

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 1 (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 1

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-19-9
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Ανοικτή εκπαίδευση: Μια ανθρωπιστική φιλοσοφία ή ένα ωφελιμιστικό ιδεολόγημα για την εκπαίδευση;

*Αθανάσιος Κανελλόπουλος, Μαρία Κουτσούμπα,
Ιωάννης Γκιόσος*

doi: [10.12681/icodl.5648](https://doi.org/10.12681/icodl.5648)

Copyright © 2024, Αθανάσιος Κανελλόπουλος, Μαρία Κουτσούμπα,
Ιωάννης Γκιόσος



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

Ανοικτή εκπαίδευση: Μια ανθρωπιστική φιλοσοφία ή ένα ωφελιμιστικό ιδεολόγημα για την εκπαίδευση;

Open education: a humanistic philosophy or a utilitarian ideological construct of education?

Αθανάσιος Κανελλόπουλος
Υπ. Διδάκτωρ
ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
A.Kanellopoulos@phed.uoa.gr

Μαρία Κουτσούμπα
Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΑΠ
makouba@phed.uoa.gr

Ιωάννης Γκιόσος
Αν. Καθηγητής ΣΕΦΑΑ
ΕΚΠΑ, ΣΕΠ ΕΑΠ
ygiossos@phed.uoa.gr

Περίληψη

Η ανοικτή εκπαίδευση ενσωματώνει πολιτική, πρακτικές, πόρους, προγράμματα σπουδών, παιδαγωγική, αλλά και αξίες της εκπαίδευσης. Στοχεύει στην αλλαγή της εκπαίδευσης, στην προσβασιμότητα και στην αυτονομία της μάθησης. Ιστορικά και βιβλιογραφικά, οι ορισμοί που της αποδίδονται την αφορούν είτε ως ιδέα, είτε ως μέθοδο, είτε ως διαδικασία, είτε ως περιεχόμενο. Η παρούσα εργασία μελετά το σύνολο αυτών. Επιπρόσθετα, μελετά την έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης στη βάση τριών προσεγγίσεων για την ανοικτότητα στην εκπαίδευση: την κανονιστική, την διαδικαστική και την επαναστατική προσέγγιση. Αναδεικνύεται ότι η ασάφεια στον προσδιορισμό της δημιουργεί προβληματισμούς σε σχέση με τον ορισμό της, με την παιδαγωγική της, αλλά ακόμα και με την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση. Ζητήματα προκύπτουν και με την αυτονομία που έρχεται σε αντιπαράθεση με τον χειραγωγικό θεσμό της εκπαίδευσης, αλλά και με το περιεχόμενό της. Η επαναστατική προσέγγιση της ανοικτότητας είναι εκείνη που μπορεί, ίσως, να εξυπηρετήσει το ιδεώδες και την αυτονομία της ανοικτής εκπαίδευσης στον μεγαλύτερο βαθμό. Το ερώτημα, πάντως, για το εάν αποτελεί μία ανθρωπιστική φιλοσοφία ή ένα ωφελιμιστικό ιδεολόγημα για την εκπαίδευση παραμένει ανοικτό. Σίγουρα απαιτείται ένας πιο σαφής ορισμός για την ανοικτή εκπαίδευση, αλλά και μία πληρέστερη θεωρητική υποστήριξη.

Λέξεις-κλειδιά

Φιλοσοφία, ανοικτότητα, αυτονομία, εκπαίδευση, παιδεία, κριτική παιδαγωγική

Abstract

Open education integrates policy, practices, resources, curricula, pedagogy, and values of education. It aims to change education, to gain accessibility and autonomy of learning. Historically and in the literature, the definitions attributed to it refer to it either as an idea, a method, a process, or as a content. This paper researches all of these. In addition, it discusses the concept of open education in the basis of three approaches to openness in education: the normative, the procedural and the revolutionary approach. It is shown that the ambiguity in its definition raises concerns in relation to its definition itself, its pedagogy and even about accessibility in education. Issues also arise with autonomy, which conflicts with the manipulative institution of education, but also with its content. It is the revolutionary openness that can, perhaps, serve the philosophy and autonomy of open education to the greatest extent. The question, however, of whether open education is a humanistic philosophy or a utilitarian ideological construct for education remains open. An explicit definition of open education is certainly needed, and a more completed theoretical support too.

Keywords

Philosophy, openness, autonomy, education, critical pedagogy

1. Εισαγωγή

Το 1996 ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), φέρνοντας στην Ελλάδα τον θεσμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη δυνατότητα να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενήλικες που είχαν τελειώσει το λύκειο πολλά χρόνια πριν. Επρόκειτο για μια εκπαιδευτική καινοτομία, στα όρια της επανάστασης, που πλαισιώθηκε θεωρητικά από την έννοια της *ανοικτής εκπαίδευσης*. Στον Α' τόμο του πρώτου εκπαιδευτικού εγχειριδίου που εξέδωσε το ΕΑΠ, και που συμπεριελήφθη σε μεταπτυχιακό διδακτικό υλικό, διαβάζουμε:

Μια δεύτερη και προσεκτική «ανάγνωση» των χαρακτηριστικών των ανοικτών συστημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνει ότι κάτω από τα συστήματα αυτά κρύβεται μία αντίληψη, ένα ιδεώδες, μια φιλοσοφία αν θέλετε που θα μπορούσατε να ονομάστε «ανοικτή εκπαίδευση» ή ακόμη και «ανοικτή παιδεία». (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998, σελ. 30)

Το ΕΑΠ, λοιπόν, ως ανοικτό σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδρύθηκε στην βάση του ιδεώδους ή της φιλοσοφίας της *ανοικτής εκπαίδευσης* ή *ανοικτής παιδείας*. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι το ιδεώδες της *ανοικτής εκπαίδευσης* πραγματώνεται μέσω της μεθοδολογίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ, στις μέρες μας, ότι πραγματώνεται και μέσω των *ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (ΑΕΠ)* (Open Educational Resources – OER) (Stracke et al., 2019; Tuomi, 2013; Zawacki-Richter et al., 2020). Τι είναι, όμως, η *ανοικτή εκπαίδευση* και, κυρίως, αποτελεί ένα ανθρωπιστικό ιδεώδες;

Στη μελέτη αυτή συζητείται ο ορισμός και το ιδεώδες της *ανοικτής εκπαίδευσης* και εγείρονται ενστάσεις στο κατά πόσο η *ανοικτή εκπαίδευση* είναι πράγματι ανοικτή. Επίσης, είναι *εκπαίδευση* ή *παιδεία*, όπως αναφέρουν οι Λιοναράκης και Λυκουργιώτης (1998, σελ. 30); Οι ενστάσεις αυτές και η κριτική που θα ακολουθήσει δεν έχουν στόχο να απορρίψουν το ιδεώδες της *ανοικτής εκπαίδευσης*, αλλά να αναδείξουν τον σκεπτικιστικό χαρακτήρα που σκόπιμο είναι να διατηρούμε όταν στοχαζόμαστε με όρους ιδεωδών στο χώρο της εκπαίδευσης.

