

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 2Α (2019)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

10^ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΟΙΚΤΗ
& ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΘΗΝΑ, 22 – 24 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2019



ISBN 978-618-5335-04-5

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Διαμορφώνοντας από Κοινού
το Μέλλον της Εκπαίδευσης

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΤΟΜΟΣ 2, ΜΕΡΟΣ Α



Δια βίου εκπαίδευση και πανεπιστήμιο:
διερευνώντας τις ιδεολογικές και πρακτικές
διαστάσεις των MOOCs στην ανώτατη εκπαίδευση

Αντωνία Σαμαρά

doi: [10.12681/icodl.2348](https://doi.org/10.12681/icodl.2348)

Lifelong learning in the university: Investigating the ideological and practical perspectives of MOOCs in higher education

Δια βίου εκπαίδευση και πανεπιστήμιο: διερευνώντας τις ιδεολογικές και πρακτικές διαστάσεις των MOOCs στην ανώτατη εκπαίδευση

Αντωνία Σαμαρά

Δρ. ΕΚΠΑ, Προϊσταμένη 3θ ΠΔΣΠΑ (Μαράσλειο)
antoniasamara@hotmail.com

Abstract

The creation of MOOCs during the last decade, and mainly from 2012 on, starting from the north American universities, has been a small revolution in higher education. This revolution, as we will explain in this paper, is primarily connecting with giving open and free access to university courses worldwide to a vast number of interested people, as well as to the development of new forms of learning (connectivism) and overcoming obstacles, namely that of distance. However the MOOCs project functions mainly in the dominant western culture and is served by the English language.

Although MOOCs have developed only recently, their way has been paved by historical developments in higher education that date back to the last two to three decades. Such developments include a. the rising debate on openness in higher education as well as the intersection of lifelong learning in the universities, b. the changes in university knowledge accompanied by the flexibility of modular courses, c. the changes in the role of higher education in the knowledge society, the international partnerships of higher education institutions, with the outstanding example of EHEA, e. the rising need for recognition and transferability of knowledge and skills etc.

In our paper we try to present the logic and function of MOOCs, and to focus on the aspects in which MOOCs as a form of open and distance education opposes the academic tradition. We specifically place our interest on three axes: namely the role and mission of these programmes, access and the knowledge they serve.

Keywords: *MOOCs, higher education, ideology, lifelong learning, access, knowledge*

Περίληψη

Η δημιουργία των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (Massive Open Online Courses – MOOCs) στα πανεπιστήμια της Βόρειας Αμερικής μέσα στην τελευταία δεκαετία, και κυρίως από το 2012 κι έπειτα, σηματοδότησε μια μικρή επανάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η επανάσταση αυτή συνδέεται πρωτίστως με την απόκτηση πρόσβασης – και μάλιστα ανοικτής και δωρεάν – σε πανεπιστημιακά μαθήματα από ένα πολύ μεγάλο πληθυσμό ενδιαφερομένων. Συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη νέων μορφών μάθησης (κοννεκτιβισμός), με διαφορετικές απαιτήσεις και προτεραιότητες στον τρόπο δόμησης των διαδικτυακών μαθημάτων, και φυσικά με την

υπέρβαση των εμποδίων της απόστασης (βλ. διαδίκτυο), όχι όμως και της γλώσσας (αγγλικής) ή της κυρίαρχης δυτικής κουλτούρας.

Η μικρή επανάσταση των MOOCs όμως δεν προέκυψε εν κενό. Θεωρούμε ότι πρόκειται για μια εξέλιξη που έρχεται σε συνέχεια σημαντικών μεταβολών που σημειώθηκαν σε ιδεολογικό και θεσμικό επίπεδο στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δύο με τρεις δεκαετίες. Μεταξύ των μεταβολών αυτών συγκαταλέγεται α. ο διαρκώς αυξανόμενος λόγος περί ανοικτότητας της ανώτατης εκπαίδευσης και εμπλοκής της λογικής της διά βίου μάθησης στο πανεπιστήμιο, β. οι αλλαγές στην πανεπιστημιακή γνώση που εκδηλώνονται με τη θεσμοθέτηση αρθρωτών (modular) μαθημάτων, τον κατακερματισμό των γνωστικών πεδίων κλπ, γ. οι σημαντικές αλλαγές στην αποστολή της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην κοινωνία της γνώσης, δ. οι διεθνείς συνεργασίες των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με προεξέχουσα την οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE), ε. η αναδυόμενη και πραγματική πλέον ανάγκη για αναγνώριση και μεταφερσιμότητα των αποκτηθεισών γνώσεων, κλπ.

Στην εργασία μας αυτή φιλοδοξούμε, αφού παρουσιάσουμε αδρομερώς τη λογική και τον τρόπο λειτουργίας των MOOCs, να εστιάσουμε στα σημεία εκείνα στα οποία τα MOOCs ως μορφή ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντικρούει στην ακαδημαϊκή παράδοση. Εξετάζουμε ειδικότερα την πρακτική των MOOCs σε τρεις διακριτούς άξονες όσον αφορά τη σχέση της με την ακαδημαϊκή παράδοση: την αποστολή των προγραμμάτων, την πρόσβαση σε αυτά και το είδος της γνώσης που διακονούν.

Λεξεις κλειδια: *MOOCs, ανώτατη εκπαίδευση, ιδεολογία, δια βίου μάθηση, αποστολή, πρόσβαση, γνώση*

Εισαγωγή

Η ιστορία των μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων (Massive Open Online Courses – MOOCs) είναι πολύ πρόσφατη καθώς μόλις αγγίζει τη δεκαετία. Ο όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 2008 από τον Dave Cormier ο οποίος έκανε μια αναφορά σε ένα μάθημα των Καναδών George Siemens και Stephen Downes στο πανεπιστήμιο Manitoba με θέμα “Connectivism and Connective Knowledge”. Το συγκεκριμένο μάθημα παρακολούθησαν 24 φοιτητές με καταβολή διδάκτρων. Στη συνέχεια προσφέρθηκε ως ένα ανοικτό διαδικτυακό μάθημα το οποίο παρακολούθησαν περισσότεροι από 2200 σπουδαστές χωρίς δίδακτρα (Siemens, 2013, σ. 6). Πριν από αυτό με πρώτο το MIT και το Open Course Ware το 2002, ξεκίνησε να παρέχει πρόσβαση σε ηχογραφημένες διαλέξεις, σημειώσεις και υλικό αξιολόγησης. Ακολούθησε το Open Yale Courses το 2007. Η διαδικτυακή πλατφόρμα iTunes U ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2007 φιλοξενώντας τους εκπαιδευτικούς αυτούς πόρους. Ωστόσο από τις πρώτες αυτές προσπάθειες φαίνεται να απουσιάζει το «παιδαγωγικό» στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων. Το 2012 δημιουργήθηκαν οι τρεις κυρίαρχες πλατφόρμες edX, Coursera και Udacity στις οποίες φιλοξενούνται τα ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα, ενώ την ίδια χρονιά δημιουργήθηκαν MOOCs από πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου και της Αυστραλίας (Yuan & Powell 2013).

