσεων που πραγματοποιούνται διεθνώς με στόχο τον τεχνολογικό εξοπλισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών, την παραγωγή πρότυπου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού, και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, το οποίο ήταν, είναι, και καθώς φαίνεται, θα εξακολουθήσει να είναι τεράστιο (OECD, 2004; OECD, 2005a).

Ομολογουμένως, πρόσφατα διεθνή στοιχεία και δεδομένα αποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ βρίσκεται στην καρδιά της εκάστοτε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ότι οι ρυθμοί εξοπλισμού σχολείων και νοικοκυριών με υπολογιστική τεχνολογία αυξάνονται σταθερά (OECD, 2005a; 2005b; 2004; 2001; Eurydice, 2004; 2001). Παρ' όλα αυτά, όπως επισημαίνεται στις εκθέσεις των ίδιων οργανισμών: (α) το επίπεδο της επένδυσης σε εξοπλισμό δεν αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της συχνότητας χρήσης αυτού του εξοπλισμού, (β) η χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο για διδακτικο-μαθησιακούς σκοπούς παραμένει μετριοπαθής, (γ) οι κύριες χρήσεις των ΤΠΕ από μαθητές εστιάζουν στην επικοινωνία μέσω email και την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, (δ) ο αριθμός των μαθητών που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό λογισμικό μειώνεται, και (ε) οι αποδείξεις σχετικά με το κατά πόσο η αξιοποίηση των ΤΠΕ βελτιώνει εν τέλει τα μαθησιακά αποτελέσματα παραμένουν ασαφείς και ενίοτε ανακριβείς (OECD, 2005a; 2005b; 2004; Eurydice, 2004). Παράλληλα, τα συμπεράσματα ενός σημαντικού αριθμού επιστημονικών ερευνών φαίνεται να σχηματοποιούν μία παρόμοια, μάλλον απογοητευτική εικόνα, για την έμπρακτη χρήση των ΤΠΕ στην πλειοψηφία των σχολικών τάξεων, καθώς αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός ευρύτατου χάσματος μεταξύ πρόσβασης, συχνότητας χρήσης και ποιοτικών χαρακτηριστικών χρήσης των ΤΠΕ (Murphy & Beggs, 2003; Reynolds et al., 2003; Kozma, 2003; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001; Williams et al., 2000; Pelgrum & Anderson, 1999; Cuban, 1999).

Σε επίπεδο ερμηνείας, η παρατηρούμενη προβληματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σχολεία, συχνά εξηγείται ως αποτέλεσμα της αναμενόμενης πορείας κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία από τη φύση της έχει τα χαρακτηριστικά του «σταδιακού», του «βραδέως εξελισσόμενου» ή της «βαθμιαίας προσαρμογής». Έτσι, οι προτάσεις που διατυπώνονται προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση της επιτάχυνσης των διαδικασιών μεταρρύθμισης και επομένως συνίστανται στην αύξηση των δαπανών και των επενδύσεων για τεχνολογικό εξοπλισμό, για εντατική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (OECD, 2005a; Eurydice, 2004; Reynolds, et al., 2003; Kozma, 2003; OECD, 2001; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001).