2. Τι είναι ανοικτή εκπαίδευση;

Η *ανοικτή εκπαίδευση*, ως έννοια, θα λέγαμε ότι είναι ανεξερεύνητη, ευέλικτη και ασαφής. Βιβλιογραφικά, παρατηρείται μία ευελιξία στον προσδιορισμό της, ενώ στερείται φιλοσοφικής ή θεωρητικής θεμελίωσης (Deimann & Farrow, 2013; Vandenberg, 1975). Το μοναδικό σύγγραμμα που την προσεγγίζει φιλοσοφικά είναι το *The philosophy of open education* (Nyberg, 1975). Από τότε έως και σήμερα, η *ανοικτή εκπαίδευση* προσεγγίζεται, κυρίως, με επιστημολογικούς όρους, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει και από τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση της παρούσας

εργασίας. Την ασάφεια του όρου, πάντως, την εντοπίζουν βιβλιογραφικά αρκετοί συγγραφείς (Croft & Brown, 2020; Farrow, 2017; Walker, 1994; Zawacki-Richter et al., 2020). Συνοπτικά, η *ανοικτή εκπαίδευση* ενσωματώνει πολιτική, πρακτικές, πόρους, προγράμματα σπουδών, παιδαγωγική, αλλά και αξίες της εκπαίδευσης (Bozkurt & Gil-Jaurena, 2023).

Το νόημα της *ανοικτής εκπαίδευσης* καθορίζεται από τη χρήση της ίδιας της έννοιας που διαφοροποιείται ιστορικά. Από τα ανοικτά μαθήματα του Henry Bergson στη δεκαετία του 1900, την ανοχή στις διαφορετικές, κυρίως θρησκευτικές, απόψεις και στις ανοικτές τάξεις (χωρίς τοίχους) της δεκαετίας του 1960, φτάσαμε στην ερμηνεία της ως η καθολική πρόσβαση στα βιβλία, αλλά και μετέπειτα στη δημιουργία των συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Mishra, 2017; Zawacki-Richter et al., 2020).

Για τους Zawacki-Richter et al. (2020), η *ανοικτή εκπαίδευση* έχει δεσμούς με την κριτική παιδαγωγική, αλλά μέσα στον χρόνο έχει λάβει πολλές ερμηνείες: πρόσβαση, ευελιξία, ισότητα, συνεργασία, ικανότητα αυτενέργειας, εκδημοκρατισμός, κοινωνική δικαιοσύνη, διαφάνεια και άρση εμποδίων. Για τους Egan (1975) και Tunnell (1975), η *ανοικτή εκπαίδευση* είναι η εκπαίδευση που περιλαμβάνει, εν ολίγοις, τα εξής στοιχεία: εξατομίκευση, ελευθερία διερεύνησης, πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα, σχεδιασμός δραστηριοτήτων από τους διδασκόμενους, διαθεματική διερεύνηση, ευέλικτο προγραμματισμό, συνεργασία, συζήτηση, παιχνίδι, διευκόλυνση της μάθησης από τον διδάσκοντα.

Μπορεί να ερμηνευθεί και ως στάση ή χαρακτηριστικό ενός κινήματος ή σύνθημα ή φιλοσοφία (Bozkurt & Gil-Jaurena, 2023; Mishra, 2017). Ο Walker (1994) θεωρεί ότι πρόκειται για μία φιλοσοφία ή εκπαιδευτική πολιτική και όχι για έναν τρόπο διδασκαλίας ή μάθησης. Η φιλοσοφία ή το ιδεώδες της *ανοικτής εκπαίδευσης* (ή ακόμα και *ανοικτής παιδείας*), σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998), περιγράφεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

Σύμφωνα με αυτήν, η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να την απολαμβάνουν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους. Αυτό σημαίνει ότι τα

εκπαιδευτικά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να δομούνται και να λειτουργούν με τρόπο που να παρέχουν όσο δυνατόν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να διασφαλίζουν την πρόσβαση εφόσον είναι εφικτό, του συνόλου των ενδιαφερομένων. (σελ. 30)

Γίνεται αντιληπτό πως οι προσπάθειες ορισμού της *ανοικτής εκπαίδευσης* στη βιβλιογραφία είναι αρκετές. Η κάθε μία την προσδιορίζει είτε ως ιδέα, είτε ως μέθοδο, είτε ως διαδικασία, είτε ως περιεχόμενο. Η *ανοικτή εκπαίδευση* στοχεύει στην αλλαγή της εκπαίδευσης και στην κατάργηση των όποιων εμποδίων πρόσβασης σε αυτή. Η αλλαγή αφορά την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, απευθυνόμενη σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα (Croft & Brown, 2020; Egan, 1975; Jakupec & Nicoll, 1994; Mishra, 2017; Rolfe, 2017; Walker, 1994). Τα εμπόδια σχετίζονται με την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά και με τη χρονική, χωρική και διαδικαστική ευελιξία της εκπαίδευσης (Mishra, 2017; Todhunter, 2013; Walker, 1994; Zawacki-Richter et al., 2020).

Από τα παραπάνω, συμπεραίνεται ότι η *ανοικτή εκπαίδευση* βασίζεται στις εξής, κυρίως, πεποιθήσεις: οι διδασκόμενοι δεν εξαναγκάζονται να μάθουν, εξερευνούν και δημιουργούν τις δικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και οι διδάσκοντες είναι οι διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας (Stracke, 2019). Όσον αφορά την εφαρμογή της στην ψηφιακή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι παραπάνω πεποιθήσεις προσαρμόζονται στη χρήση της τεχνολογίας: η εκπαίδευση αλλάζει λόγω της καινοτομίας των ψηφιακών τεχνολογιών, η πληροφορία οφείλει να παρέχεται και αναπτύσσεται δωρεάν, οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί θα πρέπει να συνεργάζονται προς όφελος της εκπαίδευσης, απαιτούνται νέες παιδαγωγικές και συστήματα πνευματικής ιδιοκτησίας στη σύγχρονη εκπαίδευση και, τέλος, θα πρέπει να διευρυνθεί η συμμετοχή στην εκπαίδευση, μειώνοντας το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των χωρών στον παγκόσμιο χάρτη (Deimann & Farrow, 2013).

Όπως διαπιστώνεται μέχρι εδώ και όπως υποστηρίζει και ο Tunnell (1975), η *ανοικτή εκπαίδευση* αντιπροσωπεύει ένα ανοικτό σύστημα σκέψης που

τροποποιείται συνεχώς, και φαίνεται να είναι πραγματικά αρκετά ασαφές. Είναι λογικό, επομένως, να δημιουργούνται προβληματισμοί.

Οι ορισμοί της, στη διάρκεια του χρόνου, συνήθως, είναι «μερικοί» ή/και επικαλυπτόμενοι (Tunnell, 1975), καθώς, όπως προαναφέρθηκε άλλοι εστιάζουν στις διαδικασίες, άλλοι στο περιεχόμενο, άλλοι στην ιδέα και στη «φιλοσοφία» κ.ο.κ. Επομένως, διαπιστώνεται ασυνέπεια στον ορισμό της *ανοικτής εκπαίδευσης*. Για παράδειγμα, οι ορισμοί της *ανοικτής εκπαίδευσης* διαφοροποιούνται στην προψηφιακή και στην ψηφιακή εποχή. Βέβαια, μπορεί κάποιος να επικαλεστεί, πως αυτό συμβαίνει επειδή αλλάζει η σημασία των λέξεων και των εννοιών κατά τη διάρκεια του χρόνου (Tunnell, 1975). Όμως, σύγχυση δημιουργείται και μεταξύ των εννοιών *ανοικτή εκπαίδευση* και *ανοικτή μάθηση*, καθώς είτε χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, είτε η πρώτη ερμηνεύεται υπό τους όρους της δεύτερης. Πρόκειται, όμως, για δύο διαφορετικές έννοιες, αφού η μάθηση αναφέρεται στη δομική αλλαγή του τρόπου σκέψης του διδασκόμενου ως προς την κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ η εκπαίδευση αναφέρεται στη διαδικασία που θα οδηγήσει σε μία τέτοια αλλαγή (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2021).

