

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 7 (2023)

ICODL2023

Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου

για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

Τόμος 7

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-25-0
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Κοινωνιολογία, εκπαίδευση και ανοικτότητα: μία
ερμηνευτική προσέγγιση

Νεκταρία (Nektaria) Σακκούλα (Sakkoula)

doi: [10.12681/icodl.5631](https://doi.org/10.12681/icodl.5631)

Copyright © 2024, Νεκταρία (Nektaria) Σακκούλα (Sakkoula)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Κοινωνιολογία, εκπαίδευση και ανοικτότητα: μία ερμηνευτική προσέγγιση
Sociology, education and openness: an interpretive approach

Νεκταρία Σακκούλα
Υποψήφια διδάκτωρ
ΕΑΠ
nora_skl@hotmail.com

Αντώνης Λιοναράκης
Ομότιμος Καθηγητής
ΕΑΠ
alionar@eap.gr

Περίληψη

Το άρθρο αυτό προσπαθεί να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει την ανοικτότητα υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να θέσει τις βάσεις για την κατανόηση και την πιθανή υιοθέτησή της από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης, περίπου μισό αιώνα νωρίτερα, έθεσαν – ασυνείδητα, ίσως – τις πρώτες θεωρητικές προϋποθέσεις της ανοικτότητας. Εστιάζοντας στους δύο βασικούς εκπροσώπους της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Pierre Bourdieu και Basil Bernstein, το συγκεκριμένο άρθρο συνδέει την ανοικτότητα με το *habitus* του Bourdieu και τους παράγοντες της ανοικτότητας με τα λεγόμενα πεδία (*fields*). Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης, εξηγώντας τα κακώς κείμενα της σχολικής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην εποχή τους, κατέληξαν σε διαχρονικά συμπεράσματα που μπορούν να ληφθούν υπόψη για την οριοθέτηση, ερμηνεία και εφαρμογή της ανοικτότητας στη σύγχρονη εποχή. Οι σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα επιβάλλουν το άνοιγμα των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να υποστηρίζουν τη Δημοκρατία, την ισότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η ανοικτότητα, λοιπόν, ως πολιτική και φιλοσοφία αποτελεί πλέον προαπαιτούμενο και έχει τη δυναμική να απαντήσει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση διαχρονικά. Ωστόσο, ο ορισμός και η ερμηνεία της ανοικτότητας και κατ' επέκταση η πρακτική εφαρμογή της, αποτελούν δύσκολα και χρονοβόρα εγχειρήματα, καθώς επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που αφορούν στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά

ανοικτότητα, κλειστότητα, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, κριτήρια ανοικτότητας, παράγοντες ανοικτότητας, habitus, πεδία, κεφάλαιο

Abstract

This article attempts to approach and interpret openness in the light of the Sociology of Education, in order to lay the foundations for its understanding and possible adoption by educational systems. Sociologists of Education, almost half a century earlier, set – unwittingly – the first theoretical presuppositions of openness. Focusing on the two main representatives of the Sociology of Education, Pierre Bourdieu and Basil Bernstein, this article links openness to Bourdieu's *habitus* and the factors of openness to the so-called *fields*. The major findings of the research demonstrate that Sociologists of Education, in explaining the ills of school and higher education in their time, have come to timeless conclusions that can be taken into account in defining, interpreting and applying openness in the modern era. The modern globalised societies of the 21st century require education systems to open up to support democracy, equity and human rights. Openness, therefore, as a policy and philosophy, is now a prerequisite and has the potential to respond to the challenges that education faces over time. However, defining and interpreting openness and, by extension, its practical application, are difficult and time-consuming tasks, as it is influenced by many factors related to the social context in question.

Keywords

openness, closedness, Sociology of Education, openness criteria, openness factors, fields, capital

1. Εισαγωγή

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο αυξανόμενος οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση και η ανάγκη για ανάπτυξη, θέτουν την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά προβλήματα στο επίκεντρο της

έρευνας, καθώς η γνώση θεωρείται προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κοινωνιών σε όλους τους τομείς (Φραγκουδάκη, 1985). Κλάδοι, όπως η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικό θεσμό και στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τον άνθρωπο και την καλλιέργεια των διανοητικών του ικανοτήτων με την προσδοκία να αυξηθεί ο αριθμός των ατόμων που εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και κατ' επέκταση να υπάρξει οικονομική πρόοδος (Φραγκουδάκη, 1985). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτή η αύξηση των εισαγωγών στα Πανεπιστήμια, δόθηκε έμφαση στην ισότητα στην εκπαίδευση, ξεκινώντας από το σχολείο και θεωρώντας ότι η διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών διατηρεί και αναπαράγει τις ανισότητες στο σχολικό περιβάλλον (Φραγκουδάκη, 1985).

Η ισότητα στην εκπαίδευση συνεχίζει να αποτελεί σημείο αναφοράς μέχρι σήμερα. Κατά τον 21^ο αιώνα, συντελούνται ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα. Η 4^η Βιομηχανική Επανάσταση, ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης, συνοδεύεται από νέες ευκαιρίες και απαιτήσεις και μεταβάλλει τον τρόπο που οι άνθρωποι ζουν, εργάζονται, επικοινωνούν και μαθαίνουν (Ossiannilsson, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση συχνά αντιμετωπίζεται ως πανάκεια στις προαναφερθείσες απαιτήσεις, καθώς και στα προβλήματα που προκύπτουν και ο ρόλος της διαφοροποιείται. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο φορέα πληροφοριών και καλλιέργειας δεξιοτήτων, αλλά «μαθαίνει στους ανθρώπους πώς να μαθαίνουν», πώς να δημιουργούν οι ίδιοι/-ες τη γνώση που με τη σειρά της θα οδηγήσει στην πρόοδο και την ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα (Lionarakis, 2006; Ossiannilsson, 2018).