Ωστόσο, τόσο οι ερμηνείες περί «αργής εξέλιξης» ή «αργής επαναστατικοποίησης», όσο και οι προτεινόμενες λύσεις αντιμετώπισης λειτουργούν αποπροσανατολιστικά σε σχέση με το ουσιαστικό ζήτημα της κρίσης του σχολείου, με το οποίο έχει επιφορτισθεί η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Και αυτό διότι παραγνωρίζουν ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν μπορεί να αυτονομηθεί και να κατανοηθεί σε απομόνωση από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται (Bromley, 1998; Apple, 1998). Κατά συνέπεια, τόσο οι ερμηνείες, όσο και οι λύσεις επικεντρώνονται σε χαμηλά επίπεδα αποφάσεων. Αφορούν στους εκπαιδευτικούς, τις υλικοτεχνικές υποδομές και τα διδακτικά μέσα, δηλαδή σε πρόσωπα, υλικά και αντικείμενα, των οποίων οι όποιες επιδράσεις δεν μπορούν εκ του ρόλου τους και εκ της θέσης τους να μετασχηματίσουν δραστικά, συνολικά και ριζοσπαστικά ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η πιο πρόωμη ερμηνεία μέσω της οποίας έχει εξηγηθεί, όχι μόνο το ζήτημα της παρατηρούμενης προβληματικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στο σχολείο, αλλά και η αδυναμία των ΤΠΕ να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά για το σχολείο, έχει διατυπωθεί από τον ίδιο τον Papert. Η καινοτομία που αναμένεται να αλλάξει το σχολείο, στο τέλος αλλάζει η ίδια εξαιτίας της ολέθριας επιρροής του σχολικού οικοδομήματος. *«Το Σχολείο αντιστέκεται στην καινοτομία οικειοποιώντας την και αφομοιώνοντάς την στις δικές του δομές. Με αυτό τον τρόπο, αφοπλίζει τους μεταρρυθμιστές και μερικές φορές καταφέρνει να συμπεριλάβει και κάτι από όλα όσα προτείνουν»* (Papert, 1996a). Με άλλα λόγια, αυτό που σήμερα παρατηρούμε ως εσφαλμένο ή προβληματικό στη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική εκπαίδευση δεν είναι παρά το αποτέλεσμα της διαδικασίας αφομοίωσης και ενσωμάτωσης της αξιοποίησής τους στις τρέχουσες εκπαιδευτικές δομές, συνθήκες και πρακτικές, τις οποίες βεβαίως δεν διαμόρφωσαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Στην πραγματικότητα, όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία, από τα πιο παραδοσιακά μέχρι και τα πιο σύγχρονα και δυναμικά, δεν μπορούν να ανατρέψουν, αλλά μονάχα να ενδυναμώσουν και να επεκτείνουν τους ισχύοντες εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και τις μορφές-μεθόδους που ενδείκνυνται για τη διδασκαλία ενός ήδη προαποφασισμένου περιεχομένου. Καθώς λοιπόν η χρήση τους ενσωματώνεται και αφομοιώνεται στην εκπαιδευτική πράξη, από τη μια «καθρεπτίζει» και από την άλλη «επηρεάζει» και «διευρύνει» μια σειρά από πάγια προβλήματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Ως εκ τούτου, η ήδη παρατηρούμενη προβληματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση φαίνεται να αντικατοπτρίζει:

- Τον συγκεντρωτισμό και την συντηρητική - ιεραρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος.
- Την διδακτική μετατροπή εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων σε προγράμματα σπουδών γνωσιοκεντρικού - υλοκεντρικού τύπου που προωθούν την πολύ-επιστημονική οργάνωση του περιεχομένου σπουδών.
- Την απόλυτη καθοδήγηση και τον αυστηρό έλεγχο του «τι ακριβώς», «πώς ακριβώς», «σε πόσο χρόνο ακριβώς» της διδασκαλίας μέσω της κεντρικής παραγωγής προκατασκευασμένων διδακτικών προτάσεων, εκπαιδευτικών μέσων και υλικών μάθησης ενιαίων για όλη την επικράτεια.
- Την φιλολογική και καταχρηστική αξιοποίηση προοδευτικών παιδαγωγικών αρχών και προσεγγίσεων και την απαξίωσή τους μέσω της «προσαρμοσμένης εφαρμογής» τους σε κατά τα άλλα συντηρητικές και τεχνοκρατικές διδακτικο-μαθησιακές πρακτικές και εγκυκλοπαιδικά προγράμματα σπουδών.
- Την αποειδίκευση (deskilling) των εκπαιδευτικών, δηλαδή τη χρόνια απομάκρυνσή τους από το σχεδιασμό και τον έλεγχο μεγάλου μέρους της εργασίας τους και τον περιορισμό

του ρόλου τους σε αυτόν του αλλοτριωμένου εκτελεστή των έτοιμων σχεδίων που ετοίμασαν κάποιοι άλλοι γι' αυτόν με τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν.