Από την άλλη, η έννοια της ανοικτότητας δεν ξεκαθαρίζεται με απόλυτη σαφήνεια και συναντώνται ορισμοί στη βιβλιογραφία που παρουσιάζουν το λογικό σφάλμα του κυκλικού συλλογισμού, αφού προσδιορίζουν την *ανοικτή εκπαίδευση* ως τις ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές. Μήπως, όμως, η ίδια η έννοια της *ανοικτής εκπαίδευσης* αποτελεί, απλά και μόνο, ένα σύνθημα ή μια εννοιολογική κατασκευή που εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, χωρίς ο σκοπός της να είναι το να προσδιορίσει με ακρίβεια το περιεχόμενό της; Ίσως εάν συζητηθεί πιο αναλυτικά η έννοια της ανοικτότητας, αλλά και το είδος της εκπαίδευσης που εμπεριέχεται στον όρο *ανοικτή εκπαίδευση*, αυτό να βοηθήσει τον αναγνώστη να προβληματιστεί σχετικά.

3. Η έννοια της ανοικτότητας και η ανοικτή παιδαγωγική

Στην προηγούμενη ενότητα φάνηκε ότι η *ανοικτή εκπαίδευση* αφορά ανθρώπους, τοποθεσίες, μεθόδους και ιδέες (Todhunter, 2013), με την ανοικτότητα να είναι χωρική, χρονική και διαδικαστική (Hill, 1975; Zawacki-Richter et al., 2020) και να συμπεριλαμβάνει και τον επιχειρησιακό σχεδιασμό της εκπαίδευσης (Stracke, 2019). Όπως και για την *ανοικτή εκπαίδευση*, έτσι και για την έννοια της ανοικτότητας, πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μία ευελιξία στον προσδιορισμό της. Για την Rolfe (2017), για παράδειγμα, η ανοικτότητα αντιπροσωπεύεται από πέντε στοιχεία: την παιδαγωγική των διδασκόντων, τα οφέλη των διδασκόμενων, την προσβασιμότητα στο περιεχόμενο, τις σχετικές θεσμικές δομές, αλλά και από πολιτισμικές αξίες. Εστιάζοντας στην ανοικτότητα της ψηφιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι Mishra (2017) και Bates (2022) θεωρούν ότι η ανοικτή παιδαγωγική βασίζεται στα εξής οκτώ χαρακτηριστικά: χρήση συμμετοχικών τεχνολογιών, δυνατότητα πρόσβασης, εμπιστοσύνη, καινοτομία και δημιουργικότητα, ανταλλαγή ιδεών και πόρων, δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, στοχαστική πρακτική και αξιολόγηση από ομότιμους.

Ανεξάρτητα από το είδος της εκπαίδευσης (συμβατική ή εξ αποστάσεως), οι Γκιάσος και Κουτσούμπα (2021) περιγράφουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις της ανοικτότητας σύμφωνα με τον Hill (1975). Πιο συγκεκριμένα, η *ανοικτή εκπαίδευση* μπορεί να προσεγγιστεί στη βάση της *κανονιστικής ανοικτότητας (normative openness)*, όπου ο εκπαιδευόμενος έχει τον αποκλειστικό έλεγχο της μαθησιακής πορείας του, όχι όμως και των στόχων της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σχολείο Summerhill που ιδρύθηκε το 1921 από τον Alexander Sutherland Neill (*A.S. Neill Summerhill School*, 2023). Υπάρχει, ακόμα, η προσέγγιση στη βάση της *διαδικαστικής ανοικτότητας (procedural openness)*, όπου ο διδάσκων δημιουργεί ένα πλούσιο περιβάλλον σε ερεθίσματα και μαθησιακές δραστηριότητες, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να επιλέξει ό,τι του ταιριάζει. Για τον Hill (1975), η *διαδικαστική ανοικτότητα* αποτελεί μέρος της *κανονιστικής*, αλλά δεν μπορεί να συμβεί το αντίθετο.

Τέλος, η *ανοικτή εκπαίδευση* μπορεί να προσεγγιστεί κριτικά (ή επαναστατικά) και αυτήν την προσέγγιση ο Hill (1975) την ονομάζει *επαναστατική ανοικτότητα* (*revolutionary openness*). Πρόκειται για μία προσέγγιση επηρεασμένη από νέο-μαρξιστικές παραδοχές και που, σύμφωνα με αυτή, η *ανοικτή εκπαίδευση* έχει στόχο την ελευθερία, την αυτονομία και την απελευθέρωση του ανθρώπου από κάθε είδους δεσμά. Βασικός εκφραστής της επαναστατικής ανοικτότητας είναι ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός και φιλόσοφος Πάουλο Φρέιρε (1974).

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η αξία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση συνδέεται περισσότερο με το περιεχόμενο και τις διαδικασίες, δηλαδή με την ανοικτή παιδαγωγική. Οι Jakupcic και Nicoll (1994), όμως, υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική αξία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση έχει εγγενή αξία, αφού η ανοικτή μάθηση μπορεί να αποτελεί ένα κοινωνικό ιδεώδες. Συνεπώς, δε θα πρέπει να συγχέεται με την κλασική παιδαγωγική, αφού δεν υποστηρίζει σαφή μεθοδολογία, ούτε συγκεκριμένα αξιολόγησιμα για τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς στην *ανοικτή εκπαίδευση* δεν υπάρχουν συγκεκριμένα προβλήματα προς επίλυση (Jakupcic & Nicoll, 1994). Όμως, το περιεχόμενο (ή μη) της *ανοικτής εκπαίδευσης* θα συζητηθεί σε επόμενη ενότητα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν προσδιορίζεται μόνο από την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αλλά και από την ανοικτή παιδαγωγική που βασίζεται στο χαρακτηριστικό της αυτονομίας. Κρίνεται σημαντικό, επομένως, το να ακολουθήσει μία συζήτηση σχετικά με αυτά τα δύο θεμελιώδη στοιχεία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

3.1 Η προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες

Ένα βασικό στοιχείο της ανοικτότητας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η πρόσβαση όλων σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η πρόσβαση μπορεί να γίνει εφικτή με την άρση όλων των σχετικών εμποδίων που έχουν να κάνουν με τον χρόνο, τον χώρο, τις όποιες κοινωνικές διακρίσεις, τα οικονομικά δίδακτρα, την τεχνολογία ή και άλλες προϋποθέσεις (π.χ. προσόντα). Η ανάπτυξη, μάλιστα, των συστημάτων εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης στηρίχθηκε σε μία τέτοια προοπτική (Zawacki-Richter et al., 2020).

