

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 5Α (2022)



Τέταρτη γενιά ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η επιστημολογία της αρετής

Άννα Αποστολίδου

doi: [10.12681/icodl.3500](https://doi.org/10.12681/icodl.3500)

Τέταρτη γενιά ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η επιστημολογία της αρετής

Fourth generation of open and distance education and virtue epistemology

Αποστολίδου Άννα
Μέλος ΣΕΠ,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
apostolidou.anna@ac.eap.gr

Abstract

The paper focuses on the need for an epistemological grounding of open and distance learning in view of the recent proliferation of distance learning practices on a global scale after the covid-19 pandemic. It supports that the wide dissemination of ODL methods and techniques due to the mass participation of educators and students in online modules calls for the reflexive revisiting of the fundamental premises of distance learning upon which theories and learning models may be applied. To this end, it draws on recent discussions from moral philosophy on virtue epistemologies as they have been timidly expanded in recent years to include education. Virtue epistemology places an emphasis on the intentionality of agents and the cultivation of long-lasting mental virtues and behavioral motives, vis-à-vis the dominant current discourse of skill acquisition and efficiency. In view of the transition to a fourth generation of open and distance learning, where ubiquitous technology and connectivism feature prominently in discussions about education, the paper argues for the necessity of reviewing the epistemologies of previous generations of distance education and initiating a dialogue on current and future prospects.

Keywords: *virtue epistemology, distance learning genealogy, disruptive technologies*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επισημαίνει την ανάγκη για επιστημολογική θεμελίωση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενόψει της μαζικής διάχυσης του παραδείγματος της από απόσταση μάθησης που υιοθετήθηκε σε παγκόσμια κλίμακα μετά την πανδημία του covid-19. Όπως υποστηρίζει, η ευρεία διάδοση μεθόδων και τεχνικών που προέκυψε από την μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε διαφορετικά μοντέλα διαδικτυακής μάθησης πυροδότησε τον επιστημονικό και δημόσιο διάλογο για τη σημασία και το ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτή η εξέλιξη αποτελεί μια ευκαιρία για την αναστοχαστική επανεξέταση των αρχών της ΑεξΑΕ, πάνω στις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν μελλοντικές θεωρίες και μοντέλα μάθησης. Προς το σκοπό αυτό, το άρθρο στρέφεται προς τις πρόσφατες ζυμώσεις από τον χώρο της ηθικής φιλοσοφίας σχετικά με της επιστημολογία της αρετής, όπως αυτή έχει επεκταθεί τα τελευταία χρόνια για να συμπεριλάβει την εκπαιδευτικές πρακτικές που

δίνουν έμφαση στην εμπρόθετη δράση και στην καλλιέργεια νοητικών ιδιοτήτων που σχετίζονται με το σύνολο του χαρακτήρα και κυρίως με τα κίνητρα της συμπεριφοράς των ατόμων, σε αντιδιαστολή με τον κυρίαρχο λόγο περί απόκτησης δεξιοτήτων και επιδίωξης της αποτελεσματικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη την εν εξελίξει μετάβαση σε μια τέταρτη γενιά ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου η διάχυτη υπολογιστική τεχνολογία και ο κονεκτιβισμός πρωτοστατούν στις συζητήσεις για την εκπαίδευση, η παρούσα εισήγηση στοιχειοθετεί την αναγκαιότητα για ανασκόπηση των επιστημολογιών των προηγούμενων γενεών της ΑεξΑΕ και για καλλιέργεια διαλόγου γύρω από τις τρέχουσες και μελλοντικές επιστημολογικές βάσεις του πεδίου.

Λέξεις-κλειδιά: *επιστημολογία της αρετής, γενεαλογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μετασχηματιστικές τεχνολογίες*

Εισαγωγή

Πολυάριθμες εκδηλώσεις, συνέδρια και διαδικτυακές εκδόσεις διερωτήθηκαν τον τελευταίο χρόνο «Ποια είναι η νέα κανονικότητα;» που αναδύεται στον χώρο της εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας την επιτακτική ανάγκη να φανταστούμε και να σχεδιάσουμε μια νέα κανονικότητα εν όψει του τεράστιου ρήγματος που δημιούργησε η πρόσφατη πανδημία σε παγκόσμιο επίπεδο (Bates, 2020· Pacheco, 2020· Bozkurt & Sharma, 2020). Αυτή η εν εξελίξει συζήτηση, η οποία υπενθυμίζει τα όρια του κανονιστικού χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης σε κάθε κοινωνικο-ιστορική συνθήκη, δεν μπορεί παρά να εκτυλιχθεί σε συνάρτηση με το ερώτημα του ποιο έχει υπάρξει το κανονικό/κανονιστικό εκπαιδευτικό πρόταγμα σε παλαιότερες ιστορικές περιόδους, προσδιορίζοντας το χρονικό άνυσμα στο διάστημα από την ανάδυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως τις μέρες μας. Στη σύντομη αυτή περιοδολόγηση, πρωταρχική σημασία έχει η ανίχνευση των επιστημολογικών θεμελίων κάθε εποχής, προκειμένου να προσδιοριστεί η τρέχουσα και δυνάμει μελλοντική προοπτική αυτού του ξαφνικά δημοφιλούς και αξιοποιήσιμου γνωστικού πεδίου (Γιασιράνης & Σοφός, 2021). Η αδρή αντιστοίχιση των γνωστικών θεωριών με τις υποβόσκουσες επιστημολογίες του τελευταίου αιώνα τίθεται σε αναστοχαστική εξέταση προκειμένου να αναδυθούν οι δημιουργικές ζεύξεις θεωρίας, μετασχηματιστικών τεχνολογιών και επιστημολογικών βάσεων που αναπτύσσονται σήμερα, ώστε να καταστεί διανοητό το επόμενο βήμα της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συζήτηση που ακολουθεί βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση και αποτελεί μια απόπειρα διεπιστημονικού διαλόγου μεταξύ του ευρύτερου προβληματισμού που αναπτύσσεται στις κοινωνικές επιστήμες και την ηθική φιλοσοφία, όπως αυτά διασταυρώνονται με την ιστορία και επιστημολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μετά την πρόσφατη πανδημία του covid-19 και σε συνδυασμό με τη σταδιακή ψηφιοποίηση μεγάλου μέρους της κοινωνικής ζωής και της παγκόσμιας διακυβέρνησης, διανύουμε μια ιστορική στιγμή που η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει γίνει ξαφνικά αντικείμενο δημόσιας διαμάχης και κρατικής μέριμνας αλλά και κοινός τόπος στον δημόσιο λόγο μιας μεγάλης μάζας των σύγχρονων αστικών κοινωνιών. Μέθοδοι και τεχνικές που προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο των εναλλακτικών παιδαγωγικών μοντέλων, αλλά και η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης μετά την σταδιακή εγκαθίδρυση των ΤΠΕ στην τυπική εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται επιλεκτικά και κατά περίπτωση προκειμένου να καλύψουν τις επιτακτικές ανάγκες μιας «επείγουσας»