Πλέον, το ζητούμενο δεν είναι μόνο η ισότητα, αλλά η ανοικτότητα. Σύμφωνα με το Άρθρο 26 της Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (United Nations, 1948) και την UNESCO (2015, όπ. ανάφ. στο Ossiannilsson, 2018), η εκπαίδευση οφείλει να είναι προσβάσιμη σε όλους/ες, οποτεδήποτε, οπουδήποτε και μέσω οποιασδήποτε συσκευής, να προάγει τον σεβασμό ανάμεσα σε ανθρώπους και έθνη και να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Οι παραπάνω δηλώσεις αποτελούν στην πράξη μανιφέστο για όλες εκείνες τις μεταβολές που επιβάλλεται να υλοποιηθούν στην εκπαίδευση, προκειμένου να είναι ανοικτή προς όλους/ες και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των μοντέρνων κοινωνιών. Η ύπαρξη ανοικτότητας στην εκπαίδευση προϋποθέτει αναδιαρθρωμένα εκπαιδευτικά

συστήματα που προάγουν τη Δημοκρατία, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την ισότητα σε κάθε της μορφή και υπό κάθε συνθήκη (Lionarakis, 2008).

Στην ουσία, η ανοικτότητα φαίνεται να είναι προαπαιτούμενο για την εκπαίδευση διαχρονικά. Ωστόσο, η υιοθέτηση και εφαρμογή της αποτελούν δύσκολα εγχειρήματα. Η ανοικτότητα δεν έχει σαφή ορισμό, επιδρά και δέχεται επιρροές από τομείς, όπως η πολιτική, η κοινωνία και η οικονομία (Baker, 2017; Bayne, Knox, & Ross, 2015). Συνεπώς, οι σχετικές προσεγγίσεις βρίσκονται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Ήδη από τον 20^ο αιώνα, οι θεωρητικοί της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έθεταν σχετικά ζητήματα που αφορούν στην ανοικτότητα, χωρίς να την ονοματίζουν ή/και να τη λαμβάνουν υπόψη ως φιλοσοφία και πολιτική, ζητήματα που επιβιώνουν μέχρι σήμερα. Ο σκοπός, λοιπόν, του άρθρου αυτού είναι η θεωρητική κι ερμηνευτική προσέγγιση της ανοικτότητας υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και των θεωριών των δύο βασικών εκπροσώπων της, Pierre Bourdieu και Basil Bernstein. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός, το άρθρο δομείται ως εξής: στη δεύτερη ενότητα, επιχειρείται η σύνδεση της ανοικτότητας με το *habitus* του Bourdieu. Στην τρίτη ενότητα, παρουσιάζονται τα κριτήρια της ανοικτότητας, όπως αυτά προκύπτουν από τις θεωρίες των Bourdieu και Bernstein. Στην τέταρτη ενότητα, γίνεται λόγος για τους παράγοντες της ανοικτότητας σε σχέση με τα πεδία των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης και στην πέμπτη ενότητα, αναφέρονται τα συμπεράσματα όσων παρουσιάστηκαν.

2. Η ανοικτότητα ως *habitus* στην εκπαίδευση

Διαχρονικά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, όπως το σχολείο και τα Πανεπιστήμια, είναι οι μοναδικοί θεσμοί που έχουν τη δυνατότητα να νομιμοποιήσουν, να πιστοποιήσουν και να επισημοποιήσουν τις γνώσεις του κάθε ατόμου (Bourdieu & Passeron, 1990; Φραγκουδάκη, 1985). Οποιαδήποτε απόκτηση γνώσης προκύπτει εκτός θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού πλαισίου είναι δύσκολο ή αδύνατο να αναγνωριστεί και να αξιοποιηθεί επισήμως (Nash, 1990; Φραγκουδάκη, 1985). Συνεπώς, το σχολείο, ως πυρήνας της εκπαίδευσης, έχει τη δυναμική να διαμορφώσει το προφίλ και να επηρεάσει εν μέρει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών και την πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό, στα σχολεία προάγεται η ισότητα με την υιοθέτηση ουδέτερης στάσης,

ώστε να μην αδικείται κανένας/καμία μαθητής/θήτρια. Όμως, αυτό που τελικά συμβαίνει είναι εντελώς διαφορετικό.

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), το σχολείο, ως θεσμός, πρέπει να εξασφαλίζει ορισμένα δικαιώματα, για τους/τις μαθητές/θήτριες. Οι μαθητές/θήτριες θα πρέπει να έχουν δικαίωμα:

1. Στην ατομική ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, προκειμένου να δρουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
2. Στη συμπερίληψή τους σε κοινωνικό, πολιτισμικό, διανοητικό και προσωπικό επίπεδο
3. Στη συμμετοχή τους στην άσκηση εξουσίας και στη λειτουργία της ιεραρχίας.

Συνολικά, όλοι/ες οι μαθητές/θήτριες θα πρέπει να νιώθουν ότι έχουν θέση και αξία στο σχολείο και ότι η φωνή τους ακούγεται, στοιχείο που αποτελεί την επιτομή της δημοκρατικότητας (Bernstein, 2000). Ωστόσο, η αντίληψη των μαθητών/τριών σχετικά με τον ρόλο τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον βρίσκεται σε συνάρτηση με την κοινωνική τους καταγωγή και με τον τρόπο που το σχολείο αντιμετωπίζει αυτή την καταγωγή (Bernstein, 2000). Το σχολείο τείνει να αναπαράγει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και να διατηρεί τις κοινωνικές ανισότητες με το πρόσχημα της θεσμοθετημένης ισότητας, η οποία είναι, τελικά, μόνο θεωρητική (Bourdieu & Passeron, 1990). Συνεπώς, στο σχολείο, τα προαναφερθέντα δικαιώματα καταστρατηγούνται, αφού οι κοινωνικά ευνοημένες ομάδες ευνοούνται, ενώ οι κοινωνικά αδικημένες ομάδες βιώνουν τις ίδιες αδικίες κατ' επανάληψη (Bourdieu, 1974, 1986, 2020; Φραγκουδάκη, 1985).