Το ερώτημα που τίθεται είναι το εάν πράγματι εξασφαλίζεται αυτού του είδους η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους ή εάν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί. Η πραγματικότητα, μάλλον, φαίνεται να απαντά αρνητικά. Σε μία τέτοια προσπάθεια δε φτάνει μόνο η θέληση και η επιθυμία. Οι Walker (1994) και Naidu (2019) επισημαίνουν ότι τα δίδακτρα, η έλλειψη ευέλικτης και διαδικτυακής μάθησης, τα χρονοδιαγράμματα στην εκπαίδευση, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, η υποχρεωτικότητα της δια ζώσης παρακολούθησης ή αξιολόγησης και η δυσκολία πρόσβασης σε άτομα με αναπηρία, χωρίς εναλλακτικές μεθόδους, δείχνουν ότι η ανοικτότητα, όσον αφορά την πρόσβαση, τόσο στη συμβατική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν υφίσταται. Είναι γεγονός ότι, ακόμα και στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή δεν έχουν όλοι πρόσβαση σε ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους (ΑΕΠ) (Deimann & Farrow, 2013). Το 2016, για παράδειγμα, 4,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι (σε σύνολο 7,4 δισεκατομμυρίων) εξακολουθούσαν να βρίσκονται εκτός διαδικτύου, με το ψηφιακό χάσμα μεταξύ βόρειου και νότιου ημισφαιρίου της γης να είναι τεράστιο (Stracke, 2019; Zawacki-Richter et al., 2020).

Για παράδειγμα, στο ΕΑΠ τίθενται συγκεκριμένος αριθμός εισακτέων στα προγράμματα σπουδών του (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά), όπως, επίσης, έχει ως προϋπόθεση την καταβολή διδάκτρων από τους φοιτητές του. Υπό την έννοια αυτή, δεν αποτελεί και την απόλυτη έκφραση της ανοικτής εκπαίδευσης, τουλάχιστον όσον αφορά την προσβασιμότητα. Όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γενικότερα, η έλλειψη του τεχνολογικού εξοπλισμού και υποδομών, ο χαμηλός Ψηφιακός Γραμματισμός διδασκόμενων και διδασκόντων, αλλά και τα μη αξιόλογα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία αποτελούν επιπλέον λόγους μειωμένης προσβασιμότητας.

Η προσβασιμότητα που προϋποθέτει η ανοικτή εκπαίδευση απαιτεί πολιτικές αποφάσεις και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές που θα συνεπάγονται και την ανάλογη χρηματοδότηση. Η ανώτατη εκπαίδευση για όλους, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων, μέσων και υλικού, η διεύρυνση των επιλογών σε

προγράμματα προπτυχιακών, μεταπτυχιακών σπουδών και επιμόρφωσης, ο Ψηφιακός Γραμματισμός, η αναβάθμιση των υπάρχοντων ψηφιακών εργαλείων των Πανεπιστημίων και η δωρεάν παροχή ευρυζωνικού δικτύου και τεχνολογικού εξοπλισμού προς όλους κάνουν την ανοικτή πρόσβαση στην εκπαίδευση να φαντάζει ουτοπία, υπό τις παρούσες συνθήκες.

3.2 Αυτονομία και ανοικτή εκπαίδευση

Το δεύτερο θεμελιώδες στοιχείο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση είναι η αυτονομία. Πρόκειται για τη δυνατότητα του διδασκόμενου να ορίζει τον σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του πορείας, δηλαδή να αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη σε μία τέτοια διαδικασία (Γιαγλή κ. συν., 2010). Αυτονομία δε σημαίνει και ελευθερία, καθώς οι διδασκόμενοι δεν κάνουν ό,τι γενικά θέλουν, απλώς ασκούν οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα της επιλογής τους (Tunnell, 1975).

Σύμφωνα με τους Γιαγλή κ. συν. (2010), η αυτονομία περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την αυτόνομη μάθηση (η διαδικασία της αυτονομίας) και τον αυτόνομο μαθητή (η επιθυμία της αυτονομίας). Συνεπώς η αυτονομία στη μάθηση έχει εξωτερικά χαρακτηριστικά (κατά πόσο επιτρέπεται ή διευκολύνεται η ύπαρξή της) και εσωτερικά χαρακτηριστικά (προσωπικά χαρακτηριστικά και προσωπική ευθύνη του διδασκόμενου). Η γνώση των διαστάσεων της αυτονομίας μπορεί να βοηθήσει και στη σχετική κριτική προσέγγιση της *ανοικτής εκπαίδευσης*.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό αυτονομίας της μάθησης. Όμως, η *εκπαίδευση* ως έννοια έχει έναν «απολυταρχικό» χαρακτήρα, χαρακτηρίζεται από έναν καλοήγη καταναγκασμό στην κοινωνία που προκύπτει από την ευθύνη της ίδιας της κοινωνίας για την καθοδήγηση της ανάπτυξης των νεότερων μελών της, με αποτέλεσμα να αποτελεί έναν χειραγωγικό θεσμό (Hill, 1975). Παρατηρείται, έτσι, μία ασυνέπεια, ή ακόμα και παραδοξότητα, ανάμεσα στην έννοια της αυτονομίας και σε αυτήν της εκπαίδευσης. Πόσο αυτόνομη μπορεί να είναι η εκπαίδευση όταν, εξ ορισμού, αφορά μία οριοθετημένη διαδικασία;

Στη βάση της υποχρέωσης της κοινωνίας για τον βασικό αλφαριθμητισμό, όπως και για την επαγγελματική προετοιμασία των μελών της στο πλαίσιο της οικονομικής παραγωγικότητας μιας κοινωνίας, προκύπτει και η καθολική υποχρεωτική εκπαίδευση, η θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών οργανισμών και η επαγγελματική διδασκαλία (Hill, 1975). Οποιαδήποτε απόφαση για τον σχεδιασμό, τους στόχους, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια την πολιτεία, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, ή και τους διδάσκοντες (Hill, 1975; Jakupec & Nicoll, 1994; Todhunter, 2013; Tunnell, 1975; Γιαγλή κ. συν., 2010).

Από τα προηγούμενα, δε φαίνεται να συνυπάρχουν η αυτονομία και η ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι διδασκόμενοι έχουν μία παθητική στάση ως προς τον σχεδιασμό της μαθησιακής τους πορείας, με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι ετερόνομη και όχι αυτόνομη. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μάλιστα, ο τρόπος μάθησης είναι περισσότερο δεσμευτικός, καθλωμένος, δομημένος και ρυθμισμένος από τη συμβατική εκπαίδευση (Γιαγλή κ. συν., 2010).

Εάν χρησιμοποιήσουμε και πάλι το παράδειγμα του ΕΑΠ, διαπιστώνεται ότι κάποιος δεν μπορεί να ξεκινήσει τους σπουδές του ή να παραδώσει τους εργασιές του όποτε ο ίδιος το επιθυμεί, όπως και το ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι κανονιστικοί περιορισμοί. Το κανονιστικό πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης που, συνήθως, μεταφέρεται και στην εξ αποστάσεως, η ετερόνομη στάση στην εκπαίδευση και στη μάθηση που φέρνουν μαζί τους οι διδάσκοντες από τη συμβατική εκπαίδευση, η έλλειψη των υποστηρικτικών εκπαιδευτικών εργαλείων, των οικονομικών πόρων για επιμόρφωση των διδασκόντων, και για τη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, οδηγούν στη μείωση του εύρους αυτονομίας και, κατά συνέπεια, της «περιβόητης» ανοικτότητας (Γιαγλή κ. συν., 2010).