κοινωνικής κατάστασης. Ωστόσο, όπως συχνά συμβαίνει με περιστάσεις έκτακτης ανάγκης (McQuillan, 2011) πολλά δικαιώματα καταπατώνται, πολλές θεωρίες αξιοποιούνται αποσπασματικά, πολλές μεθοδολογίες αλλοιώνονται ή εφαρμόζονται εν μέρει. Όπως παρατηρήθηκε και στην περίπτωση της πανδημίας, όσο πιο επιτακτική ήταν η ανάγκη άμεσης θεραπείας του κενού που δημιουργήθηκε από την διακοπή της διαζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο λιγότερο ήταν εφικτή η τήρηση των θεμελιωδών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και, κυρίως, η διατήρηση της ιστορικά άρρηκτης σύνδεσής της με το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης. Η εργαλειακή εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών που έχουν την αφετηρία τους στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν προϋποθέτει και πολύ συχνά συσκοτίζει ή παραγκωνίζει την φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης, όπως αυτή διατηρεί διαχρονικά ορισμένες εκλεκτικές συγγένειες με την κριτική παιδαγωγική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το παρόν άρθρο αποσκοπεί στο να επισημάνει την ανάγκη μιας συνοπτικής επισκόπησης της επιστημολογίας της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να προτείνει μια επιστημολογική σκοπιά ικανή να διατηρήσει σε ισχύ το φιλοσοφικό πρόταγμα του συγκεκριμένου πεδίου στο μέλλον.

Τρεις γενιές ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ένα μείζον ερώτημα που απασχολεί τις κοινωνικές επιστήμες και το πεδίο της εκπαίδευσης τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι εάν και κατά πόσο έχει μεταβληθεί η ίδια η φύση της γνώσης από την είσοδο των πολυμεταβλητών υπολογιστικών μοντέλων, των μεγάλων δεδομένων (big data) και των διαφορών ειδών ποσοτικοποιημένων αναλυτικών δεικτών (personal & learning analytics), με τους πρωτεργάτες του κονεκτιβισμού Siemens (2005) και Downes (2012) να υποστηρίζουν ότι η μεταβολή έχει ήδη συντελεστεί και ότι τα παραδοσιακά μοντέλα γνώσης-μάθησης-διδασκαλίας αδυνατούν να παρακολουθήσουν τον τρόπο που η ανθρώπινη, τεχνολογική και φυσική δραστηριότητα καταγράφεται, ταξινομείται και παράγει νέα γνώση με αυτοματοποιημένα αλγοριθμικά μοντέλα.

Βρισκόμαστε σε μια κρίσιμη ιστορική καμπή που η συζήτηση για τον μετα-ανθρωπισμό και τις εσχατολογικές του προεκτάσεις (Bostrom, 2005) συχνά τείνει να συσκοτίσει το ανθρώπινο υποκείμενο των λόγων (discourses) για τη φύση και τη σημασία της γνώσης (Peters & Jandrić, 2019). Ευρύτερα ζητήματα που αφορούν τη συνέργεια ανθρώπου μηχανής, η διάχυτη υπολογιστική, η επαυξημένη πραγματικότητα και η αντικατάσταση εκπαιδευτικών λειτουργιών από πλατφόρμες, μαζί με τη γενικευμένη κατάλυση της έννοιας απόσταση και τη σταδιακή κατάργηση της διάκρισης μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου επιτρέπουν σε μεγάλο βαθμό την από-ιδρυματοποίηση της γνώσης, με αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή γνώση να υφίσταται βαθιές αλλαγές, ίσως για πρώτη φορά μετά την «επανάσταση» που έφερε η τυπογραφία και η μαζική κυκλοφορία του έντυπου βιβλίου πριν από πέντε αιώνες (Bolter, 2001). Όπως διαφαίνεται, η ικανότητα διαχείρισης των ραγδαίων αλλαγών και η χρήση των αναδυόμενων τεχνολογιών γίνεται ένα εξίσου σημαντικό ή ακόμα πιο σημαντικό ερευνητικό ερώτημα από τη χρήση της ίδιας της τεχνολογίας (Dron, 2014) και μάλιστα πολύ ευρύτερο από τη σύνδεση γνωστικών θεωριών με τις διαδικτυακές τεχνολογίες (Harasim, 2012). Οι πρόσφατες επιστημολογικές μετατοπίσεις επιχειρούν να διακρίνουν εάν η οντολογία της ανθρώπινης γνώσης αλλάζει στην ψηφιακή εποχή (Floridi, 2015) και ποιες είναι, κατ' επέκταση, οι επιπτώσεις των μεταβολών στο επίπεδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο τρόπος με τον οποίο προσερχόμαστε στην εκπαίδευση ως διδασκόμενοι και κυρίως ως διδάσκουσες υπαγορεύεται, συχνά ανεπίγνωστα, από τις πεποιθήσεις μας που έχουν διαμορφωθεί σε ένα δεδομένο ιστορικό και στοχαστικό πλαίσιο καθώς και από τις συμβάσεις που ακολουθεί κάθε ακαδημαϊκός κλάδος σχετικά με το τι συνιστά έγκυρη γνώση στον συγκεκριμένο γνωστικό τομέα. Η φύση της γνώσης δεν αποτελεί μια σταθερή και κοινά αποδεκτή οντότητα αλλά προκύπτει από το ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένο ερώτημα «πώς γνωρίζουμε αυτό που γνωρίζουμε» (Bates, 2019, σελ. 48). Σε μια απόπειρα να ταξινομήσουμε τις διαφορετικές ιστορικές φάσεις της επιστημολογίας της Δύσης, όπως αυτή έχει επιδράσει στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, αυτό που εξετάζουμε είναι το τι συνιστά «έγκυρη» και σημαντική γνώση για την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα, χωρίς διάθεση ή δυνατότητα να αποφανθούμε για τη βαθιά φύση της ανθρώπινης γνώσης ή να καταφερθούμε εναντίον των μοντέλων που μεσουράνησαν στο σχετικά πρόσφατο ιστορικό παρελθόν.