- Την εντατικοποίηση (intensification) του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή την τάση να γίνονται όλο και περισσότερα στον ίδιο χρόνο, με ότι αυτό συνεπάγεται σε εκπλώσεις και «στρογγυλέματα» της ποιότητας έναντι της ποσότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Τη διεύρυνση και ενδυνάμωση των ήδη εντοπισμένων κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών μέσω της δημιουργίας ενός επιπρόσθετου χάσματος, ευρύτερα γνωστού με τον όρο «ψηφιακό χάσμα» (digital divide).

Το αποτέλεσμα αυτής της αναχρονιστικής αντίληψης που διέπει τη σημερινή παρεχόμενη εκπαίδευση είναι ότι η κοινωνικο-πολιτισμική και τεχνολογική αλήθεια του κόσμου, έτσι όπως αυτή βιώνεται από πολλά παιδιά και εφήβους, απέχει στάδια από αυτήν του σχολείου τους και η προβλεπόμενη από τον Papert «επανάσταση» (Papert, 1996a; Papert, 1996b) βρίσκεται έδαφος εφαρμογής. Την συναντούμε όλο και συχνότερα στην αποστασιοποίηση των ιδίων των παιδιών από το σχολείο και τα διδάγματά του, και στην αμφισβήτησή του ως χώρου δημιουργίας, χαράς, απελευθέρωσης και κατανόησης του κόσμου που μας περιβάλλει.

Το νέο σχολείο ως διακήρυξη

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω συλλογισμών εύλογα διερωτάται κανείς αν η σύγχρονη κρίση που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο μπορεί να αντιμετωπισθεί με περισσότερη επιμόρφωση, περισσότερο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και αρτιότερη υλικοτεχνική υποδομή. Ένα πρόσφατο έντυπο του Υπουργείου Παιδείας με τον τίτλο «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010), έρχεται να προσφέρει μια σειρά από απαντήσεις σε αυτό το σημαντικό ερώτημα. Αν και πρόκειται για κείμενο με έντονα τα χαρακτηριστικά της πολιτικής διακήρυξης, οι άξονες προτεραιότητας που τοποθετεί μας επιτρέπουν μια αρχική αποτύπωση και έναν πρώιμο σχολιασμό των μελλοντικών δράσεων που προτείνονται σε σχέση με τη διαμόρφωση ενός «νέου σχολείου». Πιο συγκεκριμένα, στο νέο σχολείο:

- Εξασφαλίζεται η πρόσβαση όλων στο διαδίκτυο, αναβαθμίζονται οι σχολικές υποδομές και τα δίκτυα υπολογιστών και εξοπλίζονται όλα τα σχολεία με διαδραστικούς πίνακες.
- Δημιουργούνται ηλεκτρονικές πύλες πληροφόρησης και διοίκησης για τη διευκόλυνση όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Όλα τα είδη και οι μορφές εκπαιδευτικού υλικού ψηφιοποιούνται και δημιουργείται μία ενιαία ψηφιακή βιβλιοθήκη.
- Το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών μετασχηματίζεται προκειμένου να αξιοποιεί τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα και δημιουργούνται ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά σενάρια για όλα τα μαθήματα.
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας επιμορφώνονται στο επιστημονικό τους αντικείμενο, σε παιδαγωγικές μεθόδους, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και σε ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης.
- Όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετατρέπονται σε ολοήμερα με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Μέχρι τον Ιούνιο του 2011 διαμορφώνεται νέο πρόγραμμα σπουδών ανοικτό και ευέλικτο, στοχοκεντρικό, ενιαίο και συνεκτικό, διαθεματικό, παιδαγωγικά διαφοροποιημένο. Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών συνδέονται άρρηκτα με την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις αλλαγές, τις οποίες καλούνται να εφαρμόσουν αλλά και να συνδιαμορφώσουν μέσω της επιμόρφωσης.