Με βάση τη θεωρία του Bourdieu (2020, 2021), η εκπαίδευση αποτελεί μόνη της ένα ξεχωριστό πεδίο (*field*), ένα αυτόνομο περιβάλλον, όπου οι μαθητές/θήτριες εισάγονται μεταφέροντας το προσωπικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο (*cultural capital*), το οποίο σχετίζεται με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο, τη χρήση της γλώσσας, τους τρόπους και τις προτιμήσεις τους κτλ. (Bourdieu, 1974, 1986; Gunter, 2002; Harker, 1990). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/θήτριες εισέρχονται στο σχολείο με το προσωπικό τους απόθεμα, αλλά για να ενταχθούν και να επιβιώσουν κοινωνικά, οφείλουν να προσαρμοστούν και να διαπραγματευτούν τη θέση τους στο υπάρχον σύστημα εξουσίας και ιεραρχίας (Donnelly, 2018; Olakulehin & Singh, 2013). Το σύστημα αυτό, τις περισσότερες φορές, καθορίζεται

από το κεφάλαιο της κυρίαρχης κοινωνικά τάξης, το οποίο υιοθετείται από το σχολείο άτυπα ως επίσημο και αποδεκτό. Ως εκ τούτου, το ίδιο το σχολείο περιθωριοποιεί και αποκλείει τους/τις μαθητές/θήτριες που αποκλίνουν, θεωρώντας ότι έχουν γλωσσικό ή/και πολιτισμικό έλλειμμα (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990). Έτσι, οι μαθητές/θήτριες των λαϊκών στρωμάτων αποδέχονται την κατώτερη θέση τους ως φυσιολογική, εγκλωβίζονται και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολείου είναι, σαφώς, αντιπροσωπευτικές των διαφορών μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Bernstein, 1975; Φραγκουδάκη, 1985).

Φαίνεται ότι η σχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο και παγιωμένο υπόβαθρο κουλτούρας, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, επιβάλλει τον δικό της κώδικα αποδοχής και μαθησιακής ετοιμότητας και, κατά συνέπεια, αποκλείει τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις από την ένταξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Bourdieu, 1974; Bernstein, 1996; Nash, 1990). Η κουλτούρα αυτή αποκρυσταλλώνεται και συντηρείται μέσα από επαναλαμβανόμενες παιδαγωγικές επιλογές από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες εμπεριέχουν – κατά τους Bourdieu και Passeron (1990) – την άσκηση βίας και την επιβολή εξουσίας με τρόπο *συμβολικό*, δηλαδή έμμεσο, ασυνείδητο και έτσι, μη αντιληπτό. Συνεπώς, το σχολείο καταλήγει να είναι ένας κλειστός θεσμός που δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα και ενισχύει την ομοιογένεια και τον συντηρητισμό (Bourdieu & Passeron, 1990; Harker, 1990; Naidoo, 2004).

Αν ανατρέξουμε και πάλι στον πυρήνα της θεωρίας του Bourdieu, θα διαπιστώσουμε ότι η κουλτούρα για την οποία συζητάμε, ενδεχομένως, να αντιστοιχεί στο *habitus*. Το *habitus* κατά τους Bourdieu και Passeron (1990) και τον Bourdieu (2020) είναι η κουλτούρα, δηλαδή οι κοινώς αποδεκτές αρχές, πεποιθήσεις και συμπεριφορές, οι οποίες επαναλαμβάνονται σταθερά και σηματοδοτούν ένα πεδίο (όπως η εκπαίδευση), αλλά είναι ταυτόχρονα προαπαιτούμενες, για να εισέλθει κάποιος/α σε αυτό το πεδίο (Gunter, 2002; Naidoo, 2004; Nash, 1990; Rawolle & Lingard, 2008). Σε κάθε περίπτωση, το υπάρχον *habitus* θεωρείται αυτονόητο, αναμενόμενο και φυσιολογικό και όλοι/ές καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτό αυτομάτως και ασυνείδητα, όπως ακριβώς

συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/θήτριες αναγκάζονται να προσαρμοστούν στο *habitus* της κυρίαρχης τάξης και αποδέχονται ως φυσιολογική την ανώτερη ή την κατώτερη θέση τους στην ιεραρχία (Bourdieu, 2020, 2021; Bourdieu & Passeron, 1990).

Μπορούμε, ίσως, να θεωρήσουμε ότι η ανοικτότητα, όπως και η συμβατική κλειστότητα, ως φιλοσοφία, κουλτούρα και πολιτική, αντιστοιχούν στο *habitus* του Bourdieu. Οι Bourdieu και Passeron (1990) εξηγούν ότι το *habitus* μπορεί να τροποποιηθεί, αν τροποποιηθούν οι πρακτικές που το ενισχύουν και δεν υπάρχει πια άσκηση συμβολικής βίας και δύναμης. Ο προβληματισμός, βέβαια, σε αυτή την περίπτωση είναι αν ένα *habitus* κλειστότητας, όπως αυτό της σχολικής εκπαίδευσης, μπορεί να μετατραπεί σε *habitus* ανοικτότητας και με ποιους τρόπους. Με άλλα λόγια, το ερώτημα που προκύπτει είναι αν η ανοικτότητα ως πολιτική και ως ιδεολογία μπορεί τελικά να υπάρξει σε ένα τέτοιο πλαίσιο με ρεαλιστικό τρόπο.