Ο περασμένος αιώνας χαρακτηρίστηκε από μια αλληλουχία κυρίαρχων επιστημολογιών με έντονα θετικιστικό πρόσημο, μέχρι τα μέσα τις δεκαετίες του '80, οπότε και οι μεταδομιστικές θεωρήσεις άρχισαν να αποκτούν δεσπόζουσα θέση στα πανεπιστήμια σε παγκόσμια κλίμακα. Ο αντικειμενισμός, ο συμπεριφορισμός και η γνωστική ψυχολογία αμφισβητήθηκαν έντονα (Cooper, 1993) με την έλευση των θεωριών του γνωστικού και κοινωνικού εποικοδομισμού που αναγνωρίζουν την εμπειρική πραγματικότητα των υποκειμένων ως ενεργών συνπαραγωγών της γνώσης. Αντιστοίχως, και οι τεχνολογίες με θετικιστικό και συμπεριφορικό πρόσημο έχουν κριθεί ως αρχετυπικά ανελαστικές (Anderson & Dron, 2011). Με την έλευση και την ευρεία εξάπλωση του διαδικτύου ένα νέο μοντέλο αναδύεται ως προς τον τρόπο που η γνώση παράγεται, μεταδίδεται και αξιοποιείται, βασισμένο στη γνωσιακή θεωρία του κονεκτιβισμού (Foroughi, 2015). Ο κονεκτιβισμός αποτελεί την επονομαζόμενη «τρίτη γενιά» παιδαγωγικής της εξΑΕ και αποδίδει νέο ρόλο στον εκπαιδευόμενο, που πλέον δεν καλείται να απομνημονεύει αλλά να έχει την ικανότητα να εντοπίζει, να αρδεύει και να παράγει την απαιτούμενη γνώση μέσα τους κόμβους των διαφορετικών ανθρώπινων, υπολογιστικών και κοινωνικών δικτύων στα οποία συμμετέχει (Anderson & Dron, 2011). Η γνώση περιγράφεται πλέον ως δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη ενώ η διατήρηση των συνδέσεων, μέσω των οποίων διακινείται η επίκαιρη γνώση (currency), αποτελεί προϋπόθεση της διαρκούς μάθησης και κεντρικό στόχο του κονεκτιβισμού.

Η ιστορική προσέγγιση των αλλαγών αυτών από τους Anderson & Dron (2011) και η ταξινόμησή τους σε τρεις μεγάλες παιδαγωγικές θεωρήσεις (συμπεριφορισμός/γνωστική θεωρία, κοινωνικός εποικοδομισμός και κονεκτιβισμός) ήρθε σε αντίθεση με τις προηγούμενες ταξινομήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που είχαν καταρτιστεί με άξονα την χρησιμοποιούμενη τεχνολογία. Η συγκεκριμένη ανάλυση επικεντρώνεται στην παιδαγωγική που καθορίζει τις μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες εντάσσονται στον σχεδιασμό της μάθησης και προσδιορίζει με τη σειρά της τους κυρίαρχους τρόπους, λειτουργίες και δυνατότητες των συμμετεχόντων (Πίνακας 1). Εξετάζοντας τις τρεις γενιές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολουθώντας τις θεωρίες μάθησης, οι συγγραφείς επαναφέρουν την ανάγκη για πρακτικές σαφήνειας και ανοικτότητας στον σχεδιασμό περιεχομένου και στις διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ προτείνουν τη συνθετική αξιοποίηση στοιχείων και από τις τρεις γενιές, ανάλογα με το περιεχόμενο, το πλαίσιο και τις προσδοκίες μάθησης που ισχύουν κάθε φορά.

Γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	Τεχνολογίες	Μαθησιακές δραστηριότητες	Κλίμακα εκπαιδευόμενων	Λεπτομέρεια περιεχομένου	Αξιολόγηση	Ρόλος διδάσκουσας/ διδάσκοντα	Επεκτασιμότητα
Γνωστική θεωρία- συμπεριφορισμός	MME: Έντυπα. Τηλεόραση, Ραδιόφωνο, Επικοινωνία ένας-προς-έναν	Ανάγνωση και παρακολούθηση	Άτομο	Εκλεπτυσμένο : αναλυτικό και σχεδιασμένο εκ θεμελίων	Ανάκληση	Δημιουργός περιεχομένου, βρίσκεται στο επίκεντρο	Υψηλή
Επικοινωνιακός	Τηλεδιάσκεψη (με ήχο, με βίντεο, μέσω διαδικτύου), επικοινωνία πολλοί-προς-πολλούς	Συζήτηση, δημιουργία, οικοδόμηση	Ομάδα	Ενδιάμεσο: μαθησιακή υποστήριξη (scaffolding) και διάταξη, εκπορευόμενο από τον διδάσκοντα	Σύνθεση: γραπτές εργασίες	Συζήτηση, ηγεσία, πλάγια καθοδήγηση	Χαμηλή
Κοινωνικός	Ιστός 2.0: Κοινωνικά δίκτυα, σύνθεση & συνιστώμενα συστήματα	Διερεύνηση, διασύνδεση, δημιουργία, αξιολόγηση	Δίκτυο	Τραχύ: κυρίως σε επίπεδο αντικείμενου και ατόμου, αυτοδημιούργητο	Δημιουργία τεχνουργημάτων	Κριτικός φίλος, συνοδοιπόρος	Μεσαία