Το γεγονός ότι ο τρόπος αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων επιλέγεται από τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επίσης, είναι ένα ζήτημα που οδηγεί στη μείωση της αυτονομίας και της ανοικτότητας κατ' επέκταση. Από τη μία υπάρχει η δέσμευση απέναντι στην κοινωνία για πιστοποίηση διπλωμάτων συγκεκριμένου

γνωστικού αντικειμένου, από την άλλη αφαιρείται το δικαίωμα από τον διδασκόμενο να έχει την ευθύνη της αξιολόγησής του (Γιαγλή κ. συν., 2010). Μπορεί, επομένως, έτσι να προσφερθεί *ανοικτή εκπαίδευση*; Μάλλον όχι, επειδή η *ανοικτή εκπαίδευση* διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές πρακτικές στη βάση των κανόνων που τη διέπουν (Tunnell, 1975), άρα δε θα πρέπει να εφαρμόζει το κανονιστικό πλαίσιο της παραδοσιακής εκπαίδευσης.

Εάν αναλογιστούμε τις προσεγγίσεις της ανοικτότητας κατά Hill (1975), μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η αυτόνομη μάθηση εξυπηρετείται στον μεγαλύτερο βαθμό της με την επαναστατική προσέγγιση. Στην κανονιστική και στη διαδικαστική προσέγγιση περιορίζεται η δυνατότητα των διδασκόμενων να επιλέξουν τους στόχους και τον τρόπο μάθησης, αντίστοιχα, οδηγώντας σε μία πιο κατευθυνόμενης μορφής μάθηση. Στην επαναστατική προσέγγιση της ανοικτότητας, όμως, μέσω της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης, οι ίδιοι οι «καταπιεζόμενοι» (οι διδασκόμενοι) πρέπει να συνειδητοποιήσουν το τι και το πώς θα τους οδηγήσει στην απελευθέρωση από το κοινωνικοπολιτικό κατεστημένο. Στην επαναστατική προσέγγιση, βέβαια, τίθενται ζητήματα ανοικτότητας που αφορούν το περιεχόμενο, κάτι που θα συζητηθεί στην αμέσως επόμενη ενότητα.

Η αυτόνομη μάθηση, όμως, αποτελεί τη μία διάσταση της αυτονομίας. Υπάρχει και η διάσταση του αυτόνομου μαθητή, δηλαδή του κατά πόσο ο ίδιος επιθυμεί να είναι αυτόνομος. Ο Vandenberg (1975) υποστηρίζει πως η *ανοικτή εκπαίδευση* οφείλει να διατηρεί και να χαρακτηρίζεται από μία ανάλογη ανοικτή παιδαγωγική ατμόσφαιρα που θα ενισχύει την ανοικτότητα στην εκπαίδευση και επομένως και τον αυτόνομο μαθητή. Δεν είναι εύκολη, όμως, η επίτευξη της ανοικτής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, διότι απαιτεί την υπέρβαση εαυτών τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκόμενων, κάτι που συχνά εμποδίζεται από την καθημερινότητα και τα προβλήματα της ζωής, αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από την άλλη, ένας διδασκόμενος δεν μπορεί να επιλέξει να μην είναι αυτόνομος; Επίσης, ένας διδασκόμενος μπορεί να επιθυμεί να επιλέξει το να ασχοληθεί με μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες; Υφίσταται αυτόνομη και *ανοικτή εκπαίδευση* σε

αυτήν την περίπτωση; Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, ο Moore και ο Wedemeyer υπογραμμίζουν ότι δεν μπορούν όλοι οι διδασκόμενοι να διαχειριστούν την αυτονομία (Γιαγλή κ. συν., 2010). Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, κάποιος θα μπορούσε να απαντήσει αρνητικά, αλλά και κάποιος άλλος ότι οποιαδήποτε δραστηριότητα του ανθρώπου αποτελεί εκπαίδευση με την ευρεία έννοια. Ο άνθρωπος, άλλωστε, μαθαίνει καθημερινά από τη στιγμή που γεννιέται, χωρίς κατά ανάγκη να εισαχθεί σε ένα οργανωμένο και συστηματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ανοικτός, όμως, παραμένει ο προβληματισμός, στην περίπτωση που ένας διδασκόμενος επιλέξει, στο πλαίσιο της αυτονομίας του, το να μη θέλει να μάθει. Οι Zawacki-Richter et al. (2020) θέτουν ακόμα ένα πρακτικό ερώτημα. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των διδασκόμενων, στο πλαίσιο της αυτονομίας τους, μπορεί να συνδυαστεί και να εξισορροπηθεί με την ανεξαρτησία από τον χρόνο; Η αλήθεια είναι πως δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτη αυτονομία, ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά μόνο μία παιδαγωγική συμβίωση αυτόνομης και ετερόνομης μάθησης, όπως υποστηρίζει και ο O. Peters (1998), σύμφωνα με τους Γιαγλή κ. συν. (2010). Ίσως, η *ανοικτή εκπαίδευση* να αποτελεί απλώς μια εξέγερση ενάντια στον βαρετό φορμαλισμό της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Hill, 1975).

4. Ανοικτή εκπαίδευση ή ανοικτή παιδεία;

Εκτός από την προσβασιμότητα και την ανοικτή παιδαγωγική που θεμελιώνεται στη βάση της αυτονομίας, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι το περιεχόμενο της *ανοικτής εκπαίδευσης*, το οποίο και αυτό δείχνει να είναι ασαφές. Άλλωστε, η έννοια της *ανοικτής εκπαίδευσης* περιλαμβάνει και την έννοια της *εκπαίδευσης*. Σε αυτήν την ενότητα θα συζητηθεί η φύση του περιεχομένου της *ανοικτής εκπαίδευσης*, αλλά και το είδος εκπαίδευσης που εμπεριέχεται σε αυτήν.

Ο Egan (1975) υποστηρίζει ότι δίνεται περισσότερο σημασία στη διαδικασία και λιγότερο στο περιεχόμενο της *ανοικτής εκπαίδευσης*. Τα εν λόγω προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά προς όλες τις κατευθύνσεις, και, πολύ εύλογα, ο Egan (1975) αναρωτιέται: ποια πράγματα στον φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο

θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά για να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση; Η βιβλιογραφία δε δίνει απαντήσεις και αυτό μπορεί να είναι συνεπές με τις πεποιθήσεις, τις υποθέσεις και τα επιχειρήματα της ανοικτής εκπαίδευσης. Όμως, μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση χωρίς συγκεκριμένο περιεχόμενο και, εάν ναι, μπορεί η ανοικτή εκπαίδευση να ταυτιστεί με την ανοικτή παιδεία, έτσι όπως αναφέρεται στο απόσπασμα των Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998, σελ. 30) που παρατέθηκε στην εισαγωγή της εργασίας;

Καταρχάς θα πρέπει να γίνει η διευκρίνιση των όρων *εκπαίδευση* και *παιδεία*. Ο Άγγλος φιλόσοφος Richard Stanley Peters (1966) στο βιβλίο του *Ethics and Education*, διακρίνει τις δύο έννοιες, έτσι όπως αναφέρεται από τον Καζεπίδη (1998). Ο R. S. Peters (1966) προσδιορίζει δύο τύπους εκπαίδευσης. Ο πρώτος τύπος εκπαίδευσης εμπεριέχει θετικές και αρνητικές υποδηλώσεις και αντιστοιχίζεται με την *εκπαίδευση*, όπως αυτή χρησιμοποιείται στην Ελλάδα. Ο δεύτερος τύπος εκπαίδευσης έχει μόνο θετικές υποδηλώσεις και αντιστοιχεί στην ελληνική λέξη *παιδεία*.