Ωστόσο, ενώ η ιστορική πορεία των μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων είναι εξαιρετικά σύντομη, η εμφάνισή τους και η λειτουργία τους βασίζεται σε εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση που ανάγονται σε αρκετές δεκαετίες. Βασίζονται στις αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της δια βίου μάθησης και τις ιδεολογικές

μεταλλαγές της ανώτατης εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων και το αίτημα για καθολική πρόσβαση, καθώς και στη διασυνοριακή εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά των MOOCs

Όπως ήδη αναφέραμε, τα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα περιλάμβαναν δωρεάν πρόσβαση σε διαλέξεις, σημειώσεις και υλικό αξιολόγησης σε κάθε ενδιαφερόμενο μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Έχει διατυπωθεί ότι αρχικά στόχος των προγραμμάτων ήταν να ακολουθήσουν τις αρχές του Illich, σύμφωνα με τις οποίες ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει «να προσφέρει σε όλους όσους θέλουν να μάθουν πρόσβαση στις διαθέσιμες πηγές σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους, να ενδυναμώνει τον καθένα που επιθυμεί να μοιραστεί όσα γνωρίζει να βρει εκείνους που θέλουν να μάθουν από αυτόν και τελικά να προσφέρει τη δυνατότητα σε όσους θέλουν να παρουσιάσουν ένα ζήτημα στο κοινό να κάνουν γνωστή την προσφορά τους» (Illich, 1971 στο Daniel 2012, σ. 3).

Αυτό εν μέρει επιχειρήθηκε να γίνει με τα cMOOCs, τα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά προγράμματα που βασίζονταν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και στη μάθηση μέσω του κοννεκτιβισμού. Ως κοννεκτιβισμός ορίζεται «η μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα σε ομιχλώδη περιβάλλοντα όπου τα αντικείμενά τους μεταβάλλονται – και βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο του ατόμου. Η μάθηση (που εδώ νοείται ως μάθηση μέσω της πράξης) βρίσκεται εκτός μας (μέσα σε έναν οργανισμό ή μια βάση δεδομένων), εστιάζεται στη σύνδεση εξειδικευμένων πλαισίων πληροφόρησης και οι συνδέσεις αυτές που μας επιτρέπουν να μαθαίνουμε είναι όλο και πιο σημαντικές από την παρούσα γνώση μας» (Siemens 2005, σ.5). Μεταξύ των αρχών του κοννεκτιβισμού, βρίσκεται η πεποίθηση ότι η γνώση βρίσκεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών απόψεων και στη σύνδεση εξειδικευμένων πηγών πληροφόρησης, στην ανάγκη δόμησης δικτύων προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεχής μάθηση, στην ικανότητα διασύνδεσης μεταξύ επιστημονικών πεδίων και ιδεών, και στην ικανότητα λήψης αποφάσεων ως προς την επιλογή συγκεκριμένων πληροφοριών ως έγκυρων τη δεδομένη στιγμή (Siemens 2005). Αυτό άλλωστε ήταν εν πολλοίς και η φιλοσοφία της δόμησης του πρώτου Massive Open Online Course στο Πανεπιστήμιο της Manitoba (Downes 2012), όπου οι εμπνευστές του κινούνταν από την πεποίθηση ότι «η γνώση βρίσκεται στις συνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων και η μάθηση είναι με τη σειρά της η ανάπτυξη και διάσχιση αυτών των συνδέσεων» (Downes 2012, σ. 492).

Στη συνέχεια όμως και κυρίως από την αρχή της τρέχουσας δεκαετίας, τη σκυτάλη φαίνεται να πήρε μια άλλη μορφή ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων, τα xMOOCs. Τα xMOOCs που αναπτύχθηκαν κυρίως μετά το 2012, βασίζονταν κυρίως στην παροχή προγραμμάτων σε πολύ μεγαλύτερα ηλεκτρονικά ακροατήρια, χωρίς όμως να είναι δυνατή ή ευκαταία η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των όσων παρακολουθούσαν το πρόγραμμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Caulfield (2012) «τα xMOOCs βρίσκονται στο σταυροδρόμι μεταξύ της Wall Street και της Silicon Valley», αποδίδοντας έτσι τα δύο βασικά τους χαρακτηριστικά: την αναζήτηση της τεχνολογικής πρωτοπορίας και της ανταγωνιστικότητας. Ουσιαστικά τα xMOOCs τα οποία σήμερα έχουν επικρατήσει, είναι διαδικτυακά ελεύθερης πρόσβασης μαθήματα που βασίζονται σε παρακολούθηση διαλέξεων και μπορεί να περιλαμβάνουν πιστοποίηση, χωρίς όμως να διαθέτουν τη δυνατότητα διάδρασης. Ο Bates (2012) ισχυρίζεται μάλιστα ότι όχι μόνο δεν προσφέρουν μια νέα παιδαγωγική διάσταση, αλλά στην πραγματικότητα οι διδακτικές τους μέθοδοι είναι ιδιαίτερα ξεπερασμένες και στηρίζονται κατά βάση σε μιγεβιοριστικά πρότυπα, περιοριζόμενες στη μετάδοση πληροφοριών, στην αυτόματη ηλεκτρονική διόρθωση εργασιών και στην αξιολόγηση

ομοτίμων. Υποστηρίζει ακόμα ότι η λειτουργία των xMOOCs δεν πρόσθεσε κάτι καινούριο σε όσα ήταν ήδη γνωστά στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα τελευταία σαράντα χρόνια. Ωστόσο τα xMOOCs με τη φαινομενικά απεριόριστη δυνατότητα που προσφέρουν ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων, φαίνεται ότι συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον ανώτατων ιδρυμάτων και οργανισμών καθώς και του κοινού στο οποία απευθύνονται και τελικά επικράτησαν.

Αν και σημαντικά διαφορετικά, ωστόσο τα δύο αυτά κυρίαρχα μοντέλα μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων έχουν ορισμένα βασικά κοινά χαρακτηριστικά, που τα κάνουν να αποτελούν κάτι ξεχωριστό και νέο στα πανεπιστημιακά πράγματα: 1. Ανοικτή πρόσβαση σε κάθε ενδιαφερόμενο και 2. Σχεδιασμό που επιτρέπει απεριόριστο αριθμό συμμετεχόντων (Yuan & Powell 2012 σ. 6). Άλλα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών είναι η δυνατότητα πιστοποίησης, στοιχείο που μπορεί να αποτελέσει σημαντικό οικονομικό κίνητρο για τα πανεπιστήμια όσον αφορά τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων αυτών (Daniel 2012: 6) και η απόλυτη ευελιξία σχετικά με το χρόνο πρόσβασης στην διαδικτυακή πλατφόρμα και το χρόνο μελέτης από πλευράς των εκπαιδευομένων.

Το πλαίσιο δημιουργίας των MOOCs: δια βίου μάθηση και διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε ήδη, τα MOOCs παρά τη σύντομη ιστορία τους δεν προέκυψαν εν κενό. Αποτελούν απότοκο μακρόχρονων εξελίξεων στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίες κορυφώθηκαν κατά τις δεκαετίες 1990 και 2000, και των οποίων η έκφραση φαίνεται με σαφήνεια κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ως τις κυριότερες από τις εξελίξεις αυτές θεωρούμε α. την κυριαρχία της λογικής της δια βίου μάθησης και την εμπλοκή της και στα πανεπιστημιακά πράγματα και β. τη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της λογικής της διασυνοριακής εκπαίδευσης, ειδικά όσον αφορά τα πανεπιστήμια.