Πίνακας 1. «Σύνοψη παιδαγωγικών φάσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (προσαρμογή στα ελληνικά) Πηγή: Anderson & Dron (2014, σελ. 92)

Πρόκειται για ένα εξαιρετικά δημοφιλές και αναγνωρισμένο σχήμα περιοδολόγησης που βασίζεται στην εκάστοτε κυρίαρχη παιδαγωγική με αναφορές στη διαθέσιμη τεχνολογία και τις μεταβολές στο περιεχόμενο, στους ρόλους εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών και στη δυναμική επεκτασιμότητα, χωρίς ωστόσο να επιχειρεί την περαιτέρω προβληματοποίηση του επιστημολογικού υπόβαθρου της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ωστόσο, ακριβώς λόγω της διαρκούς και δικτυωμένης ροής της πληροφορίας σήμερα, το ευρύτερο ερώτημα γύρω από την ανθρώπινη γνώση καθίσταται πιο επιτακτικό παρά ποτέ. Σύμφωνα με τον Lyotard, τον φιλόσοφο που διέβλεψε πολλές από τις συνιστώσες του «μεταμοντέρνου» (1984), η παραδοσιακή ιδέα ότι η απόκτηση γνώσης εκπαιδεύει το μυαλό θα εγκαταλειφθεί, όπως και η ιδέα της γνώσης ως συνόλου που απαρτίζεται από οικογενειακές αλήθειες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, βασικό άξονα του έργου του αποτελεί η υπόθεση ότι «η κατάσταση της γνώσης αλλάζει καθώς οι κοινωνίες εισέρχονται στη γνωστή ως μεταβιομηχανική εποχή και οι πολιτισμοί εισέρχονται στη μεταμοντέρνα εποχή» (σελ. 3). Στη θέση της ιδέας της πανανθρώπινης αλήθειας θα υπάρξουν πολλές αλήθειες, πολλές γνώσεις και πολλές μορφές λογικής, με αποτέλεσμα τα όρια μεταξύ των παραδοσιακών κλάδων να καταλύονται, οι παραδοσιακές μέθοδοι αναπαράστασης της γνώσης (βιβλία, ακαδημαϊκές εργασίες κ.ά.) να καθίστανται λιγότερο σημαντικές και ο ρόλος των παραδοσιακών ακαδημαϊκών ή των ειδικών σε κάποιο αντικείμενο να υφίσταται σημαντικές αναθεωρήσεις (Castells στο Bates, 2019, σελ. 67).

Ευέλικτες τεχνολογίες και εμπρόθετη δράση

Η διάκριση μεταξύ των εννοιών «ανοικτή» και «εξ αποστάσεως» εκπαίδευση έχουν αποσαφηνιστεί εδώ και δεκαετίες, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη νευραλγική σύνδεση των διαδικασιών μάθησης με το θεωρητικό, θεσμικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης:

Η πρώτη, ως εκπαιδευτική αλλά και πολιτική αντίληψη, στάση και στρατηγική, χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής διεύρυνσης, πρόσβασης και ανοίγματος ιδρυμάτων παιδείας, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπουργείων παιδείας. Η δεύτερη, ως επισφράγιση μιας πολύχρονης πορείας εκπαιδευτικής πρακτικής, καθιέρωσε και θεσμοθέτησε τη δυνατότητα φυσικής απουσίας του διδάσκοντα από το σχολείο και οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό και τη σταδιακή παραγωγή ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών εγχειριδίων... Το πρώτο με έμφαση στην αντίληψη, στάση και θεώρηση παιδείας ως «ανοικτή» και συνεχή, προσβάσιμη που απαντά στις μαθησιακές ανάγκες κάθε τύπου και μορφής όλων των πολιτών, και το δεύτερο ως μία συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης (Λιοναράκης, 2001, σελ. 2).

Με την εμπέδωση των ευέλικτων τεχνολογιών σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής η θεώρηση, η παιδεία και η εκπαιδευτική τεχνολογία συχνά χρησιμοποιήθηκαν ως εναλλακτικές εκδοχές της ίδιας έννοιας και τελικά απέκτησαν σχεδόν ταυτόσημο νόημα. Καθώς οι θεσμικές αλλαγές διαρκώς διευρύνονται, καθώς οι τεχνικές δυνατότητες επεκτείνονται, σημειώνονται διαρκώς μικρές στην εκτέλεση ορισμένων εργασιών αλλά και στον τρόπο οργάνωσης των διαδικασιών που τις πλαισιώνουν. Λόγω της βαθιάς σύνδεσής τους με σχεδόν όλα τα συστήματα της κοινωνίας, από την κυβέρνηση ως το εμπόριο, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εξαιρετικά ανθεκτικά στην αλλαγή, ένα χαρακτηριστικό που σε πρώτη φάση τείνει να συγκαλύπτει τις επιπτώσεις του μετασχηματισμού που επιφέρουν οι τεχνολογικές μεταβολές (Christensen, Horn & Johnson, 2008). Ορισμένες τεχνολογίες ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε ή εργαζόμαστε, ενώ πολύ συχνά μεταβάλλουν επίσης τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης μιας κατάστασης ή και ενός ολόκληρου γνωστικού πεδίου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ανασημάνσεων, ο Christensen (1997) επιχειρεί τη διάκριση μεταξύ τεχνολογιών ρουτίνας και μη ρουτίνας, αναφερόμενος σε εκείνες που συντηρούν το υπάρχον σύστημα και σε αυτές που το διαταράσσουν, για τις οποίες ο ίδιος επινόησε τον όρο μετασχηματιστικές τεχνολογίες. Τέτοιας κλίμακας αλλαγές που προέρχονται από μετασχηματιστικές τεχνολογίες οφείλουν να αναγνωρίζονται και να γίνονται αντικείμενο ανάλυσης εγκαίρως, καθώς έχουν αντίκτυπο στον τρόπο που σκεπτόμαστε για τη γνώση και που αντιμετωπίζουμε την κοινωνική και ηθική διάσταση των αλλαγών που επιφέρουν οι τεχνολογικές εξελίξεις.