3. Τα κριτήρια ανοικτότητας από την σκοπιά των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης

Η ανοικτότητα, ως όρος, έκανε την επίσημη εμφάνισή του τον 20^ο αιώνα με την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου στη Μεγάλη Βρετανία (Peter & Deimann, 2013). Βέβαια, η έννοιά της ενυπήρχε ήδη στις θεωρίες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στα σχολεία κυριαρχεί μια καθολική κουλτούρα, χωρίς διαφοροποίηση, η οποία δεν αρμόζει σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, και με βάση αυτή την κουλτούρα οι μαθητές/θήτριες καλούνται να προσαρμοστούν, ανεξάρτητα από τις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Bourdieu, 1974). Επιπλέον, το *πολιτισμικό κεφάλαιο* (δηλαδή το πολιτισμικό, οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο) των μαθητών/τριών μετατρέπεται σε *ακαδημαϊκό κεφάλαιο* (δηλαδή γνώσεις και ακαδημαϊκά προσόντα), με αποτέλεσμα η πορεία προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να βασίζεται στις προηγούμενες σχολικές επιδόσεις και διακρίσεις (όπως η υψηλή και χαμηλή βαθμολογία), καθώς και σε πρακτικές, όπως τα τεστ κατάταξης για την εισαγωγή των μελλοντικών φοιτητών/τριών (Bourdieu, 1974, 1986; Naidoo, 2004; Nash, 1990; Rawolle & Lingard, 2008). Παράλληλα, δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για την αναγνώριση της άτυπης μάθησης, της μάθησης, δηλαδή, που προκύπτει από τις

εμπειρίες των ατόμων και σε περιβάλλοντα εκτός του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως η οικογένεια και οι φιλικές συναναστροφές (Bernstein & Solomon, 1999; Nash, 1990). Έτσι, το σχολείο δεν είναι απλώς κλειστό, αλλά αποτελεί προπύργιο για τη συνέχιση του διαχωρισμού στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης με πρόσθετες επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, το σχολείο ενισχύει και αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας, καταλήγοντας να είναι μέσο διατήρησης του φαύλου κύκλου των ανισοτήτων που υπάρχουν στην κοινωνία (Bourdieu, 1974; Gunter, 2002; Harker, 1990).

Ομοίως, ο Bernstein αναφέρεται σε δείκτες ανοικτότητας και κλειστότητας στη θεωρία του για την ταξινόμηση και την οριοθέτηση (Bernstein, 1996; Morais, 2002). Σύμφωνα με αυτόν, όσο ισχυρότερη είναι η *ταξινόμηση (classification)* και η *οριοθέτηση (framing)*, δηλαδή η κλειστότητα, τόσο στενότερα είναι τα περιθώρια μάθησης όλων των μαθητών/τριών. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική μάθηση βασίζεται στην ασθενή *ταξινόμηση* και *οριοθέτηση*, δηλαδή στην ανοικτότητα, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/θήτριες να έχουν τον έλεγχο του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού της μάθησης (Bernstein, 1975, 1996; Morais, 2002). Επιπλέον, ο Bernstein (1961) θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών και ο σχεδιασμός του είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία. Σύμφωνα με τον ίδιο, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να έχει σαφείς στόχους και να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την ομάδα-στόχο των μαθητών/τριών, όπως η ηλικία, η ωριμότητα, τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικό/πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, πρέπει να αναπροσαρμόζεται σε περίπτωση που οι παράγοντες αυτοί τροποποιηθούν (Bernstein, 1960, 1961; Donnelly, 2016).

Συνολικά, οι δύο σημαντικοί θεωρητικοί της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ο Bourdieu και ο Bernstein, προσεγγίζοντας τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης, έθεσαν - ίσως χωρίς να το έχουν συνειδητοποιήσει εκείνη την εποχή - τα πρώτα κριτήρια για την ύπαρξη της ανοικτότητας, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς προϋποθέσεις και διακρίσεις,
- ισότιμος καταμερισμός της γνώσης και των εκπαιδευτικών πόρων,
- αναγνώριση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών κατά τη δημιουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,

- ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα προγράμματα σπουδών,
- αναγνώριση της άτυπης μάθησης,
- παραχώρηση ελέγχου στους/στις μαθητές/θήτριες του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού μάθησης, υιοθέτηση της μαθητοκεντρικής μάθησης.

Τα κριτήρια αυτά είναι συχνά ασαφή και μη μετρήσιμα (Bernstein, 1975). Παρ' όλα αυτά, σχεδόν πέντε δεκαετίες αργότερα, παραμένουν επίκαιρα και ασφαλώς, έχουν εμπλουτιστεί. Ο Bernstein, προσεγγίζοντας το σχολικό περιβάλλον από κοινωνική σκοπιά, δίνει έμφαση στις πληροφορίες που μεταδίδονται, στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδονται και πώς τα παιδιά μπορούν να τις αξιοποιήσουν στην πραγματική ζωή (Morais, 2002). Αρκετά χρόνια αργότερα, ο Lionarakis (2006), θέτει αντίστοιχα το ζήτημα της μεταφοράς του ενδιαφέροντος από τη μετάδοση της πληροφορίας στην αξιοποίησή της από τους/τις μαθητές/θήτριες για την απόκτηση της γνώσης. Στην πραγματικότητα, οι μαθητές/θήτριες (πρέπει να) έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν και να δρουν/πράττουν σε αυθεντικά περιβάλλοντα και όχι μόνο να αποστηθίζουν. Ο Bernstein (1975) και οι Bourdieu και Passeron (1990) ονομάζουν αυτή την οπτική για την εκπαίδευση, η οποία βασίζεται στα προαναφερθέντα κριτήρια ανοικτότητας, *Αόρατη Παιδαγωγική (Invisible Pedagogy)*, η οποία είναι ουσιαστικά η μαθητοκεντρική παιδαγωγική, και ενδεχομένως, να αντιστοιχεί στην – υπό προσέγγιση – φιλοσοφία της ανοικτότητας. Από την άλλη πλευρά, οι αντίθετες πρακτικές που έχουν περιγραφεί νωρίτερα αποτελούν, κατά τον Bernstein (1975), την *Ορατή Παιδαγωγική (Visible Pedagogy)*, η οποία ταυτίζεται με τη δασκαλοκεντρική παιδαγωγική και επαφίεται στην κλειστότητα.