Η γιγάντωση του λόγου για την ανάγκη της μάθησης που επεκτείνεται δια βίου και δεν περιορίζεται στην αρχική συνέβη κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990 από τους διεθνείς οργανισμούς με μια σειρά κειμένων με τα οποία η δια βίου μάθηση αντιμετωπίζονταν ως η λεωφόρος που θα οδηγούσε στην πραγμάτωση της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης (βλ. ενδεικτικά OECD 1996, European Commission 1995, European Commission 2001). Το ίδιο το πρόσταγμα του δικαιώματος στην εκπαίδευση σε οποιαδήποτε περίοδο της ζωής του ατόμου προϋπήρχε από τις μεταπολεμικές δεκαετίες, ωστόσο κατά την ανάπτυξη του νέου λόγου των διεθνών οργανισμών και των εθνικών πολιτικών που ακολούθησαν κατά τη δύση του 20^{ου} αιώνα υπάρχουν δύο σημαντικές διαφοροποιήσεις: πρώτον, η δυνατότητα της εκπαίδευσης πέρα από την αρχική μοιάζει να μεταβλήθηκε από δικαίωμα σε υποχρέωση, αναγκαία για την ανταγωνιστικότητα του ατόμου στην αγορά και για την κοινωνική του συμμετοχή (Biesta 2006, Olssen 2006). Αυτό συνεπικουρούνταν από τη διαρκώς αυξανόμενη ρευστότητα της αγοράς εργασίας και τη συνεχή ανάγκη για επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων που δημιούργησαν οι μεταβολές στην παραγωγή των δυτικών αρχικά κοινωνιών (Cowen 2002), και αφετέρου από τη ραγδαίες μεταβολές στο κοινωνικό πλαίσιο, οι οποίες δεν είναι δυνατό να είναι απόλυτα κατανοητές χωρίς την ενεργό συμμετοχή σε διαδικασίες μάθησης. Η δεύτερη σημαντική διαφοροποίηση που συνδέεται ασφαλώς με την πρώτη, είναι η σημαντική εννοιολογική μεταβολή από τη λογική της δια βίου εκπαίδευσης (Tuijnman & Boström 2002), η οποία εμπεριέχει τη συλλογική κοινωνική ευθύνη και πρόνοια, σε εκείνη της εξατομικευμένης και περισσότερο δια βίου μάθησης, με την οποία το ίδιο το άτομο έχει την ελευθερία αλλά συνάμα και την ευθύνη της ανεύρεσης, συμμετοχής και χρηματοδότησης των

προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του μαθησιακών του διαδικασιών (Biesta 2006, 2008).

Οι δύο αυτές σημαντικές διαφοροποιήσεις είχαν ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση μιας τεράστιας αγοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κι αφού η δια βίου μάθηση δεν περιοριζόταν στον αντισταθμιστικό ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων των μεταπολεμικών δεκαετιών, αλλά στο σύνολο του πληθυσμού και ειδικότερα σε υψηλά καταρτισμένους και εξειδικευμένους επαγγελματίες των κλάδων αιχμής, σύντομα στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης δημιουργήθηκε χώρος και έδαφος για την ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων για όσους ενδιαφέρονταν (Chrisholm 2012, Duke 1999, Jarvis 1999). Σημαντικότερη στιγμή και κορυφαία μαρτυρία του παραπάνω είναι τα κείμενα της διαδικασίας της Μπολόνια από τη Συνάντηση της Πράγας το 2001 κι έπειτα. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενο αναφέρεται: «Η δια βίου μάθηση είναι ένα απαραίτητο στοιχείο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Για την Ευρώπη του μέλλοντος, που θα είναι χτισμένη στη βάση μιας κοινωνίας και μιας οικονομίας της γνώσης, οι στρατηγικές δια βίου μάθησης είναι απαραίτητες προκειμένου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ανταγωνιστικότητας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών, καθώς και για να βελτιώσει την κοινωνική συνοχή, τις ίσες ευκαιρίες και την ποιότητα της ζωής» (Prague Communiqué 2001, σ.2).

Παράλληλα, στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά και ειδικότερα της ανώτατης εκπαίδευσης, από την ίδια περίοδο άρχισε δυναμικά να αναπτύσσεται η λογική της διεθνοποίησης. Σταθμός στην πορεία αυτή αποτέλεσε η GATS (General Agreement on Trades in Services), μια πρωτοβουλία του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου, η οποία υπογράφηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Στο πλαίσιο της συμφωνίας αυτής ο τομέας της εκπαίδευσης και ειδικότερα της ανώτατης εκπαίδευσης μπορούσε να πάρει τις εξής διεθνείς/διασυνοριακές διαστάσεις: «α. διασυνοριακή προσφορά, υπό την έννοια οποιουδήποτε μαθήματος που προσφέρεται εξ αποστάσεως ή διαδικτυακά, οποιουδήποτε τύπου υπηρεσιών αξιολόγησης και εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ χωρών, β. την εκπαίδευση ξένων φοιτητών και αποτελεί την πιο συχνή μορφή ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών υπηρεσιών, γ. την παρουσία ξένων επενδυτών σε μια χώρα, συμπεριλαμβανομένων ξένων πανεπιστημίων που προσφέρουν προγράμματα σε μια άλλη χώρα και τέλος, δ. τη φυσική παρουσία ανθρώπων, με τη έννοια της κινητικότητας μεταξύ χωρών προκειμένου να προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες» (Robertson 2003, σ.263). Η Knight (2006) με τη σειρά της υποστηρίζει ότι η συμφωνία GATS επιτάχυνε την διεθνοποίηση (internationalization) της ανώτατης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα δε την ανάπτυξη της διασυνοριακής εκπαίδευσης (cross-border education). Ως διασυνοριακή ανώτατη εκπαίδευση νοείται «Η ανώτατη εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα σε περιστάσεις κατά τις οποίες ο διδάσκων, ο φοιτητής, το πρόγραμμα, το ίδρυμα/πάροχος ή το εκπαιδευτικό υλικό διαπερνά τα εθνικά σύνορα. Η διασυνοριακή εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει την ανώτατη εκπαίδευση που παρέχεται από δημόσιους ή ιδιωτικούς, κερδοσκοπικούς ή μη παρόχους. Συγκεντρώνει μια μεγάλη γκάμα δυνατοτήτων σε ένα συνεχές που ξεκινά από τη δια ζώσης (είτε με τη μορφή φοιτητών που μετακινούνται στο εξωτερικό ή με πανεπιστήμια που λειτουργούν σε άλλη χώρα) μέχρι την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του e-learning) (Unesco/OECD 1995).