Μάλιστα, «καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γίνει πιο κοινωνική και βασίζεται στην οικοδόμηση της γνώσης, οι τεχνολογίες που την υποστηρίζουν έχουν γίνει πιο ευέλικτες, πιο αποδοτικές και πιο ανοιχτές σε αβεβαιότητα ως προς τη μορφή και τη λειτουργία» (Dron, 2014, σελ. 245), προσφέροντας γόνιμο έδαφος στην διαρκή ανάδυση και εγκαθίδρυση μετασχηματιστικών τεχνολογιών. Η απλή προσθήκη δυνατοτήτων ή η βαθμιαία προσαρμοστικότητα (customization) τεχνολογιών προκειμένου να καταστούν πιο ευέλικτες από τους τελικούς χρήστες μπορεί συχνά να οδηγήσει σε αυξημένη πολυπλοκότητα (Lionarakis, 2003), αίσθηση αποσύνδεσης, απογοήτευση και έλλειψη ταύτισης και ενσωμάτωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα (Dron, 2014). Η επιτυχία της «συμμαχίας» της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις νέες τεχνολογίες, όπως την αποκαλεί ο Λιοναράκης (2001, σελ. 4), και η αναχαιτίσιμη της «πολυπλοκότητας» που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες σύνθετες τεχνολογίες μάθησης έγκειται σε μεγάλο βαθμό στο θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο καλείται αυτή η συμμαχία να

πραγματωθεί, με την επίγνωση των επιπτώσεων που έχει η ολοένα και στενότερη συνύφανση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ζωής με την τεχνολογική διαμεσολάβηση. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα επίκαιρο καθώς, σύμφωνα με τη διαπίστωση του Dron, οι παιδαγωγικές τεχνολογίες, οι οποίες χρησιμοποιούν κάποια μέθοδο για την επίτευξη της μάθησης, είναι στο σύνολό τους «ευέλικτες» (soft) τεχνολογίες, προσαρμοσμένες, πλαισιωμένες και αντικατοπτρίζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική τους στάση αναφορικά με τις δραστηριότητες, την ανατροφοδότηση, τις ενέργειες και τα μέσα που εννορηστρώνονται για την επίτευξη της μάθησης. Μάλιστα, όπως υποστηρίζει, αυτό που κάνει μια τεχνολογία πιο ευέλικτη ή πιο ανελαστική (hard) είναι ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι αναγκάζονται, μπορούν ή χρειάζεται να προβούν σε δημιουργικές επιλογές. Όσο περισσότερο ενσωματώνουμε διαδικασίες και τεχνικές στα εργαλεία μας, είτε πρόκειται για παιδαγωγικές είτε για εργαλεία μάθησης, τόσο λιγότερες επιλογές αφήνονται στον άνθρωπο. Το τίμημα που προκύπτει από την αποτελεσματικότητα και τις δυνατότητες που προσφέρει η «σκληρύνηση» των τεχνολογιών μας είναι συνεπώς η απώλεια της ικανότητας να κάνουμε αλλαγές, ωστόσο το τίμημα για την ελαστικοποίηση των τεχνολογιών μας είναι η επιπλέον απαιτούμενη προσπάθεια, η μεγάλη αναγκαία ταχύτητα και η πιθανότητα σφάλματος. Οι ευέλικτες τεχνολογίες απαιτούν περισσότερη προσπάθεια, είναι λιγότερο συνεπείς και πιο αργές στην παραγωγή αποτελεσμάτων από τις σκληρότερες τεχνολογίες, αλλά προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία και ευκαιρίες για δημιουργικότητα, καινοτομία και αλλαγή. Προκύπτει λοιπόν ότι ένα κεντρικό θέμα στην εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ένταση ανάμεσα στα προτάγματα της δημιουργικότητας και της αποτελεσματικότητας (Dron, 2014, σελ. 242).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Arthur (2009) για την τεχνολογία ως «εμπρόθετη εννορηστρωση φαινομένων για κάποιο σκοπό», η ευελιξία των τεχνολογιών επιτυγχάνεται όταν τα άτομα δρουν εμπρόθετα, ενώ αντίθετα η ανελαστικότητα προκύπτει όταν η εννορηστρωση είναι ήδη ενσωματωμένη στην τεχνολογία. Η έμφαση στην προθετικότητα θέτει στο επίκεντρο του προβληματισμού για τις μετασχηματιστικές τεχνολογίες τη σημασία του κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου αξιών που διέπουν τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες και, κατ' επέκταση, το ζήτημα της περιφρούρησης της ανθρώπινης εμπρόθετης δράσης. Επομένως, επιστημολογικά, το ενδιαφέρον εντοπίζεται στο επίπεδο ελέγχου της στάσης και των κινήτρων από πλευράς δρώντων υποκειμένων και όχι στο επίπεδο των εφαρμογών. Εδώ τον πρωταρχικό ρόλο δεν καταλαμβάνουν ούτε η απόλυτη εκτός υποκειμένου αλήθεια (αντικειμενισμός), ούτε οι υποκειμενικές εμπειρίες του ατόμου ή της ομάδας (εποικοδομισμός). Στο επίκεντρο του σχετικών ζυμώσεων δεν βρίσκεται ούτε η δικαιολόγηση πεποιθήσεων, που συνιστά τη βάση των φιλοσοφικών διερωτήσεων του εικοστού αιώνα, αλλά το ίδιο το πρόσωπο και τα ιδιαίτερα κίνητρα και οι προθέσεις του. Εν ολίγοις, σύμφωνα με αυτή τη σκοπιά, η τεχνολογία εμφανίζεται ως εννορηστρωση φαινομένων με ηθικό παρονομαστή. Σε αυτό το σημείο οι πρόσφατες αναζητήσεις της ηθικής φιλοσοφίας, που διανύει τη φάση της μεταηθικής, έρχονται να προσφέρουν ένα κατάλληλο υπόβαθρο προβληματισμού για τη συγκρότηση των σύγχρονων συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επιστημολογία της αρετής