Η παραπάνω διάκριση σημαίνει ότι, εάν σε κάποιον προσφερθεί ο πρώτος τύπος εκπαίδευσης τότε μπορεί να γίνει καλός και χρήσιμος άνθρωπος για την κοινωνία και τον ίδιο, αλλά μπορεί και όχι. Μπορεί, για παράδειγμα, να εκπαιδευτεί σε κάτι που έχει αρνητική αξία, όπως το να ληστεύει ή το να δολοφονεί. Ο δεύτερος τύπος οδηγεί τον άνθρωπο στην κατάκτηση γνώσεων και γνωστικών πεδίων (επιστήμη, φιλοσοφία, ηθική, τέχνη), αναπτύσσοντας συμπεριφορές που αξιολογούνται μόνο θετικά από τις ανθρώπινες κοινωνίες εν τω συνόλω τους. Στη βάση της συλλογιστικής του, ο R. S. Peters (1966) υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να παρέχουν και τους δύο τύπους εκπαίδευσης.

Ο Καζεπίδης (1998), μάλιστα, καταδεικνύει ότι η *παιδεία* αποτελεί σκοπό της *εκπαίδευσης*, ενώ η ίδια αποτελεί αυτοσκοπό. Ο ίδιος θεωρεί ταυτόσημες και τις έννοιες «παιδεία» και «μόρφωση». Έτσι, οι Λιοναράκης και Λυκουργιώτης (1998, σελ. 30) που περιγράφουν το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης, ταυτίζοντας την *ανοικτή εκπαίδευση* με τη *μόρφωση*, την ταυτίζουν, συνάμα και με την *παιδεία*, δηλαδή με τον δεύτερο τύπο εκπαίδευσης του R. S. Peters (1966). Παράλληλα,

συμφωνούν και με την άποψη του Καζεπίδη (1998). Η διάκριση των όρων *εκπαίδευση* και *παιδεία*, που υποστηρίζεται τόσο από τον Καζεπίδη (1998), μέσα από την παρουσίαση του έργου του R. S. Peters (1966), όσο και από τον Καραφύλλη (2005), οδήγησε και στην ανάπτυξη μιας κριτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ως συστηματικής διαδικασίας.

Για παράδειγμα, πώς θα επιλεγούν και θα καθοριστούν εκείνα τα γνωστικά πεδία που αφορούν πολιτισμικές κατακτήσεις με πανανθρώπινη αξιολογική εγκυρότητα, έτσι ώστε να ενταχθούν στα προγράμματα σπουδών που οφείλουν να έχουν σκοπό την *παιδεία* των ανθρώπων; Μήπως τέτοιου είδους επιλογές γίνονται με αυθαίρετο τρόπο ή έχουν έναν ωφελμιστικό χαρακτήρα; Οι απαντήσεις σε τέτοιους προβληματισμούς, μαζί με τη φύση του περιεχόμενου της *ανοικτής εκπαίδευσης*, θα οδηγήσουν στην απάντηση του ερωτήματος: *ανοικτή εκπαίδευση* ή *ανοικτή παιδεία*;

Για κάποιους το περιεχόμενο της *ανοικτής εκπαίδευσης* μπορεί να είναι κοινωνικά και πολιτικά θέματα με στόχο την ανάπτυξη ανεξάρτητης και ελεύθερης σκέψης και όχι τη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων (Egan, 1975; Rolfe, 2017), όπως για παράδειγμα συμβαίνει στο πλαίσιο της επαναστατικής προσέγγισης της ανοικτότητας. Από την άλλη, για τους Jakurec και Nicoll (1994), το τι μετράει αξιολογικά στην κοινωνία, και το οποίο θα καθορίζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, είναι ανοικτό σε οποιαδήποτε ερμηνεία. Μάλιστα, για τους ίδιους, η *ανοικτή εκπαίδευση* μπορεί να είναι κατάλληλη μόνο σε τομείς ανοικτού περιεχομένου (τέχνες, ανθρωπιστικές και ίσως κοινωνικές επιστήμες) και όχι σε επαγγελματικούς και τεχνολογικούς τομείς. Αυτό θέτει έναν ακόμα περιορισμό στην έννοια της ανοικτότητας, λόγω της διάκρισης των γνωστικών τομέων εφαρμογής της *ανοικτής εκπαίδευσης*.

Πιο συγκεκριμένα, οι Jakurec και Nicoll (1994) υποστηρίζουν ότι, ειδικά, η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί το μέσο μιας απλής πολιτικής που βασίζεται στη σχέση κόστους-αποτελέσματος, διαμέσου μιας ευέλικτης παιδαγωγικά και δημοκρατικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Έτσι, το περιεχόμενο της *ανοικτής εκπαίδευσης* καθορίζεται από τους όρους της ελεύθερης αγοράς, κάτι

που αντιβαίνει στο νόημα της *ανοικτής εκπαίδευσης* και σε ένα δίκαιο κοινωνικό σύστημα προς όλους και όλες (Jakupec & Nicoll, 1994; Zawacki-Richter et al., 2020). Από την άλλη, εάν τα ενδιαφέροντα των διδασκόμενων είναι το κύριο κριτήριο για τη συνάφεια οποιασδήποτε δραστηριότητας, τότε και οι εμπειρίες θα θεωρούνται εκπαιδευτικά πολύτιμες μόνο στον βαθμό ενασχόλησης με αυτές (Egan, 1975), και έτσι η έννοια της εκπαίδευσης θα διευρυνθεί πάρα πολύ. Για τον Egan (1975), οι ανάγκες και τα συμφέροντα των διδασκόμενων μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως διαδικαστικά κριτήρια, αλλά όχι ως εκπαιδευτικά κριτήρια. Η κάθε κοινωνία, μέσω της πολιτείας, είναι εκείνη που αποφασίζει για τα χαρακτηριστικά που θέλει να έχουν τα μέλη της (O. Peters, 1998).

Αν και δεν υπάρχουν σαφείς απαντήσεις για τον τρόπο επιλογής του περιεχομένου της *ανοικτής εκπαίδευσης*, κρίνεται ουσιαστικό να συζητηθεί η σχέση του με την έννοια της ανοικτότητας. Η αλήθεια είναι ότι μόνο με την επαναστατική προσέγγιση της ανοικτότητας του Hill (1975) μπορεί να διαμορφωθεί το περιεχόμενο στην *ανοικτή εκπαίδευση* από τους ίδιους τους διδασκόμενους. Στη διαδικαστική και στην κανονιστική προσέγγιση της ανοικτότητας (Hill, 1975), η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο κατευθυνόμενη, όπως έχει αναφερθεί. Σκοπός της επαναστατικής προσέγγισης της ανοικτότητας είναι ο άνθρωπος να αφοσιωθεί σε συγκεκριμένους κοινωνικούς και πολιτικούς σκοπούς, και, μέσω της κριτικής συνείδησης, να μπορέσει να απελευθερωθεί από τα δεσμά που του θέτει η κοινωνία (Egan, 1975).