Αν σκεφτούμε τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα εμπίπτουν στο πλαίσιο της διασυνοριακής εκπαίδευσης έτσι όπως εκφράζεται στη GATS, υπό την έννοια της προσφοράς προγραμμάτων που απευθύνονται σε ένα παγκόσμιο κοινό. Αν εξετάσουμε τη παραπάνω κατηγοριοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η GATS για την εκπαίδευση όπως περιγράφεται παραπάνω, μπορούμε να εντάξουμε τη λειτουργία των MOOCs στην πρώτη από αυτές,

όπως φαίνεται χαρακτηριστικά στον πίνακα που ακολουθεί και περιλαμβάνει συγκεκριμένα παραδείγματα (είναι δε χαρακτηριστικό το σχόλιο στη στήλη που αφορά τις δυνατότητες της αγοράς, ότι αποτελούσαν εν έτη 2006 μια σχετικά μικρή αγορά, με σημαντικές όμως δυνατότητες μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Χαρακτηριστικό είναι επίσης και το σχόλιο ότι είναι δύσκολο να ελεγχθεί η ποιότητα τέτοιου είδους προγραμμάτων.

Μορφές παροχής στο πλαίσιο της GATS

Μορφή παροχής	Επεξήγηση	Παραδείγματα στην ανώτατη εκπαίδευση	Μέγεθος/δυνατότητες αγοράς
1. Διασυνοριακή παροχή	Η παροχή μιας υπηρεσίας πέρα από εθνικά σύνορα (εξαιρείται η μετακίνηση των καταναλωτών)	<ul style="list-style-type: none"> - Εξ αποστάσεως εκπαίδευση - E-learning - Εικονικά/διαδικτυακά πανεπιστήμια 	<ul style="list-style-type: none"> - Προς το παρόν μια σχετικά μικρή αγορά - Προβλέπεται να έχει μεγάλες δυνατότητες μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, και ιδιαίτερα του διαδικτύου, αλλά είναι δύσκολο να ελεγχθεί η ποιότητα των υπηρεσιών
2. Κατανάλωση στο εξωτερικό	Η παροχή μιας υπηρεσίας όπου ο πελάτης μετακινείται στη χώρα του παρόχου	<ul style="list-style-type: none"> - Φοιτητές που μετακινούνται σε άλλη χώρα για σπουδές 	<ul style="list-style-type: none"> - Προς το παρόν αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο μέρος της παγκόσμιας αγοράς υπηρεσιών εκπαίδευσης και αναπτύσσεται διαρκώς
3. Εμπορική παρουσία	Η παροχή μιας υπηρεσίας όπου ο πάροχος καθιερώνει ή έχει παρουσία σε εμπορικές δραστηριότητες σε άλλη χώρα	<ul style="list-style-type: none"> - Συνεργασίες franchising με τοπικά ιδρύματα 	<ul style="list-style-type: none"> - Εμφανίζεται προβληματικό γιατί εμφανίζεται να θέτει διεθνείς κανόνες σε ξένες επενδύσεις
4. Φυσική παρουσία προσώπων			<ul style="list-style-type: none"> - Πιθανά μια δυνατή αγορά, με δεδομένη την έμφαση στην κινητικότητα των επαγγελματιών

Πίνακας 1: Μορφές παροχής διασυνοριακής εκπαίδευσης (Knight 2006)

Πέρα και παράλληλα με την ανάπτυξη της λογικής της εμπλοκής της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση και της διασυνοριακής εκπαίδευσης, άλλες σημαντικές μεταβολές των δεκαετιών που προηγήθηκαν και θεωρούμε ότι δημιούργησαν εύφορο έδαφος για τη λειτουργία και ανάπτυξη των MOOCs είναι η εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η λογική της καθολικής πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Ξεκινώντας από την τελευταία, η κοινωνία και κυρίως η οικονομία της γνώσης απαιτεί πολίτες και εργαζομένους με υψηλή επιστημονική κατάρτιση. Απαιτεί «παίκτες» ικανούς να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες. Επιστημονικά άρτια καταρτισμένους, δηλαδή, εργαζόμενους. Την ανάγκη αυτή καλούνται να καλύψουν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε μια κοινωνία που η πανεπιστημιακή εκπαίδευση μαζικοποιείται περαιτέρω. Έτσι, αν η μεταπολεμική περίοδος χαρακτηρίστηκε ως περίοδος της μαζικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης, η ύστερη νεωτερική περίοδος έχει χαρακτηριστεί ως περίοδος της μετα-μαζικοποίησης (post-massification) ή της

καθολικής πρόσβασης (universal access) (Souto Otero 2007, Teichler 1998, Trow 2000). στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι εν προκειμένω και η διάκριση που κάνει ο Trow (1974), ο οποίος αναγνωρίζει τρία στάδια ανάπτυξης του πανεπιστημίου όσον αφορά την επιλογή και την πρόσβαση των φοιτητών. Στο πρώτο στάδιο, το πανεπιστήμιο των ελίτ επιτρέπει μόνο σε μια μικρή μειοψηφία να φοιτήσει. Όταν η αναλογία μιας δεδομένης γενιάς ξεπερνά το 15%, μιλούμε πλέον για μαζική πρόσβαση. Όταν όμως το ποσοστό πρόσβασης μιας γενιάς στην ανώτατη εκπαίδευση ξεπερνά το 50%, τότε πλέον ο Trow κάνει λόγο για ανοιχτή πρόσβαση ή καθολική πρόσβαση. Ο αριθμός των φοιτητών αυξάνεται κι άλλο, καθώς ένα πολύ μεγάλο μέρος των επαγγελματιών απαιτεί πλέον εκπαίδευση σε ανώτατο επίπεδο. Η καθολική πρόσβαση επικουρείται σαφώς και από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Στο ίδιο πλαίσιο της καθολικής πρόσβασης κινούνται και τα κείμενα του EXAE, καθώς η εισαγωγή της λογικής της δια βίου μάθησης συνδέεται κατά κύριο λόγο με δύο πτυχές της ανώτατης εκπαίδευσης: τη διεύρυνση της πρόσβασης και την αναγνώριση/πιστοποίηση προσόντων (Jacobi & Rusconi 2008, 2009).

Τέλος, το ίσως προφανέστερο όλων, η ανάπτυξη των MOOCs δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την έρευνα και την πρόοδο στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και τη μελέτη των μαθησιακών διαδικασιών που οδήγησαν π.χ. στην ανάπτυξη του ρεύματος του κοννεκτιβισμού. Αυτό επιχειρήθηκε βεβαίως κατά κύριο λόγο με τα cMOOCs. Αντίθετα, τα xMOOCs περιορίστηκαν στη περισσότερο παθητική για τον αποδέκτη παρακολούθηση βίντεο και αξιολόγηση μέσω κλειστών αυτόματα διορθώσιμων από υπολογιστές τεστ, στοιχείο για το οποίο δέχτηκαν ισχυρή κριτική (Siemens 2012).

Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα και ακαδημαϊκή παράδοση

Στο κομμάτι που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε, σε συνέχεια της παραπάνω ανάλυσης, να προσεγγίσουμε τη λογική των MOOCs σε σχέση με την ακαδημαϊκή παράδοση, όσον αφορά το ιδεολογικό τους πλαίσιο. Ιδιαίτερα δε, στην ανάλυσή μας αυτή, αξιοποιούμε ως άξονες σύγκρισης τρία βασικά στοιχεία της ιδεολογίας ενός εκπαιδευτικού θεσμού (εν προκειμένω του Πανεπιστημίου): την αποστολή, την πρόσβαση και τη γνώση (Σαμαρά 2013). Όσον αφορά το ζήτημα της αποστολής, «το πανεπιστήμιο δε θεωρείται πλέον ως ένας οργανισμός που δίνει κάποιον προσανατολισμό στην κοινωνία· το αντίθετο μάλλον: είναι η κοινωνία που χρειάζεται και που θέτει στο πανεπιστήμιο τον προσανατολισμό που εκείνη επιθυμεί» (Simons et al. 2007, σ.400). Με τα παραπάνω λόγια σκιαγραφείται η θέση του πανεπιστημίου στη σύγχρονη εποχή και τελικά η σύγχρονη αποστολή του. Μια αποστολή που δεν ορίζεται πλέον αποκλειστικά από τις επιταγές της επιστήμης και από την ακαδημαϊκή κοινότητα όπως στο παρελθόν, αλλά από την κοινωνία. Το πανεπιστήμιο καλείται να υπηρετήσει τις ανάγκες της κοινωνίας και κατ' επέκταση η αποστολή του προσδιορίζεται σε ένα βαθμό από αυτές. Το πράγμα φαίνεται να γίνεται ακόμη πιο σύνθετο, καθώς η ίδια η κοινωνία αλλάζει γοργά, το ίδιο και οι απαιτήσεις της. Ο Readings παρατηρεί σχετικά: «Δεν είναι πια ξεκάθαρο ποια είναι η θέση του πανεπιστημίου μέσα στην κοινωνία, ούτε και ποια είναι η ακριβής φύση της κοινωνίας» (Readings 1996, σ. 2). Στο σημείο αυτό τα MOOCs λειτουργούν εντός μεν του πανεπιστημίου, ωστόσο η ζήτηση καθορίζεται ελεύθερα από τα ενδιαφέροντα των αποδεκτών τους. Βασίζονται στην εξωστρέφεια του πανεπιστημίου προς την κοινωνία, προς μια παγκόσμια κοινωνία στην οποία απευθύνονται και στην οποία η ζήτηση καθορίζει εν πολλοίς την προσφορά όσον αφορά τα γνωστικά πεδία στα οποία προσφέρονται τα διαδικτυακά μαθήματα.

Το πανεπιστήμιο κατά την ύστερη νεωτερικότητα έχει απωλέσει ένα μεγάλο μέρος της νομιμοποιητικής βάσης που στήριζε την αυτονομία και τον αυτοπροσδιορισμό του,

καθώς παύει να αποτελεί το μόνο χώρο παραγωγής και διαχείρισης της γνώσης. Αντίθετα, η παραγωγή και διάχυση της γνώσης στη σύγχρονη εποχή ξεπερνά τα σύνορα του πανεπιστημίου, καθώς αφενός η γνώση συχνά παράγεται και από εξωπανεπιστημιακά ερευνητικά εργαστήρια, πολλές φορές παραρτήματα μεγάλων εταιρειών ή συνεργαζόμενα με μεγάλες εταιρείες, αφετέρου διαχέεται μέσα από ένα πολύπλοκο δίκτυο πληροφόρησης, στο οποίο το διαδίκτυο παίζει κομβικό ρόλο. Το γεγονός αυτό αμφισβητεί ευθέως το μονοπώλιο του ελέγχου του πανεπιστημίου στη γνώση και ταυτόχρονα κάνει εξαιρετικά θολό το όριο μεταξύ της γνώσης που παράγεται στο πανεπιστήμιο και της γνώσης που παράγεται στην κοινωνία (Bloland 2005, σ.133). Όσον αφορά τη λειτουργία των MOOCs, ιδιαίτερα των cMOOCs, το παραπάνω όριο φαίνεται να καταρρέει. Η φιλοσοφία του κοννεκτιβισμού που διέπει τη λειτουργία τους εισάγει ουσιαστικά εντός των πανεπιστημιακών τειχών τη συλλογική γνώση, ανεξάρτητα από το αν έχει αποκτηθεί με ακαδημαϊκά κριτήρια.

Την ίδια στιγμή μοιάζει να έχει καταρρεύσει και ένας δεύτερος πυλώνας της παραδοσιακής αποστολής του πανεπιστημίου: η εθνική του αποστολή, είτε με τη μορφή της καλλιέργειας της εθνικής ταυτότητας, είτε με τη μορφή της παραγωγής μιας εθνικής ελίτ που θα καταλάμβανε τις κρίσιμες θέσεις στο διοικητικό και κοινωνικό μηχανισμό του έθνους κράτους (Kwiek 2000). Άλλωστε η ίδια η ισχύς των εθνικών κρατών έχει σημαντικά υποχωρήσει σε μια παγκοσμιοποιημένη νέα κατάσταση στην οποία κυρίαρχο ρυθμιστικό ρόλο παίζουν υπερεθνικά μορφώματα. Έτσι το πανεπιστήμιο, η αποστολή του πανεπιστημίου ως θεματοφύλακα του πολιτισμού και της εθνικής κληρονομιάς ενός έθνους έχει σημαντικά περιοριστεί. (Ματθαίου 2001). Η παραδοσιακή αυτή λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης εκ των πραγμάτων κλονίζεται στη λογική της διεθνοποιημένης διασυνοριακής ανώτατης εκπαίδευσης. Τα διασυνοριακά προγράμματα εκπαίδευσης, όπως είναι τα MOOCs, σχεδιασμένα για ένα παγκόσμιο ακροατήριο, φαίνεται να ξεπερνούν όχι μόνο τους φυσικούς αλλά κυρίως τους άυλους περιορισμούς των εθνικών συνόρων. Εκείνο ωστόσο στο οποίο φαίνονται δέσμια προς το παρόν τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Προγράμματα και για το οποίο δέχονται κριτική, είναι η υπαγωγή τους στην κυρίαρχη δυτική κουλτούρα και την αγγλική κυρίως γλώσσα, χωρίς να γίνονται προσπάθειες διαφοροποίησης στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών τους. «Τα MOOCs είναι εν πολλοίς μια προσπάθεια που κινείται κυρίως από την Αμερική και η πλειοψηφία των προγραμμάτων που διατίθενται προέρχονται από πανεπιστήμια των ΗΠΑ και των δυτικών χωρών. Οι κύριοι πάροχοι βρίσκονται επίσης στις αναπτυγμένες χώρες. Η τεχνολογία που χρησιμοποιείται έχει αναπτυχθεί στη Silicon Valley, στην Kendal Square στο Cambridge, στη Μασσαχουσέτη και σε άλλα κέντρα τεχνολογικής καινοτομίας [...] Ενώ η παγκοσμιοποίηση ενίσχυσε τα ακαδημαϊκά κέντρα στις οικονομικά ισχυρές χώρες, τα MOOCs υπόσχονται να ενισχύσουν περαιτέρω αυτή την ηγεμονία στην ανώτατη εκπαίδευση» (Altbach 2014, σ. 6).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, εκείνο το στοιχείο της αποστολής του που όχι απλώς δε χάνεται αλλά ενισχύεται πολύ περισσότερο, είναι η προσφορά υπηρεσίας στην οικονομία, μέσα από την παροχή καταρτισμένων αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Στις οικονομίες της γνώσης, όπως φιλοδοξούν να αποκαλούνται οι δυτικές οικονομίες, ολοένα και πιο πολύ απαιτείται υψηλά καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Με άλλα λόγια, δεδομένης της σχέσης μεταξύ της ανώτατης εκπαίδευσης και της οικονομίας, από το πανεπιστήμιο δεν απαιτείται μόνο η παραγωγή πολιτισμικού κεφαλαίου αλλά και η παραγωγή πλούτου (Scott 2002, σ. 36).