Η επιστημολογία της αρετής (virtue epistemology) είναι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον αναδυόμενο πεδίο, μια από τις πιο ενδιαφέρουσες εξελίξεις στην επιστημολογία που

αναπτύχθηκε τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Η επιστημολογία της αρετής εκκινεί με την παραδοχή ότι η επιστημολογία είναι μια κανονιστική πειθαρχία και, κατά συνέπεια, ένα κεντρικό καθήκον της είναι να εξηγήσει το είδος της κανονικότητας που διέπει τη γνώση, τη δικαιολόγηση πεποιθήσεων κ.κ. Μια δεύτερη βασική παραδοχή είναι ότι η εστίαση στις πνευματικές αρετές είναι απαραίτητη για την εκτέλεση αυτού του κεντρικού έργου, της κατανόησης του λόγου περί ανθρώπινης γνώσης (Greco & Turri, 2017). Μέσα σε αυτή την εξελισσόμενη συζήτηση, η εργασία του Baehr (2011) αποτελεί μια συστηματική αντιμετώπιση της «ευθύνης», μια προσέγγιση στην επιστημολογία που επικεντρώνεται στις αρετές του πνευματικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η ανοιχτόμυαλη στάση, η δίκαιη διάθεση, η περιέργεια και η διανοητική γενναιότητα, η αυστηρότητα κ.ά. (Baehr, 2011). Η συγκεκριμένη προσέγγιση της αρετολογικής/αρετοκρατικής γνωσιολογίας επιχειρεί τον διαχωρισμό μεταξύ α) αφενός των αξιολογικών ερμηνειών, οι οποίες αναφέρονται στην καλή λειτουργία νοητικών ικανοτήτων ή «ταλέντων» (όπως η ευφυΐα, η ευστροφία, η οξυδέρκεια, η καλή μνήμη και όραση, η πρωτοτυπία, η επιμονή, η μεθοδικότητα κ.ά.) και β) αφετέρου των υπευθυνοκρατικών ερμηνειών, που αναφέρονται σε πνευματικές ιδιότητες, οι οποίες σχετίζονται με το σύνολο του χαρακτήρα και κυρίως με τα κίνητρα της συμπεριφοράς (όπως η ευσυνειδησία, η ακεραιότητα, η εντιμότητα, η ευρύτητα πνεύματος, η επιστημική ταπεινοφροσύνη, το διανοητικό θάρρος, η φιλαλήθεια, η συνεργατικότητα, η πνευματική διαθεσιμότητα και γενναιοδωρία κ.ά.) (βλ. και Annas, 2003).

Με αυτή την έμφαση στην ηθική όψη της αναζήτησης της επιστημονικής γνώσης (Zagzebski, 2010) εισερχόμαστε σε μια επιστημολογική περιοχή που προσδίδει στη γνώση μια έντονα ηθική διάσταση και απομακρύνεται αισθητά από τα λειτουργιστικά μοντέλα του συμπεριφορισμού και του αντικειμενισμού. Με κεντρικό γνώμονα τη βούληση, η θεωρία του Baehr υποστηρίζει ότι «οι διανοητικές ικανότητες αποτελούν ένα σημαντικό μέρος του γιατί «θαυμάζουμε» τη διάνοια ενός άλλου ατόμου, αλλά οι πνευματικές αρετές είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά βάσει των οποίων θεωρούμε κάποιον ως (πνευματικά) καλό ή καλύτερο άνθρωπο» (σελ. 93· δική μου έμφαση). Οι συγκεκριμένες «αρετές» που τίθενται ως θεμέλιες λίθοι της εκπαιδευτικής στόχευσης βρίσκονται σε μεγάλη εγγύτητα με τις βασικές έννοιες που έχουν διαχρονικά απασχολήσει τη θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως π.χ. οι έννοιες της ανεξαρτησίας, του διαλόγου, της αυτονομίας, του ελέγχου, της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της αμεροληψίας, της κοινωνικής παρουσίας και των κοινοτήτων διερεύνησης (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014).

Ολοένα και περισσότερες σύγχρονες φωνές εντοπίζουν μια μετατόπιση από την γνώση στην κατανόηση ως τον βασικό στόχο της εκπαίδευσης εν γένει (Pritchard, 2013), επεκτείνοντας την επιστημολογία από τη χρηστική γνωστική επιτυχία στην οποία απέβλεπαν προηγούμενα μοντέλα στην κατανόηση ως δεξιότητα για την κατάκτηση της αλήθειας. Με ειδικότερη αναφορά στο διαδίκτυο και την εκπαίδευση, πολλές εργασίες έχουν εστιάσει στην εκπαιδευτική αξιοποίηση αυτής της επιστημολογικής σκοπιάς. Η επιστημολογία της αρετής εδράζεται στην πρόθεση των διδασκόντων και των σχεδιαστών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Siemens, 2008) να αναπτύξουν την εις βάθος καλλιέργεια των εκπαιδευόμενων. Καθώς η αρετολογική επιστημολογία εστιάζει στον γνωστικό χαρακτήρα των παραγόντων και ασχολείται λιγότερο με τη φύση της αλήθειας και την επιστημική αιτιολόγηση σε σύγκριση με την παραδοσιακή αναλυτική επιστημολογία, αναδύονται παραδείγματα εφαρμογών στη διδασκαλία που υποστηρίζουν

ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση των πνευματικών αρετών χρειάζεται να αποτελούν μέρος των σχολικών και πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών σε διαδικτυακό περιβάλλον, ίσως ενσωματωμένων σε μαθήματα κριτικής σκέψης ή και ως αυτοτελείς ενότητες (Heersmink, 2018). Αυτές οι προσεγγίσεις αναγνωρίζουν τη δυσκολία της μετατόπισης από τις ικανότητες/δεξιότητες στις αρετές και θέτουν τον πληροφορημένο αναστοχασμό ως κεντρική συνιστώσα για την επιτέλεση των επιστημονικών γνωσιακών αρετών (Weinstock, Kienhues, Feucht & Ryan, 2017). Εξάλλου, ακόμα και η πλέον δημοφιλής σύγχρονη έννοια του ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy) (Jenkins, 2007) δεν περιορίζεται στις δεξιότητες τεχνικής πρόσβασης ή βασικής «αναγνώρισης» των ψηφιακών συμβόλων αλλά στην δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης, πολιτισμικής εξοικείωσης και καλλιέργειας του ανήκειν μέσα στο τεχνολογικό συνεχές, επαναπροσδιορισμού και συνεργατικού πειραματισμού των προσβάσιμων πόρων με έντονα κριτικό προσανατολισμό (Pangrazio, 2016).