Αλλά ο ίδιος ο Hill (1975) θέτει την εξής ένσταση: μήπως μία τέτοιου είδους προσέγγιση ανοικτότητας της εκπαίδευσης αποτελεί κατήχηση με ιδεολογικό και πολιτικό πρόσημο; Βέβαια, η εκπαίδευση είναι πάντα πολιτικοποιημένη, ως μέσο ένταξης των νέων στη λογική του όποιου κοινωνικού συστήματος, ή απελευθέρωσής τους από αυτήν (Farrow, 2017; Φρέιρε, 1974). Όμως, σίγουρα, η ανάπτυξη πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων στην εκπαίδευση οδηγεί στο πρόβλημα της μη δυνατότητας αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της *ανοικτής εκπαίδευσης* (Egan, 1975; Rolfe, 2017).

Τελικά, τι απάντηση θα μπορούσε να δοθεί στο ερώτημα: *ανοικτή εκπαίδευση ή ανοικτή παιδεία*; Σύμφωνα με την άποψη του R. S. Peters (1966), οι έννοιες

εκπαίδευση και παιδεία είναι διακριτές, επομένως δεν είναι δυνατόν να ταυτιστούν οι έννοιες ανοικτή εκπαίδευση και ανοικτή παιδεία, μιας και έχουν διαφορετικό περιεχόμενο. Εάν, όμως, κάποιος προσεγγίσει την ανοικτή εκπαίδευση μέσω της κριτικής παιδαγωγικής, τότε η ανοικτή εκπαίδευση μπορεί να ταυτιστεί με την ανοικτή παιδεία, καθώς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλάζει και εστιάζει στις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αξίες που συνδέονται με την εκπαίδευση δεύτερου τύπου του R. S. Peters (1966). Συνεπώς, πρόκειται για ένα ανοικτό ερώτημα.

5. Ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές

Ως τώρα η έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης έχει συζητηθεί ως προς τον ορισμό της, ως προς την παιδαγωγική της και ως προς το περιεχόμενό της. Για να υπάρχει μία ολοκληρωμένη προσέγγιση, κρίνεται σκόπιμο να συζητηθεί και ως προς τους τρόπους εφαρμογής της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, να συζητηθεί το κατά πόσο ανοικτές είναι οι ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται.

Η ανοικτότητα, κυρίως, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους (ΑΕΠ) (Open Educational Resources – OER) και στα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs) (Stracke et al., 2019; Tuomi, 2013; Zawacki-Richter et al., 2020). Για τον Farrow (2017), οι συγκεκριμένες πρακτικές συνεισφέρουν στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, σε σχέση με την πρόσβαση (π.χ. τα MOOCs) και σε σχέση με την παραγωγή και χρήση εκπαιδευτικών πόρων (π.χ. οι ΑΕΠ). Ειδικότερα, προάγουν την αυτονομία και δίνουν τη δυνατότητα της δημιουργίας (Deimann & Farrow, 2013; Mishra, 2017), υποστηρίζοντας την κριτική παιδαγωγική και μία θεμελιωδώς χειραφετική εκπαίδευση (Farrow, 2017).

Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Στη θεωρία, αλλά και στην πράξη, παρουσιάζονται αντιρρήσεις. Όσον αφορά τα MOOCs, μπορεί να υποστηρίζουν την ανοικτή δυνατότητα πρόσβασης, χωρίς θεσμικά και τεχνολογικά εμπόδια (Farrow, 2017; Zawacki-Richter et al., 2020; Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017), αλλά για τη λήψη πιστοποιητικών απαιτείται αμοιβή (Todhunter, 2013). Χαρακτηρίζονται,

επίσης, από έλλειψη ακαδημαϊκής υποστήριξης και από έλλειψη αλληλεπίδρασης (Todhunter, 2013; Walker, 1994). Με δεδομένο ότι οι περισσότεροι πάροχοι των MOOCs είναι επιχειρηματικοί οργανισμοί και όχι πανεπιστήμια, μάλλον συμβάλλουν στην εταιρική οργάνωση της γνώσης (Farrow, 2017; Tilak & Glassman, 2020). Αυτό αποδεικνύεται από τους περιορισμούς στην επαναχρησιμοποίησή τους και στην αδειοδότηση της χρήσης τους (Farrow, 2017; Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017).

Από την άλλη, οι ΑΕΠ, αν και βασίζονται στην προώθηση και διανομή εκπαιδευτικών πόρων σε παγκόσμιο κοινό παρέχοντας τη σχετική πνευματική αδειοδότηση (Creative Commons) (Deimann & Farrow, 2013; Farrow, 2017; Mishra, 2017; Todhunter, 2013), διαθέτουν μία διαβάθμιση ανοικτότητας και σε αρκετές περιπτώσεις δεν εξασφαλίζεται η πλήρης ελευθερία (Deimann & Farrow, 2013; Gurell et al., 2010; Tuomi, 2013). Συχνά, επίσης, τόσο οι ΑΕΠ (OER) όσο και τα MOOCs στερούνται της κατάλληλης ποιότητας, ενώ δεν εφαρμόζεται η κατάλληλη παιδαγωγική για την αξιοποίησή τους στην *ανοικτή εκπαίδευση* (Gurell et al., 2010; Mishra, 2017).

Για τους Zawacki-Richter et al. (2020), η μη γραμμικότητα της διαδικτυακής μάθησης και ο κονεκτιβισμός εξυπηρετεί τη φιλοσοφία της *ανοικτής εκπαίδευσης*, μέσω της αυτονομίας και της προσωπικής ευθύνης των διδασκόμενων. Για τους Tilak και Glassman (2020), όμως, η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να είναι καθοδηγούμενη, αφού βασίζεται σε κοινότητες που δημιουργούνται, βάσει αλγορίθμων και των ενδιαφερόντων των χρηστών, αλλά και όσων μπορεί να έχουν συμφέροντα, οικονομικά ή πολιτικά. Από την άλλη, βέβαια, για όλες τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές απαιτείται από τους χρήστες και ένα καλό επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων για να τους αξιοποιήσουν και που συχνά δεν το διαθέτουν (Deimann & Farrow, 2013; Mishra, 2017; Stracke et al., 2019; Todhunter, 2013). Επομένως, οι ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές δε χαρακτηρίζονται από ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Croft & Brown, 2020; Lee, 2020). Μάλιστα, δεν υπάρχει κάποια παγκόσμια πλατφόρμα για καθολική πρόσβαση στη γνώση σε διάφορες γλώσσες (Mishra, 2017).

Στη βάση των παραπάνω, ορθά ο Farrow (2017) θέτει τον προβληματισμό του μήπως οι ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές εξυπηρετούν ένα *open washing*, δηλαδή ένα «παζάρι» της εκπαίδευσης για οικονομικούς λόγους στο όνομα της ανοικτότητας; Μία ανάλογη συλλογιστική, εξάλλου, παρουσιάστηκε και στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο της *ανοικτής εκπαίδευσης*. Είναι γεγονός ότι οι ΑΕΠ και τα MOOCs οδηγούν στη μείωση του κόστους της εκπαίδευσης (Deimann & Farrow, 2013; Zawacki-Richter et al., 2020), αλλά και το ότι έχουν ανθίσει παγκοσμίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες απολαμβάνοντας υψηλή χρηματοδότηση από αναγνωρισμένους οργανισμούς, όπως το ίδρυμα Bill και Melinda Gates Foundation (Zawacki-Richter et al., 2020), στο όνομα της ανοικτής πρόσβασης και διανομής της έρευνας. Είναι, άραγε, μέρος ανοικτής παιδαγωγικής ή πολιτικής; Πρόκειται για ένα ακόμα ανοικτό ερώτημα.