Αλλά και αυτός ο προσανατολισμός του πανεπιστημίου, αν και κυρίαρχος, έχει σημαντικά μεταβληθεί, καθώς η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης σε υψηλό επίπεδο και η πρόσβαση σε επαγγέλματα υψηλού κύρους έχει διαρραγεί. Τα πανεπιστήμια είναι

όλο και λιγότερο σε θέση να εγγυηθούν στους φοιτητές τους την πρόσβαση σε ένα προνομιακό σύστημα γνώσης, γιατί ένα τέτοιο σύστημα γνώσης δεν υπάρχει πια. Ούτε μπορούν συνεπώς να εξασφαλίσουν την κοινωνική τους θέση ως ειδικών, μέσα σε μια διαφοροποιημένη κατανομή του εργατικού δυναμικού, γιατί δεν υπάρχει πια τέτοια κατανομή (Scott 2002, σ. 42). Για το λόγο αυτό η δια βίου εκπαίδευση στο βαθμό που εμφανίζεται με διάφορες μορφές εντός του πανεπιστημίου έχει ως κυρίαρχο στόχο, πέρα από την παροχή υψηλής κατάρτισης σε μη πτυχιούχους, και την επικαιροποίηση των πεπαλαιωμένων γνώσεων των ήδη πτυχιούχων. Η δια βίου εκπαίδευση εντός του πανεπιστημίου φιλοδοξεί να συνεισφέρει «στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της ανταγωνιστικότητας» (Διακήρυξη της Μπολόνια 1999), και από την άποψη αυτή εξηγείται η σύνδεση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με τη δια βίου, δύο πεδία που για μεγάλο διάστημα παρέμεναν απομακρυσμένα, καθώς η δεύτερη εστίαζε περισσότερο στην παροχή επαγγελματικών εφοδίων και δεξιοτήτων.

Στο ζήτημα της πρόσβασης έγινε ήδη νύξη παραπάνω. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, όπως προαναφέρθηκε, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση περνά από την εποχή της μαζικοποίησης, στην εποχή του αιτήματος για καθολική πρόσβαση (Souto Otero 2007, Teichler 1998, Trow 2000). Στοιχεία της Παγκόσμιας Τράπεζας κάνουν λόγο για έναν φοιτητικό πληθυσμό που από 40 εκατομμύρια το 1975, έφτασε το 80 εκατομμύρια μέσα σε είκοσι χρόνια (World Bank 2000). Η διεύρυνση της πρόσβασης εμφανίζεται όχι μόνο ως κάτι αναμενόμενο αλλά και ως κάτι ευκαταί. Συχνά μάλιστα η αυξημένη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση η οποία δεν μπορεί να καλυφθεί από τα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης δημιουργεί επιχειρηματικές ευκαιρίες για διεθνείς ομίλους παροχής σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περαιτέρω φιλελευθεροποίηση της παγκόσμιας αγοράς ανώτατης εκπαίδευσης οδηγεί συχνά σε εξαγωγή προϊόντων και υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να καλυφθεί η αυξημένη ζήτηση σε πολλές περιοχές του πλανήτη (European Commission 2001). Σε κάθε περίπτωση τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης πολλαπλασιάζονται προκειμένου να καλύψουν τον πληθυσμό. Η αδυναμία κάλυψης της αυξημένης ζήτησης από τα πανεπιστήμια είχε και μια άλλη παράμετρο: αναπτύχθηκαν σταδιακά δυναμικές εναλλακτικές μορφές παροχής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Οι μορφές αυτές περιλάμβαναν σε πολλές περιπτώσεις τις εξ αποστάσεως σπουδές, ιδιαίτερα μετά την ανάπτυξη της πληροφορικής και του διαδικτύου. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ανώτατων σπουδών εξ αποστάσεως αποτελούν τα ανοιχτά πανεπιστήμια, που έχοντας ως πρότυπο το Open University, το πρώτο του είδους που ιδρύθηκε, εξαπλώθηκαν ως θεσμός σε αρκετές χώρες (βλ. το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Ισπανίας ή το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο). Εκτός όμως από τα ανοιχτά πανεπιστήμια, αναπτύχθηκαν κι άλλες μορφές παροχής εναλλακτικής ανώτατης εκπαίδευσης μέσα στα παραδοσιακά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η πιο πρόσφατη και πιο ευέλικτη από αυτές τις μορφές είναι τα MOOCs. Επιπλέον, τα τελευταία, όπως είχαν κάνει παλιότερα και τα ανοιχτά πανεπιστήμια, θέτουν υπό αμφισβήτηση ένα ακόμη στοιχείο της ακαδημαϊκής παράδοσης: αυτό των προηγούμενων γνώσεων. Πραγματικά, δεν υπάρχουν προαπαιτούμενα για να παρακολουθήσει κάποιος ένα ανοικτό διαδικτυακό μάθημα. Αρκεί να έχει βασικές γνώσεις νέων τεχνολογιών και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Το τελευταίο αυτό σημείο εισάγει και το ζήτημα της γνώσης που υπηρετείται εντός της ανώτατης εκπαίδευσης. Για αιώνες, θεμέλιο του φιλντισένιου πύργου των πανεπιστημίων ήταν το μονοπώλιο της ακαδημαϊκής γνώσης. Παραδοσιακά το νεωτερικό πανεπιστήμιο είχε θέσει εαυτόν στην υπηρεσία της «καθαρής» θεωρητικής ανθεκτικής στο χρόνο και με καθολική ισχύ γνώσης, υπό την έννοια της θεραπείας συγκεκριμένων επιστημονικών πειθαρχιών, κατά κύριο λόγο όχι των εφαρμοσμένων,