- Οι διδακτικές μέθοδοι αναβαθμίζονται και προωθούνται μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η διαθεματική προσέγγιση, τα σχέδια εργασίας, η διδασκαλία σε ομάδες, και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Κανείς, νομίζω, δεν αμφιβάλλει για την βελτιωτική προοπτική των παραπάνω δράσεων που προγραμματίζονται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας μας, αλλά είναι επίσης απαραίτητο να επισημανθεί ότι σε επίπεδο πρώτης ανάγνωσης τουλάχιστον οι άξονες προτεραιότητας που τοποθετούνται δεν οδηγούν στη διαμόρφωση ενός σημαντικά διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού τοπίου. Και αυτό διότι σύμφωνα και με τους λόγους που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα αυτής της εργασίας:

- Το «ψηφιακό σχολείο» δεν είναι απαραίτητα ένα προοδευτικό σχολείο. Θα μπορούσε κάλλιστα να είναι και ένα εξαιρετικά συντηρητικό σχολείο. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο, τα δίκτυα υπολογιστών, οι διαδραστικοί πίνακες, οι πύλες πληροφόρησης και οι ψηφιακές βιβλιοθήκες αποτελούν εκπαιδευτικά μέσα, υλικά και υπηρεσίες. Από τη φύση τους μπορούν μονάχα να «απεικονίσουν» και να «αναπαραστήσουν» και όχι να «επέμβουν» μετασχηματιστικά στους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους και τη συνακόλουθη μετατροπή τους σε διδακτικό περιεχόμενο και πρόγραμμα σπουδών.
- Η έμπρακτη υιοθέτηση προοδευτικών παιδαγωγικών αρχών και προσεγγίσεων, όπως ο μαθητοκεντρισμός και η διαθεματικότητα, θα μπορούσε να πυροδοτήσει τη διαμόρφωση ενός απελευθερωτικού εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο οι ΤΠΕ θα λειτουργούσαν επίσης απελευθερωτικά. Ωστόσο, η εφαρμογή τους είναι εκ των πραγμάτων ανακόλουθη και ασύμφωνη με την κεντρικά ελεγχόμενη ανάπτυξη και υλοποίηση ενός στοχοκεντρικού προγράμματος σπουδών ενιαίου για όλη την επικράτεια, καθώς και την ύπαρξη συγκεκριμένων-τυποποιημένων σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικών υλικών για κάθε μάθημα, ψηφιοποιημένων ή μη.
- Προβλήματα, όπως η αποειδίκευση των εκπαιδευτικών και η εντατικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν με την παροχή πρόσθετων, ενιαίων, και κεντρικά σχεδιασμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αντίθετα, απαιτούν ριζικές οργανωτικές και διαρθρωτικές αλλαγές στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και την προώθηση μιας αποκεντρωτικής λογικής σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Και μάλιστα μιας λογικής που να βασίζεται στη μεθοδολογία της ενδοσχολικής «έρευνας-δράσης» και σε πρακτικές που να ενισχύουν την αυτονομία, την καινοτομία, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τον αυτοέλεγχο του χρόνου και την ενδυνάμωση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν εδώ και χρόνια ατροφήσει και, ίσως, ξεχαστεί.

Κατά συνέπεια, για τη μετεξέλιξη του σχολείου σε «νέο σχολείο», δεν αρκεί ασφαλώς η ψηφιοποίησή του, ούτε βέβαια και η διάχυτη αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού έργου. Δεν αρκούν ούτε οι ειδικές παρεμβάσεις στο κατά τα άλλα κλειστό, ενιαίο, συγκεντρωτικό και πολυεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών, ούτε οι περικοπές στη διδακτέα ύλη, ούτε και η -κατ' όνομα- στροφή προς προοδευτικότερες διδακτικές μεθόδους. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι τούτο γίνεται ξεκάθαρα αντιληπτό ακόμη και από έναν διεθνή οργανισμό με σαφή νέο-φιλελεύθερο οικονομικό προσανατολισμό, όπως ο ΟΟΣΑ: «Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν και να προετοιμαστούν ώστε να χρησιμοποιούν τους Η/Υ αποτελεσματικά, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό από τη στιγμή που η οργάνωση και οι παιδαγωγικές πρακτικές παραμένουν αναλλοίωτες. Τα αποτελέσματα μελετών περίπτωσης δείχνουν, ότι απαιτείται σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της χρήσης Η/Υ και άλλων στοιχείων της σχολικής αναβάθμισης. Επομένως, όπως ακριβώς και στην περίπτωση των επιχειρήσεων, οι δυνατότητες των ΤΠΕ μπορεί να αξιοποιηθούν, μονάχα όταν η εισαγωγή τους συνδέεται αποτελεσματικά με άλλα είδη καινοτομίας» (OECD_Executive Summary, 2005a, p. 11).