6. Συμπεράσματα

Η ερμηνεία της *ανοικτής εκπαίδευσης* είναι ανοικτή τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και ιστορικά. Οι ορισμοί που της αποδίδονται την αφορούν είτε ως ιδέα, είτε ως μέθοδο, είτε ως διαδικασία, είτε ως περιεχόμενο. Πρόκειται για το είδος της εκπαίδευσης που στοχεύει στην ισότητα, στην κοινωνική δικαιοσύνη και στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Προτείνει την αλλαγή της εκπαίδευσης, μέσω μιας ανοικτής παιδαγωγικής που βασίζεται σε μία αυτόνομη μαθητοκεντρική μαθησιακή διαδικασία, ως προς τους στόχους, τις διαδικασίες και το περιεχόμενο. Καταλύτες της *ανοικτής εκπαίδευσης* αποτελούν οι ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και τα MOOCs. Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση εξασφαλίζεται, επιπλέον από την εξασφάλιση της δυνατότητας όλων σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μέσω τριών ειδών προσεγγίσεων: την κανονιστική, τη διαδικαστική και την επαναστατική προσέγγιση. Η κάθε προσέγγιση προσδίδει διαφορετικό βαθμό αυτονομίας στη μάθηση, αλλά προσδιορίζει και το περιεχόμενο της *ανοικτής εκπαίδευσης*.

Η έλλειψη σαφούς προσδιορισμού της *ανοικτής εκπαίδευσης*, αλλά και της θεωρητικής και φιλοσοφικής τεκμηρίωσής της, εγείρει πολλούς προβληματισμούς τόσο για την ύπαρξή της όσο και για τους σκοπούς της. Δημιουργούνται προβληματισμοί σε σχέση με την ασυνέπεια στους ορισμούς της, με την παιδαγωγική της, αλλά και με την σχέση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση με ό,τι θεωρείται ανοικτότητα. Ζητήματα προκύπτουν και με το στοιχείο της αυτονομίας που έρχεται σε αντιπαράθεση με τον χειραγωγικό θεσμό της εκπαίδευσης, αλλά και με το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτήν. Προκύπτει πως η επαναστατική προσέγγιση της ανοικτότητας είναι εκείνη που μπορεί να εξυπηρετήσει το ιδεώδες και την αυτονομία της *ανοικτής εκπαίδευσης*, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει πως, θεωρητικά τουλάχιστον, η *ανοικτή εκπαίδευση* δεν υπάρχει και με τις υπόλοιπες προσεγγίσεις.

Η συζήτηση για την ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν είναι εύκολη και παραμένει ανοικτή. Απαιτείται ένας πιο σαφής ορισμός, αλλά και μία πληρέστερη θεωρητική υποστήριξη. Μπορεί η *ανοικτή εκπαίδευση* να αποτελεί ένα σύνθημα, μία έννοια με ωφελιμιστικό χαρακτήρα για την κοινωνία μέσω συγκεκριμένης πολιτικής σκέψης. Μπορεί, όμως, να αποτελεί πραγματικά μία φιλοσοφία, ένα ιδεώδες, που ακόμα δεν έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για να ανταποκριθεί εφαρμοστικά. Είτε έτσι, είτε αλλιώς, τέτοιου είδους συζητήσεις και κριτικές προσεγγίσεις θεωρούνται γόνιμες, αφού οδηγούν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, και κατά συνέπεια των ανθρώπων και των κοινωνιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- A.S. Neill Summerhill School. (2023). <https://www.summerhillschool.co.uk/>
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a Digital Age*. Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3/>
- Bozkurt, A., & Gil-Jaurena, I. (2023). Shaping the Future by Looking at the Past of Openness in Education and Open Praxis: Rising on the Shoulders of Giants. *Open Praxis*, 15(1), 1–7. <https://doi.org/10.55982/OPENPRAXIS.15.1.558>
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 92–105. <https://doi.org/10.12681/jode.9753>

- Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2021). Σχεδιασμός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού: θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Ε. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Ι. Γκιόσος, & Μ. Κουτσούμπα (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης - Επιστήμες της αγωγής: Το εκπαιδευτικό υλικό και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και μάθησης* (σσ. ΕΤΑ52_EM5_3-ΕΤΑ52_EM5_26). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Croft, B., & Brown, M. (2020). Inclusive open education: presumptions, principles, and practices. *Distance Education*, 41(2), 156–170. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757410>
- Deimann, M., & Farrow, R. (2013). Rethinking OER and their use: Open education as Bildung. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 344–360. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V14I3.1370>
- Egan, K. (1975). Open education: open to what? In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 17–25). Routledge.
- Farrow, R. (2017). Open education and critical pedagogy. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 130–146. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1113991>
- Gurell, S., Kuo, Y. C., & Walker, A. (2010). The pedagogical enhancement of open education: An examination of problem-based learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 95–105. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V11I3.886>
- Hill, B. V. (1975). What's 'open' about open education? In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 2–9). Routledge.
- Jakupec, V., & Nicoll, K. (1994). Open learning: Politics or pedagogy? *Distance Education*, 15(2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/0158791940150204>
- Καζεπίδης, Τ. (1998). *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Βάνιας.
- Κανελλόπουλος, Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, & Ά. Αποστολίδου (Επιμ.), *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης. 23-26 Νοεμβρίου 2017* (Τόμος 4, Τεύχος Α, σσ. 123–135). <https://doi.org/10.12681/icodl.1128>
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Η φιλοσοφία της παιδείας: Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*. Βάνιας.
- Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτά Συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες* (Τόμος Α', σσ. 29–36). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lee, K. (2020). Who opens online distance education, to whom, and for what? *Distance Education*, 41(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757404>
- Mishra, S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369350>
- Naidu, S. (2019). The idea of open education. *Distance Education*, 40(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1564622>
- Nyberg, D. (Ed.). (1975). *The philosophy of open education*. Routledge. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/20948/1/27.pdf.pdf>

- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education: analyses and interpretations from an international perspective*. Routledge.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. George Allen & Unwin Ltd.
- Rolfe, V. (2017). Striving Toward Openness: But What Do We Really Mean? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 75–88. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V18I7.3207>
- Stracke, C. M. (2019). Quality Frameworks and Learning Design for Open Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 180–203. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V20I2.4213>
- Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 341. <https://doi.org/10.5944/OPENPRAXIS.11.4.1010>
- Tilak, S., & Glassman, M. (2020). Alternative lifeworlds on the Internet: Habermas and democratic distance education. *Distance Education*, 41(3), 326–344. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763782>
- Todhunter, B. (2013). LOL — limitations of online learning — are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232–252. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.802402>
- Tunnell, D. (1975). Open education: an expression in search of a definition. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 10–16). Routledge.
- Tuomi, I. (2013). Open Educational Resources and the Transformation of Education on JSTOR. *European Journal of Education*, 48(1), 58–78. <https://www.jstor.org/stable/23357046>
- Vandenberg, D. (1975). Openness: the pedagogic atmosphere. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 26–43). Routledge.
- Walker, J. (1994). Open Learning: The answer to the government's equity problems? A report of a study on the potential impact of the Open Learning initiative on people with disabilities. *Distance Education*, 15(1), 94–111. <https://doi.org/10.1080/0158791940150107>
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις Ράππα.
- Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., ... Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319–334. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V21I3.4659>