με αυστηρή διάκριση μεταξύ των επιστημών. Είναι η γνώση που περιγράφεται χαρακτηριστικά από τον Michael Gibbons (Gibbons et al. 1999) ως Knowledge Mode 1 και έχει ως βασικά χαρακτηριστικά της την διάκριση σε επιστημονικές πειθαρχίες και το ακαδημαϊκό γνωστικό περιεχόμενο. Πρόκειται για αυτό που αποκαλείται παραδοσιακά «επιστήμη». «Στη λογική της γνώσης 1, τα γνωστικά προβλήματα επιλύονται σε ένα πλαίσιο που κυριαρχείται από τα εν πολλοίς ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα μιας συγκεκριμένης κοινότητας ανθρώπων... είναι αμιγώς θεματικά διαχωρισμένη» και «χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια» (Gibbons et al. 1999, σ.3). Ακόμη «είναι ιεραρχική και διατηρεί τη μορφή της» χωρίς να επηρεάζεται από συγκεκριμένα τοπικά ή πολιτισμικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα. Το μοντέλο αυτό διατηρήθηκε σχετικά και μετά τη μαζικοποίηση των μεταπολεμικών δεκαετιών, στις οποίες ωστόσο δόθηκε έμφαση στην αξιοποίηση της πανεπιστημιακής γνώσης και ιδιαίτερα της έρευνας προς όφελος της κοινωνίας. Άλλωστε επρόκειτο για μια περίοδο με σημαντικές προόδους στις εφαρμοσμένες επιστήμες, στοιχείο που συνδέει στενότερα την γνώση που παράγεται στο πανεπιστήμιο με την πρακτική αξιοποίησή της. Κατά την ύστερη νεωτερική περίοδο, αντίθετα, το ζήτημα της γνώσης μοιάζει να γίνεται κυρίαρχο. Η γνώση γίνεται πλουτοπαραγωγική πηγή για τις οικονομίες της καινοτομίας, φαίνεται να είναι προσιτή σε όλους καθώς πολλαπλασιάζεται και διαχέεται από τις πολλαπλάσιες πηγές πληροφόρησης, ενώ ταυτόχρονα γίνεται απαραίτητη όχι μόνο στους ειδικούς, αλλά στον καθημερινό άνθρωπο προκειμένου να παραμείνει ανταγωνιστικός ως εργαζόμενος και συμμετέχων ως πολίτης.

Ωστόσο ο πολλαπλασιασμός της γνώσης συνοδεύεται και από τον αυξανόμενο λόγο για τη μεταλλαγή της. Ο τόμος με τίτλο *The new production of knowledge* (Gibbons et al. 1994), αποτελεί ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα του προβληματισμού σχετικά με τη μεταλλαγή αυτή, όπως ήδη προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Στο εν λόγω έργο καταγράφεται η μεταλλαγή της παραγωγής γνώσης από την Γνώση 1, την παραδοσιακή δηλαδή γνώση, στη Γνώση 2, τη γνώση δηλαδή που δημιουργείται στο πλαίσιο και σε αλληλεπίδραση με το ευρύτερο διεπιστημονικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον. Η γνώση 2 «δεν παράγεται σύμφωνα με τις νόρμες μιας επιστημονικής μεθόδου» αλλά «συνδέεται με το πλαίσιο εφαρμογής της» (Gibbons et al. 1994, σ.3). Κι ακόμα, σε αντίθεση με την ομογενούς χαρακτήρα γνώση 1, η γνώση 2 χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, ενώ εγγενές στοιχείο της είναι η προσέγγιση και επίλυση προβλημάτων που ορίζονται από ένα συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο. Σε γενικές γραμμές, η γνώση 2: α) παράγεται μέσα στο πλαίσιο εφαρμογής της, με άλλα λόγια σκοπός της είναι να είναι χρήσιμη. Η γνώση 2 είναι δηλαδή το αποτέλεσμα μιας διεργασίας στην οποία επιδρούν οι παράγοντες της προσφοράς και της ζήτησης, στην οποία οι πηγές της προσφοράς είναι ολόενα και περισσότερες καθώς και η ζήτηση για διαφοροποιημένη και εξειδικευμένη γνώση. β) χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα. Η διεπιστημονικότητα αυτή χαρακτηρίζεται μεταξύ των άλλων, για τη δυναμικότητά της. Η παραγωγή της στηρίζεται στη λογική της επίλυσης προβλημάτων με τη γνωστική παραγωγή να μπορεί αργότερα να γενικευτεί. γ) χαρακτηρίζεται επίσης από ετερογένεια και ποικιλία στον τρόπο οργάνωσής της. Η νέα γνώση δηλαδή παράγεται πλέον σε περισσότερα μέρη, καθώς τα πανεπιστήμια χάνουν την αποκλειστικότητα στην παραγωγή της. Μη-πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, κυβερνητικές υπηρεσίες, βιομηχανικά εργαστήρια, δεξαμενές σκέψης και συμβουλευτικά σώματα αποτελούν τους νέους δυναμικά αναδυόμενους τόπους παραγωγής νέας γνώσης. Οι νέοι αυτοί «τόποι» παραγωγής νέας γνώσης αλλά και οι παραδοσιακοί συνδέονται μεταξύ τους σε πολύπλοκα και διαρκώς αναδιαμορφούμενα δίκτυα πληροφοριών, συνεργασίας και εξειδίκευσης. δ) προσδιορίζεται από την κοινωνική της αξία και επιδέχεται έλεγχο της ποιότητάς της. Στα κριτήρια ελέγχου της

ποιότητάς της αντανακλώνται οι κοινωνικές συνθήκες και η «κοινωνική αξία» της γνώσης που παράγεται. (Gibbons et al. 1999).

Αντίστοιχα, η λογική των MOOCs βασίζεται στην παροχή modular γνώσης, κατακερματισμένων γνωστικών περιοχών που δεν υπάγονται απαραίτητα σε ένα ολοκληρωμένο σύνολο μιας επιστημονικής πειθαρχίας, αλλά παρέχουν όψεις ενός γνωστικού πεδίου. Αντίστοιχα, δεν απαιτούν προηγούμενες γνώσεις στο συγκεκριμένο πεδίο, πέρα από μια απλή αναφορά στο προφίλ των πιθανών ενδιαφερομένων. Το στοιχείο ίσως αυτό συντελεί και στα εξαιρετικά υψηλά ποσοστά μη ολοκλήρωσης των προγραμμάτων αυτών (Daniels 2012).

Επίλογος

Η προέλαση των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Προγραμμάτων αποτελεί σίγουρα μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα. Αν αναζητήσει κανείς σε σχετικές πλατφόρμες (βλ ενδεικτικά <https://www.mooc-list.com/>) τέτοιου είδους προγράμματα, θα διαπιστώσει εύκολα από το πλήθος και την ποικιλία τους και μόνο ότι η λειτουργία τους έχει σχεδόν καθιερωθεί. Άλλωστε προσφορά ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων γίνεται και στην Ελλάδα, από φορείς όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (<http://mooc.eap.gr/>), ενώ πολύ κοντά στη λογική των MOOCs είναι και τα ανοικτά μαθήματα που προσφέρονται από τα ελληνικά πανεπιστήμια μέσω της πλατφόρμας Open Courses σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (Gunet). Άλλωστε, όπως επιχειρήσαμε να αναδείξουμε παραπάνω, η ανάπτυξη των MOOCs, παρά τη σύντομη ιστορία της, έρχεται σε συνέχεια ευρύτερων αλλαγών στο ακαδημαϊκό πεδίο και στην εκπαίδευση γενικότερα. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά σημεία στα οποία εστιάζεται το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με τη λειτουργία τους. Τα βασικότερα από τα σημεία αυτά σχετίζονται με την «παιδαγωγική» τους προσέγγιση, η οποία συχνά λειτουργεί απλουστευτικά και αγνοεί βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Daniel, Vazquez Cano & Gisbert 2015), την υψηλότερη διαρροή (Daniels 2012), την ακραία αγοραιοποίηση (macdonaldization) (Lane & Kinser 2012) και κυρίως τη διασφάλιση της ποιότητάς τους (Schön & Conole 2014). Σε κάθε περίπτωση, αποτελούν μια σημαντική ευκαιρία για κάθε ενδιαφερόμενο να συμμετέχει σε διαδικασίες δια βίου μάθησης ή να κατανοήσει ένα πεδίο, χωρίς να υπάρχουν δεσμευτικές και συγκεκριμένες προσδοκίες όσον αφορά τις επιδόσεις του, υπερβαίνοντας παράλληλα εμπόδια παραδοσιακών εκπαιδευτικών επιλογών που σχετίζονται με τον τόπο ή τον χρόνο (Yuan & Powell 2013), ενώ προσφέρουν τη δυνατότητα περαιτέρω εξωστρέφειας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Για τους λόγους αυτούς τα MOOCs μπορούν εν δυνάμει να γίνουν «ένας ισχυρός καταλύτης εκπαιδευτικής αλλαγής, ως προς τις προσεγγίσεις των εκπαιδευομένων στη μάθηση, ως προς τον βαθμό δέσμευσης του ακαδημαϊκού προσωπικού στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και ακόμη ως ένας βασικός παράγοντας αλλαγής του ευρύτερου τοπίου της ανώτατης εκπαίδευσης» (Mc Grath et al. 2017, σ. 7)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altbach, P. G. (2014). MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? *International Higher Education*, No 74, Spring 2014, pp. 5-7
- Bates, T (2012). What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-aboutcoursera-style-moocs/>
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, Vol.5, No3&4, pp. 169-180
- Biesta, G. (2008). Encountering Foucault in Lifelong Learning. In Fejes, A. & Nicoll, K. (ed). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. Routledge. pp. 191-205

- Bloland, H. G. (2005). Whatever happened to postmodernism in higher education? No requiem in the new millennium. *The Journal of Higher Education*. Vol. 76, No. 2, pp. 121-150
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., Zawacki-Richter, O. O. (2017). Trends and Patterns in Massive Open Online Courses: Review and Content Analysis of Research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol. 18, No 5
- Caulfield, M. (2012). Why We Shouldn't talk MOOCs as Meritocracies, <https://hagood.us/2012/09/01/why-we-shouldnt-talk-moocs-as-meritocracies/>
- Chisholm, L. (2012). Higher Education and Lifelong Learning: Renewing the educational and social mission of universities in Europe. In Aspin, D. N. et al. (eds). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbooks of Education 26. Springer
- Cowen, R. (2002). Knowledge economies: Here we go again? Στο Ματθαίου Δ. (επιμ), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012(3), p.Art. 18. DOI: <http://doi.org/10.5334/2012-18>
- Daniel, J., Vazquez Cano, E., & Gisbert, M. (2015). The Future of MOOCs: Adaptive Learning or Business Model? RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1). pp. 64-73. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge. Essays on meaning and learning networks*. UPAEP.
- Duke, Ch. (1999). Lifelong Learning: Implications for the University of the 21st century. *Higher Education Management*. Vol 11 (1). pp. 7-33
- European Commission (1995). White Paper “*Teaching and Learning- Towards the Learning Society*”, Brussels
- European Commission (2001). Communication from the Commission. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.
- <http://hagood.us/2012/09/01/why-we-shouldnt-talk-moocs-as-meritocracies/>
- <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Jacobi, A. & Rusconi, A. (2008). *Opening of Higher Education? A Lifelong Learning Perspective on the Bologna Process*. WZB Discussion Paper SP I 2008-502. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Jacobi, A. & Rusconi, A. (2009). Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education. *Compare*. Vol. 39, No. 1, pp. 51-65
- Jarvis, P. (1999). Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the Universities. *Comparative Education*. Vol 35, No 2, pp.249-257
- Knight, J. (2006). *Higher education crossing borders. A guide to the implications of General Agreement for Trade in Services (GATS) for cross-border education*. UNESCO
- Kwiek, M. (2000). The Nation-State, Globalization and the Modern Institution of the University. *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*, No. 96, December 2000, pp. 74-99
- Lane, J. & Kinser, K. (2012). MOOCs and the McDonaldisation of global higher education, *The Chronicle of Higher Education*
- McGrath, C., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T. & Bolander Laksov, K. (2017). Exploring dimensions of change: the case of MOOC conceptions, *International Journal for Academic Development*, DOI: 10.1080/1360144X.2017.1291430
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In Fejes, A. & Nicoll, K. (ed). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. Routledge. pp. 34-47
- Peters, M. A. (2006). Higher education, development and the learning economy. *Policy Futures in Education*. Vol. 4, No. 2, pp. 279-291
- Prague Communiqué (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Prague
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA. Harvard University Press
- Robertson, S. (2003) WTO/GATS and the global education services industry, *Globalisation, Societies and Education*, 1:3, 259-266, DOI: 10.1080/1476772032000141762
- Schön, S. & Conole, G. (2014). Editorial. *The International Journal of Innovation and Quality in Learning*, Issue 3, September 2014, pp. i-v

- Scott, P. (2002). The Postmodern University? In Smith, A. & Webster, F. (eds). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. The Society for Research into Higher Education. pp. 36-47
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, January 2005, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2012). MOOCs are really a platform. *eLearnSpace*.
- Simons, M., Haverhals, B. & Biesta, G. (2007). Introduction: The university revisited. *Studies in Philosophy and Education*, Vol 26, pp. 395-404
- Smith, D. (1999). The changing idea of a University. In Smith, D. & Langslow, A. K. (eds). *The Idea of a University*. Jessica Kingsley Publishers
- Souto Otero, M. (2007). Access to post-compulsory education and training: economic, sociological and political determinants and remaining research gaps. *Comparative Education*. Vol. 43, No. 4, pp. 571-586
- Teichler, U. (1998). Massification: A challenge for institutions of higher education. *Tertiary Education and Management*. Vol. 4, No 1, pp. 17-27
- Trow, M. (1974). Passage d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse: les problèmes soulevés. *Politiques de l'enseignement supérieur*. Paris, OECD. pp. 71-133
- Trow, M. (2000). *From Mass Higher Education to Universal Access. The American Advantage*. Research and Occasional Paper Series. Centre for Studies in Higher Education.
- Trowler, P. R. (ed). (2002). *Higher Education Policy and Institutional Change. Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Tuijnman, A. & Boström A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, Vol. 48, No 1-2, pp. 93- 110
- Tuschling, A. & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning. The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 38. No 4, pp. 451-469
- UNESCO/OECD (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Education*. Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf>
- World Bank (2000). *Higher education in developing countries: Peril and promise*. Washington DC, Author
- Yao, Z. (2014). MOOC: Challenges and Opportunities of Higher Education. *Applied Mechanics and Materials Vols. 651-653 (2014) pp 2469-2474*
- Yuan, L. & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education Institutions. A white paper*. JISC Cetus, <http://publications.cetus.ac.uk/2013/667>
- Ματθαίου Δ. (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*. Αθήνα
- Σαμαρά, Α. (2013). *Η δια βίου εκπαίδευση ως παράγοντας διαφοροποίησης της ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του πανεπιστημίου της νεωτερικότητας*. Διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