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η κουλτούρα ενός επίσημου εκπαιδευτικού φορέα διαμορφώνεται πάντα σε συνάρτηση με το εκάστοτε κοινωνικό υπόβαθρο. Αντίστοιχα, η ανοικτότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες και συνεπώς, οποιαδήποτε κριτήρια εφαρμοστούν, θέτονται πάντα υπό αναπροσαρμογή και υπό αμφισβήτηση (Jones, 2015; Wiley, 2006).

4. Οι παράγοντες της ανοικτότητας ως πεδία

Προηγουμένως, επιχειρήθηκε η ερμηνεία και η σύνδεση της ανοικτότητας με το *habitus* του Bourdieu. Το *habitus*, ασφαλώς, δεν δημιουργείται αυτόνομα, αλλά σχετίζεται με το πεδίο και με το κεφάλαιο που κατανέμεται εντός του πεδίου. Η εκπαίδευση ως πεδίο είναι μία κοινωνική αρένα, ένας κοινωνικός χώρος (Gunter, 2002; Harker, 1990), όπου οι συμμετέχοντες/ουσες παλεύουν να αυξήσουν ή/και να μεταβάλουν το κεφάλαιό τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στο *habitus* και να γίνουν αποδεκτοί/ές. Μέσα στο εκάστοτε πεδίο, το κεφάλαιο κατανέμεται με άξονα εσωτερικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες, τελικά, διαμορφώνουν το *habitus* (Naidoo, 2004). Το κάθε άτομο, λοιπόν, καταλαμβάνει μία συγκεκριμένη θέση εντός του πεδίου, ανάλογα με το προσωπικό του κεφάλαιο και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του *habitus*. Για παράδειγμα, παράγοντες εντός του πεδίου της εκπαίδευσης, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών, οι διακρίσεις ως προς το εισόδημα, το τη φυλή, το φύλο, την αναπηρία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, επηρεάζουν το *habitus* και κατ' επέκταση καθορίζουν την πορεία προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Bourdieu & Passeron, 1990; Olakulehin & Singh, 2013; Rawolle & Lingard, 2008). Το *habitus*, λοιπόν, μπορεί να καταλήξει είτε ως απαρτχάιντ (κλειστότητα), όπου μέρος των μαθητών/τριών αποκλείονται ή καταλαμβάνει τις χαμηλότερες ιεραρχικά θέσεις είτε ως ανοικτότητα, όπου η κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών δεν υφίσταται ή είναι πολύ αδύναμη (Bernstein, 1975, 2000).

Οι προαναφερθείσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις επιδρούν εντός του κάθε πεδίου, αλλά αφορούν και στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών πεδίων (Naidoo, 2004). Στην ουσία, το πεδίο όλων των πεδίων, δηλαδή ο κόσμος με τη μορφή που τον αντιλαμβανόμαστε, αποτελείται από πολλά διαφορετικά πεδία, με διαφορετικές δυνάμεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Bourdieu, 2020). Επομένως, το κάθε πεδίο είναι τόσο αυτόνομο όσο του επιτρέπει η θέση του στο σύμπλεγμα αυτό και οι αλληλεπιδράσεις του με το σύνολο των πεδίων (Bourdieu, 2020; Bourdieu & Passeron, 1990). Είναι, λοιπόν, αδύνατο να ερευνήσουμε ένα πεδίο, χωρίς να λάβουμε υπόψη τα υπόλοιπα πεδία. Με ανάλογο τρόπο, προσεγγίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν, αλλά και επηρεάζονται από την

ανοικτότητα. Η σχέση της ανοικτότητας με τους παράγοντες που διαμορφώνουν μία κοινωνία είναι ενεργητική και λειτουργεί, όπως το *habitus* σε σχέση με το *πεδίο*.

Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση έγινε ευρέως γνωστή κυρίως χάρη στην ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου στη Μεγάλη Βρετανία, τη δεκαετία του 1960 (Peter & Deimann, 2013). Ακολούθησε η ίδρυση πολλών Ανοικτών Πανεπιστημίων παγκοσμίως, τα οποία εξυπηρετούν και εκπροσωπούν σε μεγάλο βαθμό τις πολιτικές των αντίστοιχων κυβερνήσεων (Tait, 2008). Αποτελούν απάντηση στις ανεπάρκειες της συμβατικής εκπαίδευσης και στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή, πάντα με την πολιτική κατεύθυνση που υποστηρίζουν και ως εκ τούτου, θέτουν διαφορετικά όρια στην έννοια της ανοικτότητας (Tait, 2008, 2018). Μια δυνητικά ευρύτερη ερμηνεία της ανοικτότητας αναφέρεται στην ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση, όσον αφορά στο κόστος, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, τον χώρο, τον χρόνο και την ελεύθερη διακίνηση του εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Cronin, 2017; Smith & Seward, 2017). Ωστόσο, παρά τις όποιες προσπάθειες ερμηνείας, η ανοικτότητα παραμένει ακαθόριστη και στις περισσότερες περιπτώσεις μόνο εν μέρει εφαρμόσιμη (Peter & Deimann, 2013). Η έλλειψη σαφούς ερμηνείας και ο ακαθόριστος χαρακτήρας της ανοικτότητας οδηγούν στην εκ των προτέρων αντιμετώπιση της ως λύση σε όλα τα προβλήματα με υπερβολικά αισιόδοξες προοπτικές (Bayne κ.συν., 2015). Αυτή η προσέγγιση της ανοικτότητας πηγάζει από την αβάσιμη και αμφισβητούμενη υπόθεση ότι είναι ανεξάρτητη από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, ενώ η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική (Bayne κ.συν., 2015; Κνοκ, 2013). Στην πραγματικότητα, η ανοικτότητα βρίσκεται στον πυρήνα πολλών παραγόντων που σχετίζονται με την κοινωνία, την πολιτική, την οικονομία και την εκπαίδευση, αλληλοεπιδρά μαζί τους, τους διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αυτούς (Darling, 2007; Peter & Deimann, 2013).

Όπως αναφέρουν οι Peter και Deimann (2013), ο 20^{ος} αιώνας δημιούργησε την ανάγκη και, τελικά, τις προϋποθέσεις για την ανοικτότητα σε όλους τους τομείς. Η οικονομική και βιομηχανική ανάπτυξη έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για γνώσεις, την ανάγκη για καλλιέργεια ικανοτήτων και την αυτονομία στην εκπαίδευση, έτσι ώστε η τελευταία να μπορέσει να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις μιας πιο ευέλικτης αγοράς εργασίας, αλλά και να γίνει σταδιακά και η

ίδια προϊόν αυτής της αγοράς (Edwards, 2015; Jones, 2015). Επομένως, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης που συμμορφώνονται με τα θεσμικά και ακαδημαϊκά όρια και αρκούνται στην απλή μεταφορά πληροφοριών, η εκπαίδευση που διέπεται από την ανοικτότητα λαμβάνει υπόψη και προσαρμόζεται στο εκάστοτε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της προσαρμοστικότητας της ανοικτότητας αποτελεί η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008 - 2009. Οι οικονομικές πιέσεις που έπληξαν τις σύγχρονες κοινωνίες παγκοσμίως δημιούργησαν το έδαφος για μια συζήτηση σχετικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη μέσα στις ήδη συρρικνωμένες αγορές (Jones, 2015). Έτσι, τέθηκαν τα ζητήματα του ανοίγματος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε περιθωριοποιημένους πληθυσμούς, όπως οι άνεργοι/ες, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/τριες, καθώς και της αύξησης των διδάκτρων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Jones, 2015). Αυτές οι επιλογές και οι συζητήσεις σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο έθεσαν τις βάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη και αξιοποίηση της πολιτικής της ανοικτότητας (Hall, 2015; Jones, 2015). Ένα σημαντικό επακόλουθο που βασίζεται στις οικονομικές πιέσεις και τον νεοφιλελευθερισμό είναι η δημιουργία των Μαζικών Διαδικτυακών Ανοικτών Μαθημάτων (MOOCs), τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα ένα εκπαιδευτικό και χαμηλού κόστους προϊόν, ενώ προωθούν την ανοικτότητα στην εκπαίδευση (Hall, 2015; Jones, 2015).

Αυτή η στροφή της εκπαίδευσης προς την ανοικτότητα πραγματοποιήθηκε με το πρόσχημα κάποιων αριστερών κομμάτων για την κοινωνική ισότητα και την πρόσβαση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία μέχρι σήμερα απευθυνόταν κυρίως σε μια κοινωνική ελίτ και με απώτερο στόχο την ανάδειξη της συμβολικής ισχύος των δεξιών κομμάτων (Das, 2016; Facer, 2016; Olakulehin & Singh, 2013). Η ανοικτότητα παρουσιάζεται ως πανάκεια και παράγοντας της δημοκρατίας, ακόμη και σε χώρες με διαφορετικά καθεστώτα, χωρίς όμως να αντιμετωπίζονται τα βαθύτερα αίτια του κλειστού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Das, 2016). Ζητήματα όπως οι διαφορές μεταξύ πόλεων και επαρχιών, η ποιότητα ζωής, η διαθεσιμότητα και η πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό, η κουλτούρα των πολιτών και τα κοινωνικά στερεότυπα ή ακόμη και η διαθεσιμότητα ηλεκτρικής ενέργειας δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς και, έτσι, η ανοικτότητα είναι

επιφανειακή και περιορίζεται από πολιτικές ατζέντες (Bernstein, 2000; Ma & Chen, 2020; Olakulehin & Singh, 2013; Tynan & James, 2013).

Τελικά, η ανοικτότητα στην εκπαίδευση είναι συχνά ένα εργαλείο στα χέρια των πολιτικών και καταλήγει να αποτυγχάνει, εντείνοντας τις ανισότητες και δημιουργώντας ένα ακαδημαϊκό απαρτχάιντ, επιβεβαιώνοντας τις προαναφερθείσες θεωρίες των Bourdieu και Bernstein για τις ανισότητες τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη της ανοικτότητας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των προαναφερθέντων παραγόντων. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το πεδίο της εκπαίδευσης αλληλοεπιδρά με άλλα πεδία, όπως της οικονομίας και της πολιτικής. Αντίστοιχα, η ανοικτότητα ως *habitus* στο πεδίο της εκπαίδευσης, επηρεάζει και επηρεάζεται από τα αντίστοιχα πεδία/παράγοντες.