Ο Bevan (2011) μάλιστα θεωρεί ότι τα επιστημολογικά αξιώματα με τα οποία εισερχόμαστε σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδραματίζουν σπουδαιότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα από τις θεωρίες μάθησης που υποστηρίζουν τον σχεδιασμό της μάθησης. Επιπλέον, η κριτική ενσωμάτωσή της επιστημολογίας της αρετής στην παιδαγωγική είναι αλληλένδετη με την καλλιέργεια της πολιτειότητας και με τον κλονισμό του δόγματος για την εφαρμοσιμότητα και την εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης (βλ. και Naidoo, 2011). Όσο οξύμωρο και αν φαίνεται ότι οι επιστημολογίες του εικοστού αιώνα παραμέρισαν την έννοια του προσώπου, αντικαθιστώντας της από την αλήθεια ή την ομάδα, η εμφατικά προσωποκεντρική προσέγγιση της επιστημολογίας της αρετής είναι εξαιρετικά προσοδοφόρα στον χώρο της εκπαίδευσης και, όπως υποστηρίζεται, οι λόγοι που δεν έχει επαρκώς αξιοποιηθεί θεωρητικά μέχρι στιγμής χρειάζεται να αναζητηθούν στην παγκόσμια ερευνητική ατζέντα και όχι στο περιεχόμενο και τις δυνατότητες εφαρμογής της (Ortwein, 2017). Η εντυπωσιακά στενή συνάφεια της επιστημολογίας της αρετής με την εκπαίδευση επικυρώνεται επιπλέον από τη θεμέλια ανθρωπιστική φύση της γνώσης στις νεωτερικές δυτικές κοινωνίες. Όπως υπογραμμίζει ο Siegel:

Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο πλούσια σε επιστημολογικό περιεχόμενο και συνάφεια· συγκεκριμένα επιστημολογικά ζητήματα -όπως για παράδειγμα αυτά που αφορούν τους τελικούς επιστημονικούς σκοπούς και αξίες, και το αποδεικτικό καθεστώς της μαρτυρίας- αντιμετωπίζονται επικουρικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε ο στοχασμός γύρω από την εκπαίδευση να υπόσχεται ουσιαστικό όφελος για την πραγμάτευση καθιερωμένων επιστημολογικών ερωτημάτων. Αυτό είναι ιδιαίτερα αληθές στο σημερινό επιστημολογικό κλίμα, στο οποίο τόσο η επιστημολογία της αρετής όσο και η κοινωνική επιστημολογία βρίσκονται ψηλά στην επιστημολογική ατζέντα (Siegel, 2008, σελ. 456).

Συνδυάζοντας την κοινωνική ευθύνη με την εκπαίδευση, η συγκεκριμένη σκοπιά για τη φύση, τη σημασία και τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης προσπερνάει τις σκοπέλους της κονεκτιβιστικής έμφασης στα δίκτυα (ατόμων, ιδρυμάτων και δεδομένων) και προσφέρει μια προοπτική συγκερασμού της πολυπλοκότητας της τεχνολογικά υποστηριζόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με το ιδεώδες της ανοικτότητας, διατηρώντας στο επίκεντρο το άτομο και την εμπρόθετη καλλιέργεια των ανθρώπινων πνευματικών αρετών, με έμφαση στο γνωσιακό και αξιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009).

Συμπεράσματα

Η επιστροφή που επιχειρεί το παρόν άρθρο στις θεμελιακές αξίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Keegan, 1986) μοιάζει να σχηματίζει μια πλήρη περιστροφή που ξαναφέρνει στο προσκήνιο την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τον κίνδυνο μιας αφαιρετικής ηθικολογίας που αντιστρατεύεται την ελεύθερη διακίνηση των ιδεών και της πληροφορίας εντός εκπαιδευτικού πλαισίου. Ενώ συνάδει με πρόσφατες προσεγγίσεις ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ή αυθεντικής και διερευνητικής γνώσης (Γάκης κ.ά., 2013), όπως αυτές αξιοποιούνται σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, η επιστημολογία της αρετής υπογραμμίζει τη σημασία της φύσης της γνώσης και των *κινήτρων* των υποκειμένων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, επαναφέροντας δυναμικά στο προσκήνιο τη σημασία μιας ανθρωπιστικής γείωσης της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά χωρίς να υπονομεύει την αξία της ψηφιακά διαμεσολαβημένης μάθησης.

Απηχώντας την ανάγκη να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε αλλά και να αλλάζουμε τον τρόπο που αλλάζουμε, ο Dron επισημαίνει επίσης την ανάγκη για εννοιολογικά και στοχαστικά σχήματα που θα αντισταθμίζουν την τεράστια έμφαση στο δίπτυχο τεχνολογία-παιδαγωγική. Όπως σημειώνει, «τα κοινά χαρακτηριστικά των αναδυόμενων τεχνολογικών συστημάτων είναι οι δυνατότητές τους για συναρμολόγηση και ενσωμάτωση σε βάθος πολυπλοκότητας που δεν έχουμε ξαναδεί» (Dron, 2014, σελ. 260). Σύμφωνα με τον συγγραφέα, αυτό σημαίνει ότι οι αναδυόμενες τεχνολογίες θα προσφέρουν παιδαγωγικά σχήματα εξαιρετικά ευέλικτα, εύπλαστα και ανοιχτά σε δημιουργικές χρήσεις, οι οποίες συνοδεύονται από τα χαρακτηριστικά της αποσταθεροποίησης και της αδυναμίας προσδιορισμού των επιπτώσεων και αποτελεσμάτων τους (Collier & Ross, 2016). Προκειμένου οι «αναδυόμενες» να μην μας συντρίψουν ή να μας ωθήσουν σε ανεξέλεγκτες κατευθύνσεις, χρειαζόμαστε μοντέλα, μεθοδολογίες και εννοιολογικά εργαλεία για να αντιμετωπίσουμε τόσο τα νέα τεχνολογικά συστήματα όσο και τις ευρύτερες γνωσιακές και πολιτισμικές τους επιδράσεις.

Οι λύσεις στα διαφαινόμενα προβλήματα της τέταρτης, γενικευμένου χαρακτήρα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα προκύψουν ενδεχομένως από τον πληθοπορισμό ιδεών, την προσήλωση των χρηστών στην αναζήτηση της γνώσης απρόσκοπτα, σε όλο το φάσμα της κοινωνικής και προσωπικής δράσης, και, καθώς η νοημοσύνη διανέμεται πλέον άνισα μεταξύ ανθρώπου και μηχανής, την καλλιέργεια της συλλογικής νοημοσύνης των ανθρώπινων παραγόντων (Segaran, 2007) ως μια στρατηγική κριτικής αντίστασης. Διαθέτουμε πλέον μοντέλα ικανά να διαχειριστούν την πρωτοκαθεδρία που κατέχουν τα δίκτυα στις παιδαγωγικές του κονεκτιβισμού και την αξιοποίηση των δεδομένων με μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με διαδικασίες web 3.0 και με κοινότητες εκπαιδευόμενων. Ίσως στην στροφή προς την τέταρτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να χρειάζεται πρωτίστως να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια την επιστημολογική βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί αυτή η μετάβαση και θα περιφρουρηθεί η ανοικτότητα στο ακόμα αδιευκρίνιστο κυρίαρχο εκπαιδευτικό τοπίο του μέλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>
- Arthur, W. B. (2009). *The nature of technology: What it is and how it evolves*. New York: Free Press.
- Annas, J. (2003). The structure of virtue. Στο M. DePaul and L. Zagzebski (επιμ.), *Intellectual virtues: Perspectives from ethics and epistemology* (σσ. 15-55). Oxford: Clarendon Press.
- Baehr, J. (2011). *The inquiring mind: On intellectual virtues and virtue epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Bates, A. T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age, 2nd Edition*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Bates, T. (2020, April 14). *Post-Covid-19 predictions in online learning* [Video]. YouTube. 2020 #GastaGoesGlobal online event "What Will (Online) Education Look Like?" <https://www.youtube.com/watch?v=TNwJZH0pYUk>
- Bevan, R. (2009). Expanding rationality: The relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*, 59(2), 167-179.
- Bolter, J. D. (2001). *Writing space: Computers, hypertext, and the remediation of print*. New York: Routledge.
- Bostrom, N. (2005). A history of transhumanist thought. *Journal of Evolution and Technology*, 14(1), 1-25.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), i-x.
- Christensen, C. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christensen, C., Horn, M., & Johnson, C. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw Hill.
- Collier, A., & Ross, J. (2016). Complexity, mess and not-yetness: Teaching online with emerging technologies. Στο G. Venetsianos (επιμ.), *Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications* (σσ. 17-33). Athabasca University Press.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Dron, K. (2014). Innovation and change: Changing how we change. Στο O. Zawacki-Richter & T. Anderson (επιμ.), *Online Distance Education: Towards a Research Agenda* (σσ. 237-266). Athabasca University Press.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature.
- Foroughi, A. (2015). The theory of connectivism: Can it explain and guide learning in the digital age? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11-26. http://t.www.na-businesspress.com/JHETP/ForoughiA_Web15_5.pdf
- Greco, J., & Turri, J. (2017). *Virtue epistemology: Contemporary readings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York/London: Routledge.
- Heersmink, R. (2018). A virtue epistemology of the Internet: Search engines, intellectual virtues and education. *Social Epistemology*, 32(1), 1-12.
- Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(01), 23-33.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity. Στο A. Szucs & E. Wagner (επιμ.), *The quality dialogue: Integrating quality cultures in flexible, distance and elearning, Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference* (pp. 42-47). Rhodes: EDEN
- Liotard, J-F (1984). *The post-modern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- McQuillan, C. (2011). The real state of emergency: Agamben on Benjamin and Schmitt. *Studies in Social and Political Thought*, 18, 96-108.

- Naidoo, L. (2011). Epistemology as totality in higher distance education: The integration of e-learning in pedagogy. *Progressio*, 33(2), 106-120.
- Ortwein M. (2017). Virtue epistemology and education. In: M.A. Peters (επιμ.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_371
- Pacheco, J. A. (2020). The “new normal” in education. *Prospects*, 1-12. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09521-x>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174.
- Peters, M. A., & Jandrić, P. (2019). Posthumanism, open ontologies and bio-digital becoming: Response to Luciano Floridi’s Onlife Manifesto. *Educational Philosophy and Theory*, 51(10), 971-980.
- Pritchard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236-247.
- Segaran, T. (2007). *Programming collective intelligence*. Sebastopol, CA: O’ Reilly.
- Siegel, H. (2008). Is ‘education’ a thick epistemic concept? *Philosophical Papers*, 37(3), 455–469.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-9. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2021 από http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 1-26.
- Weinstock, M., Kienhues, D., Feucht, F. C., & Ryan, M. (2017). Informed reflexivity: Enacting epistemic virtue. *Educational Psychologist*, 52(4), 284-298.
- Zagzebski, L. (2010). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundation of knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Γάκης, Π., Παρτσάδακης, Σ., Τσελεπή, Μ. Ρ., Μανούσου, Ε., Σακοβέλη, Π., & Λιοναράκης, Α. (2016). Καλλιεργώντας... τις αξίες ζωής στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Η υλοποίηση ενός εργαστηρίου για τη συνεργασία σε μαθητές Β΄ Λυκείου του Πρότυπου Πειραματικού ΓΕΛ Πατρών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1Α), 50-65.
- Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α. Λ. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 136-144.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστικο-κριτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια πρόταση με πολυμορφική διάσταση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 228-243. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/468/442>
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση – Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9814>