Ο επίλογος και το νέο σχολείο ως πράξη

Ποια λοιπόν μπορεί να είναι αυτά τα «άλλα είδη καινοτομίας» που είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ώστε οι τελευταίες να απελευθερώσουν τη δυναμική τους; Οι απαντήσεις σε αυτό το επίμαχο ερώτημα είναι πολλές. Τόσες, όσες και οι διαφορετικές σχολές παιδαγωγικής θεωρίας, σκέψης και πράξης. Ωστόσο, οι προοδευτικότερες εντάσσονται στο χώρο της κριτικής παιδαγωγικής (Apple & Beane, 1999; Γρόλλιος, 2005; Γούναρη & Γρόλλιος, 2010) και φαίνεται να συγκλίνουν ότι οι εν λόγω απαραίτητες «καινοτομίες»:

- Περιλαμβάνουν την υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών. Το τελευταίο δημιουργείται και ανα-δημιουργείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσω συγκεκριμένων ερευνητικών διαδικασιών στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενοι, έτσι ώστε αυτό να οικοδομείται πάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες, την κοινωνική πραγματικότητα, τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς, τις αξίες και τα ιδανικά της σχολικής κοινότητας και της «τοπικής κοινωνίας» στο εσωτερικό της οποίας το εκάστοτε σχολείο εδρεύει και δραστηριοποιείται.
- Αντιλαμβάνονται τη γνώση ως ιστορικά και κοινωνικά θεμελιωμένη, εξαρτημένη από συμφέροντα και τοποθετούν ως ακρογωνιαίο εκπαιδευτικό σκοπό την κοινωνική ανασυγκρότηση και την στροφή προς ένα δικαιότερο, δημοκρατικότερο και πιο ανθρώπινο όραμα για τον κόσμο. Γι' αυτό και σε επίπεδο διδακτικο-μαθησιακών πρακτικών επενδύουν στην συνειδητοποίηση, την κατανόηση, τον στοχασμό και την κριτική ανάλυση κοινωνικών προβλημάτων, γεγονότων και θεμάτων της καθημερινής ζωής αποδίδοντας ταυτόχρονα έμφαση στην κοινωνική υπευθυνότητα, την αλληλεγγύη και την ανάληψη συλλογικής δράσης.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικών εργαλείων δεν μπορεί παρά να ενσωματωθεί και να λειτουργήσει υποστηρικτικά για μία σειρά από απελευθερωτικές προσεγγίσεις και έμπρακτα μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών ανάγεται σε εξαιρετικά σημαντικό σκοπό-«κλειδί» για την κατανόηση του κόσμου. Ασφαλώς, το περιεχόμενό του δεν περιορίζεται στη γνώση του «τι» (πραγματολογικές γνώσεις και πληροφορίες) και του «πώς» (δεξιότητες και ικανότητες). Αντίθετα, εστιάζει κυρίως και πρωτίστως στη γνώση του «να», δηλαδή σε εκείνους τους κανόνες, τις αξίες και τις τάσεις που καθορίζουν τη μελλοντική μας συμπεριφορά (Apple, 2008). Με άλλα λόγια, αποκτά μία ισχυρή διαλεκτική διάσταση, η οποία προκαλεί τον σκεπτικισμό των μαθητών και δημιουργεί προβληματισμούς για τα αυτονόητα και τα δεδομένα που αφορούν στη φύση της τεχνολογίας και τη χρήση της σε κάθε έκφανση της ζωής. Προβλήματα με διεθνείς διαστάσεις όπως το ψηφιακό χάσμα, ο τεχνολογικός ντετερμινισμός, η μονοπώληση των τεχνολογικών προϊόντων, η ιδεολογική κατασκευή των χάκερς, το ηλεκτρονικό εμπόριο, η υποστηρικτική τεχνολογία, η διαδικτυακή διαφήμιση, το ηλεκτρονικό παιχνίδι, η κοινωνική δικτύωση και οι εκφάνσεις της, αποτελούν μερικές μόνο από τις αναρίθμητες επιλογές θεμάτων προς επεξεργασία. Από την άλλη και στο πλαίσιο της προσέγγισης ρεαλιστικών προβλημάτων, η δημιουργία και κατασκευή προϊόντων ΤΠΕ και ηλεκτρονικών ΜΜΕ δίνει στους μαθητές την αναντικατάστατη, πρωτογενή ευκαιρία:

- (α) της πρόσβασης σε επίμαχο περιεχόμενο, συγκρουσιακές ιδέες και αντιλήψεις, αντιφατικές αξίες και ιδεολογίες, και
- (β) της δημιουργίας, παραγωγής και διάδοσης προσωπικών περιεχομένων, γνωστικών κατασκευών και «προβολών» του κόσμου.

Από την άποψη αυτή, οι ΤΠΕ και ως εργαλεία, αλλά και ως αντικείμενο μελέτης, επιτελούν έναν θεμελιώδη παιδαγωγικό ρόλο. Επιτρέπουν την ανάληψη δράσης προς την

οικοδόμηση ενός δημοκρατικότερου τεχνολογικού μέλλοντος και την ενεργοποίηση της συμμετοχής όλων στην κοινή ζωή και στην παραγωγή γνώσης και πολιτισμού. Και αυτός είναι οπωσδήποτε ένας μεγαλειώδης στόχος. Αντίστοιχος και ανάλογος των θαυμαστών τεχνολογικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας και των προσδοκιών μας για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο.

Αναφορές

- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Apple, M., & Beane, J. (1999). *Democratic schools: Lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University Press.
- Apple, M. W. (1998). Teaching and technology: The hidden effects of computers on teachers and students. In L. E. Beyer & M. W. Apple (eds.), *The curriculum: problems, politics and possibilities* (pp. 289-314). New York: State University Press of New York.
- Bromley, H. (1998). Introduction: Data-driven democracy? Social assessment of educational computing. In H. Bromley & M. Apple (eds.), *Education, technology, power: Educational computing as a social practice* (pp.1-25). New York: State University of New York Press.
- Cuban, L. (1999). The technology puzzle: Why is greater access not translating into better classroom use?. *Education Week*, 47, 68.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. London: Harvard University Press.
- Educational Testing Service (2002). *Digital transformation: A framework for ICT literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Eurydice (2001). [ICT@Europe.edu: Information and communication technology in European education systems](http://www.eurydice.org). Brussels: Eurydice
- Eurydice (2004). *Key data on information and communication technology in schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Freire, P. & Papert, S. (1980). *The Future of school. Discussion between Seymour Papert and the Paulo Freire*. Retrieved 15 April 2010 from <http://papert.org/articles/freire/freirePart1.html>
- Kozma, R.B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.
- Murphy, C. & Beggs, J. (2003). Primary pupils' and teachers' use of computers at home and school. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 79-83.
- OECD (2001). *Learning to change: ICT in schools*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of upper secondary schools*. Paris: OECD.
- OECD (2005a). *Education Policy Analysis 2004*. Paris: OECD.
- OECD (2005b). *Are Students Ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us*. Paris: OECD.
- Papert, S. (1996a). *Why school reform is impossible*. Retrieved 20 April 2010 from http://www.papert.org/articles/school_reform.html
- Papert, S. (1996b) *School's Out*. Retrieved 20 April 2010 from <http://www.papert.org/articles/SchoolsOut.html>
- Pelgrum, W.J., & Anderson, R.E. (1999). *ICT and the emerging paradigm for lifelong learning*. Amsterdam: IEA.
- Reynolds, D., Treharne, D., & Tripp, H. (2003). ICT - the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 151-167.
- Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31(4), 307-320.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J.L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- ΥΠΔΒΜΘ (2010). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2010 από http://www.ypepth.gr/el_ec_category12785.htm