5. Συζήτηση

Στο συγκεκριμένο άρθρο, επιχειρείται να ερμηνευτεί η ανοικτότητα στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η ανοικτότητα δεν έχει σαφή ορισμό και ξεκάθαρη ερμηνεία (Baker, 2017), γεγονός που δυσκολεύει την υιοθέτηση κι εφαρμογή της σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα και μοντέλο. Με άλλα λόγια, η ανοικτότητα μπορεί να εφαρμοστεί μερικώς και όχι εξ ολοκλήρου (Peter & Deimann, 2013). Στην ουσία, η ερμηνεία της ανοικτότητας είναι καθαρά υποκειμενική και ορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Ένα ανοικτό εκπαιδευτικό μοντέλο για την Ελλάδα μπορεί να θεωρείται κλειστό για οποιαδήποτε άλλη χώρα.

Η ανοικτότητα αποτελεί φιλοσοφία και πολιτική. Μέσω της σύνδεσης της φιλοσοφίας της ανοικτότητας με τις θεωρίες των Bourdieu και Bernstein, γίνεται αντιληπτό ότι η φιλοσοφία μπορεί να ερμηνευτεί μέσω του *habitus* του Bourdieu και οι πρακτικές της συνδέονται με την *Αόρατη Παιδαγωγική* του Bernstein, σύμφωνα με τις οποίες η διαδικασία της μάθησης είναι μαθητοκεντρική (1975, 2000). Το *habitus* αφορά σε στάσεις, αντιλήψεις, και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, οι οποίες τελικά διαμορφώνουν μία κουλτούρα και καθορίζουν οτιδήποτε θεωρείται αποδεκτό ή μη εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου (Bourdieu, 2020; Bourdieu & Passeron, 1990). Άρα, αν ένα κοινωνικό πλαίσιο – στην

προκειμένη περίπτωση το σχολείο – υιοθετεί *habitus* ανοικτότητας, τότε όλοι/ες οι μαθητές/θήτριες έχουν πρόσβαση στην ισότητα και τη δημοκρατικότητα. Αντιθέτως, αν υιοθετηθεί ένα *habitus* κλειστότητας, τότε κυριαρχούν ο αποκλεισμός, η κατηγοριοποίηση και οι πρακτικές της *Ορατής Παιδαγωγικής* (δηλαδή της δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής) που αγνοούν την ατομικότητα των μαθητών/τριών (Bernstein, 1975, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, το υπάρχον *habitus* θεωρείται φυσιολογικό και αναμενόμενο (Bourdieu, 2020; Bourdieu & Passeron, 1990). Το σχολείο τείνει να αποτελεί ένα κλειστό κοινωνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/θήτριες κατά την εισαγωγή τους στο πλαίσιο αυτό υιοθετούν τη θέση που έχουν στην κοινωνία. Τα παιδιά από ανώτερες κοινωνικές τάξεις καταλαμβάνουν τις ανώτερες θέσεις στην ιεραρχία του σχολείου, ενώ τα παιδιά από τις κατώτερες τάξεις καταλαμβάνουν τις αντίστοιχες θέσεις στην ιεραρχία αυτή (Bernstein, 1975; Φραγκουδάκη, 1985). Και οι δύο ομάδες θεωρούν αυτή την κατάταξη δίκαιη και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που επιβάλλονται από τη θέση τους. Ασφαλώς, το αποτέλεσμα είναι η αναπαραγωγή των υπαρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων. Ενώ το σχολείο θα έπρεπε να δρα θεραπευτικά απέναντι σε αυτές τις ανισότητες, καταλήγει να συμμετέχει στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου (Bourdieu, 1974, 1986; Φραγκουδάκη, 1985).

Επομένως, με ποιον τρόπο μπορεί ένα *habitus* κλειστότητας να μετατραπεί σε ένα *habitus* ανοικτότητας; Θα πρέπει, όπως υπογραμμίζει η Φραγκουδάκη (1985) να φανταστούμε «ένα άλλο σχολείο», ενδεχομένως ένα ανοικτό σχολείο που θα θέτει τα θεμέλια για ανοικτότητα σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Σίγουρα, η απόπειρα αυτή είναι χρονοβόρα και με αμφίβολα αποτελέσματα. Ενδεχομένως ένα βήμα είναι η μετατροπή των πρακτικών *Ορατής Παιδαγωγικής* σε πρακτικές *Αόρατης Παιδαγωγικής*. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το *habitus*. Λαμβάνοντας υπόψη και πάλι τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, οι παράγοντες πιθανόν να συνδέονται με τα πεδία. Διαφορετικά πεδία, όπως η πολιτική, η οικονομία, οι κοινωνικές και οι ιστορικές συνθήκες αποτελούν δυνάμεις που επιδρούν τόσο εντός όσο και εκτός ενός πεδίου, όπως η εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, διαμορφώνουν το *habitus* και κατ' επέκταση τις αντίστοιχες πρακτικές. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι δεν είναι δυνατόν να μετατραπεί

ένα κλειστό *habitus* σε ένα ανοικτό *habitus*, χωρίς να ληφθούν υπόψη τα υπόλοιπα πεδία – παράγοντες.

Εν κατακλείδι, όλα όσα υποστήριξαν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης περίπου μισό αιώνα νωρίτερα καταλήγουν να έχουν διαχρονική ισχύ και να ερμηνεύουν, παράλληλα, την ανοικτότητα μέχρι και σήμερα. Οι Bourdieu και Bernstein έθεσαν τα πρώτα κριτήρια ανοικτότητας σε μία εποχή που δεν γινόταν ακόμη λόγος για ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα και μοντέλα. Οι βάσεις των κριτηρίων αυτών που είναι η δημοκρατικότητα και η ισότητα παραμένουν ζητούμενα μέχρι σήμερα και συνεχώς, τα κριτήρια αυξομειώνονται και μεταβάλλονται, ανάλογα με τις ανάγκες και τις εξελίξεις σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο.

Ενδιαφέρον στοιχείο στις θεωρίες των Bourdieu και Bernstein αποτελεί το γεγονός ότι, στην ουσία, μιλούν για ανοικτότητα, χωρίς να έχουν γνώση επ' αυτής. Η «γέννηση» της φιλοσοφίας της ανοικτότητας κατά τη δημιουργία του Ανοικτού Πανεπιστημίου στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του 1960 συνυπάρχει μόνο χρονικά με τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι είτε δεν την έλαβαν υπόψη είτε δεν τη γνώριζαν, καθώς η διάδοση της πληροφορίας εκείνη την εποχή δεν ήταν τόσο άμεση όσο σήμερα. Ουσιαστικά, οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης, ασυνείδητα, τεκμηριώνουν την ανοικτότητα ως φιλοσοφία, πολιτική και κουλτούρα, γεγονός άκρως απαραίτητο για την ερμηνεία, την κατανόησή της και ενδεχομένως, την πρακτική υιοθέτηση και εφαρμογή της στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baker, F. W. (2017). An Alternative Approach: Openness in Education Over the Last 100 Years. *Tech Trends*, 61(2), 130–140. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>
- Bayne, S., Knox, J., & Ross, J. (2015). Open education: the need for a critical approach. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 247–250. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1065272>
- Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *The British Journal of Sociology*, 11(3), 271. <https://doi.org/10.2307/586750>
- Bernstein, B. (1961). Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3(3), 163–176. <https://doi.org/10.1080/0013188610030301>
- Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). “Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control”: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265–279. <https://doi.org/10.1080/0142569995443>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. USA: Rowman & Littlefield Publishers
- Bourdieu, P. 1974. The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (pp. 32 – 46). J. London: Methuen.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241 – 258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (2020). *Habitus and Field: General Sociology, Volume 2, Lectures at the Collège De France, 1982-83*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. (2021). *Forms of Capital: General Sociology, Volume 3, Lectures at the Collège De France, 1983-84*. Cambridge: Polity Press
- Cronin, C. (2017). Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4(3–4), 203–217. <https://doi.org/10.1080/15427600701663023>
- Das, P. (2016.). The Notion of “Openness” in Indian ODL Systems. *Asian Journal of Distance Education*, 11(2), 10-23. Retrieved from <http://dlkhsou.inflibnet.ac.in/bitstream/123456789/692/1/The%20Notion%20of%20E2%80%99%20in%20Indian%20ODL%20Systems.pdf>
- Donnelly, M. (2018). Inequalities in Higher Education: Applying the Sociology of Basil Bernstein. *Sociology*, 52(2), 316–332. <https://doi.org/10.1177/0038038516656326>

- Edwards, R. (2015). Knowledge infrastructures and the inscrutability of openness in education. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 251–264. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1006131>
- Facer, K. (2016). Using the Future in Education: Creating Space for Openness, Hope and Novelty. In: Lees, H., & Noddings, N. (eds) *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_5
- Gunter, H. M. (2002). Purposes and Positions in the Field of Education Management. *Educational Management & Administration*, 30(1), 7–26. <https://doi.org/10.1177/0263211X020301005>
- Hall, R. (2015). For a political economy of massive open online courses. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 265–286. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1015545>
- Harker, R. (1990). Bourdieu - Education and Reproduction. In: Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C. (eds) *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-21134-0_4
- Jones, C. (2015). Openness, technologies, business models and austerity. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 328–349. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1051307>
- Knox, J. (2013). *Five critiques of the open educational resources movement*. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 821–832. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774354>
- Lionarakis, A. (2006). Learning through Action and Cognitive Skills in Distance Education. *Proceedings of the 11th Annual Teaching Learning and Technology Conference, University of Hawaii*, 132 – 138. Retrieved from <https://tccpapers.coe.hawaii.edu/archive/2006/lionarakis.pdf>
- Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 11. Retrieved from <https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2008&halfyear=1&article=310>
- Ma, Y., & Chen, D. (2020). Openness, rural-urban inequality, and happiness in China. *Economic Systems*, 44(4). <https://doi.org/10.1016/j.ecosys.2020.100834>
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559–569. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038413>
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236952>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- Olakulehin, F. K., & Singh, G. (2013). Widening access through openness in higher education in the developing world: A Bourdieusian field analysis of experiences from the National Open University of Nigeria. *Open Praxis*, 5(1), 31. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.40>
- Ossiannilsson, E. (2018). Ecologies of Openness: Reformations through Open Pedagogy. *Asian Journal of Distance Education*, 13(2), 103–119. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315604>
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.23>

- Rawolle, S., & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23(6), 729–741. <https://doi.org/10.1080/02680930802262700>
- Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 119-124. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/2864/>
- Smith, M. L., & Seward, R. (2017). Openness as social praxis. *First Monday*, 22(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v22i4.7073>
- Tait, A. (2008). What are open universities for? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/02680510802051871>
- Tait, A. (2018). Open Universities: the next phase. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(1), 13–23. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2017-0040>
- Tynan, B., & James, R. (2013). Distance education regulatory frameworks: Readiness for openness in Southwest Pacific/South East Asia region nations. *Open Praxis*, 5(1), 91. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.31>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights (Article 26)*. Retrieved from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Wiley, D. (2006). Open Source, Openness, and Higher Education. *Journal of Online Education*, 3(1). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ847820>
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση